



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia
de la Educación y Pedagogía Social

ANÁLISIS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN
ANDALUCÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ

2017



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

ANÁLISIS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN
ANDALUCÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ

Dirigida por: Dra. Guadalupe Trigueros Gordillo

Departamento de Teoría e Historia

de la Educación y Pedagogía Social

Universidad de Sevilla

Sevilla, 2017

Agradecimientos

Desearía, en estas líneas, agradecer a todas las personas que han contribuido con su tiempo, su paciencia, su experiencia, sus ganas y su ilusión en lo referente a la elaboración de esta Tesis Doctoral que ha seguido un arduo proceso, pero cuyos resultados ven la luz y son el fruto del trabajo y la constancia diaria.

En primer lugar, a mi Directora de Tesis Doctoral, a la Profesora Guadalupe Trigueros Gordillo por su amistad, su flexibilidad, su profesionalidad, su cordialidad y su sabiduría en el tema objeto de estudio. Por haber sido mi guía y confidente en este apasionante camino que iniciamos juntos hace unos años y que siempre miraré con cariño y buenos recuerdos.

También al Profesor Doctor Juan Luis Rubio Mayoral, por sus consejos, sus orientaciones, su interés por verme progresar en esta importante labor de indagar. Su compromiso y su cariño siempre quedarán materializados y patentes en estas páginas.

A continuación he de agradecer a los Profesores Doctores y amigos Gabriel Asprella y César Tello, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de La Plata, su predisposición por ayudarme, por recibirme en ese maravilloso país, Argentina, para desarrollar estancias y proyectos de investigación que sin duda alguna han contribuido a enriquecer esta propuesta y a darle un valor añadido y un grado de internacionalización a la misma.

También mis sinceros agradecimientos a todas las maestras y todos los maestros de Educación Primaria de Andalucía que han colaborado desinteresadamente en esta investigación, dedicando su valioso tiempo y su pleno compromiso con el estudio, además de aportar sus generosas propuestas que han sido leídas, estudiadas y analizadas desde el cariño y la sensatez.

Finalmente, no puedo dejar pasar esta oportunidad para agradecer a mi familia su apoyo incondicional en todas las etapas de la Tesis Doctoral. Sus ánimos, interés e ilusión por ver cómo desarrollaba mi proyecto han sido los pilares fundamentales que me han apoyado a lo largo de estos años. A mis queridos padres, Mercedes y Cristóbal, y a mis cuatro hermanas, M^a Carmen, Merche, Toni y M^a José, gracias, de todo corazón.

Índice

Índice de figuras.	I
Índice de tablas.	II
Introducción.	V
Justificación del estudio.	IX
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.	2
1. Perspectiva histórica de la calidad educativa.	4
2. Estado de la cuestión en la actualidad.	13
3. La calidad y la evaluación educativas.	16
3.1. Concepto de calidad.	16
3.2. Concepto de evaluación.	21
4. Modelos, teorías y enfoques de evaluación de la calidad.	25
4.1. Modelos de evaluación del profesorado.	25
4.2. Modelos de evaluación de los centros educativos.	29
4.2.1. Modelos de evaluación de las organizaciones.	29
4.2.2. Modelos de evaluación desde el punto de vista epistemológico y metodológico.	31
4.2.3. Modelos de evaluación partiendo del factor de la calidad.	34
4.3. Modelos de evaluación de los Sistemas Educativos.	41
4.4. Otros modelos de evaluación de la calidad.	42
CAPÍTULO II. MARCO LEGISLATIVO Y NORMATIVO.	45
1. Recorrido histórico a través de la legislación educativa española.	48
1.1. Recorrido histórico de la legislación educativa: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	48
1.2. Recorrido histórico de la legislación educativa: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	55
2. Principios y fines de la educación.	59
2.1. Análisis de los principios y fines de la educación: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	59
2.2. Análisis de los principios y fines de la educación: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	63
3. Ordenación de las enseñanzas	65
3.1. Análisis de la ordenación de las enseñanzas: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	65
3.2. Análisis de la ordenación de las enseñanzas: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	70

4. Equidad en la educación.	81
4.1. Análisis de la equidad en la educación: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	81
4.2. Análisis de la equidad en la educación: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	83
5. Profesorado.	86
5.1. Análisis del profesorado: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	86
5.2. Análisis del profesorado: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	88
6. Centros educativos.	89
6.1. Análisis de los centros educativos: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)	89
6.2. Análisis de los centros educativos: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	91
7. Participación, autonomía y gobierno de los centros.	92
7.1. Análisis de la participación, autonomía y gobierno de los centros: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	92
7.1. Análisis de la participación, autonomía y gobierno de los centros: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	95
8. Evaluación del Sistema Educativo	98
8.1. Análisis de la evaluación del Sistema Educativo: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	98
8.2. Análisis de la evaluación del Sistema Educativo: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	101
9. Recursos económicos.	104
9.1. Análisis de los recursos económicos: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).	104
9.2. Análisis de los recursos económicos: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).	105
10. Conclusiones.	106
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	108
1. Problema del estudio.	110
2. Objetivos de la investigación.	112
3. Hipótesis de la investigación.	113
4. Metodología de la investigación.	119
5. Estructura de la investigación.	120
6. Contexto del estudio.	123
7. Variables de la investigación.	123
8. Selección de la muestra del estudio.	125
9. Instrumento de recogida de datos.	129
10. Características psicométricas: fiabilidad y validez del instrumento.	129
11. Análisis de datos.	133

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	135
1. Datos personales.	137
2. Dimensión 1: Formación del profesorado.	143
3. Dimensión 2: Aprendizaje a lo largo de la vida.	150
4. Dimensión 3: Aprendizaje de idiomas y TIC.	154
5. Dimensión 4: Participación e implicación en los órganos de gobierno.	171
6. Dimensión 5: Estructura del Sistema Educativo.	176
7. Dimensión 6: Participación de la Comunidad Educativa.	185
8. Dimensión 7: Recursos económicos.	190
9. Dimensión 8: Satisfacción del profesorado.	194
10. Conclusiones del análisis de los resultados.	200
CAPÍTULO V. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA.	209
1. Propuestas sobre la formación del profesorado.	211
2. Propuestas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.	214
3. Propuestas sobre el aprendizaje de idiomas y las TIC	217
4. Propuestas sobre participación e implicación en los órganos de gobierno.	220
5. Propuestas sobre la estructura del Sistema Educativo.	222
6. Propuestas sobre la participación de la comunidad educativa.	227
7. Propuestas sobre la gestión de los recursos económicos y humanos.	230
8. Propuestas para reivindicar un Pacto Educativo.	232
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	236
1. Grado de logro y alcance de los objetivos.	238
2. Comprobación de las hipótesis.	239
3. Limitaciones de la investigación.	256
4. Propuestas de mejora de la investigación.	259
5. Futuras líneas de investigación.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	264
ANEXOS.	274
Anexo I.	275
Anexo II.	277
Anexo III.	281
Anexo IV.	287
Anexo V.	292
Anexo VI.	293
Anexo VII.	295

Índice de figuras

Figura 1. Categorías de evaluación del Premio Deming	35
Figura 2. Sistema de calidad del Premio Malcolm Baldrige	36
Figura 3. Aplicación del Modelo Malcolm Baldrige en el ámbito educativo	37
Figura 4. Criterios de evaluación del Modelo EFQM	39
Figura 5. Adaptación de los criterios del Modelo EFQM a los centros educativos	40
Figura 6. Matriz del Modelo CINDA	43
Figura 7. Fases y procedimiento de la investigación	121
Figura 8. Tamaño muestral de la investigación	126
Figura 9. Sexo de los sujetos de la investigación	137
Figura 10. Edad de los sujetos del estudio	138
Figura 11. Tipo de centro educativo	139
Figura 12. Provincia donde radica el centro educativo	140
Figura 13. Categoría profesional de los sujetos de la investigación	141
Figura 14. Experiencia docente de los sujetos de la investigación	142
Figura 15. Titulaciones que poseen los sujetos	144
Figura 16. Plan de Estudio al que pertenecen los sujetos	145
Figura 17. Resultados del ítem 9	146
Figura 18. Resultados del ítem 10	147
Figura 19. Resultados del ítem 11	148
Figura 20. Resultados del ítem 12	149
Figura 21. Resultados del ítem 13	150
Figura 22. Resultados del ítem 14	152
Figura 23. Resultados del ítem 15	153
Figura 24. Resultados del ítem 16	154
Figura 25. Resultados del ítem 17	155
Figura 26. Resultados del ítem 18	156
Figura 27. Resultados del ítem 19	157
Figura 28. Resultados del ítem 19 desagregado por niveles	157
Figura 29. Resultados del ítem 19 desagregado por idiomas	158
Figura 30. Resultados del ítem 20	160
Figura 31. Resultados del ítem 21	161
Figura 32. Resultados del ítem 22	162
Figura 33. Resultados del ítem 23	163
Figura 34. Resultados del ítem 24	164
Figura 35. Resultados del ítem 25	165
Figura 36. Resultados del ítem 27	166
Figura 37. Resultados del ítem 28	167
Figura 38. Resultados del ítem 29	168
Figura 39. Resultados del ítem 30	169
Figura 40. Resultados del ítem 31	170
Figura 41. Resultados del ítem 34	173
Figura 42. Resultados del ítem 35	174
Figura 43. Resultados del ítem 36	175

Figura 44. Resultados del ítem 37	177
Figura 45. Resultados del ítem 38	178
Figura 46. Resultados del ítem 39	179
Figura 47. Resultados del ítem 40	180
Figura 48. Resultados del ítem 41	181
Figura 49. Resultados del ítem 42	182
Figura 50. Resultados del ítem 43	183
Figura 51. Resultados del ítem 44	184
Figura 52. Resultados del ítem 45	186
Figura 53. Resultados del ítem 46	187
Figura 54. Resultados del ítem 47	188
Figura 55. Resultados del ítem 48	189
Figura 56. Resultados del ítem 49	191
Figura 57. Resultados del ítem 50	192
Figura 58. Resultados del ítem 51	193
Figura 59. Resultados del ítem 52	194
Figura 60. Resultados del ítem 57	196
Figura 61. Resultados del ítem 58	197
Figura 62. Resultados del ítem 59	198
Figura 63. Resultados del ítem 60	199

Índice de tablas

Tabla 1. Factores que determinan la eficacia en la escuela	11
Tabla 2. Población de la investigación según tipo de centro, sexo y provincia	127
Tabla 3. Muestra de la investigación	128
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los expertos	131
Tabla 5. Rango de los expertos	131
Tabla 6. Estadísticos de contraste	131
Tabla 7. Estadísticas de fiabilidad. <i>Alfa de Cronbach</i>	132
Tabla 8. Sexo de los sujetos de la investigación	137
Tabla 9. Edad de los sujetos del estudio	138
Tabla 10. Tipo de centro educativo	139
Tabla 11. Provincia donde radica el centro educativo	140
Tabla 12. Categoría profesional de los sujetos de la investigación	141
Tabla 13. Experiencia docente de los sujetos de la investigación	142
Tabla 14. Titulaciones que poseen los sujetos	143
Tabla 15. Plan de Estudio al que pertenecen los sujetos	144
Tabla 16. Resultados del ítem 9	146
Tabla 17. Resultados del ítem 10	147
Tabla 18. Resultados del ítem 11	148
Tabla 19. Resultados del ítem 12	149
Tabla 20. Resultados del ítem 13	150
Tabla 21. Resultados del ítem 14	151

Tabla 22. Resultados del ítem 15	152
Tabla 23. Resultados del ítem 16	153
Tabla 24. Resultados del ítem 17	154
Tabla 25. Resultados del ítem 18	155
Tabla 26. Acreditaciones de idiomas por provincias (datos)	159
Tabla 27. Acreditaciones de idiomas por provincias (porcentajes)	159
Tabla 28. Resultados del ítem 20	160
Tabla 29. Resultados del ítem 21	161
Tabla 30. Resultados del ítem 22	162
Tabla 31. Resultados del ítem 23	163
Tabla 32. Resultados del ítem 24	164
Tabla 33. Resultados del ítem 25	164
Tabla 34. Resultados del ítem 27	166
Tabla 35. Resultados del ítem 28	167
Tabla 36. Resultados del ítem 29	168
Tabla 37. Resultados del ítem 30	169
Tabla 38. Resultados del ítem 31	170
Tabla 39. Resultados del ítem 32	171
Tabla 40. Resultados del ítem 33	172
Tabla 41. Resultados del ítem 34	173
Tabla 42. Resultados del ítem 35	174
Tabla 43. Resultados del ítem 36	175
Tabla 44. Resultados del ítem 37	176
Tabla 45. Resultados del ítem 38	177
Tabla 46. Resultados del ítem 39	179
Tabla 47. Resultados del ítem 40	180
Tabla 48. Resultados del ítem 41	181
Tabla 49. Resultados del ítem 42	182
Tabla 50. Resultados del ítem 43	183
Tabla 51. Resultados del ítem 44	184
Tabla 52. Resultados del ítem 45	186
Tabla 53. Resultados del ítem 46	187
Tabla 54. Resultados del ítem 47	188
Tabla 55. Resultados del ítem 48	189
Tabla 56. Resultados del ítem 49	190
Tabla 57. Resultados del ítem 50	191
Tabla 58. Resultados del ítem 51	192
Tabla 59. Resultados del ítem 52	194
Tabla 60. Resultados del ítem 53	194
Tabla 61. Resultados del ítem 54	195
Tabla 62. Resultados del ítem 55	195
Tabla 63. Resultados del ítem 56	195
Tabla 64. Resultados del ítem 57	196
Tabla 65. Resultados del ítem 58	197
Tabla 66. Resultados del ítem 59	198

Tabla 67. Resultados del ítem 60	199
Tabla 68. Propuesta de Sistema Educativo (I)	225
Tabla 69. Propuesta de Sistema Educativo (II)	225
Tabla 70. Propuesta de Sistema de Becas y Ayudas al Estudio	226

Introducción

Con el comienzo del milenio, una nueva etapa se abre camino entre nosotros. La denominada “Sociedad del conocimiento” se ha instalado de forma inevitable, abarcando todas las áreas y ámbitos de la vida cotidiana. Conforme van pasando los días, la sociedad actual va demandando nuevos productos que satisfagan sus necesidades y aparecen nuevas inquietudes. Una de esas inquietudes es la educación, que constituye una prioridad básica de las sociedades actuales modernas, pues éstas demandan una educación completa, globalizadora y globalizada, integradora y de calidad.

Pero, ¿qué es realmente calidad educativa? La respuesta a esta pregunta supone indagar en una gran variedad de fuentes, consultar a expertos de la materia en cuestión, comparar puntos de vista y perspectivas, de personas que trabajan en el mundo de la calidad educativa, de representantes de las Administraciones Públicas, del sector del alumnado, del profesorado, de las madres y los padres de los alumnos, etc. En definitiva, exige una consulta de tal complejidad que nunca se alcanzaría un consenso pleno y absoluto acerca de qué es la calidad en la educación.

A ello debemos sumar la existencia de una serie de interrogantes que nos llevan a plantearnos qué es una educación de calidad, cómo conseguimos una educación de calidad o cómo podemos hacer un seguimiento y un control de la calidad de la educación. El primer interrogante es fundamental en el sentido en que debemos conocer qué queremos, de dónde partimos y a dónde queremos llegar, es decir, qué objetivos queremos alcanzar, qué necesidades queremos cubrir y cómo podemos satisfacer dichas necesidades.

Una vez se hace un estudio exhaustivo de qué entendemos por calidad, nos encontramos con la pregunta que se hacen frecuentemente docentes de todos los niveles educativos, pedagogos y demás profesionales de la educación: cómo podemos conseguir una educación de calidad. Se trata de una cuestión muy amplia y que, en determinadas ocasiones, puede ser algo ambigua. Por su amplitud, vamos a acotar dicho concepto y nos vamos a centrar en la evaluación de la calidad educativa desde el punto de vista de una de las piezas básicas y fundamentales del Sistema Educativo y de la educación en sí: los docentes.

El hecho de que sea la opinión y las perspectivas de los docentes las que tomemos en cuenta como punto de partida de nuestro estudio, desarrollo de la investigación en sí y conclusión de la misma supone un valor añadido a los estudios de calidad, puesto que nos ofrece una visión global del panorama educativo andaluz, desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria, uno de los colectivos dentro de los profesionales de la educación que está más en contacto y es más partícipe de los cambios que se producen en este ámbito.

Las evaluaciones de la calidad educativa siempre han estado ligadas a los productos y no a los procesos, otorgando en numerosas e incontables ocasiones una responsabilidad inmensa a las opiniones del alumnado con respecto a sus profesores y haciendo que el peso de algo tan fundamental como la calidad docente dependa de múltiples factores que acompañen y definan el estado de actitud del alumnado durante las fechas puntuales que se realizan estas evaluaciones de calidad docente.

Si bien es cierto que en los niveles de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria no se exige a los alumnos que “rindan cuentas” ante las Administraciones Educativas acerca de la labor de sus docentes, en las instituciones de Educación Superior, esas pruebas de evaluación de la calidad docente constituyen un instrumento principal para obtener información acerca de la labor educativa y profesional de los docentes.

Nuestro estudio es novedoso e innovador en este aspecto, puesto que en lugar de tomar como referencia las opiniones derivadas de los resultados cuantitativos (en su mayor volumen de información) y cualitativos de los instrumentos de evaluación de la calidad docente que se les aplican a los alumnos, se toma como referencia información derivada del propio docente, al que proponemos una serie de instrumentos que medirán la calidad educativa en función a unas variables seleccionadas, unos ítems elaborados, y unos constructos definidos y clarificados.

La contribución de los docentes mediante un proceso de reflexión interna y personal nos ofrece información relevante para en un futuro proponer elaborar una serie de recomendaciones tanto metodológicas como de índole organizativa para paliar las actuales carencias y deficiencias del Sistema Educativo Español y, más concretamente, del Sistema Educativo regional del ámbito de Andalucía.

Los docentes, por tanto, están contribuyendo a la realización de la presente tesis doctoral y al desarrollo de nuestra investigación, llevando a cabo una labor social cuya repercusión se ve reconocida en las conclusiones que se derivan de ella, así como en las propuestas y recomendaciones que se proponen cuando concluye el estudio.

Si bien cabe destacar que, debido a la amplitud geográfica del territorio andaluz y al elevado número de profesionales de la educación y docentes que desarrollan su labor educativa en la región andaluza, para concretar aún más nuestro estudio nos centramos en los docentes de Educación Primaria, tanto de centros públicos, como privados y concertados, atendiendo de esta forma a la “triple” diferenciación y categorización que contempla nuestro Sistema Educativo actual e incluyendo una visión de todas las realidades educativas existentes.

Los resultados derivados de la recogida y el análisis de datos se presentan en forma de gráficas, tablas y cuadros (así como otros elementos gráficos que nos ayudan a clarificar los resultados y a facilitar la comprensión de los mismos al lector) que son comentados e interpretados de forma objetiva, pero siempre incluyendo algunas aportaciones subjetivas que ayudan a completar dicha información y enriquecen las contribuciones de los docentes y la labor investigadora del doctorando.

La investigación, por tanto, se estructura en tres fases fundamentales:

- (a) Iniciamos el estudio con un análisis de las principales normas educativas existentes en nuestro país, en cada uno de sus niveles político-territoriales, estatal y autonómico, y la comparación de las leyes educativas en vigencia. Se centra en el análisis histórico y estructural de la legislación; que aporta un punto de partida esencial para la consecución de nuestro objetivo final.
- (b) Continuamos estudiando algunos parámetros e indicadores de calidad educativa desde la perspectiva del propio docente, acercándonos a la realidad educativa que ellos viven y convirtiéndolos en los principales participantes y protagonistas del presente estudio.
- (c) Finalizamos nuestra labor investigadora comentando las propuestas que han aportado los profesionales de la educación implicados en nuestro estudio, incluyendo aquellas recomendaciones surgidas de estancias investigación realizadas en países como Argentina. De esta forma las propuestas aportan un carácter de internacionalización del estudio.

Por consiguiente, este documento se estructura en un epígrafe introductorio y seis capítulos: el epígrafe introductorio delimita el problema de estudio, justifica la investigación y establece los objetivos de la misma, así como las hipótesis previas de las cuales se parte para el desarrollo de la investigación.

En el primer capítulo se sientan las bases del marco teórico y conceptual, partiendo de los antecedentes del estudio, el estado de la cuestión analizada en la actualidad y revisión bibliográfica de la literatura existente en materia de calidad educativa que incluye conceptos, modelos, teorías, enfoques, programas y otras nociones relacionados con la calidad. También se trata el término de evaluación de la calidad, sus modelos y la evaluación externa e interna. Por ende, “calidad” y “evaluación” constituyen los dos descriptores básicos y fundamentales de nuestra investigación.

El segundo capítulo analiza la legislación educativa en nuestro país y en la comunidad andaluza, haciendo un recorrido histórico por las principales leyes y normas educativas desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Este capítulo constituye el marco legislativo del estudio sobre el cual se plantean las propuestas de mejora en capítulos posteriores.

En el tercer capítulo se establece la metodología de investigación, planteando las fases y etapas del mismo, el diseño, el contexto, la población, las variables e indicadores a evaluar, los instrumentos de recogida de datos, las características psicométricas de los instrumentos, validez y fiabilidad, así como el análisis de datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, mostrando tablas y gráficos que los ilustren, así como un análisis e interpretación de los mismos. Este capítulo supone un acercamiento del lector a la realidad vivida durante las visitas a los centros educativos y le permite conocer de primera mano toda la información obtenida de los participantes en el estudio, los profesores, y el análisis y la interpretación desde el punto de vista del investigador.

El quinto capítulo recoge las propuestas y recomendaciones metodológicas y pedagógicas que han aportado los agentes, individuos y profesionales de la educación implicados en la investigación, ya sean los docentes de la comunidad andaluza o profesionales que han tomado parte en alguna acción complementaria desarrollada en otros países.

El sexto capítulo supone la culminación del proceso de investigación llevado a cabo anteriormente en los contextos educativos de los centros escolares. En él se discuten los hallazgos a los que se ha llegado como conclusión del estudio; se contrasta la información obtenida, analizada e interpretada con las hipótesis formuladas en el epígrafe introductorio de nuestro estudio y se establecen las conclusiones pertinentes y oportunas.

El documento se completa con un apartado de fuentes bibliográficas que incluyen todos los libros, revistas, artículos científicos y de opinión, así como la legislación educativa básica de España y Argentina que se ha usado en esta investigación. También se adjuntan, en el apartado de Anexos, algunos documentos útiles para comprender el sentido genérico del estudio.

Justificación del estudio

La presente investigación surge de una serie de motivos personales sobre la calidad de la educación en la actualidad. Estos motivos nos han inducido al estudio, análisis e interpretación de la práctica educativa, de las percepciones que tienen los docentes de Educación Primaria acerca de la calidad educativa, y son los siguientes:

En primer lugar, consideramos que el tema central de la investigación tiene una gran **relevancia científica**, puesto que aporta conocimiento sobre la realidad que viven los docentes de Educación Primaria en los centros educativos y permite hacer un análisis de sus necesidades para considerarlas a la hora de diseñar las políticas educativas.

El estudio de la calidad de la educación desde el punto de vista del docente es un buen punto de partida para la evaluación de la calidad y para la consecución de la excelencia educativa. La elección de la figura del docente viene justificada, porque los exámenes y pruebas destinados a medir la calidad educativa siempre recaen sobre sectores como el alumnado o los centros educativos, olvidando la importante figura del docente.

Los resultados del presente estudio pueden servir a las administraciones de Educación, bien sean locales, regionales, o estatales, como guía orientativa para el diseño de nuevas políticas educativas de calidad que recojan los verdaderos problemas, necesidades y carencias del Sistema Educativo actual, siempre desde la perspectiva del profesorado, por lo que sus aportes serán vitales

Seguidamente, después de realizar un recorrido histórico a través de la legislación educativa, reiteramos la importancia y la necesidad de incluir al docente como elemento fundamental para la evaluación de la calidad, ya que se evalúa al alumnado, sus conocimientos, sus predisposiciones e ideas acerca de la calidad educativa y acerca de numerosos indicadores. Se evalúa a centros y programas educativos, planes de estudio de Grado, Posgrado, Doctorado, Estudios Propios y numerosas enseñanzas regladas que conforman el complejo conglomerado educativo de nuestro Sistema Educativo, pero, ¿en qué momento se le pregunta a un profesor acerca del Sistema Educativo?

Las empresas que llevan a cabo estas evaluaciones externas o los centros, que promueven y realizan las evaluaciones internas, olvidan la figura del profesor y se centran más en otros aspectos. Por todo ello proponemos este estudio, por su relevancia y porque debemos seguir trabajando en una dirección que nos garantice y permita alcanzar nuestro logro: una educación de calidad.

Además de lo argumentado, existe un marcado **interés personal** en el estudio de la legislación y la calidad educativas para sentar las bases de una sociedad moderna y progresista, puesto que desde nuestro punto de vista, la educación es la piedra angular del desarrollo social, económico, político y cultural de una comunidad determinada.

Dentro de estos motivos resaltamos el hecho de que hemos investigado aspectos relativos a la calidad de la educación y participado estudios internacionales de calidad de la educación desarrollados en Latinoamérica, concretamente en Buenos Aires, con el objeto de dar difusión a las instituciones de educación superior, en este caso, la Universidad de Sevilla, y establecer un convenio marco de colaboración que nos permita evaluar, en un futuro, la calidad educativa no solo desde una perspectiva nacional, sino también internacional, así como participar en futuras investigaciones enmarcadas en el campo de la educación.

Consideramos que alcanzar la calidad y la excelencia en la educación es una tarea compleja, pero apasionante, pues se trata de un elemento fundamental para las políticas educativas y aquéllos que legislan en este campo. Todas las legislaciones incluyen la calidad como eje central de su articulado y regulación, por lo que el concepto se aborda de forma transversal en todas las normativas que hasta ahora han visto la luz en nuestro país.

Además de ello, el estudio destaca por su **originalidad**, ya que pretende ser un referente para futuras actuaciones e investigaciones en el ámbito de la calidad educativa, así como constituir una herramienta que puedan usar los agentes y personas encargadas de formular las políticas educativas (*policy makers*) a nivel regional de nuestra comunidad autónoma.

Finalmente, se pretende que esta investigación tenga un marcado **carácter y relevancia social**, que represente lo que la sociedad andaluza vive día a día y que dé respuestas contundentes y precisas a los retos que se van originando en los centros educativos de Educación Primaria, etapa en la que se pueden aplicar políticas e iniciativas que garanticen una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades.

Estas razones nos han motivado y llevado a plantear el presente estudio con la finalidad de que aporte rentabilidad y utilidad a la comunidad científica, en particular, y a la educativa, en general.

Capítulo I. MARCO TEÓRICO

En este primer capítulo se plantea la revisión bibliográfica y el marco teórico conceptual, partiendo de los antecedentes de nuestro estudio, si bien nos hemos centrado en momento actual, es decir, en el estado de la cuestión, y finalmente se ha conceptualizado la calidad educativa, definiendo la terminología en torno a la cual gira la investigación: la calidad en la educación, teorías, enfoques y modelos de evaluación de la calidad educativa.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Perspectiva histórica de la calidad educativa.
2. Estado de la cuestión en la actualidad.
3. La calidad y la evaluación educativas.
 - 3.1. Concepto de calidad.
 - 3.2. Concepto de evaluación.
4. Modelos, teorías y enfoques de evaluación de la calidad.
 - 4.1. Modelos de evaluación del profesorado.
 - 4.2. Modelos de evaluación de los centros educativos.
 - 4.2.1. Modelos de evaluación de las organizaciones.
 - 4.2.2. Modelos de evaluación desde el punto de vista epistemológico y metodológico.
 - 4.2.3. Modelos de evaluación partiendo del factor de la calidad.
 - 4.3. Modelos de evaluación de los Sistemas Educativos.
 - 4.4. Otros modelos de evaluación de la calidad.

1. Perspectiva histórica de la calidad educativa

Desde hace unos años, numerosas instituciones y organizaciones se han interesado por la calidad de la educación desde perspectivas como la *rendición de cuentas*, el *valor añadido* o los *resultados finales* de una serie de pruebas que se hacen periódicamente en las instituciones de educación. Estas organizaciones consideran que esos resultados pueden orientar acerca del estado de la calidad de la educación en un lugar concreto y pueden clasificar una serie de parámetros en un determinado *ranking*, analizándose los conceptos de “eficacia” y “eficiencia”.

Los estudios acerca de la calidad educativa llevados a cabo en las pasadas décadas han de servir como precedente y antecedente, así como base teórico-conceptual y práctica para futuras investigaciones en este campo. Por este motivo, procedemos a analizar estos estudios, ya que nos ayudan a comprender mejor desde dónde partimos.

Para estudiar la calidad educativa se establecen cinco períodos claramente diferenciados: la antigua Grecia, la Revolución Francesa y la Ilustración, el período pre-dictatorial, la dictadura y la democracia.

El término “calidad en la educación” puede referirse a la acción de “enseñar a los jóvenes del mejor modo posible” (Cano, 1998, p. 15). Esa expresión constituye una preocupación política que se lleva tratando desde hace bastantes décadas, aunque en la actualidad constituye el eje fundamental de las políticas educativas y, desafortunadamente, un arma política y social con la que se pretende configurar el nuevo modelo educativo y económico.

En la antigua Grecia, Platón y Aristóteles defienden que la educación debe estar garantizada por los poderes públicos. Platón argumenta que:

En cualquier tarea su inicio resulta esencial, sobre todo si se trata de un ser joven y tierno, cualquiera que sea, porque entonces es más maleable y se imprime más la imprenta con la que se pretende sellar a cada uno (...) Legislar en este terreno es difícil, pero pasarlo bajo silencio, imposible (Platón).

En esta cita, Platón pone de manifiesto el hecho de que legislar en el ámbito de la educación es una tarea compleja, pero que las Administraciones Educativas y los responsables de la toma de decisiones no deben pasar desapercibidos ante la gestión de la educación, máxime cuando se trata de garantizar ese derecho básico y fundamental al individuo. Platón es un teórico del Estado y, por consiguiente, tiene una preocupación por

los asuntos que lo conciernen. Por ello, analiza las características que configuran la estructura estatal y dedica especial atención a la educación como la herramienta para ordenar ese Estado, otorgándole gran relevancia a lo público frente a lo privado (Barreiro, 1987).

Por su parte, Aristóteles plantea que:

[...] El legislador debe tratar muy en especial de la educación de los jóvenes (...)
Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente sea una y la misma la educación de todos y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado... (Aristóteles).

En ella se habla de “cuidar” la educación desde la colectividad, garantizando el derecho a los ciudadanos, pero siempre respetando las características y rasgos que configuran sus personalidades. También se alude a “la misma educación de todos”, interpretándose como que no se puede hacer distinción por alguna causa o rasgo que posea un individuo determinado.

La propuesta educativa de Aristóteles se basa en dos pilares fundamentales: la educación o formación orientada hacia la virtud o la *areté* y el cultivo de la inteligencia orientado hacia la adquisición de la cultura. Asimismo, Aristóteles cita tres principios sobre los cuales se sustentan la *areté* y el proceso de adquisición de cultura: la naturaleza (educando cargado de deseos y buenas intenciones), el hábito (el hombre ha de ser educado en el hábito antes que en la razón) y la razón (normas y pautas de conducta). Estos tres principios sustentados en los dos pilares anteriormente descritos son la garantía de que el hombre sea un sujeto educado y que alcance la felicidad (Quicios, 2002).

Tras la expansión y fortalecimiento del Imperio Romano, la educación tuvo un papel primordial en los ciudadanos de Roma y supuso una adaptación de los principios educativos predominantes en Grecia, por lo que se habla de una “helenización” de la formación, si bien del modelo educativo griego, denominado *Paideia*, en el que primaba la enseñanza de la excelencia y la virtud (*areté*), ahora se denomina *Humanitas*.

Se pueden distinguir dos perfiles a la hora de hablar de educación en Roma: uno más tosco, que era el que recibían las clases populares frente a otro más culto y perteneciente a las clases más elitistas y adineradas (De la Herrán, 2012).

En la educación para las clases populares el papel educativo recae sobre la madre o nodriza, que es la encargada de cuidar a los niños hasta los 7 años y a las niñas hasta los 16 años, periodo en el que enseñará las labores domésticas y de la casa. Sin embargo, el niño pasará a ser educado por su padre hasta los 16 años y aprenderá sus oficios y costumbres (visitar el foro, ir al campo, acompañarlo a las fiestas, etc.). A los 16 años los niños van al ejército y aprenden las artes de la guerra, pasando posteriormente a pertenecer al Estado e incluso llegando a ser miembros de la Cámara Popular, que es una especie de consejo asambleario en el que se toman decisiones.

En la educación para clases más acomodadas son los docentes los encargados de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando. Los maestros vienen de Grecia con conocimientos y capacidades que transmitirán a su alumnado en casas particulares o en espacios abiertos. Los docentes adaptan la *Paideia* griega a la *Humanitas* romana y crean un currículo estructurado en tres grados: elemental (de 7 a 11-12 años), medio (de 12 a 16 años) y superior (desde los 20 años en adelante), y basado en la lectura, la escritura, el cálculo, el civismo, la oratoria y la retórica. El Estado favorece la educación, pero no establece su obligatoriedad ni ejerce labores de control o fiscalización de la misma.

Con la caída del Imperio Romano y la llegada de la Edad Media nuevas ideas y planteamientos se van abriendo camino en el ámbito de la educación. En la Edad Media la educación sufre un importante giro hacia el teocentrismo, estando Dios en el centro del proceso educativo, y condenando al hombre a un segundo plano. La Teología cobra gran relevancia y se busca siempre la excelencia y la perfección cristiana.

La formación tiene un sentido divino y un objetivo superior de carácter sobrenatural como la santidad. La ciencia experimenta un gran retroceso, mientras que se potencia la religión cristiana y la educación está basada en la disciplina y el adoctrinamiento. Se pretende transmitir conocimientos de forma unidireccional en un proceso en el que el docente es la autoridad y el discípulo es dócil (Pernil y Vergara, 2003).

La educación en la Edad Media es estamental, es decir, a cada estamento le corresponde un grado u otro de profundidad de la educación. No es, por consiguiente, la misma educación la que recibe un monarca o noble que la de un plebeyo. Dependiendo de al estamento al que se pertenece la educación se recibe en una u otra institución (monacales, escuelas conventuales, universidades o en la propia Corte).

En la Edad Media surgen las denominadas “artes trivales” o el *Trivium*, integrado por la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, si bien la mayoría de las escuelas se centraban en la Gramática. Estas enseñanzas eran de carácter general. Otras enseñanzas de carácter más específicos son las que integran el *Quadrivium*, integrado por la Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. Los dos tipos de enseñanza, en su conjunto, se denominan “Las Artes Liberales” (Pernil y Vergara, 2003).

A finales del siglo XV y en el siglo XVI surge un movimiento cultural en la Europa Occidental que sirve como transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. Se produce una síntesis de la cultura clásica, retomando los principios de la cultura grecolatina, se asimilan y superan los valores de la Edad Media, pero no hay una ruptura total y se produce una transformación de las concepciones culturales y educativas en base a una serie de autores que recuperarían el pensamiento helénico y romano, así como la tradición griega y el cristianismo (Venegas, 2004).

En el Renacimiento surge una nueva clase social que es la burguesía, dedicada al comercio y al desarrollo económico. La sociedad sigue estando estructurada y jerarquizada, pero la educación se democratiza y pasa de estar en manos de la nobleza y el clero, a la burguesía y las clases populares, de tal forma que se avanza paulatina, pero progresivamente hacia la universalización de la educación.

La educación renacentista se sustenta en los siguientes planteamientos: (a) existe un vínculo entre la tradición medieval y la clásica, que supone una síntesis de ambos períodos y una continuidad de la cultura medieval; (b) hay un interés político y económico en la educación de la sociedad, sobre todo en la burguesía y en los altos estamentos, que verán reforzados su poder; (c) se produce una redistribución de la cultura entre las diferentes clases sociales mediante la expansión del conocimiento; (d) se potencian el estudio de las Humanidades, la retórica y la literatura, principalmente, para garantizar una formación integral de actitudes y facultades humanas centradas en la palabra, el pensamiento, la moral, la conducta, la ética y la participación social y (e) se sensibiliza al hombre de su propia responsabilidad como sujeto en la sociedad (Capitán, 1984, en Venegas, 2004).

El Renacimiento, por tanto, supone un punto de inflexión entre la Edad Media y la Edad Moderna, que constituye un avance en la democratización de la educación y su acercamiento a las clases sociales que antes no tenían derecho a ella.

En la Revolución Francesa y en el período “ilustrado” se observan los mayores avances en calidad educativa. Gato (1988) alega que en los ilustrados del siglo XVIII aparece una premisa basada en acabar con la ignorancia en la mayor brevedad y con la mayor eficacia posible. Por tanto y a raíz de estos planteamientos, en tiempos de Carlos III las políticas educativas se centran en la creación de Casas de Enseñanza y en la capacitación de los docentes como los responsables de la buena marcha de la educación (Cano, 1998). En el año 1780 se crean los estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras, cuyos objetivos recogen la preocupación por la calidad educativa fomentando “la perfecta educación de la juventud” y “la perfecta formación de los educadores” (Cano, 1998, p. 16).

En una sociedad estratificada, el sector de la burguesía estaba plenamente concienciado de que la eficacia del sistema económico estaba estrechamente ligada con la mejora educativa y, por tanto, una educación de calidad garantizaría un sistema económico eficaz. Este planteamiento sigue vigente hoy, aunque desde algunas Administraciones Públicas y desde la clase política no se llevan a cabo esfuerzos y se escatima en recursos destinados a la educación, lo que se traduce en un menor crecimiento económico y en la configuración de un sistema económico débil y poco eficaz.

En el siglo XX se empezaron a impulsar normativas que reforzaban el papel de la escuela y apostaban por la calidad educativa. Concretamente, en el año 1936, cuando se estaba iniciando un período convulso en el plano democrático de la sociedad española, se aprobó el Decreto de Creación del *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU), un documento que apostaba por la escuela laica, aconfesional, solidaria, comprensiva, compensatoria y basada en los principios de la Escuela Nueva. Este documento plantea las siguientes ideas:

Se reconoce el derecho a la cultura de todos en tanto que responde a la justicia social y la solidaridad humana; se considera que la formación ha de ser continua a lo largo de toda la vida; se señala la obligatoriedad de la convivencia de todas las clases sociales en las mismas aulas; se contempla la educación infantil bajo el triple prisma de servicio sanitario, social y pedagógico; se constata la necesidad de compensar los déficits de los alumnos menos aventajados [...] (Cano, 1998, p. 17).

Como podemos observar, los principios en los que se basaba este decreto han servido de inspiración para el diseño y la elaboración de las legislaciones educativas que han marcado las líneas generales de la educación durante los años de democracia moderna de nuestro país.

En la etapa franquista se produce una proliferación de instituciones privadas de educación que rompían con el consenso y la armonía que impregnaban el decreto anterior. En los años 60 nos encontramos con una planificación educativa derivada de los organismos internacionales, aunque en España las condiciones siguen siendo muy precarias y las inversiones en educación son escasas y deficitarias.

De forma paralela en Estados Unidos se desarrollaban estudios sobre eficacia escolar y, tras la publicación del Informe Coleman en el año 1966, que afirmaba que el rendimiento de cada alumno va en función de su condición social y, por consiguiente, el papel de la escuela queda relegado a la insignificancia (Murillo, 2003), surge un movimiento denominado “Escuelas Eficaces”. Este movimiento se compone de ensayos, pruebas y teorías de muchos investigadores cuyo objetivo es el de acercar la teoría a la praxis del aula y la escuela (Martínez-Garrido, 2011).

Edmonds (1979) define la escuela eficaz como aquella que promueve un activo liderazgo de la instrucción, garantiza un clima de expectativas académicas para todo el alumnado, establece un ambiente de orden, sin ser rígido, ni opresivo; potencia como prioridad la adquisición de habilidades básicas, mejora la eficacia del tiempo y el esfuerzo para alcanzar los objetivos fundamentales y controla y evalúa a menudo el progreso de sus estudiantes.

Esta definición se completa con las características explicitadas en el informe que redactó en 1986 el Departamento de Educación de los EEUU: *What Works: research about teaching and learning*, que establece lo siguiente:

(a) Un liderazgo activo de la instrucción; (b) un director que toma decisiones claras, decididas y justas; (c) unos profesores con altas expectativas de que todos sus alumnos pueden aprender y aprenderán; (d) insistencia en la disciplina y un ambiente de orden y de seguridad; (e) prácticas instructivas que se centran en las habilidades básicas y en el rendimiento de la enseñanza; (f) colegialidad entre los profesores para potenciar el rendimiento de los alumnos y (g) revisión frecuente del progreso de los alumnos (David y Thomas, 1992, p. 82).

En cuanto a los principios en los que se sustentan las escuelas eficaces, destacados autores como Davis y Thomas (1992), Ramasut y Reynolds (1993) (en Arnáiz Sánchez, 2011, p 31 y 2012, p. 37) señalan los siguientes:

- **Consolidación del grupo de trabajo**, basado en crear un ambiente favorable y distendido en los primeros momentos de funcionamiento, para formar un grupo de trabajo colaborativo.

- **Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas**, para identificar, analizar y exponer las dificultades existentes en el centro con el fin de realizar el diagnóstico de la situación existente en el mismo.
- **Búsqueda de soluciones** a los problemas y las necesidades diagnosticadas previamente mediante la formulación de preguntas del tipo: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde al centro, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?
- **Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo**, que contribuya a transformar la práctica de manera progresiva.
- **Evaluación de la experiencia** para determinar el logro de los objetivos, así como establecer un proceso de retroalimentación inicial, continua y final.

Existen dos paradigmas que abordan las escuelas eficaces: el paradigma de la mejora de la escuela y el de la eficacia escolar (Reynolds et al., 1997).

El **paradigma de mejora de la escuela** se remonta a los años sesenta y setenta, cuando la mejora escolar a nivel internacional se centraba en una visión tecnológica e innovadora de la escuela, cuyos cambios serían introducidos desde fuera proviniendo “desde arriba a abajo”, es decir, desde una perspectiva global y universal, hacia una concreta y particular. Las innovaciones se basaban en el conocimiento externo, todo ello aplicado al contexto formal de la escuela y cuyos resultados se tomaban tal y como venían, de forma cuantitativa y positivista, lo cual supuso un auténtico fracaso. A raíz de este fracaso surge en los años ochenta, el paradigma de la mejora de la escuela, basado en una concepción de la mejora escolar que fuese desde una perspectiva concreta y particular hacia una global y universal, es decir, “desde abajo hacia arriba”, partiendo de las personas que trabajan en los centros educativos. Mediante este enfoque, se valoran los conocimientos prácticos de los profesionales de la educación y los cambios se centran en los procesos educativos, más que en la gestión del centro.

El **paradigma de eficacia escolar** es un enfoque puramente cuantitativo basado en el rendimiento y los resultados académicos de los alumnos. Autores como Coleman (1966) y Jencks (1972) (en Reynolds et al., 1997, p. 108) establecieron una hipótesis que promulgaba que la escuela no importaba, resaltando que los procesos que tienen lugar en ella sólo tienen importancia cuando inciden sobre los resultados cuantitativos, estableciendo una dirección opuesta: desde los resultados hacia los procesos. Este

paradigma es, por tanto, más organizativo que procesual y tiene una orientación puramente analítica y descriptiva.

Estos paradigmas se centran en una serie de factores y elementos que configuran a las escuelas eficaces y que se pueden consultar en la Tabla 1:

Tabla 1.
Factores que determinan la eficacia en la escuela

FACTOR	ELEMENTOS	AUTORES
1. Liderazgo profesional	Firme y propositivo Enfoque profesional Profesional de la gestión	Gray (1990)
2. Visión y metas compartidas	Unidad de objetivos Constancia en las prácticas Colegialidad y colaboración	Lee et al. (1993)
3. Un entorno apto Para el aprendizaje	Una atmósfera ordenada y disciplinada Un ambiente de trabajo atractivo	Mortimore (1988)
4. Concentración en la enseñanza y el aprendizaje	Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje Énfasis en lo académico Atención centrada en los logros	Creemers (1994)
6. Altas expectativas	Altas expectativas en todos los sentidos Comunicación constante acerca de las expectativas Oferta de desafíos intelectuales	Tizard et al. (1988)
7. Refuerzo positivo	Disciplina justa y con reglas claras Retroalimentación	Wahlberg (1984)
8. Seguimiento del proceso	Monitoreo de los alumnos Evaluación del rendimiento de la escuela	Levine y Lezotte (1990)
9. Derechos y responsabilidades	Aumenta la autoestima de los alumnos de los estudiantes Puestos de responsabilidad	Lipshitz (1984)
10. Colaboración casa-escuela	Participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje	Coleman et al. (1993)
11. Una organización orientada hacia el aprendizaje	Desarrollo del personal en función de la escuela	Hopkins (1994)

Fuente: elaboración propia, a partir de Posner (2004, p. 295).

En conclusión, la eficacia escolar se centra en estudiar el “resultado final” y descriptivo de cómo es la escuela, y tiene una orientación “estática”, interesada en el “estado estable”, mientras que la mejora escolar ha centrado sus investigaciones en saber qué se ha hecho para llevar a la escuela a su estado actual y su orientación es “dinámica” y centrada en “el cambio realizado en el tiempo” (Reynolds et al., 1997, p. 109).

Retomando la situación vivida en nuestro país, a escasos años del fin de la dictadura se observan algunos progresos en lo que respecta a la escolaridad en España. En el año 1970 se aprueba la Ley General de Educación, que incluye el concepto de “financiamiento” y constituye un punto de partida en la educación de nuestro país, regulándose y estableciéndose una financiación adicional que iría creciendo con el paso de los años hasta verse frenada por las políticas educativas llevadas a cabo a partir del año 2011 (Cano, 1998).

En la década de los 70 surge un creciente interés por la calidad en la educación, interés que se constituirá como bandera de fuerzas políticas y sociales que muy pronto iban a tomar las riendas del país y a establecer el nuevo marco normativo que legislaría la educación durante buena parte de los años de la democracia.

Con la llegada de la democracia en 1975, España se ve inmersa en un complejo y costoso, pero necesario, proceso de modernización en todos los niveles: se (re)establece un nuevo marco político, la monarquía; se sientan las bases para la construcción de un nuevo Estado social y económico; se regulan derechos políticos y sociales, educativos, sanitarios; se crea la Seguridad Social y la educación pública, basada en los principios de la equidad y la libertad y, en definitiva, se empieza a construir y a modernizar un Estado que había involucionado a pasos agigantados durante la dictadura franquista.

Una vez realizado el análisis de los estudios de calidad desarrollados en el pasado y retomando el tema objeto de análisis, la calidad educativa, nos centramos en nuestro objetivo prioritario: analizar la calidad educativa desde la perspectiva del docente, teniendo como referencia sus ideas y percepciones acerca de la misma; determinar qué carencias, deficiencias y puntos débiles puedan existir y realizar una propuesta de calidad que corrija esos parámetros anteriores y ofrezca el producto que demanda la sociedad de hoy en día que es, como señalamos anteriormente, una educación de calidad.

Por esta razón, conviene llevar a cabo un estudio acerca de la evaluación de algunos aspectos de la calidad educativa, porque la educación y la formación de las personas, desde el punto de vista global e integral, es una garantía de futuro, así como una pieza fundamental y clave para la construcción de una sociedad que sea capaz de dar respuesta a todas las inquietudes y los retos que se nos vayan presentando conforme vaya transcurriendo el paso de los años.

2. Estado de la cuestión en la actualidad

En el apartado anterior hemos establecido el marco temporal de la calidad educativa, analizando los estudios, al respecto, realizados en décadas pasadas. No obstante, el concepto de “calidad” se ha ido implantando y extendiendo por todos los ámbitos: empresarial, medioambiental, educativo, etc. Después de analizar brevemente el concepto de calidad, su evolución y su incidencia en el campo de la educación, vamos a hacer una revisión bibliográfica y de la literatura existente acerca de la calidad en los últimos años.

Así pues, si se consulta la literatura acerca de la **calidad educativa**, se descubrirán numerosas monografías, libros, estudios, investigaciones, una amplia variedad de artículos, revistas, ponencias, comunicaciones y otro tipo de recursos que tratan este indicador, cuya relevancia se ha puesto de manifiesto con el paso de los años. Esa base conceptual ha de ser estudiada para conocer desde qué realidad se parte y hacia dónde se quieren orientar los objetivos de este estudio.

El concepto de “calidad” está estrechamente ligado al de “equidad”, constituyendo ambos, dos ejes de debate muy importantes a nivel mundial. Ya se puso de manifiesto en el año 1999 en la *IX Conferencia Iberoamericana de Educación*, celebrada en La Habana (Cuba), alegándose que “no puede hablarse de un sistema educativo de calidad, si el mismo no incluye programas de equidad con una atención diferenciada, que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos” (Ramírez y Lorenzo, 2000, p. 1).

Según Ramírez y Lorenzo (2009, p. 23) “la calidad en educación es una meta que ha de conseguirse en los próximos años”, aunque siempre surgen preguntas como: ¿cómo se puede determinar si un colegio o un instituto es un buen centro educativo? o ¿cómo se sabe si un docente es un buen profesional?

Las respuestas a ambas preguntas sitúan la evaluación en un referente inmediato que nos ayudará a identificar parámetros e indicadores para poder emitir un juicio en torno a la calidad de cualquier elemento que integre el centro educativo. En este sentido, se puede alegar que la calidad en educación viene precedida de un necesario proceso de evaluación.

Tiana Ferrer (2006, p. 22), uno de los grandes artífices de la Ley Orgánica de Educación (LOE), destaca el carácter polisémico de la calidad educativa y señala que ésta puede concebirse como:

Eficacia, como el grado de cumplimiento de los objetivos educativos propuestos. Objetivos concebidos en términos de resultados o logros instructivos de los estudiantes y valorados mediante pruebas estandarizadas o de las calificaciones otorgadas por los profesores.

Otra forma de concebir la calidad sería mediante una aproximación al concepto de “eficiencia”, entendido como el “grado de adecuación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados” (Tiana Ferrer, 2006, p. 22). Esta concepción tiene un carácter puramente economicista y se centra en los recursos.

Finalmente encontramos un punto intermedio entre ambas concepciones consistente en “subrayar el aspecto de satisfacción de las necesidades educativas manifestadas por individuos y grupos sociales, llamando así la atención sobre la pertinencia de los objetivos y los logros de la educación” (Tiana Ferrer, 2006, p. 22).

Otros autores como Yarce (1997) defienden la teoría de la *calidad total* o el *control total de calidad*, un concepto que busca la satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente, en este caso, educadores, profesores, directores, por un lado y alumnos y padres, por otro. Este enfoque se centraría en “prestar un servicio lo más perfecto posible y entregar un producto con características de excelencia: la persona formada” (Yarce, 1997, p. 30).

Si se acota la búsqueda bibliográfica y se centra en el análisis de la calidad educativa desde el punto de vista del docente, se descubrirá que existen pocos trabajos que recogen esta temática tan particular y concreta. Durante el proceso de debate de la legislación educativa, en ocasiones se tiende a caer en el error de supeditar la calidad educativa al resultado de una serie de instrumentos de medición, como encuestas, cuestionarios o informes que evalúan competencias, capacidades, conceptos, valores, actitudes y procedimientos relacionados con algunos indicadores.

Sin embargo, los sujetos que realizan esas evaluaciones suelen ser siempre los alumnos u otros sectores de la comunidad educativa, exceptuando a los profesores, colectivo al que muchas veces no se tiene en cuenta, a pesar de la importancia y validez de sus opiniones y aportaciones.

Castillo (2004) establece que la evaluación y la autoevaluación son imprescindibles para determinar la calidad educativa y facilitar la identidad educativa de la acción docente, el correcto funcionamiento de los centros y la adquisición de aprendizajes por los alumnos. Así pues, el docente debe emplear la evaluación como “un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo” (Castillo, 2004, p. 450). Sin bien, en este artículo no se aportan ideas del profesorado sobre calidad educativa.

En relación a las percepciones, ideas y opiniones de los docentes sobre la calidad educativa, nos remitimos a los informes que realiza el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo de Chile, patrocinados por la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) elaborados en los años 2000, 2001 y 2007, que recogen, analizan, sintetizan y presentan las opiniones de los padres, los profesores y los alumnos, acerca de algunos indicadores que inciden, positiva y negativamente, en la calidad de la enseñanza.

Otra investigación que se realizó en Chile, *Percepción y valoración de la calidad educativa de un grupo de directores y profesores de la Región Metropolitana*, recoge una muestra de directivos y profesores de catorce colegios de Santiago de Chile. Se evaluaron indicadores como las condiciones de trabajo del profesorado, el conocimiento del funcionamiento del centro, la relación con los alumnos, la relación entre los profesores, el equipo directivo y la participación (Caluf, 2004).

Es preciso resaltar que en nuestro país no se ha trabajado en profundidad el aspecto de la evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva de los docentes, si bien se ha de destacar un estudio realizado bajo el marco de la calidad educativa que se denomina *La educación en Andalucía. Propuestas para su mejora*. Este estudio, fruto de la investigación de diversas universidades públicas de Andalucía y con la colaboración de la UNED, constituye uno de los referentes más sólidos para la investigación que planteamos, ya que sus objetivos son: conocer la valoración de los consultados sobre calidad de la educación, en el marco de los centros educativos e identificar los aspectos que puedan ser mejorables en los centros para plantear propuestas de mejora (Fundación Ábaco y UNED, 2011).

Esta reseña nos ha servido como precedente para seguir indagando e investigando acerca de la calidad de la educación, pero centrándose en las percepciones de los docentes de Educación Primaria de la región andaluza, convirtiéndose en los informantes clave y en los sujetos de nuestro estudio.

3. La calidad y la evaluación educativas

Una vez concluida la revisión bibliográfica, conviene que se clarifiquen algunos conceptos, enfoques, teorías y modelos de calidad que pueden reportar valiosa información acerca del estudio. Por consiguiente, en primer lugar se definirá el concepto de calidad y posteriormente se explicarán algunos enfoques y modelos de calidad. Finalmente se definirán otros conceptos relacionados con la calidad que complementarán la base teórica conceptual del estudio.

3.1. Concepto de calidad

El concepto “calidad” tiene un carácter muy polisémico. Una primera acepción la ofrece la Real Academia Española de la Lengua, que define el término “calidad” como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” así como también la “superioridad o excelencia”.¹

De la Orden (1988) habla de tres factores para definir la calidad: funcionalidad, eficacia y eficiencia, por lo que calidad es:

Un complejo constructor valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos (De la Orden, 1988, p. 154).

Mortimore (1991) define “calidad” como algo que promueve el desarrollo intelectual, social, moral y emocional de sus alumnos, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo, mientras que Panera (1991) la define como:

Un bien o servicio al conjunto de sus características fundamentales, que lo distinguen y hacen útil, a la aplicación para la que ha sido producido... Nivel de calidad es el grado que han de alcanzar las características citadas, definitorias del producto, para que se considere aceptable (Panera, 1991, p. 388, en Pérez et al., 2005, p. 70).

¹ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. <http://www.rae.es/rae.html>

Harvey y Green (1993), Harvey (1997) y Harvey (1999) establecen cinco concepciones de “calidad”: (a) La **calidad como algo elitista y exclusivo**, equivalente a la excelencia, al logro de lo inalcanzable, y como el cumplimiento de una serie de estándares mínimos; (b) la **calidad como perfección**, formulándose un juicio de conformidad con la especificación, que puede ser predefinida y mensurable. Esta definición se basa en dos premisas: la de “cero defectos”, y la de “hacer las cosas bien”; (c) la **calidad como aptitud** para lograr una misión o un propósito, un producto o servicio que corresponde y está relacionado al “cliente”; (d) la **calidad como valor añadido o agregado**, asociando la calidad a la eficacia y la eficiencia. En esta definición se alude a la “rendición de cuentas” o “*accountability*”, ya que existe cierta responsabilidad hacia aquéllos que la financian y también a sus beneficiarios y (e) la **calidad como transformación**, que rompe con las normas anteriores y cuestiona el principio de calidad centrada en el producto o servicio que se ofrece. Bajo esta concepción se enmarca la idea de que una educación de calidad efectúa cambios en el estudiante y lo enriquece (Astin, 1985, 1990 y HM Government, 1991). Es importante destacar también la entrega de poder al alumnado para que puedan gestionar el propio proceso de aprendizaje, así como la toma de decisiones.

Según Droin (1993, p. 81) la “calidad” es “el conjunto de principios y métodos organizados en estrategia global y tendentes a movilizar a toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste”.

De Bono (1993, en Casanova, 2004, p. 68) define la “calidad total” como “el mejoramiento progresivo, aún cuando no haya habido ningún fallo”, mientras que William y Watson (1995) alegan que:

La calidad total es un conjunto de estrategias y un método racional de gestión propia de las empresas basada en la idea del cliente; en el compromiso adquirido; en la necesidad de adoptar una línea de trabajo sistemático y de evaluar el proceso continuo y en la interconexión de las actividades de las personas, eliminando así el aislamiento departamental o individual (William y Watson, 1995, en Casanova, 2004, p. 68).

La OCDE (1995, en Ramírez y Lorenzo, 2009, p.23) define la “educación de calidad” como “aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”.

Zabalza (1996, p. 33) plantea tres dimensiones básicas (que serían estudiadas posteriormente por autores como Blanco, 2007) que engloban las visiones acerca de la calidad que tienen los autores:

(a) La calidad vinculada a los valores: se atribuye calidad a aquello que representa alguno de los valores vigentes. Para muchos autores este es el componente básico de la “calidad”: que contenga elementos valiosos. Esto es, podríamos decir de algo que posee calidad si responde adecuadamente a los valores que se esperan de esa institución, esa persona, esa situación, etc. Parece obvio que en el campo educativo este es uno de los componentes más importantes de la calidad; **(b) La calidad vinculada a la efectividad:** desde esta perspectiva se atribuye calidad a aquel tipo de institución o proceso que obtiene buenos resultados; **(c) La calidad vinculada a la satisfacción de los participantes en el proceso o de los usuarios del mismo:** no suele ser frecuente un planteamiento de este género (y menos aún separado de los otros) pero se está dando cada vez más importancia a esta dimensión de la calidad. Forma parte de lo que se entiende como “calidad de vida”. Incluso en ámbitos estrictamente empresariales la «satisfacción de los empleados» juega un papel cada vez más preponderante como base y condición para que se pueda obtener la efectividad (en los círculos de calidad japoneses, por ejemplo) (Zabalza, 1996, p. 33).

Seibold (2000) analiza tres concepciones de “calidad educativa”: la tradicional, la de la calidad total y la de la calidad integral. El modelo “tradicional” considera la calidad como el resultado de contenidos y métodos pedagógicos mejores y más actualizados, y está ligado al rendimiento, puesto que evalúa los resultados cognitivos, normalmente en forma de pruebas de rendimiento; la “calidad total” desarrolla un enfoque tecnocrático muy relacionado con la calidad concebida en función del uso eficiente. Este modelo se desarrolla fundamentalmente en el ámbito empresarial; y la “calidad educativa integral” incorpora los valores y la equidad.

Peralta (2000) considera la “calidad” como un conjunto de propiedades dinámicas y relevantes que permiten valorar, legislar y normar lo deseado, tanto lo general como lo específico, basándose en ciertos estándares que han sido previamente construidos con la participación de los diferentes actores involucrados en el contexto educativo.

Martínez (2001) describe la “calidad” como la meta de toda institución educativa, que asume un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa. La calidad, por tanto, abarca todas las funciones y actividades de la institución y está vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad en un ámbito y contexto dado.

Por otra parte, Cardona (2002) delimita la “calidad” como:

El ideal de perfección que se persigue, constituyéndose en la meta que orienta las acciones educativas, entendidas como prácticas intencionales a vivenciar por los educandos en las aulas y centros como espacios interactivos, como microsociedades de relaciones plenificadoras, fecundas y valiosas entre los agentes y elementos que las integran (Cardona, 2002, p. 166).

Campbell y Rozsnyai (2002) definen “calidad” como la mejora continua, como una aspiración central vinculada al quehacer académico y que sólo puede ser evaluada por los mismos docentes, profesionales de la educación y académicos, en la medida que es complejo medir esta mejora y que la evidencia en que se apoya no es discernible para audiencias ajenas a la educación superior, mientras que Gento (2002), por su parte, atribuye al concepto “calidad” el siguiente significado:

El rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas cuyos componentes estructurales y funcionales responden a criterios de idoneidad máxima que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia, aportaciones o resultados valorables en grado máximo, de acuerdo con su propia naturaleza (Gento, 2002, p. 11).

Lepeley (2003, p. 6) establece el concepto de “calidad” como “el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio. Desde esta perspectiva, la calidad tiene relación con la satisfacción de necesidades de los consumidores, clientes o usuarios”.

Backhouse, Grünwald, Letelier, Loncomilla, Ocaranza y Toro (2007, p. 254) consideran la “calidad” como “el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios preestablecidos”.

En Latinoamérica surgen las siguientes concepciones de “calidad”: (a) **calidad como excelencia**, centrada en la consecución de estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramientos del primer nivel. Se trata de una cuestión elitista; (b) **calidad como respuesta a los requerimientos del medio**, basada en una definición donde prima la pertinencia y (c) **calidad como dependencia de los propósitos declarados**, sentada sobre los siguientes principios: la pertinencia social (dar respuestas a las exigencias sociales del entorno y no solo a las del mercado) las exigencias y normas internacionales más generalizadas (fomentando el intercambio profesional, académico e investigativo) y la comparación con estándares establecidos para satisfacer diversas exigencias sociales y estatales así como las propias de la institución (Águila Cabrera, 2005).

La UNESCO (2005, p. 2) establece dos principios de la “calidad”:

El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.

En 2007 la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina propuso otra acepción de “calidad”, concibiéndola como “un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 4).

Además de las definiciones del término de “calidad”, los estudiosos también señalan una serie de dimensiones que se han de considerar cuando hablamos de este concepto. Gardulo (1999), establece y define las siguientes dimensiones:

(a) Relevancia. Es la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico. Esta dimensión destaca el vínculo entre los fines educativos propuestos por la institución y los problemas sociales y/o académicos.

(b) Eficacia. Es el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados.

(c) Efectividad. Se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen al logro de sus resultados y productos. Esto es, tal dimensión establece una relación entre procesos, resultados y productos.

(d) Eficiencia. Se refiere al uso apropiado de los recursos y los procesos, cumpliendo una función determinada. Tal dimensión cumple un propósito doble: por un lado, está interesada en relacionar el uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos; por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

(e) Congruencia. Es el grado de correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos.

Alas y Hernández (2004) añaden la dimensión “equidad”, un concepto fundamental que ha sido objeto de numerosos debates en el seno de la jurisdicción y la política española. Definen este término como algo relacionado con la atención a los ciudadanos en forma diferenciada de acuerdo a sus características individuales y su entorno social, para proporcionar a todos las máximas oportunidades de aprendizaje. Presupone, un enfoque compensatorio en el que se proporciona más al que más lo necesita.

En definitiva, se puede concluir que la inmensa mayoría de los autores que han realizado estudios e investigaciones sobre la calidad en la educación han llegado a la conclusión de que este término es algo difícil de conceptualizar, de mensurar, de medir, de controlar. Nuestro reto es alcanzar esa calidad educativa en todos sus ámbitos y es ésta la razón por la que se debe tener clara la concepción de calidad, pero no sólo en su esencia de concepto, sino lo que se deriva de él, enfoques, modelos y teorías que, dependiendo del punto de vista de aquel que los aplique, tendrá un significado u otro.

3.2. Concepto de evaluación

No se puede concebir, ni comprender la calidad de la educación sin su evaluación, proceso fundamental para determinar si los principios y objetivos de la calidad educativa se cumplen. La evaluación constituye un proceso esencial para determinar la calidad. Calidad y evaluación van inexorablemente unidas y vinculadas, constituyendo ésta el centro de los modelos de gestión de aquélla. Por ello es fundamental que se clarifique su-concepto.

Autores como Beeby (1977) sostienen que la “evaluación” es la recolección e interpretación sistemática de las evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción determinada. De esta definición debemos extraer cuatro conceptos fundamentales y explicarlos para comprender mejor el concepto de evaluación. En primer lugar, *sistemática*, implica que la información obtenida y utilizada ha de ser definida con un grado de precisión y planificación; *evidencia*, es decir, que la información, aparte de ser recogida ha de ser también interpretada; *juicio de valor*, aludiendo a la realización de juicios sobre elementos a analizar enfocados hacia las metas y objetivos de la

evaluación; y *foco de atención*, haciendo referencia a las acciones futuras y a la toma de decisiones.

Tyler (1950, p. 59), define el proceso de evaluación como:

El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

Cronbach (1963) destaca el carácter instrumental de la evaluación, alegando que no debería considerarse como “juez” de la educación, sino que debía estar al servicio de la misma, proporcionando información relevante para la toma de decisiones y la mejora educativa. No obstante, ambas definiciones convergen en la idea de que el primer objetivo y la primera tarea de la evaluación es la de recoger información sobre el sujeto u objeto que se ha de evaluar.

Por su parte, Scriven (1967) establece dos tipos de evaluación: la formativa, que hace referencia a la evaluación del progreso con el objeto de mejorarlo, y la sumativa, que considera que la evaluación ha de estar orientada hacia la comprobación de la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Algunos autores hacen una clara distinción del concepto de “evaluación” en función del foco de atención de la misma. En relación a la evaluación en función del logro de objetivos alcanzados por los alumnos y el interés por los resultados, según Tyler (1950, p. 69) “el proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados”. Para Lafourcade (1987, p. 21) “la evaluación es entendida como una del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”. Bloom et al. (1971, p. 15) la conciben como una “reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante”. Grounlund (1973, p. 2), por su parte, la define como el “proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación”. Asimismo, para Mager (1982) evaluación es la acción de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.

En relación a la evaluación como mérito o valor, destacamos a Scriven (2000, en Madaus et al., 2000, p. 229), que afirma que “la evaluación se aplica sobre el proceso y los productos de todos los esfuerzos humanos y, por consiguiente, a la evaluación”; a Worthen y Sanders (1973), que la definen como la “determinación del valor de una cosa. Incluye la obtención de información para juzgar el valor de un programa, un procedimiento, un producto, un objetivo, o la utilidad potencial de aproximaciones alternativas para alcanzar determinados objetivos” (Worthen y Sanders, 1973, en Rodríguez Diéguez, 1980, p. 34) y a Nevo (1997, p. 22), que identifica la evaluación educativa como la “recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos”.

Si consideramos la evaluación como proceso que facilita información para una posterior toma de decisiones, Stufflebeam (1987, p. 183) la define como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Por su parte, Cronbach (1963) considera que la evaluación no debería considerarse como un juez de la educación, sino estar al servicio de la misma y proporcionar información para la toma de decisiones. Ferrández (1993, p. 11), por su parte considera que consiste en “emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.

Otras definiciones de evaluación vienen de autores como Provus (1971, en Jiménez et al., 2000, p. 33), que la concibe como “una comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye el proceso de enseñanza”. Por su parte, Pérez Juste (1986, en Jiménez et al., 2000, p. 33) la considera como “el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”.

Otro autor, Tenbrick (1984, p. 19), la define como el “proceso de obtener información y usarla para formular juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” y según Pérez Gómez (1983, p. 431) es el “proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, sobre la base de las

cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum”.

Finalmente, De la Orden (1982, p. 2) define evaluación como el “proceso de recogida y análisis de la información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para toma de decisiones”.

Tejada (1997) recoge estas definiciones y plantea la evaluación como: (a) un proceso de recogida de información sistemático, organizado y planificado en sus elementos y fases, en relación a los agentes, instrumentos, técnicas y métodos desde diferentes perspectivas; (b) la emisión de un juicio de valor, pues no es suficiente con recoger sistemáticamente la información, sino también hay que analizarla y valorarla. Este valor permitirá a los evaluadores tomar decisiones y a otras personas a adoptar las decisiones tomadas y (c) un planteamiento orientado hacia la toma de decisiones, ya que el proceso evaluativo ha de tener una utilidad, ha de servir para algo, como, por ejemplo, la toma de decisiones encaminada a la mejora de la práctica educativa. En este sentido, la evaluación ha de servir de medio, pero no de fin en sí misma.

Por consiguiente, la evaluación hace referencia a un proceso planificado de recogida de información desde diferentes ámbitos, con la intencionalidad de emitir un juicio de valor para tomar decisiones posteriormente. Este proceso, según Vizcarra et al. (2011, p. 4) hace referencia a seis interrogantes básicos:

- ¿Qué se evalúa?, es decir, el foco u objeto de la evaluación.
- ¿Cómo se evalúa?, la metodología de evaluación.
- ¿Para qué se evalúa?, el propósito o el fin de la evaluación.
- ¿Con qué se evalúa?, el referente o instrumento de evaluación.
- ¿Quién evalúa?, el evaluador o la persona que emite juicio de valor.
- ¿Dónde se evalúa?, el contexto de evaluación.

Los dos últimos interrogantes son generalmente omitidas, induciendo a una concepción de la neutralidad de la evaluación, donde esta aparece como una herramienta tecnológica constituida por técnicas que proporcionan evidencias válidas sobre el objeto de la evaluación, que al ser aplicadas por distintos evaluadores deberían conducir a los mismos resultados.

4. Modelos, teorías y enfoques de evaluación de la calidad

Como se ha explicado anteriormente, el concepto de “calidad” tiene un carácter polisémico y puede presentar tantas concepciones y definiciones como autores. El marco conceptual de la calidad queda incompleto si no se describen los modelos, teorías y enfoques de evaluación de la calidad que proponen los estudiosos de la materia.

Debido a la inmensa cantidad de enfoques, teorías y modelos de evaluación de la calidad, se ha optado por exponer aquéllos que se consideran potencialmente relevantes para el estudio y que pueden ayudar a comprender de forma más clara y precisa el concepto de “evaluación de la calidad”. Los principales enfoques y modelos de calidad educativa que se han seleccionado evalúan la calidad del profesorado, de los centros y los sistemas educativos, que son los descriptores que se analizan en este estudio.

4.1. Modelos de evaluación del profesorado

Los sistemas de evaluación del profesorado desarrollados en los centros educativos responden a diversos modelos más centrados en aspectos y objetivos determinados por la cultura de cada institución. Existen, por consiguiente, diferentes modelos de evaluación docente que Marczely (1992, en González et al., 2000, p. 132) sintetiza en siete:

- Modelo centrado en los rasgos del profesor.
- Modelo de escasa valoración.
- Modelo centrado en los objetivos de rendimiento.
- Modelo centrado en los objetivos instruccionales.
- Modelo orientado hacia el proceso.
- Modelo centrado en las preocupaciones del profesor.
- Modelo ecléctico, que constituye una combinación de dos o más enfoques.

Tyler (1943, en González et al., 2000, p. 133) formula un modelo que sirve como precedente para otros futuros. Este modelo se sustenta sobre tres elementos básicos: objetivos, actividades de aprendizaje y calificación de los aprendizajes. A raíz del surgimiento de este modelo se desarrollan otros: Provus (1971), Hammond (1972), desarrollo de las taxonomías, de Bloom (1956), objetivos instructivos de Popham (1969) y el multietápico de Mettfesel y Michael (1967).

También surgen otros modelos orientados al juicio, es decir, a la capacidad valorativa para emitir juicios. Scriven defiende el concepto de valoración como ineludible cuando se hablaba de evaluación y surgieron otras alternativas y modelos como el de Stake (1967) y Eisner, (1971) que consideran al evaluador como un crítico educativo; otros modelos políticos o de debate, como el de Owens (1973) y modelos de evaluación de costos (González et al., 2000).

Además de los modelos y enfoques de evaluación del profesorado, desde diferentes organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se realizan estudios e investigaciones sobre los docentes y el aprendizaje, así como sobre el panorama de la educación en un momento determinado. Son dos los informes que recogen esta información: el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey* o Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) y el documento titulado *Education at a Glance*, que estudia diferentes indicadores sobre el panorama educativo en numerosos países.

En primer lugar, se analiza el informe *Education at a Glance*, en el que se presentan los resultados del panorama de la educación de cada año, tomando como referencia el del año 2016, las cuestiones más relacionadas con nuestra investigación son las siguientes: (a) ratio de alumnos por profesor en la Educación Primaria, (b) número medio de alumnos por clase en la etapa de Primaria, (c) jornada laboral del profesorado de Educación Primaria, (d) salario de los maestros de Primaria y (e) edad y sexo de los docentes de Primaria.

El informe concluye diciendo que la ratio de alumnos por profesor para España es más baja que la media de la OCDE en todos los niveles educativos, teniendo España una ratio de 14 alumnos por profesor en Educación Primaria, igualando a la media de la UE22,² mientras que la media de la OCDE es de 15. Si bien, en los últimos años, una serie de factores han provocado una reducción en el tamaño de la clase en muchos países de la OCDE, como cambios demográficos, disminución del número de estudiantes o la presión de las familias por la reducción de esta ratio. Estos factores no implican, según el estudio, que haya aumentado la calidad de la educación, puesto que uno de los problemas más serios que se ha encontrado es la falta de profesores cualificados (OCDE, 2016 y MECD, 2016).

² Se refiere a los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a la OCDE.

Si profundizamos sobre este aspecto ya con una variable más concreta como el número medio de alumnos por clase (tamaño de la clase), el informe señala que en España es de 21 alumnos por clase de Educación Primaria, al igual que en la OCDE, pero superior al de la UE22, donde es de 20 estudiantes. Asimismo, como información adicional se puede contrastar este dato con el de otros países como Suecia (18 alumnos), Finlandia y México (19 alumnos), Italia (20 alumnos), así como los países que tienen un número medio más elevado, que son Chile, Japón y Reino Unido, con 29, 27 y 26 alumnos respectivamente.

Analizando la jornada laboral del profesorado de Educación Primaria, en el informe se deriva que en el promedio de los países de la OCDE, los profesores de la escuela pública imparten 776 horas de clase al año en Educación Primaria, mientras que en nuestro país son 880 horas las impartidas en este nivel.

En cuanto al salario de los profesores en nuestro país, el informe especifica que es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE22, si bien los docentes españoles necesitan más años de trabajo para alcanzar el salario más elevado en la escala, bien sea por antigüedad u otro tipo de disposiciones. Los maestros de Educación Primaria disponen de un salario un 17,3% superior a la media de la OCDE y un 18,4% superior a la media de la UE22 en los inicios de la carrera docente. Este indicador muestra la satisfacción que tiene el profesorado de España en este aspecto en relación a otros países, aunque siguen pensando que la sociedad no valora su trabajo.

Finalmente, el último ítem analizado es la edad y el sexo de los docentes de Primaria. En relación a la edad, seis de cada diez profesores de esta etapa tienen más de 40 años, respetándose estos promedios en los países de la OCDE y de la UE22. Asimismo, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos, si bien el porcentaje disminuye conforme va aumentando el nivel hasta la educación superior terciaria, donde hay más presencia de hombres que de mujeres (OCDE, 2016 y MECD, 2016).

Seguidamente se analiza el informe TALIS, que es un estudio internacional de la OCDE sobre la Docencia y el Aprendizaje enfocado, sobre todo, al entorno y a las condiciones de trabajo del profesorado de las escuelas. TALIS constituye una oportunidad fundamental para que los docentes manifiesten sus opiniones sobre diferentes aspectos que luego se puedan trasladar al diseño e implementación de las políticas educativas. Este estudio se realiza en 24 países diferentes y se establecen estadísticas comparativas entre

ellos, de forma que se puedan contrastar los resultados y explorar las posibilidades más factibles para garantizar una educación de calidad.

A pesar de que TALIS es un estudio sobre las condiciones del profesorado de Educación Secundaria y esta Tesis Doctoral va enfocada hacia los docentes de Educación Primaria, consideramos que los resultados son relevantes para tener una perspectiva más cercana sobre el panorama de la educación en nuestro país. Es conveniente destacar, además, que el último estudio TALIS que se desarrolló fue en el año 2013, período en el que en nuestro país se aprobó la LOMCE y, por consiguiente, en los últimos años la educación ha cambiado de forma considerable.

Las principales conclusiones que se extraen del informe TALIS 2013 son las siguientes (MECD, 2014):

(a) Formación inicial del profesorado y docencia. El 64,5% del profesorado de España (69,6% de la OCDE) enseña asignaturas para las cuales no está específicamente preparado, debiéndose mejorar la pedagogía y la práctica docentes. Si bien nueve de cada diez docentes asegura que está bien o muy bien preparado para enseñar los contenidos de sus asignaturas.

(b) Formación permanente del profesorado. La inmensa mayoría de los profesores españoles (84%) afirman haber participado en algún tipo de actividad de desarrollo profesional, mientras que la media de la OCDE es del 87%. Es preciso reseñar que los docentes señalan que hay una ausencia de incentivos a la formación permanente, así como que la oferta de estas acciones y su horario, a veces son escasas e incompatibles.

(c) Autonomía de los centros educativos. Los centros educativos de nuestro país gozan de un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y, en consecuencia, al promedio OCDE, precisando los docentes de más ayuda de los directores para resolver conflictos en el aula.

(d) Formación y liderazgo de los directores. Los directores de los centros educativos dicen haber recibido menos formación en aspectos de liderazgo que sus homólogos en otros países y, por consiguiente, participan menos en actividades de desarrollo profesional a causa de la incompatibilidad existente entre estas acciones y su jornada laboral.

(e) Evaluación de la actividad docente. Más de un tercio de los docentes españoles (un 36%) afirma que nunca ha sido evaluado de manera formal y externa, mediante instrumentos como encuestas de calidad, inspecciones educativas, coevaluación del profesorado o a través de las opiniones de las familias y el alumnado. Asimismo, los docentes consideran que la evaluación de la docencia responde a trámites eminentemente burocráticos y administrativos, pero que no revierten en la mejora de sus carreras profesionales.

(f) Recursos materiales. En España se destaca la falta de recursos materiales, puesto que en nuestro país, entre el 24% y el 42% de los profesores trabaja en centros en los que el director informa de falta de recursos materiales (entre el 25% y el 37% de la OCDE) y el 36% de los docentes encuestados trabaja en centros en los que hay limitación tecnológica y de acceso a Internet (28% de los docentes de la OCDE).

Cómo se puede observar los resultados derivados de ambos estudios internacionales son muy similares y nos ofrecen información relevante a la hora de conocer los principales factores y circunstancias que caracterizan a nuestro sistema educativo. Algunos de estos factores analizados los hemos tomado como referencia para el diseño de esta investigación por lo que nos permitirán ahondar en cuestiones fundamentales del panorama educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

4.2. Modelos de evaluación de los centros educativos

Los modelos de evaluación de los centros educativos pueden ser explicados y comprendidos desde tres ópticas diferentes: por un lado, desde el punto de vista de las organizaciones; por otro, desde una perspectiva epistemológica y metodológica y, finalmente, revisando los modelos actuales de evaluación partiendo del factor de la calidad.

4.2.1. Modelos de evaluación de las organizaciones

En la actualidad, los centros educativos son considerados como organizaciones, pues poseen una estructura compleja que no puede ser analizada desde enfoques y modelos parciales. Las investigaciones se centran en analizar aspectos como la cultura institucional, la personalidad o el funcionamiento de los centros desde distintos puntos de vista metodológicos.

Existen diferentes modelos de evaluación referida a las organizaciones que constituyen, en palabras de De Miguel (1989) y Mateo (1995) una teoría sobre su funcionamiento, organización y estructura que se especifica a través de variables relacionadas entre sí y que mantienen una conexión con indicadores de eficacia y calidad.

De Miguel (1989, en González et al., 2000, pp. 166-169) plantea la siguiente clasificación de modelos de evaluación:

- **Modelos centrados en la evaluación del cambio.** Buscan alcanzar la mejora de la escuela partiendo de la base de que todos los implicados en su actividad pueden introducir cambios en los procesos para mejorar la organización y también su funcionamiento interno. Estos modelos constituyen la alternativa hacia la cual deben tender los procesos evaluativos de los centros educativos teniendo como fin el de averiguar qué aspectos de los centros se deben mejorar y cómo se pueden mejorar.
- **Modelos culturales.** Los modelos culturales parten de puntos de vista ecológicos, fenomenológicos, etnográficos, y centran su análisis en factores como la comunicación, los pensamientos y las interacciones dentro del centro educativo, considerando a la escuela como un sistema social.
- **Modelo centrado en los resultados.** Su objetivo es el de evaluar la eficacia de las instituciones desde una perspectiva de resultados (externa) expresados en términos cuantitativos, empleando diseños input-output y técnicas de correlación de análisis. Este tipo de modelos permite proporcionar datos sobre causas y efectos, e incluso llega a identificar los rasgos y las características de los centros pero no discrimina las variables que influyen en la eficacia. No permiten, sin embargo, evaluar la *valiosidad* de los fines, imponen controles difíciles para el contexto educativo y tienen limitaciones metodológicas y conceptuales (Fernández, 1990, en González et al., 2000, p. 166).
- **Modelos centrados en la eficiencia de los procesos internos.** Perciben la evaluación organizacional como un proceso de eficiencia desde una doble perspectiva: interna (estructura y operaciones de la organización) y externa (satisfacción de los miembros de la organización). Son modelos centrados en la eficiencia de la institución educativa y analizan factores psicosociales tales como la estructura organizativa, la dirección, el clima institucional y los procesos del aula. Estos modelos toman en

consideración todas las variables, pero siguen teniendo serios problemas o limitaciones conceptuales y metodológicas.

- **Modelos casuales.** Estos modelos surgen como respuesta integradora y analizan las relaciones de causa y efecto entre las variables del proceso y las variables de los resultados. Pretenden estudiar qué causa la eficacia del centro mediante análisis causales, análisis de estructuras de covarianza y análisis factoriales, confirmatorio-exploratorio.

4.2.2. Modelos de evaluación desde el punto de vista epistemológico y metodológico

Desde un punto de vista metodológico existen dos grandes grupos de modelos: por un lado, los modelos clásicos orientados hacia la consecución de las metas (Tyler) o hacia la toma de decisiones (Stufflebeam). Por otro lado, los modelos alternativos como los de Stake, Hamilton, Eisner o MacDonald, que podemos observar a continuación.

- **Modelo de evaluación basado en los objetivos (Tyler).** Para Tyler la evaluación ha de establecer la congruencia entre trabajo y objetivos. El proceso de evaluación debería determinar hasta qué punto han sido logrados o alcanzados los objetivos fijados y, para ello, se establecen, clasifican y definen los objetivos en términos de rendimiento (González et al., 2000, p. 171). Este modelo está basado en la toma de decisiones y el procedimiento para evaluar sigue los siguientes pasos (Jiménez et al., 2000, p. 44):

1. Establecer las metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer situaciones y condiciones según las cuales se pueden alcanzar los objetivos.
5. Explicar la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las medidas técnicas apropiadas.
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

- **Modelo de evaluación holística (MacDonald).** MacDonald plantea que la evaluación ha de considerar todos los datos posibles, así como el contexto, puesto que en el contexto se da una multitud de variables que influyen en el proceso evaluador. El método holístico requiere un análisis de cada acto educativo dentro de un todo, implicando a los protagonistas en el proceso de interpretación de la realidad a través de la participación colaborativa en el debate. Desde esta perspectiva naturalista se sugiere facilitar y promover un cambio efectivo, implementando actividades de análisis y valoración. Las técnicas utilizadas en este modelo de evaluación responden a la metodología cualitativa, es decir, el diálogo, la discusión, la búsqueda o el análisis, todas ellas relevantes para que el evaluador pueda ofrecer información y procedimientos de búsqueda y contrastación (González et al., 2000).
- **Modelo de planificación educativa (Cronbach).** Cronbach considera que las evaluaciones están concebidas para cumplir una función meramente política por lo que es necesario promover la planificación de las mismas. Este modelo de evaluación surge por su interés en evaluar programas de ciencias sociales. El evaluador no debe ser una única persona, sino que se le ha de dar prioridad a la evaluación colectiva, llevada a cabo por un grupo de evaluadores. Los evaluadores deben esforzarse por llegar a los ciudadanos y a las instituciones, en lugar de esperar que sean éstas las que siempre contacten con ellos. Los evaluadores han de proporcionar información acerca de los problemas de los implicados y, para ello, se requiere tener una mentalidad abierta, así como habilidades comunicativas. Finalmente, destaca que la evaluación se ha de centrar, no solo en la consecución de los objetivos, sino también en el propio proceso y los resultados derivados del mismo (González et al., 2000).
- **Modelo de toma de decisiones o CIPP (Stufflebeam).** El modelo CIPP (Contexto Input, Proceso y Producto) surge a finales de los años 60 planteando la evaluación como un “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos estudiados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 183). La evaluación, por tanto, no es una prueba, sino un proceso que no pretende demostrar, sino perfeccionar. Este modelo se concibe para promover el desarrollo y ayudar a los miembros de la comunidad educativa a obtener fuentes de información continua y sistemática. Este

modelo evalúa cuatro dimensiones fundamentales que son las siguientes (González et al. (2000, p 173):

Contexto (C). Su objetivo es determinar el contexto institucional, la población objeto de estudio, realizar el diagnóstico de necesidades, etc.

Input (I). Se centra en identificar la capacidad del sistema, las estrategias, la planificación de procedimientos, los presupuestos, etc.

Proceso (P). Identifica, pronostica y se anticipa durante el proceso a los efectos de la planificación.

Producto (P). Su objetivo es recopilar descripciones, planteamientos, opiniones y juicios acerca de los resultados obtenidos, relacionándolos con los objetivos y la información de las tres fases anteriores, y valorando su mérito.

Las técnicas e instrumentos empleados por este modelo comprenden desde el análisis de sistemas, inspección, audiciones y test, hasta entrevistas, inventarios o visitas, entre otras.

- **Modelo de evaluación respondente (Stake).** El modelo que promueve Stake se centra en la acomodación de las necesidades de los clientes, contempla un cambio en las intenciones y la comunicación continua y progresiva entre el evaluador y la audiencia para detectar, investigar y solventar los posibles problemas. Las características principales de este modelo son las siguientes (Jiménez et al., 2000, p. 48):

-Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.

-Los evaluadores deben escribir programas con relación a los antecedentes, las operaciones y los resultados.

-Los efectos secundarios deben ser estudiados como los resultados buscados.

-Se ha de tomar en consideración las diferentes interpretaciones de las personas implicadas en el programa.

-Se debe evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, si bien se deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de la gente interesada en la evaluación.

-Las pruebas estandarizadas son a menudo inadecuadas e insuficientes para satisfacer los propósitos de la evaluación, por lo que han de ser complementadas con otros métodos.

- **Modelo de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton).** Este modelo surge como respuesta a los modelos evaluativos convencionales. Su origen radica en la antropología social, puesto que pretende analizar la realidad como un todo, utilizando procedimientos como la descripción y la interpretación (frente a la predicción y la valoración), conociéndose esto como “metodología iluminativa”, basada en “iluminar” los elementos y componentes de la evaluación para describirlos y hacerlos más comprensivos con respecto al contexto. El hecho de adoptar este modelo supone entender dos aspectos fundamentales: la descripción del sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje como el contexto en el que trabajan los docentes y los discentes. Este método analiza las relaciones entre las carencias y las prácticas, y entre los modelos de organización y los individuos, enfatizando la observación directa de las aulas, promoviendo entrevistas entre profesores y estudiantes, cuestionarios y fuentes documentales (González et al., 2000, p. 178).

4.2.3. Modelos de evaluación partiendo del factor de la calidad

Existen algunos modelos de estimación y evaluación que parten del factor o del criterio de la calidad. Autores como Gento (2002) realizan una clasificación de los mismos, de la cual se han tomado como referencia algunos que se explican y describen a continuación.

- **Modelo del premio Deming a la calidad.** En el año 1950 se estableció un galardón denominado “Premio Deming a la calidad” en agradecimiento a Edward V. Deming por su labor orientada a mejorar la producción japonesa una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, difundiendo la mejora de la calidad a través de técnicas de control estadístico (González, 2004). En este modelo se evalúan cada una de las actividades, métodos, prácticas, sistemas y funciones de la empresa, realizando un riguroso análisis de diez áreas de gestión que se pueden contemplar en la figura 1. Se trata de un ciclo evaluativo denominado PDCA (planificar, hacer, comprobar y actuar) y constituye un proceso que incluye tareas de evaluación, planificación y verificación sistémica. En palabras de Peralta Ortiz (2000, en González, 2004, p. 160), “es una herramienta básica en el ámbito educativo ya que su finalidad es doble al intentar, por una parte, conocer el grado de consecución de los objetivos planteados por la institución, al tiempo que trata

de conseguir una retroalimentación sobre el propio proceso evaluado orientando una mejora continua”.

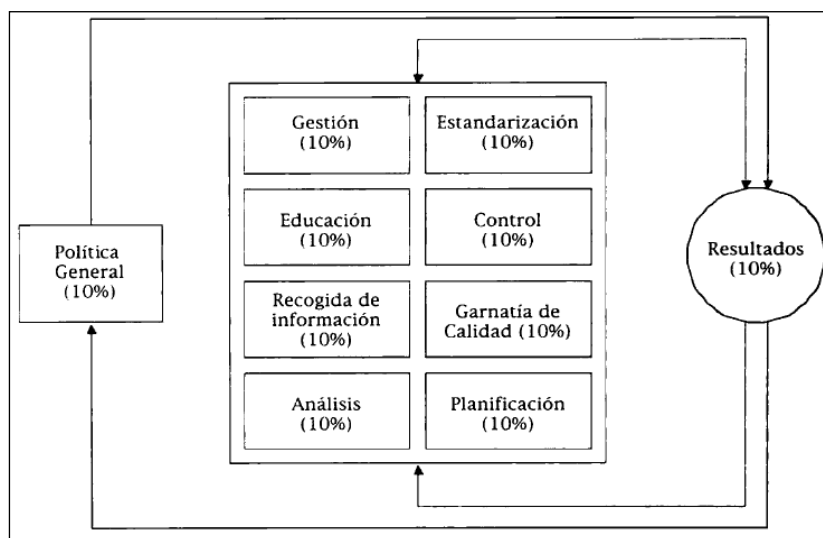


Figura 1. Categorías de evaluación del Premio Deming.
Fuente: Gento Palacios (1996, p. 31, en González, 2004, p. 160).

Se trata, por consiguiente, de un modelo sistémico que parte de la identificación del problema y sus características, para poder elaborar posteriormente un plan de mejora y llevarlo a la práctica. La ejecución del plan ha de incluir el cambio que se pretende provocar recogiendo datos, analizando y comprobando los resultados obtenidos. Si una vez aplicado el procedimiento se verifica que este cambio ha producido las mejoras deseadas se adopta, de no ser así, se volvería a iniciar el ciclo modificando lo que se estime pertinente (González, 2004).

- **Modelo del Premio “Malcolm Baldrige” a la calidad.** Este premio fue creado en el año 1987 para dar respuesta a la pérdida de productividad y competitividad de la economía norteamericana. Recibió el nombre de Malcolm Baldrige en memoria del que fuera Secretario de Comercio estadounidense y principal impulsor de la Campana Nacional por la Calidad. Sus objetivos son los de “contribuir a elevar los niveles de calidad y competitividad de la economía norteamericana, elevar los niveles y expectativas sobre calidad y servir como herramienta de trabajo para la planificación, formación y evaluación” (González, 2004, pp. 160-161). El modelo Malcolm Baldrige se basa en el análisis y la valoración de siete criterios fundamentales: liderazgo, información y análisis, planificación estratégica, desarrollo y gestión de recursos humanos, gestión de los procesos, resultados de la actividad y orientación, y satisfacción de los clientes (consultar figura 2).

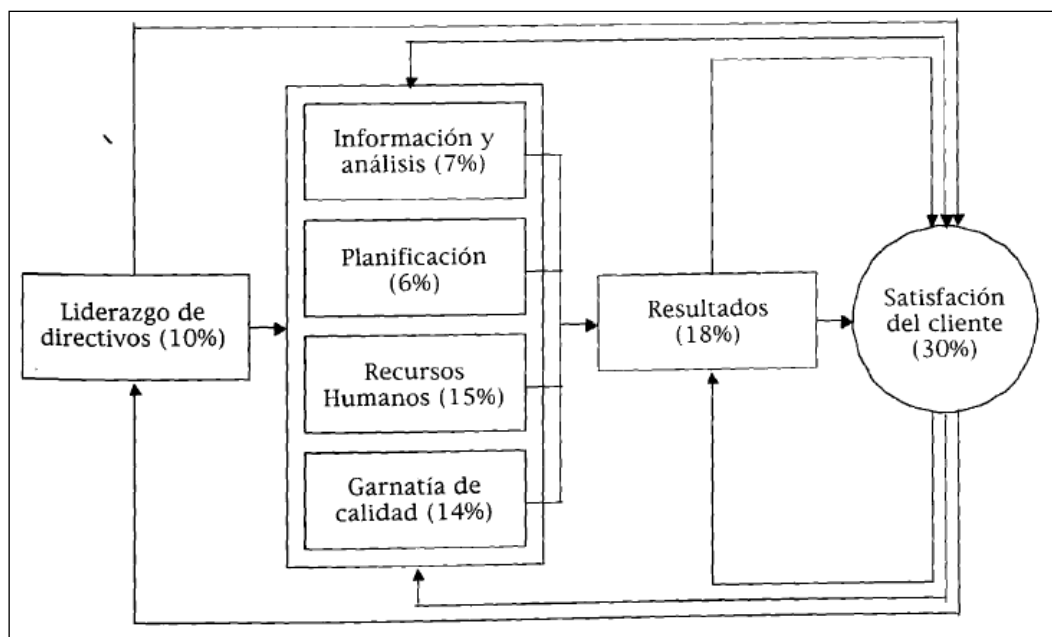


Figura 2. Sistema de calidad del Premio Malcolm Baldrige.
Fuente: Gento Palacios (1996, en González, 2004, p. 161).

Este modelo es impulsado por el liderazgo del equipo directivo y valora diferentes aspectos de la organización (sistema), los resultados obtenidos (medida del progreso) con el objeto de ~~de~~ satisfacer al cliente (meta). Todos los componentes de la organización están implicados, bien sea en las labores de producción o en la de distribución de productos o servicios (González, 2004).

La diferencia existente entre los modelos Deming y Malcolm Baldrige radica en que el primero se centra en el control de la calidad desde una perspectiva estadística, mientras que el segundo está más enfocado hacia la mejora de la gestión para la calidad y en este modelo la satisfacción del cliente es decisiva para la consecución del éxito de la organización. Este modelo lo aplicó el Consejo de Universidades a la educación universitaria y el Ministerio de Educación y Cultura a los demás niveles educativos, fortaleciendo en ambos casos la dirección escolar, impulsando la gestión y poniendo en marcha este proceso de evaluación de la calidad. Se evaluaron aspectos del sistema como los procesos educativos y administrativos o la gestión de los recursos. El objetivo era conseguir elevados niveles de rendimiento escolar de modo que esto se tradujese en una mayor satisfacción del alumnado tras su paso por la institución (consultar figura 3).

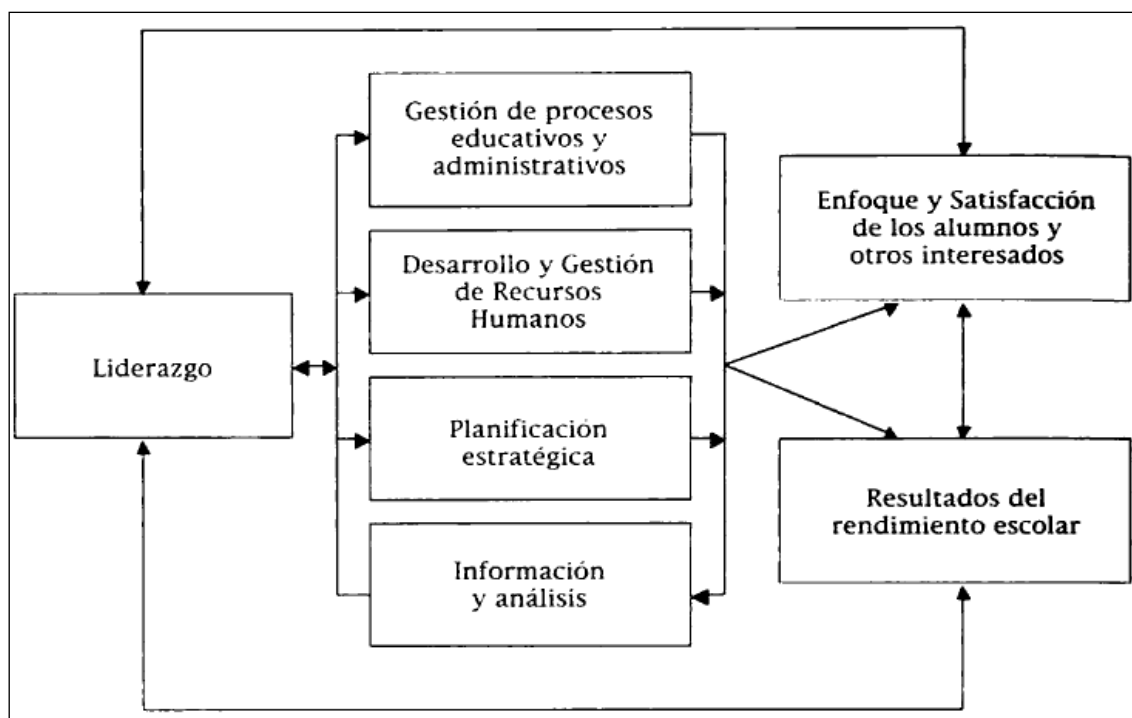


Figura 3. Aplicación del Modelo Malcolm Baldrige en el ámbito educativo.
Fuente: Municio (2000, en González, 2004, p. 162).

- **Modelo de las Normas de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9000).** La Organización Internacional para la Estandarización (*International Standard Organization-ISO*) ha creado diferentes modelos para la evaluación de la calidad total de las instituciones, entre las que destacan las normas ISO-9000, que surgen como una demanda de la calidad en los productos por parte de los compradores. Surgieron en Europa, en la década de los 60 y ahora se están expandiendo por Estados Unidos y los países occidentales, puesto que se exige su uso en las transacciones empresariales internacionales. Están destinadas a la certificación de la calidad en el sector empresarial, de los servicios y muy tímidamente en el de la educación, si bien cada vez es más frecuente ver este tipo de distintivos o acreditaciones en los centros educativos (González, 2004).

La gestión de la calidad mediante este planteamiento incluye acciones como la implementación de una política de calidad, la planificación, el control y la mejora de la calidad. Su objetivo prioritario es el de relacionar la gestión de la calidad con los procesos y acciones de la organización, promoviendo la mejora y la satisfacción del cliente. La certificación de la calidad desde este modelo no se realiza de forma global para toda la institución, sino que se toman como referencia aquellos aspectos objeto de optimización y mejora. Este proceso lo lleva a cabo una institución externa a la organización.

Existen cuatro grupos de normas ISO 9000 que regulan la implantación de los Sistemas de Gestión de la Calidad (Navaridas, 2010, p. 47):

- ISO 9000:2005, Sistemas de Gestión de la Calidad: Fundamentos y vocabulario.
- ISO 9001:2008, Sistemas de Gestión de la Calidad: Requisitos.
- ISO 9004:2009, Sistemas de Gestión de la Calidad: Guía para la mejora de los resultados.
- ISO 19001:2002, directrices sobre la autoría de Sistemas de Gestión de la Calidad y Ambientales.

Estos grupos de normas han de ser examinados cada cinco años con el objeto de ver si se han de mantener, revisar o anular y cambiar por nuevas normas. Asimismo, según este modelo, los principios básicos que reflejan buenas prácticas en la gestión son los siguientes: organización enfocada al cliente, liderazgo, participación del personal, enfoque basado en procesos, enfoque de sistemas para la gestión, mejora continua, enfoque basado en hechos para la toma de decisiones y relación mutuamente beneficiosa con el proveedor (González, 2004, p. 163). El organismo que se encarga de aplicar estas normas se denomina Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR). Según González (2004) la aplicación de estas normas a las instituciones no solo beneficiará a la propia organización, sino también a las personas y entes que se relacionen con ella: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, gestores y a la propia sociedad en general.

- **Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM).** El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad o EFQM (*European Foundation for Quality Management*), se crea en 1988 y se edita en 1992, promoviendo su utilización mediante la creación del Premio Europeo a la Calidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). Sin embargo, Martínez y Riopérez (2005, p. 36) difieren en cuanto a fechas de desarrollo del modelo alegando que “fue presentado en 1991 y revisado en 1999 y en el 2003”, pero coinciden en que “desde su creación, ha mostrado su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones, a la vez que como instrumento para la autoevaluación”.

Este modelo posee una estructura ordenada y sistemática que permite su utilización por cualquier tipo de organizaciones y para cualquier clase de actividad. Es un modelo que puede emplearse para la mejora de una organización o de un centro educativo. Este modelo se está expendiendo, siendo las Administraciones, Ayuntamientos, Consejerías de algunas Comunidades Autónomas, Universidades y otras Instituciones públicas las que lo están

empleando (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). El EFQM puede ser utilizado como herramienta para la autoevaluación; modo de comparar las mejores prácticas entre organizaciones; guía para identificar las áreas de mejora; base para un vocabulario y estilo de pensamiento común y estructura para los sistemas de gestión de las organizaciones (Martínez y Riopérez, 2005, p. 37).

El objetivo del modelo aplicado al ámbito educativo es, según Martínez y Riopérez, el siguiente:

Conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad (Martínez y Riopérez, 2005, p. 37).

El modelo EFQM “está integrado por nueve criterios frente a los cuales se evalúa el progreso de la organización hacia la excelencia”. Cinco de esos criterios son facilitadores y cuatro son resultados. “Cada criterio define y explica su significado, y se fundamenta por un número de elementos que, en forma de pregunta para contrastar con la práctica de la organización, ayuda a la autoevaluación del centro” (Martínez y Riopérez, 2005, p. 40). Los nueve criterios son los siguientes: liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos, procesos (criterios facilitadores); resultados en los clientes, resultados en el personal, resultados en la sociedad y resultados clave de la organización (criterios de resultados). Podemos hacer alusión a esos criterios anteriormente mencionados en la figura 4, extraída del sitio oficial del modelo EFQM:³

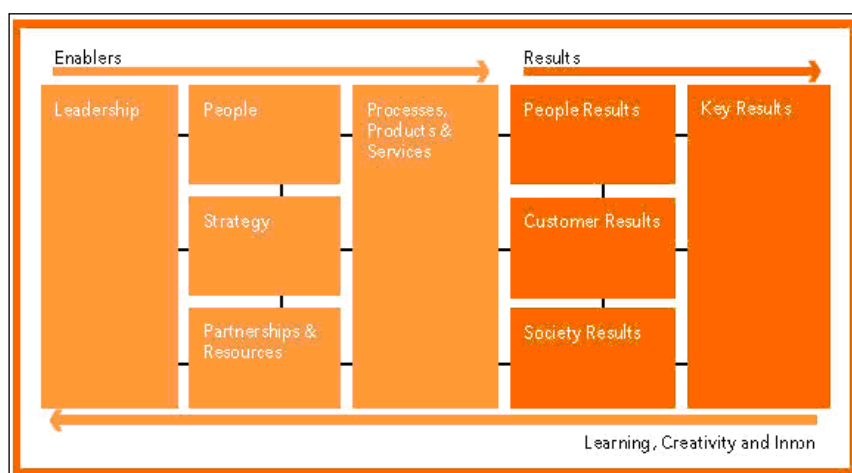


Figura 4. Criterios de valoración del Modelo EFQM.

Fuente: <http://www2.efqm.org/en/Home/TheEFQMExcellenceModel/tabid/132/Default.aspx>

³ EFQM (2003). *Introducción a la Excelencia*. <http://www.efqm.org/en/>

Los criterios anteriores pueden ser adaptados a los centros educativos de forma que sus indicadores a evaluar quedarían establecidos como se contempla en la figura 5:



Figura 5. Adaptación de los criterios del Modelo EFQM a los centros educativos.
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001, p. 16).

No obstante, cabe destacar que este modelo es una adaptación del original, que data del año 1999. Los porcentajes que aparecen en cada criterio “no se corresponden con los de la Fundación Europea, sino que son los referentes a la adaptación realizada para los centros educativos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, pp. 15-16).

- **Modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM).** Otro modelo de similares características al anterior es el Modelo de la Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Management* en sus siglas en inglés, TQM). Involucra y compromete a todas las personas de una organización concreta, y su objetivo, según González y Espinoza (2008, p. 266), es “generar un producto o servicio que va a recibir otra organización, otra área u otra persona, a quien se concibe como usuario, consumidor (servicio) o beneficiario”. En este modelo la calidad se traduce como la satisfacción del cliente mediante la generación de un servicio o producto que suponga la participación de toda la organización. Si aplicamos este modelo a la educación, se podría decir que sus clientes son los educadores o profesionales de la educación, los profesores, maestros y los directivos de los centros escolares (gerentes en el caso de centros concertados o privados), mientras que los clientes externos son los alumnos (sobre los cuales recae la acción más importante) y sus padres y madres (Yarce, 1997, p. 29). En definitiva, este modelo busca prestar un servicio que sea perfecto y garantice un producto con características de excelencia.

4.3. Modelos de evaluación de los Sistemas Educativos

A la hora de evaluar los sistemas educativos, se ha de tener en cuenta que el enfoque elegido dependerá del tipo de modelo de gestión político del sistema educativo y de las funciones que se prioricen en la evaluación. Este planteamiento va estrechamente relacionado con la calidad educativa.

Tiana (1993, 1997), Oroval (1995) y Toranzos (1997) (en González, 2004, p. 238) establecen dos modelos de gestión, funcionamiento y control del sistema educativo: el modelo centralizado, donde prevalece un sistema de acreditación o control y el modelo descentralizado, que constituye un sistema de diagnóstico y toma de decisiones.

- El **modelo centralizado** se caracteriza por su homogeneidad curricular y por el elevado grado de control del estado en todas las fases del proceso educativo. Se controla, por tanto, lo que marca la normativa y está legalmente marcado por las directrices institucionales. La evaluación se realiza en el centro educativo y se delega en los miembros de la comunidad educativa. Este modelo dispone de un sistema de certificación de los resultados alcanzados en cada etapa educativa o al término de cada ciclo educativo. La educación, por consiguiente, tiene un carácter de acreditación.
- El **modelo descentralizado** es más flexible y diverso que el anterior, así como más autónomo y participativo. Cada administración será la encargada de elaborar sus propios modelos curriculares, así como de gestionar sus necesidades y prioridades. Se elaborarán mecanismos integrados en el modelo administrativo y de gestión. Este modelo contempla una desventaja y es que debido a su carácter personalista, es decir, que cada administración tiene su propio modelo, se pone en cuestión y se dificulta la movilidad social.

Con respecto al enfoque de la calidad educativa González (2004) comenta que la evaluación del sistema educativo ha de iniciarse con un proceso de reflexión detallada del estado y la situación del propio sistema educativo y, por ende, se han de formular principios y metas a seguir de forma consensuada.

Pérez Juste (1998, en González, 2004, p. 240) formula tres enfoques de calidad educativa: absoluto, relativo e integral:

- El **enfoque absoluto** relaciona la calidad con la excelencia y, por tanto, un sistema de calidad es aquel que logra alcanzar la formación integral de la persona con amplios conocimientos, mente crítica, capacidad para entender la realidad social, consciencia de sus derechos y deberes, así como actitud de compromiso y otros valores.
- El **enfoque relativo** relaciona la calidad con la superioridad y establece criterios para realizar un análisis comparativo de sistemas educativos, resultando el más superior el de más calidad.
- El **enfoque integral** asocia la calidad con los fines, los logros y los procesos educativos y requiere diseñar un sistema en el que la calidad de las metas está ligada a una serie de procesos eficientes que den lugar a resultados tangibles elevados, de forma que se puedan establecer diferentes niveles de eficacia y solo se toma como referencia aquellos casos en los que la eficacia es un criterio supremo de la calidad.

Estos enfoques que evalúan la calidad de los sistemas educativos toman como referencia una serie de dimensiones interdependientes que han sido explicadas en el epígrafe “3.1. Concepto de calidad”, de este mismo capítulo.

4.4. Otros modelos de evaluación de la calidad

Además de todos los modelos de evaluación de la calidad de la educación que han sido enumerados anteriormente, existen otros modelos de evaluación que se enmarcan en otros contextos. Son modelos que emplean las instituciones educativas latinoamericanas para analizar la calidad educativa. Algunos se explican a continuación:

- **Modelo Experimental de Acreditación de Carreras del Mercosur (MEXA)**. Este modelo respeta la autonomía y las legislaciones educativas de los países signatarios del MERCOSUR. Se basa en las siguientes dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, recursos humanos e infraestructura. Este modelo se aplica solamente a carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía. Según González y Espinoza (2008, p. 263) el proceso para la acreditación de la calidad consiste en la “presentación de un informe institucional y de autoevaluación, la selección, entrenamiento y desempeño de los comités de pares, el análisis de los dictámenes elaborados por los pares y la información sobre dictámenes y resoluciones referidas a las carreras acreditadas”.

- **Modelo del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).** El modelo CINDA se basa en considerar que la calidad es un concepto relativo y para que se lleve a cabo la autoevaluación institucional se deben cumplir las siguientes premisas:

-Formular un proyecto institucional, estableciendo la misión y los valores, la población que atenderá, las políticas de docencia, investigación, extensión y administración.

-Establecer planes a corto, medio y largo plazo, estipulando metas y estrategias para cada una de las funciones que ha estimado importante realizar.

-Contar con un servicio de información que apoye la planificación, elaboración de políticas y los procesos de toma de decisión institucional.

Este enfoque está orientado hacia la toma de decisiones para llevar a cabo el cambio y también en la triangulación de información que garantice una mayor confiabilidad y compromiso de los actores involucrados. El modelo CINDA aborda una serie de dimensiones y funciones que se recogen en una matriz propia reflejada en la figura 6:

Matriz del Modelo CINDA					
Dimensiones	Funciones				
	Docencia	Investigación	Extensión y servicios	General académica	Gestión
Relevancia					
Integridad					
Efectividad					
Disponibilidad de recursos					
Eficiencia					
Eficacia					
Procesos					

Figura 6. Matriz del Modelo CINDA.
Fuente: González y Espinoza (2008, p. 264).

Así pues, el modelo se ha construido de tal forma que “permite crear una base de datos para implementarlo y generar indicadores de gestión en forma automatizada, así como facilitar el tratamiento computacional de la información” (González y Espinoza, 2008, pp. 266-267).

Otros modelos utilizados en Latinoamérica son el modelo TQM (*Total Quality Management* o Gestión de la Calidad Total) y el EFQM (*European Foundation for Quality Management* o Fundación Europea para la Gestión de la Calidad) descritos y argumentados anteriormente.

Capítulo II. MARCO LEGISLATIVO Y NORMATIVO

El segundo capítulo aborda, de forma cronológica, las principales leyes educativas que estructuran el Sistema Educativo español y la normativa regional, es decir, la ley educativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se establecen, por consiguiente, los antecedentes contextuales relativos a la política educativa, analizando las principales legislaciones educativas que se inician en los años previos a la caída de la dictadura franquista; comentando las principales leyes de educación del período preconstitucional y también del período democrático, hasta la ley que hay vigente en la actualidad: la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Recorrido histórico a través de la legislación educativa española.
 - 1.1. Recorrido histórico de la legislación educativa: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).
 - 1.2. Recorrido histórico de la legislación educativa: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
2. Principios y fines de la educación.
 - 2.1. Análisis de los principios y fines de la educación: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).
 - 2.2. Análisis de los principios y fines de la educación: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
3. Ordenación de las enseñanzas
 - 3.1. Análisis de la ordenación de las enseñanzas: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).
 - 3.2. Análisis de la ordenación de las enseñanzas: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
4. Equidad en la educación.
 - 4.1. Análisis de la equidad en la educación: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).
 - 4.2. Análisis de la equidad en la educación: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
5. Profesorado.
 - 5.1. Análisis del profesorado: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).
 - 5.2. Análisis del profesorado: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
6. Centros educativos.
 - 6.1. Análisis de los centros educativos: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)
 - 6.2. Análisis de los centros educativos: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
7. Participación, autonomía y gobierno de los centros.
 - 7.1. Análisis de la participación, autonomía y gobierno de los centros: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)
 - 7.1. Análisis de la participación, autonomía y gobierno de los centros: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
8. Evaluación del Sistema Educativo
 - 8.1. Análisis de la evaluación del Sistema Educativo: de la LGE (1970) a la LOCE (2002).
 - 8.2. Análisis de la evaluación del Sistema Educativo: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
9. Recursos económicos.
 - 9.1. Análisis de los recursos económicos: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)
 - 9.2. Análisis de los recursos económicos: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).
10. Conclusiones.

En este capítulo se realiza un recorrido histórico y legislativo analizando las principales leyes educativas desde el año 1970 hasta la actualidad en base a una serie de indicadores formulados a continuación y que se corresponden con las principales secciones en las que se estructura la mayoría de las normativas analizadas. Si bien es cierto que no todas esas secciones están patentes en las normativas, esta información también se ha indicado para analizar las posibles deficiencias y carencias que tiene cada ley estudiada.

Las leyes educativas que se han analizado en esta sección son las siguientes:

- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) (en adelante LGE)
- Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Educativos (1980) (en adelante LOECE).
- Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación (1985) (en adelante LODE).
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (en adelante LOGSE).
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (1995) (en adelante LOPEGCE).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) (en adelante LOCE).
- Ley Orgánica de Educación (2006) (en adelante LOE)
- Ley de Educación de Andalucía (2007) (en adelante LEA).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (2013) (en adelante LOMCE).

Se realiza una subcategorización de las leyes educativas en base a dos criterios: el primero de ellos, las leyes comprendidas entre los años 1970 y 2006, que formarían parte del legado normativo en materia de educación; el segundo de ellos, las leyes comprendidas entre los años 2006 y 2013, que incluye las normativas educativas que se han tenido en cuenta para contextualizar el estudio, así como para la elaboración del instrumento de recogida de datos.

Los indicadores que se toman como referencia para analizar las normas educativas son los siguientes: (a) principios y fines de la educación, (b) ordenación de las enseñanzas, (c) equidad en la educación, (d) profesorado, (e) centros educativos, (f) participación, autonomía y gobierno de los centros, (g) evaluación del Sistema Educativo y (h) recursos económicos.

El estudio de estos indicadores permite al lector conocer de forma más clara y precisa el contenido de las leyes educativas que se han ido aprobando, modificando y/o derogando para lograr la actual configuración del Sistema Educativo.

1. Recorrido histórico a través de la legislación educativa española

Antes de proceder al análisis de los indicadores comunes a todas las normativas educativas, se hace un recorrido histórico que nos permite contextualizar cada una de las leyes educativas que se han ido aprobando, modificando, derogando y alternando en nuestro país. Dividimos esta sección en dos partes; por un lado, las leyes aprobadas e implementadas entre los años 1970 y 2002; por otro lado, las leyes aprobadas e implementadas entre los años 2006 y 2013, coincidiendo siempre con la entrada en vigor de una normativa educativa diferente.

1.1. Recorrido histórico de la legislación educativa: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

La legislación educativa y, por consiguiente, las políticas educativas han constituido uno de los ejes fundamentales de la educación en España desde finales de la década de los sesenta. En la década de los 70 se avecinan tiempos de cambio en nuestro país y el viejo régimen dictatorial comienza a resquebrajarse, conllevando esto una situación de transformaciones y reformas que cada vez cobran más fuerza. Todos los sectores del país van a sufrir cambios y la educación está entre ellos.

En el año 1969 se elabora un documento conocido como el “Libro Blanco” de la educación, aunque lleva por título *La educación en España: Bases de una política educativa*. En este documento se reflejan datos de la época, como las bajas tasas de escolarización en enseñanzas preescolares, primarias y secundarias, la elevada ratio que había entre alumnos y profesor o el papel tan irrelevante que tiene la Formación Profesional (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969). Posteriormente, en el año 1970, se comienza a trabajar en la base legislativa en materia de educación, previa a la llegada de la democracia en nuestro país: la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

Para comprender los antecedentes y el desarrollo de la Ley General de Educación, tenemos que remontarnos al año 1945, en el que se aprueba el “*Fuero de los españoles*”,⁴ cuyo principio se asienta en la idea de que “el Estado Español proclama como principio rector de sus actos, el respeto a la dignidad, la integridad y la libertad de la persona humana, reconociendo al hombre, en cuanto portador de valores eternos y miembro de una comunidad nacional, titular de deberes y derechos, cuyo ejercicio garantiza en orden al bien común”.⁵

Esto se completa con el artículo quinto, que establece que “todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos”.⁶ Resulta curioso el orden establecido en relación a la titularidad de los centros, citando primero a los de titularidad privada y, posteriormente, a los de titularidad pública.

Si analizamos el artículo desde el punto de vista lingüístico y dejamos a un lado el matiz ideológico, se establecen los cauces y medios para que la ciudadanía española tenga derecho y acceso a una educación. Si continuamos con el análisis del artículo, observamos que hay una alusión a la calidad educativa al comentar que “ningún talento se malogre por falta de medios económicos”, si bien no se especifica. En este sentido, Martínez Tirado (2011, p. 33) añade que “los mejor dotados intelectualmente han de encontrar el apoyo estatal para alcanzar los más altos estudios que les preparen para desempeñar un puesto rector de la sociedad, en beneficio de esta misma y del Estado”.

La situación política española del momento presenta las siguientes características (Martínez Tirado, 2011):

- Europa se está consolidando como bloque territorial, político y económico, y está siendo fuertemente influida por el sistema capitalista occidental, lo que contribuye a que España se acerque a esos círculos políticos y económicos que se van generando a su alrededor.
- La economía española empieza a mejorar ligeramente e incluye los planteamientos de financiación estipulados en el Libro Blanco.

⁴ El Fuero de los Españoles se promulga por la Ley de 17 de julio de 1945, aprobada por las Cortes con carácter de Ley Fundamental.

⁵ Fuero de los españoles. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/67926282101469673765679/p0000001.htm#I_1_

⁶ *Ibidem*.

- El avance de la economía va ligado a un cambio de mentalidad y al incremento del poder adquisitivo de los españoles, que comienzan a demandar servicios cada vez más concretos y específicos, ubicando a la educación entre ellos.
- En relación a aspectos demográficos y migratorios, se produce un fuerte éxodo desde las zonas rurales a las zonas urbanas y de las grandes ciudades. Suelen ser personas con escaso bagaje cultural que empezarán a acceder a la educación para cultivarse y alfabetizarse.
- Los poderes políticos se dan cuenta de que una mano de obra cualificada y especializada revertiría muy positivamente en el aspecto económico, contribuyendo de esta forma a mejorar y reforzar el crecimiento económico del momento.

Estas circunstancias inducen al Estado y a los poderes políticos del momento a la elaboración de la Ley General de Educación, que es una normativa educativa que sienta las bases del Sistema Educativo de los años previos y posteriores a la caída del régimen dictatorial de nuestro país.

En el año 1978 se aprueba de forma mayoritariamente y por referéndum la Constitución Española, un documento legislativo que constituye el marco normativo y jurídico base de nuestro país y del cual se han derivado normativas y legislaciones que lo han desarrollado. La Carta Magna es sancionada por el Rey Juan Carlos I el 27 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial del Estado el 29 de diciembre.⁷

La Constitución Española establece en su artículo 27 lo siguiente:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza; 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales; 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones; 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita; 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes; 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales; 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca; 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes; 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca; 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.⁸

⁷ Constitución Española. (BOE Núm. 311, viernes, 29 de diciembre de 1978).

⁸ *Ibidem*, Artículo 27, p. 29318

Se trata de la primera norma que regula el derecho a la educación, si bien, no lo concreta, pues esta labor la desarrollan posteriormente las Cortes Generales y el poder legislativo, que se encargan de elaborar las normativas y legislaciones pertinentes para el desarrollo y la concreción del derecho a la educación, así como para regular todos aquellos elementos que configuren el Sistema Educativo español.

El 9 de julio de 1980 se promulga el Estatuto de los Centros Escolares, a través de la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio. Esta ley se aprueba en medio de un período de transición política y social, pues la *joven* democracia de la época tan sólo lleva cinco años desde que se instauró. Esta ley es un primer atisbo de regulación de las competencias y funciones de los centros educativos, así como su tipología (que ya había sido establecida previamente en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) e incluso trata de ir más lejos al abrir la posibilidad de establecer un ideario propio en los centros privados, sin establecer un límite y un alcance determinados y, por consiguiente, pudiéndose “llegar a invadir la esfera de la libertad ideológica, tanto de los profesores como de los padres y de los alumnos”(Borjabad Gonzalo, 1983, p. 206).

Por esta y algunas otras razones más, numerosos senadores del Partido Socialista Obrero Español, presentan un recurso de inconstitucionalidad que da sus frutos el día 13 de febrero de 1981, cuando el Tribunal Constitucional se pronuncia y declara inconstitucionales algunos artículos a los que se alude en el recurso presentado por estos senadores. Estos artículos quedan derogados y se produce, de esta forma, una serie de vacíos jurídicos y legales, si bien esta normativa ha sentado ciertos precedentes para el estudio de la legislación educativa y la gestión de los centros educativos, por lo que es preciso que la analicemos con detenimiento y cautela.

Diez años después de la llegada de la democracia a nuestro país y en medio de una oleada de cambios, renovación y progreso en todos los ámbitos, la reforma y modernización de la educación sigue su trámite. Después de los precedentes “sembrados” por la LGE, de 1970 y la LOECE, de 1980, se promulga la primera ley educativa de la era democrática que establece los verdaderos principios de la educación universal, pública y gratuita. Esta nueva legislación, propuesta y promulgada por el primer gobierno socialista de la democracia española, recibe el nombre de Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, normativa que consagra la esencia de una educación accesible a todos los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país, sin distinciones, privilegios u otro tipo de estatus infravalorado o sobrevalorado.

Si analizamos la denominación de la Ley, podemos observar que acuña el término “derecho” a la educación, algo de lo que había sido privado la ciudadanía durante el régimen dictatorial, y una verdadera apuesta por la educación pública que se realizó desde los sectores gobernantes de la izquierda española. Esta ley es tan relevante en el campo de las políticas educativas que ninguna otra la ha derogado en su totalidad, si bien algunos artículos se han adaptado, pero otros se han mantenido e incluido en leyes aprobadas posteriormente.

La LODE nace como respuesta a la catastrófica y precaria situación en la que se encuentra la educación pública tras décadas de dictadura y dejación por parte del Estado. Las crecientes necesidades del desarrollo económico y la transformación social demandan una educación pública regulada y estructurada en una normativa, que sirviese de garantía constitucional, política y social para la ciudadanía de nuestro país. Estas necesidades requieren una respuesta del Estado y, desde las Administraciones Públicas se dispusieron todos los recursos posibles y disponibles para dar respuesta a tal situación, lo que contribuyó a la configuración del nuevo marco educativo basado en un carácter mixto y dual, con un componente público mayoritario y uno privado de magnitud considerable, pero inferior a la del público.⁹ Si bien es cierto que con la aprobación e implantación de esta ley se ha avanzado a pasos agigantados en derechos sociales y educativos, esta normativa se caracteriza por la esencia que contiene en la misma, logrando aunar a las diversas sensibilidades sociales y contribuyendo a reconstruir las fracturas políticas originadas a causa de la dictadura en nuestro país que, en definitiva, era el objetivo principal de la transición española.

A medida que la democracia española progresa y se consolidan los derechos fundamentales de la ciudadanía española, en materia de educación también se avanza, si bien se hace más hincapié en la estructura y la ordenación de las enseñanzas, una asignatura pendiente desde hacía algunos años y que se debía abordar para configurar el Sistema Educativo español. Durante años, el punto de vista de las políticas de educación se centra en la regulación del derecho a la educación, de la garantía de la educación como derecho fundamental y universal para la ciudadanía, pero se profundiza poco en materia de ordenación de las enseñanzas.

⁹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985, Preámbulo.

En la IV Legislatura de la democracia española, que comprende entre los años 1989 y 1993, el gobierno socialista de Felipe González propone en 1990 para su aprobación, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que profundiza en la ordenación de las enseñanzas a la vez que avanza en la “configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria”¹⁰, así como a la configuración de la Formación Profesional como un tipo de enseñanza menos académica y más práctica, técnica y vinculada al mundo laboral, y la consideración de los estudios de Bachillerato como una etapa educativa más y no como algo propedéutico y previo a la Universidad.¹¹

Se trata, por tanto, de una reforma educativa muy demandada por amplios sectores de la población, pero que a su vez se elabora y gesta de forma serena, madura y reflexiva, presentándose un documento denominado “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate”, en 1987, que se completa en 1988 con un documento específico acerca de la Formación Profesional.¹² Esto permite que se genere un espacio de diálogo y debate mediante el cual se pueden presentar las propuestas que se considerasen oportunas y fuesen tomadas en consideración por los legisladores a la hora de elaborar y presentar la normativa en las Cortes Legislativas.

Tras la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) el resultado obtenido es un Sistema Educativo compacto, estructurado, con unas enseñanzas establecidas prescritas y dotado de herramientas básicas para la dirección, gestión y el gobierno de los centros educativos.

Sin embargo, ya había pasado una década de la aprobación de la LODE, en 1985, cuando nuevos retos y situaciones educativas se abrían paso en la sociedad y a las que había que dar una respuesta. En este contexto surge la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), una normativa que pretende seguir desarrollando “un sistema de participación en que están presentes el profesorado, el alumnado, las familias, el personal de administración y servicios, los representantes municipales y los titulares de los centros

¹⁰ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Preámbulo, p.28928.

¹¹ *Ibidem*, Preámbulo.

¹² *Ibidem*, Preámbulo, p.28928.

privados, llevando así los derechos constitucionalmente reconocidos a su aplicación práctica en el trabajo de los centros”.¹³

La LOPEGCE contiene la esencia de la democratización de los centros, dotándolos de más autonomía en su gestión, ya no sólo de recursos materiales, sino también de recursos humanos. Esta legislación refuerza las funciones del equipo directivo, garantiza los principios de igualdad y democracia a la hora de elegir los órganos de gobierno y aumenta los cauces de participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente las familias y el alumnado. Para garantizar y velar por el cumplimiento de los principios que se derivan de esta ley se refuerza el papel de la inspección educativa, constituyendo una función “básica para detectar con acierto el estado real de los distintos elementos del sistema educativo y las causas determinantes de los resultados de las evaluaciones, hacen imprescindible disponer del mejor procedimiento posible en la selección de los candidatos a desempeñarla”.¹⁴

Los principios regulados en esta ley van en consonancia con las legislaciones anteriores, todas ellas encaminadas a lograr “una educación a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta”.¹⁵

En el año 2002 una nueva ley educativa se plantea ante la sociedad de nuestro país. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) se aprueba en Consejo de Ministros y se propone para su tramitación parlamentaria. Se trata de una normativa educativa diferente a las anteriores desde dos puntos de vista claramente diferenciados: en primer lugar, desde el punto de vista político, ya que se trata de una ley aprobada por un gobierno conservador y sus presupuestos ideológicos impregnan la legislación, rompiendo así con las anteriores, que han sido propuestas por gobiernos progresistas. Esto supone sustanciales cambios en lo referente a temas controvertidos para la sociedad como el papel de las enseñanzas religiosas en los centros públicos o los procedimientos y mecanismos de acceso a las enseñanzas universitarias. En segundo lugar, desde el punto de vista educativo, puesto que resulta curioso que de entrada se tome como

¹³ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE Núm. 278, martes, 21 de noviembre de 1995), Preámbulo, p. 33651.

¹⁴ *Ibidem*, Preámbulo, p. 33652.

¹⁵ *Ibidem*, Preámbulo, p. 33652.

referencia un concepto del cual se generaría un gran debate social y educativo: la calidad de la educación, eje central de nuestro estudio.

Autores como Feito (2002) destacan la presencia de dos movimientos sociopolíticos que lideraban la educación en una época conservadora: los neoliberales y los neoconservadores. Los neoliberales hacen referencia a los “modernizadores económicos que desean que la política educativa dependa de la economía, de la consecución de objetivos basados en una conexión más estrecha entre la escuela y el trabajo retribuido” (Feito, 2002, p. 27), considerando que las escuelas deberían estar al servicio de la economía global y de los mercados.

Por otra parte, los conservadores van mucho más allá, pregonando la idea de la “restauración cultural”, centrada en el “regreso a un conocimiento de alto estatus, basado fundamentalmente en las tradiciones que históricamente han sido contempladas como el conocimiento legítimo de las universidades de élite” (Feito, 2002, p. 28), siendo este uno de los principios sobre los que se sustenta la LOCE. La LOCE rescata y promueve estos principios, suponiendo esto una verdadera revolución en aspectos como la configuración del Sistema Educativo, la ordenación de las enseñanzas, la formación del profesorado o el control y la gestión de los centros, entre otros.

1.2. Recorrido histórico de la legislación educativa: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

En el año 2006 llega al Congreso de los Diputados la sexta ley de educación desde el inicio de la democracia en nuestro país, una ley que, como todas las anteriores normativas educativas, estaba inserta “en la tradicional, y recíprocamente enfrentada, dualidad educativa española: una laicista, asentada en el derecho de todos a la educación, y otra confesional vinculada a la libertad de enseñanza; la primera más identificada con la igualdad y la escuela pública, y la segunda con la libertad referida sobre todo a los centros privados y a sus titulares” (Fernández Soria, 2008, p. 246).

La denominada Ley Orgánica de Educación (LOE) surge como proyecto alternativo a la LOCE, aprobada por el anterior gobierno conservador y paralizada una vez producido el cambio de gobierno. Por esta causa, esta Ley ha estado sujeta a todo tipo de ataques procedentes de los sectores que apoyaban a la anterior legislación educativa. No

obstante, a pesar de esta serie de inconvenientes, la LOE obtuvo bastante respaldo parlamentario, ya que todos los partidos políticos a excepción de Partido Popular, apoyaron el texto propuesto y su aprobación fue inminente. Este hecho pone nuevamente de manifiesto que, como en las leyes anteriores, la LOE carece del consenso político que necesita, pues se trata de la educación de un país y eso constituye un asunto de Estado en el que todas las fuerzas políticas deberían converger.

Como afirman Escamilla et al. (2006) la LOE deroga todas las leyes anteriores (LGE, de 1970; LOGSE, de 1990; LOPEGCE, de 1995), salvo la LODE, de 1985. Sin embargo, la LOE conserva parte de la LOGSE y reformula algunos aspectos de la LOCE que habían suscitado grandes críticas por parte de numerosos sectores educativos y de la sociedad española.

La LOE se aprueba y, aunque cuenta con el rechazo del Partido Popular y la Iglesia Católica, obtiene el beneplácito de los sectores sociales progresistas, los sectores mayoritarios de la comunidad educativa, sindicatos de profesores y padres, así como de la mayoría de los sindicatos de estudiantes.

Paralelamente al desarrollo legislativo estatal, las Comunidades Autónomas comienzan a crear sus propias leyes educativas en las que plasman aspectos tan importantes como su identidad y su autonomía. En nuestro caso, la región andaluza aprueba la Ley de Educación de Andalucía (LEA), que tiene por objeto la regulación y la evaluación del sistema educativo de la comunidad, así como fomentar la participación efectiva de la sociedad y sus instituciones en el mismo, en el marco de las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía y siempre respetando el marco de las bases establecidas para el sistema educativo español. Por consiguiente, el ámbito de aplicación de la presente ley es todo el sistema educativo andaluz, excluyendo el universitario.¹⁶

La LEA surge de un compromiso de las instituciones andaluzas para seguir modernizando y transformando la región de Andalucía desde la igualdad de oportunidades para todos los participantes del Sistema Educativo andaluz y, por tanto, ha de convertirse en la herramienta básica que permita mejorar el sistema educativo teniendo en cuenta a las exigencias y retos de las sociedades actuales. Al ser una ley de rango autonómico, parte de las premisas establecidas por leyes orgánicas de ámbito estatal, si bien realiza matizaciones con el objeto de adecuar la normativa al territorio andaluz, sus características,

¹⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículos 1.1 y 1.2.

peculiaridades y oportunidades. Esta Ley constituye una oportunidad única para la ciudadanía andaluza, a la vez que es un precedente para futuras leyes educativas autonómicas en otras regiones de la geografía española (Consejería de Educación, 2006).

Los cinco planteamientos sobre los cuales se sustenta la Ley de Educación de Andalucía se especifican a continuación (Consejería de Educación, 2006): (a) potenciar las buenas prácticas docentes con incentivos económicos y profesionales, incidiendo en la formación inicial del profesorado y reforzando los mecanismos que aseguren una formación permanente de calidad; (b) aumentar el número de jóvenes y adultos con titulación superior y hacer de la educación permanente a lo largo de la vida uno de nuestros empeños, aumentando la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias, procurar el éxito del alumnado en la enseñanza obligatoria y promover el aprendizaje a lo largo de la vida; (c) incorporar las nuevas competencias y saberes que los jóvenes necesitan para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI, promoviendo iniciativas como el fomento del plurilingüismo, incorporar las tecnologías de la información y comunicación a los sistemas de enseñanza-aprendizaje o diseñar unos currículos flexibles, entre otras; (d) asegurar el “éxito” a toda la población escolar, en función de sus capacidades, sus intereses y sus expectativas, mediante la creación de un proyecto de vida colectivo y compartido, que facilite la integración cultural y social, que promueva los valores de equidad, tolerancia y justicia, y ofrezca las mismas oportunidades al alumnado independientemente de sus cultura, origen social, procedencia, sexo y otros rasgos que configuren la situación de cada estudiante y (e) profundizar en el proceso de modernización de la escuela, tanto en los aspectos pedagógicos como en los de gestión administrativa y académica, para reforzar su eficacia, mejorando el funcionamiento de los centros docentes, dotándolos de la suficiente capacidad de adaptación a su entorno, a su alumnado, a la sociedad en la que están inmersos. En este sentido, deberá reforzarse la autonomía pedagógica, económica, organizativa y de gestión de los centros docentes, al tiempo que se arbitran medidas para su evaluación.

Años más tarde, ya a finales del año 2011, un nuevo ciclo político se abre paso en la historia de nuestro país. Las fuerzas políticas conservadoras regresan al poder, retomando el gobierno central y poniendo en marcha un amplísimo programa de reformas y cambios en todos los sectores de nuestro país. Las políticas educativas no escapan de los planes de esa agenda reformista del gobierno conservador, incluyendo una vuelta atrás, una mirada retrospectiva a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

Tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006, los sectores conservadores anuncian movilizaciones para intentar frenar lo que promulga la ley que, en palabras de autores no era más que “la concepción mercantil de la escuela como una institución “dispensadora de servicios” donde los “clientes” comprarán en función de su capacidad económica” (Luque y Carrera, 2013, p. 41). Es a partir del año 2011 cuando se empieza a gestar una nueva ley de educación impregnada de un marcado carácter político, que recoge los principios que regula y promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), así como las reivindicaciones de los sectores más reaccionarios de la sociedad, como la Iglesia. Estos principios, suponen un retroceso generalizado, a nuestro juicio, en materia de derechos educativos, pues, no sólo se trata de la aprobación de un cuerpo legislativo, de una ley, sino de los reales decretos, órdenes y demás documentos de carácter político-jurídico que se deriven de ella. Documentos que regulan las nuevas enseñanzas que configuran el Sistema Educativo y que, teniendo en cuenta el matiz ideológico de quien ha ideado esta legislación, suponen la modificación (incluso desaparición) de algunos aspectos curriculares, como por ejemplo la asignatura de *Educación para la ciudadanía*.

Llegados a este punto se puede tener una aproximación epistemológica y teórica a la legislación educativa de las últimas décadas. A continuación, se analizan las dimensiones seleccionadas y explicadas inicialmente, para ofrecer al lector un marco comparativo de cómo ha evolucionado la legislación educativa en base a esas dimensiones estudiadas.

2. Principios y fines de la educación

En esta sección se analizan los principios en los que se basa la ley y los fines de la educación. Los principios y los fines de la educación se corresponden con el contexto social y cultural de cada época y pretenden dar una respuesta a los retos educativos que plantea la sociedad en un período determinado.

2.1. Análisis de los principios y fines de la educación: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

La Ley General de Educación (LGE, 1970) establece que la educación tiene como fin “la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias [...]”¹⁷, así como la adquisición de hábitos de estudio y la incorporación de aspectos culturales regionales como elemento enriquecedor de la cultura del país.

Por su parte, la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Educativos (LOECE, 1980) plantea “una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales”.¹⁸ Asimismo, esta ley reitera el compromiso de los legisladores con la universalización de la educación al incluir en su articulado el derecho “a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan, sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años”.¹⁹ También se reconoce “el derecho de todos los españoles a una educación de nivel superior al de la obligatoria”, derecho “condicionado por la elección vocacional, las aptitudes específicas y el aprovechamiento personal”.²⁰

¹⁷ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE Núm. 187, jueves, 6 de agosto de 1970), Artículo 1, p. 12525.

¹⁸ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE Núm. 154, viernes, 27 de junio de 1980), Artículo 2.1, p. 14633.

¹⁹ *Ibidem*, Artículo 3.1, p. 14633

²⁰ *Ibidem*, Artículo 3.2, p. 14633

Con la aprobación de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), los fines de la educación se enfocan a la garantía de una educación pública y gratuita basada en la igualdad de oportunidades y la eliminación de lo que fue “más privilegio de pocos que derecho de todos”²¹. Debido a los acontecimientos que acaecen durante el último cuarto de siglo en nuestro país, el Estado considera la educación como una prioridad básica para garantizar el Estado de Bienestar y, por consiguiente, se marca el objetivo de la consecución de “un sistema de carácter mixto o dual, con un componente público mayoritario y uno privado de magnitud considerable”²².

Con esta nueva legislación, se pretende que el rápido incremento de las subvenciones al sector privado se frenase y se garantizaran más recursos para la enseñanza pública y la red de centros públicos que poco a poco iba configurando la realidad educativa vigente en nuestro país. En esta ley también se reafirman principios como la libertad de enseñanza, el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos, la libertad de cátedra, la libertad de conciencia. Se regula la creación, gestión y el gobierno de los centros educativos y se asegura un puesto escolar a todos los ciudadanos, cumpliéndose de esta forma con lo estipulado en el artículo 27 de la Constitución Española.

Por otra parte, se establecen como prioritarios los siguientes fines de la educación: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno; la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia, y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo; la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España; la preparación para participar activamente en la vida social y cultural y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos²³.

Años más tarde, con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se persigue el alcance y consecución de una serie de fines que parten de la esencia de legislaciones anteriores, pero que recogen las necesidades sociales, políticas, económicas y educativas de la época.

²¹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985), Preámbulo, p. 21015.

²² *Ibidem*, Preámbulo, p. 21015.

²³ *Ibidem*, Artículo 2.

Estos fines son los siguientes: desarrollar de forma íntegra y plena la personalidad del alumno; promover una formación cimentada sobre el respeto de los derechos y libertades fundamentales de la persona, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; adquirir hábitos intelectuales, técnicas de trabajo, y conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos; capacitar al alumnado para el ejercicio de actividades profesionales; promover una formación basada en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España; preparar al alumnado para participar activamente en la vida social, cultural y humana y garantizar una formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.²⁴

Estos fines garantizan el principio básico del Sistema Educativo que es la educación permanente, un modelo educativo centrado en la formación y preparación de las personas para la vida adulta y para su incorporación a las distintas enseñanzas. Si bien es cierto que la ley anterior, la LODE, tiene como objetivo prioritario garantizar una educación pública y gratuita basada en la igualdad de oportunidades, la LOGSE avanza más en la estructuración de sus enseñanzas y en la formación a lo largo de la vida, una concepción que poco a poco se va integrando en el panorama educativo de nuestro país y que llega a ser uno de los pilares básicos y fundamentales del mismo.

Además de ello, esta normativa introduce la concepción de la formación como algo “personalizado”, en la que el alumno recibe una formación individualizada, personalizada, propiciando de esta forma una adquisición de conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional, siempre de forma integral. Asimismo, se destaca la participación y colaboración de los padres y/o tutores en las labores educativas, promoviendo la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, rechazando todo tipo de discriminación, desarrollando las capacidades creativas y del espíritu crítico, fomentando los hábitos de comportamiento democrático, así como la autonomía pedagógica de los centros educativos y promoviendo una formación en el respeto y la defensa del medio ambiente, como elementos fundamentales en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁵

²⁴ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985), Artículo 1.

²⁵ *Ibidem*, Artículo 2.

Posteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995) se destacan los siguientes principios y fines de la educación:²⁶

- Fomentar la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo
- Apoyar el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Impulsar y estimular la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas.
- Establecer procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia Administración educativa.
- Organizar la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente ley.

Con el cambio de gobierno se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) que hace referencia, no solo a los principios de la educación, sino a los principios de la calidad del Sistema Educativo, incluyéndose el concepto de calidad que es el eje transversal de la ley. Estos principios son los siguientes:

(a) La equidad, garantizando la igualdad de oportunidades de calidad; (b) la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos; (c) la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales; (d) la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de la actividad escolar de los centros; (e) la concepción de la educación como un proceso permanente, a lo largo de toda la vida; (f) la consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo; (g) la flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad; (h) el reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación; (i) la capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos; (j) el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa; (k) la evaluación y la inspección educativas; (l) la eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.²⁷

²⁶ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE Núm. 278, martes, 21 de noviembre de 1995), Artículo 1, p. 33653.

²⁷ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Artículo 1, p. 45192.

En este primer artículo de la legislación quedan patentes los principios que se quieren reflejar en la nueva configuración del Sistema Educativo, primando el esfuerzo y la responsabilidad como factores de garantía de la calidad, pero sin especificar, ni clarificar cuáles serán los verdaderos principios que realmente se aplicarán a la práctica.

2.2. Análisis de los principios y fines de la educación: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

Cuando se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006, se retoman gran parte de los principios y fines de la educación promulgados por las normativas anteriores, si bien se integran algunos nuevos en aras de adaptarse a las circunstancias y cambios sociales, políticos, culturales y económicos del momento.

Se destacan los siguientes fines de la educación:

(a) La calidad de la educación para todo el alumnado; (b) la equidad e igualdad de oportunidades; (c) la transmisión y puesta en práctica de valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; (d) la concepción de la educación como un aprendizaje permanente; (e) la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes; (f) la orientación educativa y profesional de los estudiantes; (g) el esfuerzo individual y la motivación del alumnado; (h) el esfuerzo compartido por los miembros de la comunidad educativa; (i) la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones entre las diferentes instituciones públicas y los centros educativos; (j) la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes; (k) la educación para la prevención y resolución de conflictos; (l) la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; (m) la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación; (n) el fomento y la promoción de la investigación educativa; (ñ) la evaluación del conjunto del sistema educativo; (o) la cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas; (p) la colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales²⁸.

Los fines de la educación responden al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, al respeto a los derechos y libertades fundamentales, y a promover valores como la tolerancia, la responsabilidad, el esfuerzo personal, la formación para la paz, la solidaridad, la cooperación, el respeto, la pluralidad lingüística, la capacitación para comunicarse en otras lenguas oficiales, así como la preparación para ejercer la ciudadanía y la participación activa en la sociedad²⁹.

²⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículo 1, pp. 17164-17165.

²⁹ *Ibidem*, Artículo 2.

En el ámbito regional, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) comparte todos los fines y principios de la educación contemplados en la Ley Orgánica de Educación, si bien los complementa haciendo especial hincapié en mejora, la transformación y la modernización del Sistema Educativo, así como en la promoción de los valores de igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Asimismo, los principios del Sistema Educativo responden a: (a) la formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social para ejercer de la ciudadanía activa; (c) la mejora constante y permanente del sistema educativo; (d) el respeto en el trato al alumnado; (e) la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; (f) la convivencia y el respeto como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado; (g) el reconocimiento del pluralismo y la diversidad cultural existente en la sociedad actual y (h) la autonomía, participación, responsabilidad y control de centros docentes.³⁰

Con la aprobación en 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora y la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013) se incluyen los principios educativos contenidos en la anterior legislación, la LOE, si bien se modifica la redacción de alguno de ellos y se introducen nuevos principios educativos:

(b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, (k) la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar; (l) el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género (se modifica su redacción); (h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos y (q) la libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales (se incluyen nuevos).³¹

Los principios y los fines de la educación han ido cambiando progresivamente, adaptándose a los nuevos tiempos, a las nuevas etapas y, sobre todo, muy condicionados por la política vigente en cada etapa, que ha intentado impregnar de ideología las normativas educativas elaboradas y aprobadas, para luego su entrada en vigor y la regulación de la educación de nuestro país.

³⁰ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículo 4.1.

³¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013), Artículo único 1, p. 97866.

3. Ordenación de las enseñanzas

En esta sección se describe, estudia y analiza la estructura de las enseñanzas, teniendo en cuenta las etapas, los ciclos y los cursos que la componen, así como otras delimitaciones conceptuales y estructurales que se establezcan en cada una de las leyes.

3.1. Análisis de la ordenación de las enseñanzas: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

En el año 1970 se plantean los principios organizativos del Sistema Educativo que se incluyen en la Ley General de Educación (LGE). Esta normativa es muy relevante ya que introduce cambios sustanciales en la ordenación de las enseñanzas, puesto que se crean las estructuras básicas del sistema que se van reformulando con el paso de los años con la proposición, aprobación e implementación de nuevas normativas educativas. Asimismo, esta ley constata el fracaso de las políticas educativas durante las décadas anteriores a su promulgación y supone la terminación con el sistema educativo dual o bipolar, en el que la enseñanza primaria y la secundaria no guardan relación entre sí y se sustituye por otro de tronco único en el que todos los estudiantes seguían el mismo trayecto escolar desde que accedían a las enseñanzas a la edad de seis años hasta que cumplían los catorce años (Tiana, 2013).

Por consiguiente, la estructura que formula esta ley es la siguiente:

- a) La **Educación Preescolar**, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas: jardín de infancia (niños de dos y tres años) y escuela de párvulos (cuatro y cinco años).
- b) La **Educación General Básica**, cuyo fin es el de proporcionar una formación integral, igual para todos y adaptada a las aptitudes y capacidad de cada uno. Comprende ocho cursos académicos y va desde los ocho hasta los trece años. Se divide en dos etapas: la primera etapa (de seis a diez años) tiene un carácter globalizado de las enseñanzas y la segunda etapa (de once a trece años) tiene un carácter diversificado en áreas de conocimiento.
- c) El **Bachillerato**, que constituye tres cursos académicos y concluye con la obtención de un título único y polivalente, comprende enseñanzas comunes, de libre elección y de perfil técnico-profesional.

d) La Educación Universitaria, precedida de un Curso de Orientación a la Universidad y estructurada en tres ciclos: primer ciclo, de disciplinas básicas (tres años), segundo ciclo, de especialización (dos años) y tercer ciclo, de preparación para la docencia y la investigación.

e) La Formación Profesional, cuyo fin es el de captar alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, comprende tres grados diferentes con una duración de no más de dos años en cada grado.

La LOECE (1980) no regula la ordenación de las enseñanzas, sino que legisla en materia de centros educativos, su gestión, su tipología (públicos o privados), así como los derechos de algunos colectivos de la comunidad educativa, como el alumnado, mientras que la LODE (1985), como su propio nombre indica implícitamente, no aborda la estructura de las enseñanzas, sino que regula el derecho y acceso a una educación pública y gratuita. Además de ello, también establece la libertad de cátedra, el modelo dual de centros educativos, así como su autonomía, sus órganos de gestión y gobierno, y la programación general de la enseñanza, entre otros. Por consiguiente, se mantiene la estructura anterior.

La LOGSE (1990) introduce sustanciales cambios en la ordenación de enseñanzas en base a dos tipos: las enseñanzas generales y las enseñanzas especiales.

Las enseñanzas generales constituyen las siguientes etapas educativas:

a) Educación Infantil. De carácter voluntario, comprende hasta los seis años de edad y contribuye al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Está dividida en dos ciclos: el primero, hasta los tres años y el segundo, hasta los seis.³²

b) Educación Primaria. Estas enseñanzas de carácter obligatorio y de régimen general están conformadas por seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad, divididos en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno. Se organiza en áreas obligatorias y con un carácter global e integrador. Las áreas que integran el currículo son las siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura; Lenguas extranjeras y Matemáticas.³³

³² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Artículos 7 y 9.

³³ *Ibidem*, Artículos 12 y 14.

c) **Educación Secundaria.** Estas enseñanzas se componen de las siguientes etapas:

- La etapa de **Educación Secundaria Obligatoria**, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, comprendiendo entre los doce y los dieciséis años de edad y tiene como fin el de “transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o proseguir con sus estudios”³⁴. Esta etapa se organiza en las siguientes áreas: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura, Lenguas extranjeras, Matemáticas, Música y Tecnología³⁵.
- El **Bachillerato**, que comprende dos cursos académicos y se inicia a partir de los dieciséis años de edad, tiene varias modalidades relacionada con las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Naturaleza y la Salud, la Tecnología, y las Artes y Humanidades. El objetivo del Bachillerato es “proporcionar a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios”³⁶.
- La **Formación Profesional específica de Grado Medio y de Grado Superior** comprende un conjunto de enseñanzas de estructura modular y duración variable, compuesta por módulos y áreas de conocimiento teórico-prácticos relacionados con los diferentes campos profesionales que configuran el mercado laboral. El objetivo fundamental de estas enseñanzas es capacitar al alumnado para el desarrollo de una profesión y un empleo cualificado, así como proporcionar los conocimientos necesarios para acceder a los estudios de Formación Profesional de Grado Superior. Asimismo, la Formación Profesional específica “facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo”³⁷.

d) **Educación Universitaria.** Este tipo de enseñanzas no se regula en la presente Ley.

³⁴ *Ibidem*, Artículo 18, p. 28931.

³⁵ *Ibidem*, Artículos 17, 18 y 20.

³⁶ *Ibidem*, Artículo 25, p. 28932.

³⁷ *Ibidem*, Artículo 30, p. 28933.

Las enseñanzas especiales son las siguientes:

a) Las **Enseñanzas Artísticas**. Las enseñanzas artísticas tienen como fin “proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, al arte dramático, las artes plásticas y el diseño”³⁸.

b) Las **Enseñanzas de Idiomas**. Las enseñanzas de idiomas se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas, tienen un carácter de enseñanzas de régimen especial, puesto que no son ordinarias, ni específicas, y se fomenta el aprendizaje de idiomas europeos, así como las lenguas cooficiales del Estado³⁹.

La LOPEGCE (1995) no regula la ordenación de las enseñanzas, sino que legisla en materia de autonomía, gobierno y gestión de los centros educativos mientras que la LOCE (2002) establece una ordenación de enseñanzas diferente a la establecida en anteriores legislaciones. La estructura general se divide en tres tipos de enseñanzas: la educación preescolar, las enseñanzas generales y las enseñanzas especiales⁴⁰.

La educación preescolar, que tiene carácter educativo-asistencial en la primera infancia, carácter voluntario para los padres y en ella se primará el “desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato”⁴¹.

Las enseñanzas generales comprenden las siguientes etapas educativas:

a) **Educación Infantil**. De carácter voluntario, está compuesta por un ciclo de tres cursos que comprende desde los tres hasta los seis años de edad y contribuye al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños⁴².

b) **Educación Primaria**. Estas enseñanzas mantienen su estructura (seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad). Las áreas que se cursan son las siguientes: Ciencias, Geografía e Historia, Educación Artística, Educación Física, Lengua

³⁸ Ibídem, Artículo 38, p. 28934.

³⁹ Ibídem, Artículo 50.

⁴⁰ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Artículo 7.

⁴¹ Ibídem, Artículo 10, p. 45195.

⁴² Ibídem, Artículo 11, p. 45195.

Castellana, Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, en su caso, Lengua extranjera, Matemáticas y Sociedad, Cultura y Religión⁴³.

c) Educación Secundaria. Estas enseñanzas comprenden las siguientes etapas:

- La etapa de **Educación Secundaria Obligatoria**, que abarca cuatro cursos académicos, comprendiendo entre los doce y los dieciséis años de edad⁴⁴ y tiene como fin “transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral”⁴⁵.

Esta etapa se organiza en las siguientes áreas: Biología y Geología, Ciencias de la Naturaleza, Cultura Clásica, Educación Física, Educación Plástica, Ética, Física y Química, Geografía e Historia, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso, Lenguas extranjeras, Matemáticas, Música, Tecnología, además de la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión⁴⁶.

Como novedad, la ley contempla la existencia de itinerarios formativos a partir del tercer curso de Educación Secundaria pudiéndose elegir entre el itinerario Tecnológico y el Científico-Humanístico (tercer curso) y el itinerario Tecnológico, el Científico o el Humanístico (cuarto curso), que además se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria y tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral.⁴⁷

- El **Bachillerato** comprende dos cursos académicos y se inicia cuando los estudiantes acrediten tener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria⁴⁸. El objetivo del Bachillerato sigue siendo el mismo que en la anterior legislación. Se establecen tres modalidades de Bachillerato: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales⁴⁹.

⁴³ *Ibidem*, Artículos 14 y 16, p. 45195-45196.

⁴⁴ *Ibidem*, Artículo 21.

⁴⁵ *Ibidem*, Artículo 22, p. 45196.

⁴⁶ *Ibidem*, Artículo 23, p. 45197.

⁴⁷ *Ibidem*, Artículos 26.1 y 26.2.

⁴⁸ *Ibidem*, Artículos 33.1 y 33.2.

⁴⁹ *Ibidem*, Artículo 35.3.

Para obtener el título de Bachillerato no sólo se requiere obtener una calificación de aprobado en todas las materias, sino también la “superación de una prueba general de Bachillerato cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas”⁵⁰. Esta prueba versa “sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades del Bachillerato”⁵¹ incluyendo un ejercicio oral y otro escrito en la parte de la lengua extranjera.

- La **Formación Profesional (FP)** se divide en Grado Medio y Grado Superior⁵². Para acceder la FP de Grado Medio será necesario tener el título de Graduado en ESO, mientras que para la FP de Grado Superior el estudiante deberá acreditar estar en posesión del Título de Bachillerato. Otra forma de acceso será la superación de una prueba de contenidos específicos relativos al campo profesional al que se acceda⁵³.

Las enseñanzas especiales son las siguientes:

a) Las **Enseñanzas Artísticas** y las b) **enseñanzas Deportivas** aparecen nombradas en el artículo 7 de la Ley, pero no se desarrolla ni especifica su ordenación y estructura.

c) Las **Enseñanzas de Idiomas** se siguen impartiendo en las Escuelas Oficiales de Idiomas y se estructuran en tres niveles: básico, intermedio y avanzado⁵⁴. Para acceder a ellas “será requisito imprescindible haber cursado los dos primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del Certificado de Escolaridad o de Estudios Primarios”⁵⁵.

3.2. Análisis de la ordenación de las enseñanzas: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

Con la entrada en vigor de la LOE (2006) se vuelven a reorganizar las enseñanzas y se contemplan los siguientes tipos: educación o enseñanza básica, educación secundaria post-obligatoria, la educación superior, las enseñanzas de régimen especial, así como la educación para adultos o la educación a distancia que garantiza el derecho a las personas que no puedan asistir de modo regular a los centros educativos⁵⁶.

⁵⁰ Ibídem, Artículo 37.1, p.45199.

⁵¹ Ibídem, Artículo 37.2, p.45200.

⁵² La Formación Profesional de Grado Superior no se integra dentro de las enseñanzas secundarias.

⁵³ Ibídem, Artículos 38.1 y 38.2.

⁵⁴ Ibídem, Artículos 49.1 y 49.2.

⁵⁵ Ibídem, Artículo 49.4, p. 45202.

⁵⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículo 3.

Las enseñanzas se estructuran de la siguiente forma:

a) Educación Infantil. Enseñanzas de carácter voluntario que comprenden desde el nacimiento hasta los seis años de edad y cuyo objetivo es el de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños⁵⁷. Esta etapa se ordena en dos ciclos: el primer ciclo comprende hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad. Las Administraciones promoverán un incremento de plazas en el primer ciclo y garantizarán la gratuidad del segundo ciclo⁵⁸.

b) Educación Primaria. Estas enseñanzas mantienen su estructura (seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad)⁵⁹. Las áreas que se cursan son las siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural (sustituye a Ciencias y Geografía e Historia), Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana, Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, en su caso, Lengua extranjera y Matemáticas⁶⁰. Desaparece la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión y se introduce la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”⁶¹, mientras que en el tercer ciclo de Educación Primaria “se podrá añadir una Segunda Lengua Extranjera”⁶².

La asignatura de Educación para la Ciudadanía ha sido motivo de grandes controversias entre el Gobierno y sectores reaccionarios y conservadores, como la Iglesia. Sin embargo, altas instancias políticas como el Consejo de Europa y organizaciones internacionales como la UNESCO justifican la presencia de esta asignatura en el plan de estudio para fomentar los valores de la cooperación, la paz, la solidaridad, la democracia, los derechos humanos y las libertades internacionales (Guichot-Reina, 2012).

Asimismo, Guichot-Reina (2012, p. 126) afirma que esta materia “ha de ser una formación que no puede limitarse al terreno de la escolarización, ni a unas edades determinadas, sino que ha de ser una educación que aspire a alcanzar al conjunto de los individuos y que se desarrolle a lo largo de toda la vida”.

⁵⁷ *Ibidem*, Artículos 12.1 y 12.2.

⁵⁸ *Ibidem*, Artículos 14.1, 15.1 y 15.2.

⁵⁹ *Ibidem*, Artículo 16.

⁶⁰ *Ibidem*, Artículo 18.

⁶¹ *Ibidem*, Artículo 18.3, p. 17168.

⁶² *Ibidem*, Artículo 18.4, p. 17168.

En relación a la evaluación de la Educación Primaria, “al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos” que “tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa”⁶³.

c) Educación Secundaria. Estas enseñanzas comprenden las siguientes etapas:

- La etapa de **Educación Secundaria Obligatoria**, que sigue abarcando cuatro cursos académicos, comprendidos entre los doce y los dieciséis años de edad⁶⁴ y tiene como fin lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y/o para su inserción laboral y formarles para que ejerzan sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos⁶⁵.

Las materias que se imparten en los tres primeros cursos de esta etapa (1º, 2º y 3º de ESO) son las siguientes: Ciencias de la naturaleza, Educación física, Ciencias sociales, geografía e historia, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Educación plástica y visual, Música y Tecnologías⁶⁶. Asimismo, en uno de los tres primeros cursos se estudiará la materia *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*⁶⁷.

En 4º de ESO se cursan las siguientes asignaturas: Educación física, Educación Ético-cívica, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera,⁶⁸ además de dos asignaturas optativas elegidas entre las siguientes: Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Informática, Latín, Música, Segunda Lengua Extranjera y Tecnología⁶⁹.

⁶³ Ibídem, Artículo 21, p. 17168.

⁶⁴ Ibídem, Artículo 22.1.

⁶⁵ Ibídem, Artículo 22.2.

⁶⁶ Ibídem, Artículo 24.1, p. 17170.

⁶⁷ Ibídem, Artículo 24.3.

⁶⁸ Ibídem, Artículo 25.1, p. 17170.

⁶⁹ Ibídem, Artículo 25.2, p. 17170.

Finalmente, “al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”⁷⁰.

- El **Bachillerato** “proporcionará a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia y capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior”⁷¹. Estas enseñanzas comprenden dos cursos académicos⁷² y en ellas se establecen tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales, cada modalidad con sus asignaturas troncales-obligatorias y optativas⁷³.

La LOE elimina la prueba general de Bachillerato que impone la anterior normativa y determina que “para obtener el título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato”⁷⁴.

- La **Formación Profesional (FP)** no reporta grandes cambios en esta normativa y conserva sus principios, estructura, condiciones y requisitos de acceso, certificaciones al finalizar el plan curricular de cada programa específico.

Las enseñanzas de régimen especial son las siguientes:

a) Las **Enseñanzas Artísticas** tienen como finalidad “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño”⁷⁵, y para ello se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación⁷⁶. Se consideran enseñanzas artísticas las elementales de música y de danza, las artísticas profesionales (enseñanzas profesionales de música y danza, y los grados medio y superior de artes plásticas y diseño) y las artísticas superiores (estudios superiores de música y de danza, enseñanzas de arte dramático, enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, estudios superiores de diseño y estudios superiores de artes plásticas)⁷⁷.

⁷⁰ *Ibidem*, Artículo 29, p. 17171.

⁷¹ *Ibidem*, Artículo 32.1, p. 17172.

⁷² *Ibidem*, Artículo 32.3.

⁷³ *Ibidem*, Artículos 34.1. y 34.2.

⁷⁴ *Ibidem*, Artículo 37.1, p. 17173.

⁷⁵ *Ibidem*, Artículo 45.1, p. 17175.

⁷⁶ *Ibidem*, Artículo 45.3.

⁷⁷ *Ibidem*, Artículo 45.2.

b) Las Enseñanzas de Idiomas se siguen impartiendo en las Escuelas Oficiales de Idiomas, que ofertan los tres niveles reglados: básico, intermedio y avanzado⁷⁸, así como la modalidad a distancia⁷⁹. La superación de los contenidos, así como las exigencias marcadas en cada nivel otorga el derecho a la solicitud y expedición del correspondiente certificado acreditativo⁸⁰. Asimismo, el título de Bachiller habilita para el acceso directo al nivel intermedio de la lengua cursada en el bachillerato⁸¹.

c) Las enseñanzas Deportivas tienen como finalidad la de la preparación para la “actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa”⁸². Estas enseñanzas se estructuran en dos grados: grado medio y grado superior⁸³ y quienes las superen, obtienen el título en Técnico Deportivo en los grados correspondientes⁸⁴, permitiendo el acceso a estudios universitarios a aquellos que acrediten tener el título de Técnico Deportivo Superior⁸⁵.

En el ámbito regional, la LEA (2007) no presenta grandes cambios en la estructura y ordenación de las enseñanzas y basa sus principios organizativos y estructurales en los recogidos en la Ley Orgánica de Educación. Si bien es cierto que introduce algunas novedades como la creación del Sistema Andaluz de Cualificaciones Profesionales o la creación de una red de centros integrados y centros de referencia nacional de formación profesional⁸⁶.

Con la llegada de los conservadores al poder, la promulgación de LOMCE (2013) mantiene, casi en su totalidad, la ordenación de las enseñanzas que estaba vigente, si bien introduce sustanciales cambios en lo referente a contenidos, obligatoriedad de cursar la religión católica y una serie de pruebas o exámenes que se deben realizar para poder acceder a enseñanzas superiores.

⁷⁸ *Ibidem*, Artículo 60.1.

⁷⁹ *Ibidem*, Artículo 60.3.

⁸⁰ *Ibidem*, Artículo 61.1.

⁸¹ *Ibidem*, Artículo 62.1.

⁸² *Ibidem*, Artículo 63.1, p. 17177.

⁸³ *Ibidem*, Artículo 64.1.

⁸⁴ *Ibidem*, Artículo 65.1.

⁸⁵ *Ibidem*, Artículo 65.3.

⁸⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (*BOJA* Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículos 72 y 73.1.

En relación a la ordenación de las enseñanzas, la ley establece las siguientes:

- a) Educación Infantil.** La ley no contempla ninguna alusión a estas enseñanzas.
- b) Educación Primaria.** Estas enseñanzas mantienen su estructura (seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad). Se cursan las siguientes asignaturas troncales: (a) Ciencias de la Naturaleza, (b) Ciencias Sociales, (c) Lengua Castellana y Literatura, (d) Matemáticas y (e) Primera Lengua Extranjera; además cursarán las siguientes asignaturas específicas: (a) Educación Física y (b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales. Finalmente, cursarán al menos una de las siguientes asignaturas optativas: (a) Educación Artística, (b) Segunda Lengua Extranjera, (c) Religión o (d) Valores Sociales y Cívicos (sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido anteriormente).⁸⁷ La diferencia con respecto a la legislación anterior es que algunos centros pueden obligar a sus alumnos a cursar la religión católica al no ofertar otras asignaturas optativas.

Otra novedad que conlleva la implantación de la LOMCE es la realización de una evaluación al alumnado al finalizar 3º de Educación Primaria y una evaluación al finalizar la etapa de enseñanza primaria. Esto se contempla en los artículos 20.3 y 21:

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas⁸⁸.

Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa⁸⁹.

Al finalizar la Educación Primaria se realiza la primera de las muchas evaluaciones que la ley contempla. Son evaluaciones que, a nuestro juicio, no tienen gran utilidad, puesto que la verdadera evaluación es la que se ha de realizar día a día, de forma continua y no limitar el papel de la evaluación a una prueba general de contenidos y competencias que se realice al final de una determinada etapa educativa.

⁸⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013), Nueva redacción del artículo 18, pp. 97870-97871.

⁸⁸ *Ibidem*, Artículo 20.3, p. 97872.

⁸⁹ *Ibidem*, Artículo 21, p. 97872.

c) Educación Secundaria. Estas enseñanzas comprenden las siguientes etapas:

- La **Educación Secundaria Obligatoria**, abarca cuatro cursos académicos, comprendiendo entre los doce y los dieciséis años de edad. Esta etapa se organiza en dos ciclos: un primer ciclo que comprenderá tres años y un segundo ciclo que comprenderá un único año y tendrá carácter propedéutico⁹⁰.

Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias troncales en los cursos primero y segundo: (a) Biología y Geología, en primer curso, (b) Física y Química, en segundo curso, (c) Geografía e Historia en ambos cursos, (d) Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos, (e) Matemáticas en ambos cursos y (f) Primera Lengua Extranjera en ambos cursos.⁹¹ Asimismo, también se puede elegir entre Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas o Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas⁹².

En el tercer curso, los alumnos y alumnas han de cursar las siguientes materias troncales: (a) Biología y Geología, (b) Física y Química, (c) Geografía e Historia, (d) Lengua Castellana y Literatura y (e) Primera Lengua Extranjera⁹³.

En todos los cursos, los alumnos deberán cursar un mínimo de una y un máximo de cuatro materias a elegir entre las que oferte el centro, de entre estas: (a) Cultura Clásica, (b) Educación Plástica, Visual y Audiovisual, (c) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, (d) Música, (e) Segunda Lengua Extranjera, (f) Tecnología, (g) Religión y (h) Valores Éticos (sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido anteriormente)⁹⁴.

En relación al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, son los padres o tutores legales (con preferencia ante los alumnos, según lo establecido en la ley) los que eligen una de las siguientes opciones: (a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato ó (b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional⁹⁵.

⁹⁰ *Ibidem*, Artículo 23 bis, p. 97872.

⁹¹ *Ibidem*, Artículo 24.1., p. 97873.

⁹² *Ibidem*, Artículo 24.3., p. 97873.

⁹³ *Ibidem*, Artículo 24.2., p. 97873.

⁹⁴ *Ibidem*, Artículo 24.4., p. 97873.

⁹⁵ *Ibidem*, Artículo 25.1., p. 97874.

Las asignaturas troncales que los alumnos cursan depende del itinerario elegido: en la opción de enseñanzas académicas, se cursan las siguientes asignaturas troncales: (a) Geografía e Historia, (b) Lengua Castellana y Literatura, (c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y (d) Primera Lengua Extranjera, además de al menos dos materias de entre las siguientes: (a) Biología y Geología, (b) Economía, (c) Física y Química ó (d) Latín.⁹⁶ Por otra parte, en la opción de enseñanzas aplicadas se cursan las siguientes asignaturas troncales: (a) Geografía e Historia, (b) Lengua Castellana y Literatura, (c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas y (d) Primera Lengua Extranjera, además de, al menos, dos materias de entre las siguientes: (a) Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, (b) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial y (c) Tecnología⁹⁷.

Además de las asignaturas comentadas anteriormente, todos los alumnos han de cursar las siguientes materias específicas: (a) Educación Física y (b) Religión, o Valores Éticos (a elección de los padres, madres o tutores legales o en su caso del alumno o alumna), y un mínimo de una y un máximo de cuatro a elegir de entre las siguientes asignaturas: (a) Artes Escénicas y Danza, (b) Cultura Científica, (c) Cultura Clásica, (d) Educación Plástica, Visual y Audiovisual, (e) Filosofía, (f) Música, (g) Segunda Lengua Extranjera, (h) Tecnologías de la Información y la Comunicación, (i) Religión, (j) Valores Éticos (sólo si no se ha elegido anteriormente), o (k) una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna⁹⁸.

Al finalizar la etapa secundaria se realiza una evaluación individualizada por la opción que habían elegido previamente (académica o aplicada). Esta evaluación se puede realizar tantas veces como se desee con el objeto de mejorar la calificación o en caso de que la calificación resulte negativa⁹⁹.

Para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos deben aprobar las materias que integran los cuatro cursos de Educación Secundaria con una calificación de 5 puntos sobre 10 y la evaluación final. La nota media de los cursos que integran la secundaria tiene un peso del 70%, mientras que el resultado de la evaluación final constituye el 30%¹⁰⁰.

⁹⁶ *Ibidem*, Artículos 25.2. y 25.3., p. 97874.

⁹⁷ *Ibidem*, Artículos 25.4. y 25.5., p. 97874.

⁹⁸ *Ibidem*, Artículos 25.6. y 25.5., p. 97875.

⁹⁹ *Ibidem*, Artículo 29., p. 97878.

¹⁰⁰ *Ibidem*, Artículo 31.1., p. 97879.

Las modificaciones introducidas son sustanciales, ya que se elimina la anterior ordenación de dos ciclos, con dos cursos académicos cada ciclo y se le otorga un carácter preparatorio al cuarto curso, así como se establece un sistema de elección de itinerarios en el tercer curso, en el cual se prioriza la opción de los padres de los alumnos, antes que la opción del alumnado, según se ha redactado en la normativa. Además de ello, se introduce una prueba de evaluación al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria si se quiere obtener el título de Graduado en ESO.

- El **Bachillerato** comprende dos cursos académicos y se inicia cuando los estudiantes acrediten tener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y hayan superado la evaluación final por la opción de enseñanzas académicas¹⁰¹. Se establecen tres modalidades de Bachillerato: (a) Ciencias, (b) Humanidades y Ciencias Sociales y (c) Artes¹⁰².

La organización del Bachillerato también presenta algunas novedades. Así pues, el primer curso de los estudios de Bachillerato queda configurado de la siguiente forma:

- **Itinerario de Ciencias.** Los alumnos han de cursar las siguientes materias troncales: Filosofía, Lengua Castellana y Literatura I, Matemáticas I, Primera Lengua Extranjera y dos materias a elegir de entre: (a) Biología y Geología, (b) Dibujo Técnico y (c) Física y Química¹⁰³.
- **Itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales.** Los alumnos deben cursar las siguientes materias troncales: Filosofía, Lengua Castellana y Literatura I, Latín I (Humanidades) o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I (Ciencias Sociales), Primera Lengua Extranjera y dos materias a elegir de entre: (a) Economía, (b) Griego I, (c) Historia del Mundo Contemporáneo y (d) Literatura Universal¹⁰⁴.
- **Itinerario de Artes.** Los alumnos tienen que cursar las siguientes materias troncales: Filosofía, Fundamentos del Arte I, Lengua Castellana y Literatura I y Primera Lengua Extranjera, y dos materias a elegir de entre: (a) Cultura Audiovisual I, (b) Historia del Mundo Contemporáneo y (c) Literatura Universal¹⁰⁵.

¹⁰¹ *Ibidem*, Artículos 32.2., p. 97880.

¹⁰² *Ibidem*, Artículo 34.1., p. 97880.

¹⁰³ *Ibidem*, Artículo 34bis.1., pp. 97880-97881.

¹⁰⁴ *Ibidem*, Artículo 34bis.2., p. 97881.

¹⁰⁵ *Ibidem*, Artículo 34bis.3., p. 97881.

Asimismo, todos los alumnos deben cursar las siguientes materias específicas: (a) Educación Física y (b) un mínimo de dos y un máximo de tres a elegir de entre las siguientes: Análisis Musical I, Anatomía Aplicada, Cultura Científica, Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I (salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya la hayan escogido anteriormente) Lenguaje y Práctica Musical, Religión, Segunda Lengua Extranjera I, Tecnología Industrial I, Tecnologías de la Información y la Comunicación I, Volumen y una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna¹⁰⁶.

Con respecto al segundo curso de los estudios de Bachiller, quedan regulados de la siguiente forma:

- **Itinerario de Ciencias.** Los alumnos deben cursar las siguientes materias troncales: Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Matemáticas II, Primera Lengua Extranjera II y dos materias a elegir de entre: (a) Biología II, (b) Dibujo Técnico II, (c) Física, (d) Geología y (e) Química¹⁰⁷.
- **Itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales.** Los alumnos han de estudiar las siguientes materias troncales: Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Latín II (Humanidades) o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II (Ciencias Sociales), Primera Lengua Extranjera II y dos materias a elegir de entre: (a) Economía de la Empresa, (b) Geografía, (c) Griego II, (d) Historia del Arte y (e) Historia de la Filosofía¹⁰⁸.
- **Itinerario de Artes.** Los alumnos tienen que cursar las siguientes materias troncales: Fundamentos del Arte II, Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II y Primera Lengua Extranjera, y dos materias a elegir de entre: (a) Artes Escénicas, (b) Cultura Audiovisual II y (c) Diseño¹⁰⁹.

Además de ello, todos los alumnos deben cursar un mínimo de dos y un máximo de tres asignaturas de entre las siguientes: a) Análisis Musical II, b) Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, c) Dibujo Artístico II, d) Dibujo Técnico II (salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya lo hayan escogido), e) Fundamentos de Administración y Gestión, f) Historia de la Filosofía (salvo que los padres, madres o tutores

¹⁰⁶ *Ibíd.*, Artículo 34bis.4., pp. 97881-97882.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, Artículo 34ter.1., p. 97882.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, Artículo 34ter.2., pp. 97882-97883.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, Artículo 34ter.3., p. 97883.

legales o el alumno o alumna ya lo hayan escogido), g) Historia de la Música y de la Danza, h) Imagen y Sonido, i) Psicología, j) Religión, k) Segunda Lengua Extranjera II, l) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, m) Tecnología Industrial II, n) Tecnologías de la Información y la Comunicación II, ñ) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna¹¹⁰.

Para la obtención del título de Bachiller, los alumnos están en la obligación de aprobar las materias que integran los dos cursos de estas enseñanzas, así como la evaluación final, ambas con una calificación de 5 puntos sobre 10. La nota media de los cursos que integran el Bachillerato tiene un peso del 60%, mientras que el resultado de la evaluación final constituye el 40%¹¹¹.

- La **Formación Profesional (FP)** se divide en Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior.¹¹² La gran novedad de la LOMCE es la creación de una nueva modalidad de Ciclos Formativos: la Formación Profesional Básica, que comprende dos cursos y se estructura en las siguientes materias: (a) Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales, que incluirá las siguientes materias: Lengua Castellana, Lengua extranjera, Ciencias Sociales y, en su caso, Lengua Cooficial; (b) Bloque de Ciencias Aplicadas, que incluirá las siguientes materias: Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional y Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional¹¹³.

En relación a la evaluación y obtención del Título de Formación Profesional, en cada una de sus tres modalidades es necesaria la superación con evaluación positiva de todas las asignaturas que integren cada plan de estudios¹¹⁴. Asimismo, las Comunidades Autónomas que tengan otra lengua oficial de acuerdo a sus estatutos, la incluirán dentro de sus planes de estudios, así como de la oferta formativa de los centros educativos.

Las **Enseñanzas Artísticas**, las **enseñanzas Deportivas** y las **Enseñanzas de Idiomas** no sufren sustanciales modificaciones y en la normativa solo se realizan algunas acepciones relacionadas con el acceso, la obtención de los títulos y la convalidación o reconocimiento de los mismos.

¹¹⁰ Ibídem, Artículo 34ter.4., p. 97883.

¹¹¹ Ibídem, Artículo 37.1., p. 97885.

¹¹² Ibídem, Artículo 39.3., p. 97886.

¹¹³ Ibídem, Artículo 42.4., p. 97889.

¹¹⁴ Ibídem, Artículos 44.1., 44.2. y 44.3., pp. 97890-97891.

4. Equidad en la educación

En esta sección se aborda la igualdad de oportunidades que ofrece la normativa. Se hace referencia a becas y ayudas al estudio, así como a otros instrumentos para garantizar la equidad de oportunidades entre el alumnado. También se alude a las necesidades educativas especiales y a la forma de dar respuesta a las mismas, en aras de promover la inclusión de este alumnado en igualdad de condiciones.

4.1. Análisis de la equidad en la educación: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

Casi a finales del franquismo, con la LGE (1970) aún no se aborda el principio de equidad de oportunidades, si bien se hacen tímidas referencias a la promoción y garantía de los valores de igualdad en la educación. Tampoco se aborda el principio de equidad en la educación en la LOECE (1980), puesto que esta normativa solo se hace referencia a los centros educativos.

Con el primer gobierno socialista de nuestro país, este principio sí se aborda en la LODE (1985), en la que se establece la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza, se potencia la creación de una red de centros públicos que contrarreste la proliferación de entidades y centros privados que hasta la fecha tenían la responsabilidad de educar, constituyendo esto un privilegio, más que un derecho.

La LOGSE (1990), por su parte, hace referencia al principio de equidad en su título V, de la compensación de las desigualdades en la educación, recogiendo el principio constitucional de la Carta Magna (artículo 27 de la Constitución Española) y los principios de educación pública y universal que promulga la LODE en 1985. Esta ley ahonda en esta cuestión al garantizar el acceso a la educación, así como los recursos necesarios para escolarizar a toda la población, independientemente de los factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquiera otra índole. También se garantiza el derecho a percibir una beca o ayuda al estudio que cubra los costes derivados de la escolaridad del alumnado, otorgándose estas becas a aquellos alumnos que presenten condiciones socioeconómicas desfavorables.

Otra de las novedades de la LOGSE es la introducción del concepto de **calidad**, otorgándole un papel fundamental a los “poderes públicos, que prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza”.¹¹⁵ Para conseguir tal fin se hace especial hincapié en la formación inicial del profesorado, las acciones formativas de carácter permanente, la movilidad entre los distintos niveles educativos y otro tipo de acciones formativas organizadas por los centros educativos.

En la LOPEGCE (1995) el principio de equidad en la educación no se aborda directamente, si bien se reafirma el derecho a la educación en igualdad de condiciones, así como a las tareas de gestión y autonomía de los centros educativos, favoreciendo la participación activa de la Comunidad Educativa.

Cuando el gobierno de la nación cambió de signo político y se aprobó la LOCE, en el año 2002, se hace referencia al principio de equidad en su primer artículo al equipararla con la calidad del Sistema Educativo: “la equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales”¹¹⁶ y se vuelve a aludir a este término en el artículo 4 que establece que las Administraciones cooperarán sobre la base de los principios de equidad, solidaridad y compensación, para “articular sistemas eficaces de información, verificación y control de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos”¹¹⁷.

En el resto del cuerpo legislativo no se menciona el término de equidad y se evita hacer referencia a la no discriminación por razón de sexo, contradiciéndose de esta forma el precepto constitucional que deja bien claro que no puede prevalecer discriminación alguna por razón de sexo. Esto se contempla en la admisión del alumnado en los centros públicos, especificado en el artículo 72.3 que dice: “en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento”¹¹⁸. La no referencia a la no discriminación por razón de sexo abre la puerta a la educación segregada por esta razón y esto incluye la posibilidad de sostener con fondos públicos centros cuyos idearios pueden defender una educación segregada y diferenciada, por se constituye un vacío legal importante en la normativa.

¹¹⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Artículo 55, p. 28936.

¹¹⁶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Artículo 1, p. 45192.

¹¹⁷ *Ibidem*, Artículo 4.4, p. 45194.

¹¹⁸ *Ibidem*, Artículo 72.3, p. 45206.

4.2. Análisis de la equidad en la educación: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

Con el cambio de gobierno en el año 2004 y la promulgación de la LOE (2006) se recupera el principio de equidad, convirtiéndose, de esta forma, en su seña de identidad a través de una serie de propuestas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional asegurando los recursos necesarios para que aquellos alumnos que requieran de una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar, en igualdad de oportunidades con respecto a los demás alumnos, el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, así como los objetivos establecidos con carácter general¹¹⁹.

Los alumnos con necesidades especiales son aquellos que presentan dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación de forma tardía al sistema educativo o los que presenten condiciones personales o de historia escolar¹²⁰. Así, el Estado garantizará los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado, siguiendo unos criterios igualitarios para los centros públicos y privados concertados, así como la formación específica para el profesorado que trate con este tipo de alumnos¹²¹.

En relación a las medidas específicas dirigidas a colectivos de alumnos que presentan necesidades específicas, se destacan las siguientes:

- La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se realiza en igualdad de condiciones en relación al resto del alumnado, introduciéndose medidas de flexibilización en cada etapa educativa, cuando sea necesario. En casos excepcionales y cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se permitirá la escolarización en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años¹²². La identificación de las necesidades de este alumnado se realiza de forma temprana y al finalizar cada curso se evalúan los resultados alcanzados con respecto a los objetivos fijados inicialmente¹²³.

¹¹⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículos 71.1 y 71.2.

¹²⁰ *Ibidem*, Artículo 71.2.

¹²¹ *Ibidem*, Artículos 72.2 y 72.4.

¹²² *Ibidem*, Artículo 74.1.

¹²³ *Ibidem*, Artículos 74.2 y 74.3.

- La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se rige previo acuerdo y consulta con las Comunidades Autónomas, en una normativa que permita flexibilizar la duración de las etapas del sistema educativo, independientemente de la edad de este tipo de alumnado¹²⁴.
- La escolarización de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo se realiza teniendo en cuenta “las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación”¹²⁵, desarrollándose, si es necesario, “programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”¹²⁶.

En relación a la compensación de las desigualdades en educación, se garantiza la escolarización de aquellos alumnos que estudien en escuelas rurales, proporcionando los medios necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar de esta forma la igualdad de oportunidades¹²⁷. Asimismo, aquellos estudiantes que se encuentren en condiciones socioeconómicas desfavorables tienen derecho a disfrutar de becas y ayudas al estudio convocadas por las Administraciones educativas competentes en esa materia y con cargo a los presupuestos Generales¹²⁸.

En el contexto regional, la LEA (2007) dedica un título y varios capítulos a la equidad en la educación. Como principios generales establece que el Sistema Educativo Público de Andalucía debe garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo¹²⁹, considerándose como tal a aquel que presente necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales físicas, psíquicas, cognitivas o sensoriales; al que proceda de otros países o que por cualquier otro motivo se haya incorporado de forma tardía al sistema

¹²⁴ *Ibíd*em, Artículo 77.

¹²⁵ *Ibíd*em, Artículo 78.2, p. 17180.

¹²⁶ *Ibíd*em, Artículo 79.1, p. 17180.

¹²⁷ *Ibíd*em, Artículo 82.1.

¹²⁸ *Ibíd*em, Artículos 83.1 y 83.2.

¹²⁹ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículos 113.1.

educativo, al que precise de acciones de carácter compensatorio y al que presente altas capacidades intelectuales¹³⁰.

Con el objeto de ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado, la Administración educativa realizará una distribución equilibrada del alumnado con necesidades especiales entre los centros docentes sostenidos con fondos públicos¹³¹, y garantizando, siempre que fuese posible y de forma preferente, la escolarización del alumnado sordo en centros que dispongan de intérpretes de lengua de signos española u otros medios técnicos¹³². Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos necesarios y las actuaciones dirigidas a la población infantil de entre 0 y 6 años, así como a sus familias y el entorno, para prevenir, detectar e intervenir de forma temprana sobre cualquier trastorno o riesgo de padecerlo¹³³.

En relación a la formación del profesorado, se incluyen “acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”¹³⁴.

Otras medidas que contempla la ley para garantizar el ejercicio al derecho de la educación se refiere al derecho a obtener becas y ayudas para aquellos alumnos en condiciones socioeconómicas desfavorables¹³⁵, así como a beneficiarse del servicio de transporte escolar, el servicio de comedor y otros servicios para aquellos alumnos que estén obligados a desplazarse fuera de su localidad de residencia¹³⁶.

Finalmente, se plantea una reducción en los precios y tasas de determinados servicios de comedor escolar, aula matinal, actividades extraescolares y residencia escolar. No contribuirán al abono de estos servicios las familias que se encuentren en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión¹³⁷.

¹³⁰ *Ibidem*, Artículos 113.2 y 113.3.

¹³¹ *Ibidem*, Artículo 113.6.

¹³² *Ibidem*, Artículo 113.8.

¹³³ *Ibidem*, Artículo 114.1.

¹³⁴ *Ibidem*, Artículo 115.1, p. 23.

¹³⁵ *Ibidem*, Artículo 122.1

¹³⁶ *Ibidem*, Artículos 123.1 y 123.2.

¹³⁷ *Ibidem*, Artículos 124.1 y 124.2.

Tras la aprobación de la LOMCE en el año 2013 no se introducen novedades a resaltar en lo relativo a la equidad en la educación, sino que se toma como referencia el modelo de la LOE, si bien delega en las Administraciones Educativas todas las competencias relativas a la disposición de medios económicos, materiales y humanos para que todos los alumnos que presenten alguna necesidad educativa sean atendidos y puedan desarrollar sus capacidades y alcanzar los objetivos generales establecidos. La LOMCE, además, permite el concierto con centros que segregan al alumnado en razón de su sexo al afirmar que “no constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos”¹³⁸, suponiendo esto un importante retroceso para la educación pública y la igualdad de oportunidades.

5. Profesorado

En esta sección se hace referencia a los tipos de docentes que desarrollan su labor en cada etapa educativa, así como a las titulaciones o requisitos académicos y profesionales que necesitan para ejercer la profesión docente.

5.1. Análisis del profesorado: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

Según la Ley General de Educación (LGE, 1970) el profesorado que imparta docencia en cualquiera de los centros del territorio español debe poseer una titulación mínima, así como una serie de condiciones y requisitos como una formación pedagógica adecuada y estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hayan de enseñar. El profesorado puede ser estatal o no estatal.

Años más tarde, tras la aprobación de la LOECE (1980) y la LODE (1985) no se incluyen nuevos cambios, ya que estas normativas no contemplan una descripción de la tipología de profesores, así como la formación que requerida para ejercer la función docente.

¹³⁸ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013), Artículo 61.3, p. 97897.

La LOGSE (1990), por su parte, establece que los funcionarios que impartan las enseñanzas de régimen general pertenecen a los siguientes cuerpos docentes: cuerpo de Maestros, que desempeña sus funciones en la educación infantil y primaria; el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, que realiza sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional y el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, que desarrolla sus funciones en la formación profesional específica y en las condiciones que se establezcan, en educación secundaria obligatoria y en el bachillerato¹³⁹.

En la LOPEGCE (1995) no se contempla una descripción de la tipología de profesores, si bien sí se hace alusión a la formación del profesorado, que ha de ser una competencia promovida y potenciada desde y por las Administraciones educativas, que garantizarán una formación permanente de calidad para el profesorado. Al tratarse de una Ley que regula competencias en dirección y gestión de centros educativos, se resalta la importancia que tiene el hecho de organizar cursos de formación orientados a la “organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica y el asesoramiento”¹⁴⁰.

Con el cambio de gobierno y la aprobación de la LOCE (2002) se introducen algunas novedades en lo que se refiere al sector del profesorado, sus funciones y competencias dentro del centro. Una de modificaciones a resaltar es el requisito de estar en posesión de “un título profesional de Especialización Didáctica” aquellos profesores que impartan “las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial”¹⁴¹. Asimismo, se siguen organizando y promoviendo las acciones formativas de educación permanente.

Aunque la gran novedad que introduce la ley radica en la valoración de la función pública docente, a la que dedica un capítulo dentro de la normativa. En este sentido, las Administraciones educativas han de elaborar, junto con el profesorado, planes para la valoración de la función pública docente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de modo preferente en la carrera profesional. También se tienen en cuenta las evaluaciones voluntarias a efectos de movilidad y promoción dentro de la carrera docente¹⁴².

¹³⁹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Disposición adicional décima, p. 28938.

¹⁴⁰ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE Núm. 278, martes, 21 de noviembre de 1995), Artículo 32, p. 33658.

¹⁴¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Artículo 58.1, p. 45203.

¹⁴² *Ibidem*, Artículos 60 y 61.

5.2. Análisis del profesorado: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

La LOE (2006) establece los requisitos de titulación necesarios para impartir docencia en las enseñanzas del Sistema Educativo. Para la Educación Infantil, se requiere el Título de Maestro de educación infantil u otro grado equivalente¹⁴³; para la Educación Primaria, el Título de Maestro en educación primaria, quienes impartirán todas las áreas de conocimiento, salvo las especialidades de Educación Física, Lengua Extranjera y Música, para lo que se precisa una especialización¹⁴⁴; para la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y la Enseñanza de Idiomas, el Título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente con la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado¹⁴⁵ y para la Formación Profesional, las Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas Deportivas, el profesorado ha de estar habilitado para impartir docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹⁴⁶.

En el ámbito regional, la LEA (2007) no reporta sustanciales modificaciones acerca de la ordenación de la función pública docente, si bien en ella se contempla el papel del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que se organiza en una red de centros del profesorado cuya finalidad es la de garantizar un desarrollo profesional docente de calidad para contribuir a la mejora de la práctica educativa¹⁴⁷.

Finalmente, la LOMCE (2013) no contempla una descripción de la tipología de profesores, así como la formación que requerida para ejercer la función docente.

¹⁴³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículo 92.1.

¹⁴⁴ *Ibidem*, Artículos 93.1 y 93.2.

¹⁴⁵ *Ibidem*, Artículos 94 y 97.1.

¹⁴⁶ *Ibidem*, Artículos 95.1, 96.1 y 98.2.

¹⁴⁷ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículo 20.

6. Centros educativos

En este epígrafe se realiza una taxonomía de los centros educativos que existen en el contexto en el que se aprueba cada normativa educativa. Se ha de destacar que en nuestro país los tipos de centros educativos que existen han ido cambiando conforme han ido transcurriendo los años. A continuación se puede observar esta evolución a través de las políticas educativas.

6.1. Análisis de los centros educativos: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

La primera clasificación que se realiza y que coincide con el desarrollo de la LGE (1970) estipula que los centros educativos pueden ser estatales y no estatales. Los centros estatales son aquellos que son creados y sostenidos con fondos públicos y por la Administración del Estado. Los centros no estatales son aquellos que pertenecen a la Iglesia o a otras Instituciones o personas físicas o jurídicas, públicas o privadas.

Años más tarde, la LOECE (1980) establece dos tipos de centros: los centros públicos (aquellos que tienen por titular a entes públicos con plena competencia como Administración educativa y aquellos otros entes territoriales a los que aquellos la transfieran) y los centros privados (los que tienen por titular a una institución, entidad o personas pública o privada no incluida en el apartado anterior)¹⁴⁸. Atendiendo a los niveles educativos que se imparten en cada centro, esta legislación establece los siguientes tipos de centros: (a) de Educación Preescolar, (b) de Educación General Básica, (c) de Bachillerato, (d) de Formación Profesional y (e) cualesquiera otros que legalmente se establezcan¹⁴⁹.

Con la entrada en vigor de la LODE (1985) se establece una clasificación de centros docentes que atiende a los criterios de titularidad jurídica, origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento. Así pues, se distingue entre centros públicos (aquellos cuyo titular sea un poder público), concertados (centros privados sostenidos con fondos públicos) y privados (aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado)¹⁵⁰.

¹⁴⁸ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE Núm. 154, viernes, 27 de junio de 1980), Artículo 8.1 y 8.2.

¹⁴⁹ *Ibidem*, Artículo 9.

¹⁵⁰ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985), Artículo 10.

Tras la aprobación de la LOGSE (1990) se mantiene la tipología de los centros educativos precedentes en otras normativas educativas, reafirmando su compromiso con el sistema mixto o dual de centros públicos y privados, además de los centros concertados (centros privados sostenidos con fondos públicos).

En la LOPEGCE (1995) tampoco se altera la anterior taxonomía de centros educativos, garantizándose y reforzándose el papel de los órganos de gobierno en los centros públicos, privados y concertados, como instrumento de participación de la Comunidad Educativa en la vida pública del centro.

Con la aprobación de la LOCE (2002), la tipología de los centros educativos no sufre grandes modificaciones, manteniendo el sistema mixto o dual de centros públicos y privados, además de los centros concertados (centros privados sostenidos con fondos públicos), si bien se pretende otorgar más poder a los centros concertados y privados a la hora de la enseñanza de materias como la Religión, regulado esto en la Disposición adicional segunda, que dice lo siguiente:

La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español¹⁵¹.

También se otorga más poder a la hora de admitir al alumnado en los centros educativos, imponiendo la libertad de acceso y no garantizando, de esta forma, los derechos de acceso a las plazas que subvenciona el Estado para los centros públicos como la proximidad al lugar de residencia o trabajo de alguno de los cónyuges, entre otros establecidos en cada convocatoria.

¹⁵¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Disposición adicional segunda. Del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión, p. 45213

6.2. Análisis de los centros educativos: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

Tras la aprobación y entrada en vigor de la LOE (2006), la tipología de los centros educativos sigue siendo la misma, manteniendo el sistema mixto o dual de centros públicos y privados¹⁵², además de los centros concertados (centros privados sostenidos con fondos públicos, pero que prestan el servicio público de la educación)¹⁵³.

En Andalucía, con la LEA (2007), los centros educativos de la región andaluza se clasifican en públicos y privados. Los centros públicos son aquellos cuya titularidad la ostenta una Administración pública y los centros privados son aquellos cuyo titular es una persona física o jurídica de carácter privado. También se contempla la existencia de centros privados concertados, que son los centros privados acogidos al régimen de conciertos legalmente establecido por las Administraciones educativas¹⁵⁴.

Finalmente, en la LOMCE (2013) no se alude, en ninguno de los epígrafes del cuerpo legislativo, a la tipología de los centros educativos, por lo que se mantiene como en la anterior normativa.

¹⁵² Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE Núm. 187, jueves, 6 de agosto de 1970), Artículo 108.1.

¹⁵³ *Ibidem*, Artículo 108.4.

¹⁵⁴ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículo 1.3.

7. Participación, autonomía y gobierno de los centros

En esta sección se analiza la gestión y el gobierno de los centros e instituciones educativas. En él se tratan aspectos tales como la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión del centro, así como las principales funciones que tienen los órganos de gobierno que ahí presentes en cada institución educativa.

7.1. Análisis de la participación, autonomía y gobierno de los centros: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

Durante los últimos años de la dictadura franquista, la participación y la autonomía de los centros educativos, apenas existe. A causa de este hecho, la LGE (1970) no incluye ningún epígrafe dedicado a la participación, la autonomía y el gobierno de los centros educativos, si bien son competencias del Estado las de ejercer la superior dirección de todas las Instituciones educativas dependientes del Departamento, inspeccionar y coordinar todas las Instituciones docentes, tanto estatales como no estatales, así como estimular, orientar y coordinar la cooperación social y económica a las actividades educativas¹⁵⁵.

La LOECE (1980) supone una apertura de los centros a la participación al garantizar que los profesores, los padres, el personal no docente y los alumnos “intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos en los términos establecidos por la presente ley”¹⁵⁶. Esta ley, además, establece los órganos que se encargan de la gestión y el gobierno de los centros educativos, cada uno de ellos con sus funciones, atribuciones y competencias. Son los siguientes: (a) Unipersonales: Director, Secretario, Jefe de Estudios, Vicedirector y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes y (b) colegiados: Consejo de Dirección, claustro de Profesores, la junta económica y cuantos otros se determinen¹⁵⁷ (Recio García, 1981, p. 25).

¹⁵⁵ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE Núm. 187, jueves, 6 de agosto de 1970), Artículo 135 (c), (d), (e).

¹⁵⁶ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE Núm. 154, viernes, 27 de junio de 1980), Artículo 16, p. 14634

¹⁵⁷ *Ibidem*, Artículo 24.

La aprobación de la LODE (1985) supone el establecimiento y la regulación de los órganos que se encargan de la gestión y el gobierno de los centros educativos. Son los siguientes: (a) Unipersonales: Director, Secretario, Jefe de Estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes y (b) colegiados: Consejo Escolar del Centro, claustro de Profesores y cuantos otros se determinen¹⁵⁸. Estos órganos tienen sus funciones, atribuciones y competencias dentro de la comunidad educativa, y siempre deben responder ante el centro y ser sus representantes ante las Administraciones educativas que requieran de sus servicios.

La LOGSE (1990) no aborda tampoco la participación, la autonomía, la gestión y el gobierno de los centros educativos, si bien se mantienen las estructuras de gestión establecidas por la LODE en 1985, es decir, los órganos unipersonales (Director, Secretario, Jefe de Estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes) y los colegiados (Consejo Escolar del Centro, claustro de Profesores y cuantos otros se determinen).

La LOPEGCE (1995), a su vez, refuerza la participación del profesorado, a través del claustro de profesores; las familias, a través de asociaciones más representativas del centro; y el alumnado, en el Consejo Escolar, mediante la representatividad de los alumnos elegidos por sufragio entre ellos, si bien deben pertenecer a niveles de enseñanzas secundarias. Los profesores y los padres también pueden participar en el Consejo Escolar, en los términos que se establecen en la presente ley¹⁵⁹.

En relación a la autonomía y el gobierno de los centros educativos, la ley mantiene los mismos órganos contemplados en las leyes anteriores, es decir, “colegiados (Consejo Escolar, Claustro de Profesores y cuantos otros determinen reglamentariamente las Administraciones educativas) y unipersonales: Director, Jefe de Estudios, Secretario o, en su caso, Administrador y cuantos otros determinen reglamentariamente las Administraciones educativas”¹⁶⁰. Se contempla la posibilidad de crear Consejos Escolares de ámbito intermedio, delimitando su ámbito territorial, su composición, organización y funcionamiento¹⁶¹.

¹⁵⁸ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985), Artículo 36.

¹⁵⁹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE Núm. 278, martes, 21 de noviembre de 1995), Artículo 2, p. 33653.

¹⁶⁰ *Ibidem*, Artículo 9, p. 33654.

¹⁶¹ *Ibidem*, Artículo 4, p. 33653.

La LOCE (2002) introduce sustanciales cambios en lo relativo a la participación, la autonomía y el gobierno de los centros. Uno de esos cambios es la participación del alumnado en el Consejo Escolar, especificando que “los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria”¹⁶², mientras que en la LOPEGCE se permitía ser miembros a partir del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, aunque no podían participar en la elección o el cese del Director.

Otra de las polémicas novedades que incluye la ley es la eliminación de algunas atribuciones que previamente tenía el Consejo Escolar en los centros públicos. Ahora este órgano de gobierno no participa en la elección del director, por lo que son las Administraciones Educativas las encargadas de convocar un concurso de méritos a la hora de elegir al director escolar, reduciendo el papel del Consejo Escolar. Si en la LOPEGCE se prima la decisión del Consejo Escolar, ahora la LOCE introduce la novedad de que serán las Administraciones educativas las que convocan el concurso de méritos¹⁶³, controlando todo el proceso de selección del director. En los centros concertados no sucede esto, pues se otorga todo el poder al Consejo Escolar, de acuerdo a las siguientes especificaciones:

1. El Director de los centros concertados será designado previo acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar. El acuerdo del Consejo Escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.
2. En caso de desacuerdo, el Director será designado por el Consejo Escolar del centro de entre una terna de Profesores propuesta por el titular. El acuerdo del Consejo Escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.
3. El mandato del Director tendrá una duración de tres años.
4. El cese del Director requerirá el acuerdo entre la titularidad y el Consejo Escolar del centro¹⁶⁴.

Este era uno de los objetivos del gobierno central: ofrecer más poder y participación a la comunidad educativa de los centros concertados y limitar la participación en la gestión y el gobierno de los centros públicos.

¹⁶² Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Artículo 81.3, p. 45208.

¹⁶³ *Ibidem*, Artículos 88.1, 88.2 y 88.3.

¹⁶⁴ *Ibidem*, Disposición final primera. Modificaciones de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, punto 7, p. 45219.

7.2. Análisis de la participación, autonomía y gobierno de los centros: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

En el año 2006, tras la aprobación de la LOE, se introducen algunos cambios con respecto a la anterior normativa, la LOCE, en lo que respecta a la participación, autonomía y gobierno de los centros, con respecto a las anteriores normativas. También se define la participación como “un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución”¹⁶⁵, promoviendo la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos¹⁶⁶.

En relación a la autonomía, los centros disponen de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en los términos contenidos en la presente ley, teniendo competencias para “elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro”¹⁶⁷.

Con respecto al gobierno de los centros educativos, el Consejo Escolar vuelve a ser un órgano colegiado, mantiene su composición, pero se recupera el derecho de los alumnos a ser elegidos como miembros del mismo a partir del primer curso de la ESO, aunque los alumnos del primer ciclo de ESO no pueden participar en la selección o el cese del director¹⁶⁸. Así pues, el Consejo Escolar recupera algunas funciones, como las de aprobar y evaluar la programación general anual del centro y participar en la selección del director, ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo y proponer la revocación del nombramiento del director¹⁶⁹. Se ha de destacar que en la elección del director escolar participa una comisión que pasa de ser un mínimo de un 30% de la comunidad educativa a un mínimo de dos tercios (un tercio del Claustro y otro tercio del Consejo Escolar que no sean profesores)¹⁷⁰.

¹⁶⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículo 118.1, p. 17188.

¹⁶⁶ *Ibidem*, Artículo 118.3.

¹⁶⁷ *Ibidem*, Artículos 120.1 y 120.2, p. 17188.

¹⁶⁸ *Ibidem*, Artículo 126.5.

¹⁶⁹ *Ibidem*, Artículo 127.

¹⁷⁰ *Ibidem*, Artículo 135.3.

Por su parte, el Claustro de Profesores también recupera algunas atribuciones y competencias como la de “aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual y conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos”¹⁷¹.

En Andalucía, la LEA (2007) no introduce grandes modificaciones que complementen a lo que está regulado por la Ley Orgánica de Educación, pues aborda la participación, la autonomía y el gobierno de los centros educativos desde una perspectiva prácticamente igual. Así pues, los centros siguen disponiendo de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, y deben elaborar el Plan de Centro, que es un documento que está constituido por el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento, y el proyecto de gestión¹⁷².

- El proyecto educativo de cada centro define los objetivos que se prevén alcanzar, adaptándolos a la realidad educativa y abordando los siguientes aspectos: (a) líneas generales de actuación pedagógica, (b) coordinación y concreción de los contenidos curriculares, (c) atención a la diversidad del alumnado, (d) el plan de orientación y acción tutorial y (e) el plan de convivencia¹⁷³.
- El reglamento de organización y funcionamiento establece las normas organizativas y funcionales del centro, y que contempla los siguientes aspectos: (a) los cauces de participación de los miembros de la comunidad educativa, (b) los criterios y procedimientos que garanticen el rigor y la transparencia en la toma de decisiones, (c) la organización de los espacios, instalaciones y recursos del centro, (d) la organización de los tiempos y (e) otros aspectos que le sean atribuidos por la Administración educativa¹⁷⁴.
- El proyecto de gestión es un documento que recoge la ordenación y la utilización de los recursos materiales y humanos del centro.¹⁷⁵

En lo que respecta al gobierno de los centros educativos, no hay grandes cambios, se mantienen los órganos colegiados y unipersonales, así como sus funciones, competencias y atribuciones, en los términos en los que regula la ley.

¹⁷¹ *Ibidem*, Artículo 128, p. 17191.

¹⁷² Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículo 126.1.

¹⁷³ *Ibidem*, Artículo 127.1.

¹⁷⁴ *Ibidem*, Artículos 128.1 y 128.2.

¹⁷⁵ *Ibidem*, Artículos 129.1.

La LOMCE (2013) introduce algunas modificaciones que recuperan, fundamentalmente, los principios ideológicos que impregnan la LOCE. Esta ley obliga a los centros sostenidos con fondos públicos a rendir cuentas de los resultados obtenidos¹⁷⁶, mientras que los centros privados están exentos. Además, las Administraciones Educativas hacen públicos estos resultados, estableciendo un ranking de puntuaciones que puede ser objeto de manipulación por parte de sectores políticos, mediáticos y sociales. Esta ley determina que las Administraciones Educativas pueden establecer planes de mejora en aquellos centros que no logren los niveles adecuados, no siendo esta iniciativa aplicable a los centros privados, pues no se contempla en la ley.

Otra novedad es la posibilidad de adoptar modelos de calidad europeos, con el objeto de potenciar la calidad educativa¹⁷⁷. En este sentido, se premia la posibilidad de adoptar modelos de gestión de la calidad desde una perspectiva empresarial. Para llevar a cabo estas acciones se concede más autonomía al director del centro y sus decisiones deberán ser sometidas a autorización por parte de las Administraciones Educativas¹⁷⁸, limitando la participación de los demás órganos de gobierno.

La LOMCE también considera a los profesores del centro como “autoridad pública”, en lo relativo al régimen de sanción, disfrutando de la presunción de veracidad que deberán ser demostrados con hechos contrarios. En caso de no haberlos, la presunción del docente prevalecerá¹⁷⁹. Además de ello, se producen sustanciales cambios en la selección del director, volviendo nuevamente al planteamiento que proponía la LOCE. El director es elegido por una comisión en la que participan representantes de las Administraciones Educativas y representantes del centro. En la anterior normativa, un tercio de esta comisión lo conformaban profesores del centro, otro tercio eran miembros elegidos por el Consejo Escolar que no eran profesores y el otro tercio representantes de la Administración Educativa. La LOMCE modifica esta composición otorgando más peso y poder a las Administraciones Educativas al garantizarles al menos un cincuenta por ciento de los miembros de la comisión. Con este cambio se pretende introducir un carácter ideológico en el proceso de selección, porque dependerá del gobierno de cada región a la hora de seleccionar a los representantes de la comisión¹⁸⁰.

¹⁷⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013), Artículo 73.3, p. 97901.

¹⁷⁷ *Ibidem*, Artículo 77 (122.bis), p. 97902.

¹⁷⁸ *Ibidem*, Artículo 77 (122.bis), p. 97902.

¹⁷⁹ *Ibidem*, Artículo 78 (124.3), pp. 97903-97904.

¹⁸⁰ *Ibidem*, Artículo 84 (135.2), p. 97906.

8. Evaluación del Sistema Educativo

En este epígrafe se analiza y estudia la evaluación general del Sistema Educativo, así como de otros elementos, como las estructuras, centros, profesorado y alumnado. También se hace alusión a las funciones de inspección educativa que se desarrollan en cada ley.

8.1. Análisis de la evaluación del Sistema Educativo: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

La evaluación del Sistema Educativo no se incluye en la LGE (1970), si bien se hace referencia a la creación de un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituirán un Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado y sus funciones son: velar por el cumplimiento de las Leyes, reglamentos y demás disposiciones en todos los centros docentes estatales y no estatales; colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función; asesorar a los Profesores de Centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que impartan y evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación¹⁸¹.

En la LOECE (1980) no se contempla ningún apartado relativo a la evaluación del Sistema Educativo, puesto que se trata de una Ley que no regula las enseñanzas. Si bien es cierto que se hace una mínima referencia a las funciones de “inspección, evaluación, control y asesoramiento de los centros”, que corresponde a la Administración¹⁸². En la misma posición se sitúa la LODE (1985), en la que tampoco se contempla ningún apartado relativo a la evaluación del Sistema Educativo, puesto que se trata de una ley que no regula las enseñanzas.

¹⁸¹ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE Núm. 187, jueves, 6 de agosto de 1970), Artículo 142 (a), (b), (c), (d).

¹⁸² Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE Núm. 154, viernes, 27 de junio de 1980), Artículo 19, p. 14634.

La LOGSE (1990), por el contrario, atribuye una singular importancia a la evaluación general del Sistema Educativo, y propone la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. La actividad evaluadora se convierte en algo fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Esta evaluación se extiende a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan¹⁸³. Para garantizar dicha evaluación de la calidad educativa, “las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para velar por el cumplimiento de las Leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo”¹⁸⁴. Asimismo, la evaluación del sistema educativo se orienta a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplica sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración. Para llevar a cabo la compleja labor de evaluación se propone la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

La LOPEGCE (1995) establece que la evaluación del Sistema Educativo se lleve a cabo desde diferentes perspectivas: interna (órganos colegiados) y externa (organismos creados para tal efecto e inspección educativa).

a) La **evaluación interna** corresponde a los órganos colegiados, que colaborarán en todo momento con la inspección educativa enviando informes periódicos sobre el funcionamiento del centro¹⁸⁵.

b) La **evaluación externa** corresponde a las Administraciones educativas y de ello se encarga el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que realizará una evaluación general del Sistema Educativo, ofrecerá apoyo a las Administraciones en lo relativo a la elaboración de planes y programas de evaluación y los resultados derivados de esta evaluación serán publicados por dicho organismo¹⁸⁶.

La función pública también se evalúa por parte de la Administración educativa y en este proceso la inspección educativa tendrá un papel relevante, garantizando la participación del profesorado en el mismo.

¹⁸³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Preámbulo.

¹⁸⁴ *Ibidem*, Artículo 61, p. 28936.

¹⁸⁵ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE Núm. 278, martes, 21 de noviembre de 1995), Artículos 16 y 29.3.

¹⁸⁶ *Ibidem*, Artículo 28.

De acuerdo con la LOCE (2002), la evaluación del Sistema Educativo así como de todos los factores que incurren en él “se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa”¹⁸⁷.

En este sentido, la evaluación abarca los siguientes ámbitos:

- Para la evaluación general del Sistema Educativo se crea el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que sustituye al anterior Instituto Nacional de Calidad y Evaluación¹⁸⁸.
- Periódicamente se elaboran evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Son realizadas en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y versan sobre competencias básicas del currículo¹⁸⁹.
- Periódicamente se elabora el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuye a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de los centros educativos como de las Administraciones, el alumnado o las familias¹⁹⁰.
- El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha de elaborar periódicamente un plan de evaluación general del sistema en el que se determinen las prioridades y objetivos que se deseen evaluar¹⁹¹. También debe publicar los resultados de estas evaluaciones, con el objeto de ponerlos en conocimiento de los miembros de la comunidad educativa, así como de la sociedad en general¹⁹². Esta medida podría crear cierta polémica al tratar de establecer ciertos “rankings” de evaluación entre unos centros y otros, poniendo constantemente en cuestión el modelo educativo que hasta ahora se había implementado y desarrollado en nuestro país.
- Finalmente, se promueve la elaboración de planes de evaluación externa e interna de los centros, que deberán ser comunicados a las Administraciones educativas para garantizar una buena marcha de las instituciones educativas, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las mismas¹⁹³.

¹⁸⁷ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002), Artículo 95.1, 9. 45211.

¹⁸⁸ *Ibidem*, Artículo 96.1.

¹⁸⁹ *Ibidem*, Artículo 97.1.

¹⁹⁰ *Ibidem*, Artículo 98.1.

¹⁹¹ *Ibidem*, Artículo 99.

¹⁹² *Ibidem*, Artículo 100.

¹⁹³ *Ibidem*, Artículo 101.2 y 101.3.

8.2. Análisis de la evaluación del Sistema Educativo: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

Tras la derogación de la LOMCE, con la LOE (2006), la evaluación del Sistema Educativo tiene como finalidad la de: (a) contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación; (b) orientar las políticas educativas; (c) aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo; (d) ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos y (e) proporcionar información sobre el grado de consecución de estos objetivos¹⁹⁴.

La evaluación “se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas”¹⁹⁵ y será realizada por el Instituto de Evaluación (anterior Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo)¹⁹⁶.

En relación a los ámbitos que abarca la evaluación, se citan los siguientes:

- El Instituto de Evaluación se encarga de elaborar planes plurianuales del sistema educativo, coordinará la participación del Estado en las evaluaciones internacionales y elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación¹⁹⁷.
- Con carácter periódico se elaboran evaluaciones generales de diagnóstico en Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria que versarán sobre las competencias básicas del currículo¹⁹⁸.
- Las Administraciones educativas pueden realizar evaluaciones de los centros educativos, así como apoyar y facilitar la autoevaluación interna de los propios centros¹⁹⁹. Para la mejora del funcionamiento de los centros educativos, se pueden promover y elaborar planes para la valoración de la función directiva²⁰⁰.

¹⁹⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículo 140.1.

¹⁹⁵ *Ibidem*, Artículo 141, p. 17193.

¹⁹⁶ *Ibidem*, Artículo 142.

¹⁹⁷ *Ibidem*, Artículos 143.1, 143.2 y 143.3.

¹⁹⁸ *Ibidem*, Artículo 144.1.

¹⁹⁹ *Ibidem*, Artículos 145.1 y 145.2.

²⁰⁰ *Ibidem*, Artículo 146.

- El Gobierno ha de rendir cuentas ante el Congreso de los Diputados presentando anualmente los resultados generales de las evaluaciones desarrolladas, publicando sus conclusiones y los datos que ofrezca el Sistema Estatal de Indicadores²⁰¹.

Si nos situamos en el plano andaluz, la LEA (2007) orienta la evaluación del Sistema Educativo regional a la mejora permanente del mismo, así como al aprendizaje satisfactorio y relevante del alumnado para conseguir el éxito escolar. La evaluación se extiende a todos los ámbitos: procesos de aprendizaje y resultados del alumnado, profesorado, procesos educativos, función directiva, inspección, servicios de apoyo a la educación y la Administración educativa²⁰².

En relación a los ámbitos que abarca la evaluación, se citan los siguientes:

- La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa se encarga de realizar la evaluación general del sistema educativo andaluz, estableciendo los procedimientos y criterios de evaluación, y elaborando planes plurianuales²⁰³.
- Periódicamente se han de elaborar evaluaciones generales de diagnóstico en Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria que versan sobre las competencias básicas del currículo que tienen un carácter formativo y orientador para los centros, así como informativo par a las familias²⁰⁴.
- La Administración educativa ha de establecer un sistema de evaluación del profesorado que les permita acreditar los méritos a efectos de su promoción profesional²⁰⁵.
- Para la evaluación de los centros, los programas, los servicios educativos y valorar la función directiva y docente, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa ha de elaborar planes específicos de evaluación²⁰⁶.

²⁰¹ *Ibíd*em, Artículos 147.1 y 147.2.

²⁰² Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (*BOJA* Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículo 153.

²⁰³ *Ibíd*em, Artículo 155.

²⁰⁴ *Ibíd*em, Artículo 156.

²⁰⁵ *Ibíd*em, Artículo 157.1.

²⁰⁶ *Ibíd*em, Artículo 158.

Con la entrada en vigor de la LOMCE (2013), la evaluación del Sistema Educativo la realiza el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, así como los demás organismos que determinen las Comunidades Autónomas²⁰⁷. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa desarrolla las siguientes acciones²⁰⁸:

- Elaborar planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo, haciendo públicos los criterios y procedimientos de evaluación.
- Establecer los estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas, en colaboración con las Administraciones educativas.
- Coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.
- Elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación.

Finalmente, se establecen las evaluaciones individualizadas, que son comunes para todo el Estado, las diseña el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se elaboran de forma que permitan las comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución de los resultados a lo largo del tiempo²⁰⁹. Los datos derivados de estas evaluaciones han de ser dados a conocer al público.

²⁰⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013), Artículo 87 (142.1), p. 97907.

²⁰⁸ *Ibidem*, Artículo 88 (143), p. 97907.

²⁰⁹ *Ibidem*, Artículo 89 (144.1), p. 97908.

9. Recursos económicos

Este indicador hace referencia al capítulo de gastos financieros de la ley. Generalmente en ninguna ley se plantean los gastos derivados de su implantación, si bien es cierto que se hace referencia al estado y a las instituciones y administraciones educativas como entes que serán los encargados de financiar la educación.

9.1. Análisis de los recursos económicos: de la LGE (1970) a la LOCE (2002)

De acuerdo con la LGE (1970), el Estado aporta, con carácter preferente, los medios económicos para la progresiva y total ejecución de esta normativa. Para el ejercicio de 1970 se fija la cantidad de 1.129,8 millones de pesetas, mientras que para el ejercicio de 1971 la cuantía asciende a 7.219,8 millones de pesetas.

No se contempla ninguna alusión al régimen económico de la LOECE (1980), ni a la financiación de la educación, ya que se trata de una normativa que introduce cambios significativos en el Estatuto de los Centros Educativos, pero no en el Sistema Educativo en general. Para la financiación del desarrollo legislativo de la LODE (1985) se garantiza que el Estado aporte los recursos económicos y garantice el desarrollo de la presente ley, siempre en colaboración con las Comunidades Autónomas y las entidades locales o Ayuntamientos, a quienes corresponde “la creación, construcción y mantenimiento de centros públicos docentes, así como en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria”²¹⁰.

La LOGSE (1990) cuenta con el sustento económico del Estado y los poderes públicos, que han de garantizar la financiación del Sistema Educativo, dotándolo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en esta ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos, que son los siguientes: (a) La ratio de alumnos/profesor, es decir, el número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria se establece en 25 alumnas y alumnos para la educación primaria y en 30 para la Educación secundaria Obligatoria; (b) una oferta de actividades de formación permanente para el profesorado; (c) la incorporación a los centros completos de educación obligatoria de, al menos, un profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje; (d) la inclusión en los planes institucionales de formación

²¹⁰ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985), Disposición Adicional Segunda, punto 1, p. 21022.

permanente del profesorado de licencias por estudio u otras actividades y (e) la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que imparten enseñanzas de régimen general²¹¹. Finalmente, en la LOPEGCE (1995) y en la LOCE (2002), sin embargo, no se contempla ninguna alusión al régimen económico, ni a la financiación de la educación.

9.2. Análisis de los recursos económicos: de la LOE (2006) a la LOMCE (2013)

Con la entrada en vigor de la LOE (2006), se establece que el Estado y los poderes públicos “dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley”²¹², así como también se acuerda “un plan de incremento del gasto público en educación para los próximos diez años”²¹³ y se presentará un informe anual en el que se incluyan los datos relativos al gasto en educación²¹⁴. La LOE está dotada con una inversión de 7.033 millones de euros según la memoria económica de la ley²¹⁵.

En el contexto andaluz, la LEA (2007) cuenta con un título específico que hace referencia al gasto público en educación y queda patente que actúa con transparencia al garantizar que el gobierno ha de presentar anualmente en el Parlamento de Andalucía un informe sobre el gasto público en educación, en el que se analice el rendimiento del sistema educativo público y el de sus centros, así como las recomendaciones que se derivan de dicho análisis²¹⁶. Asimismo también se incluye en un documento elaborado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, una partida presupuestaria de 1.175 millones de euros, lo que supone un incremento del presupuesto en educación en más de un 36% para el periodo 2008-2012²¹⁷.

Finalmente, en la LOMCE (2013) no se contempla ninguna alusión al régimen económico de la ley, ni a la financiación de la educación.

²¹¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990), Disposición adicional tercera, p. 28937.

²¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), Artículo 155.1, p. 17195.

²¹³ *Ibidem*, Artículo 155.2, p. 17915.

²¹⁴ *Ibidem*, Artículo 156.

²¹⁵ Memoria económica de la LOE: http://www.stecyl.es/LOE/LOE_Memoria_Economica.pdf

²¹⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007), Artículo 186.

²¹⁷ Información de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf

10. Conclusiones

Después de analizar las normativas educativas que han estado vigentes en nuestro país durante las últimas cinco décadas, prácticamente, podemos observar que la política educativa de España se caracteriza por su esencia de inestabilidad en el tiempo, habiéndose contemplado hasta ocho normativas (sin contar con los numerosos Reales Decretos y demás documentos legislativos de menor rango al de Ley) que han ido modificando aspectos tan fundamentales como la estructura y la ordenación de las enseñanzas. Esta inestabilidad crea cierta incertidumbre cada vez que hay un cambio político, pues supone volver a replantear nuevamente el Sistema Educativo y cómo introducir el matiz ideológico del partido político que gobierne el país en ese determinado período.

Si bien es cierto que hubo un intento de consenso educativo en el año 2009 con la propuesta del “Pacto por la Educación” que realizó el Ministerio de Educación, que naufragó a los pocos meses de su formulación, por la incapacidad de llegar a un acuerdo en temas fundamentales que requerían dejar a un lado las diferencias políticas e ideológicas tan marcadas que había entre unos partidos y otros.

A tenor de todo lo argumentado anteriormente, se ha de destacar que este documento analiza los principales planteamientos, propuestas, comentarios y aportaciones de los maestros y las maestras de Educación Primaria de los centros educativos de Andalucía, así como otro tipo de propuestas aportadas durante las estancias de investigación internacionales, en las cuales se han recogido planteamientos que pueden mejorar la calidad de la educación.

Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación, partiendo del contexto en el que se lleva a cabo, definiendo los variables e indicadores que se evaluarán, diseñando los instrumentos que se van a emplear para la recogida de datos, estableciendo el plan de trabajo mediante la delimitación de las fases de la investigación y concluyendo con el análisis de datos.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Problema del estudio.
2. Objetivos de la investigación.
3. Hipótesis de la investigación.
4. Metodología de la investigación.
5. Estructura de la investigación.
6. Contexto del estudio.
7. Variables de la investigación.
8. Selección de la muestra del estudio.
9. Instrumento de recogida de datos.
10. Características psicométricas: fiabilidad y validez del instrumento.
11. Análisis de datos.

1. Problema de estudio

Cuando hablamos de “problema de estudio”, nos referimos a aquello que queremos estudiar, y sobre lo que se pretende intervenir y realizar una propuesta para mejorar o resolver. En nuestro caso, el conflicto lingüístico entre el término “problema”, por una parte, y “situación real”, por otra, nos indica que, más que un problema, se trata de una situación real sobre la cual vamos a indagar e investigar.

El tema del estudio está enfocado hacia la evaluación de una serie de indicadores y aspectos relacionados con la calidad de la educación en los centros de Educación Primaria, tomando como referencia el punto de vista y la perspectiva de los docentes que desarrollan su labor educativa en ellos.

El análisis de la calidad educativa se realiza en base a las políticas educativas actuales, comprendiendo las leyes estatales y autonómicas vigentes en el momento: la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley de Educación de Andalucía (LEA) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Si bien se incluyen las normativas educativas desde 1970 hasta la actualidad a modo de recorrido legislativo y para comprender el contexto en el que se enmarca el estudio.

De los resultados de esta investigación, obtenemos una serie de propuestas, ideas y recomendaciones para la elaboración de una normativa educativa de calidad, que reúna los principales aportes del profesorado, sector participante en esta investigación, y recoja los aciertos y ventajas de la legislación educativa que se han venido aprobando y desarrollando durante los últimos años en nuestro país y en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Asimismo, consideramos que los docentes son una pieza fundamental a la hora de analizar y evaluar la calidad de determinados indicadores de la educación, aunque no siempre se les tiene en cuenta. Por esta razón y partiendo de este problema, planteamos una investigación que considere sus ideas, sus pensamientos y sus puntos de vista, y nos ayuden a proporcionar una nueva visión de la calidad de la educación.

Se ha seleccionado el colectivo de los docentes de Educación Primaria, porque constituyen un sector que en numerosas ocasiones ha sido ignorado a la hora de evaluar la calidad de la educación, centrada en las percepciones del alumnado y otros sectores, pero dejando al margen a los profesores. Acotamos aún más nuestra investigación al determinar la Educación Primaria como etapa fundamental de actuación.

Así pues, el principio en el que se basa la Educación Primaria viene recogido en el artículo 16, Capítulo II de la Ley Orgánica de Educación (LOE):

Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.²¹⁸

Por esta razón consideramos importante enfocar la calidad de la educación en los centros de Educación Primaria, interviniendo sobre estos contextos y recogiendo toda la información **que** pueda aportar el profesorado de esta etapa educativa para tener una idea fundamentada acerca de cómo mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los niveles básicos y obligatorios de la educación en España.

Las hipótesis de las que partimos nos sirven como referente para la realización de la misma, así como para establecer un primer contacto con el contexto sobre el cual vamos a indagar e intervenir, y anticiparnos a la información que recogeremos en este contexto educativo. Estas hipótesis nos ofrecen información valiosa acerca de las ideas previas que se han creado sobre los participantes de la investigación y el contexto educativo.

Establecemos, inicialmente, un punto de partida de la investigación, siguiendo un proceso metodológico y concluyendo en unos resultados que nos ayudarán a establecer las conclusiones pertinentes y oportunas para formular las propuestas de mejora que consideremos más acertadas y que se deban tener en cuenta en un futuro próximo.

²¹⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Capítulo II, Artículo 16, p. 17169.

2. Objetivos de la investigación

Los objetivos que planteamos en nuestro estudio son los siguientes:

Objetivo general

- Analizar y evaluar la calidad de una serie de indicadores de educación desde el punto de vista del docente que está implícito en la labor educativa para poder generar propuestas de mejora que palien las actuales carencias de excelencia educativa.

Objetivos específicos

- OE1. Analizar indicadores de calidad educativa desde la perspectiva docente, teniendo como referencia sus ideas y percepciones acerca de la misma.
- OE2. Estudiar la perspectiva de los profesores hacia su formación inicial, considerando el sistema de acceso a la función docente.
- OE3. Investigar, desde la perspectiva de los profesores, si la formación inicial es suficiente para desarrollar la labor docente y si es más teórica o más práctica.
- OE4. Estudiar el punto de vista de los docentes hacia el aprendizaje permanente, considerando la actualización de conocimientos, la variedad de la oferta formativa y la obligatoriedad de realizar cursos de formación permanente.
- OE5. Indagar, desde el punto de vista del profesor, sobre su competencia lingüística para impartir docencia en otra lengua.
- OE6. Comprobar, desde la perspectiva del docente, si las Tecnologías de la Información y la Comunicación ayudan en su labor e incrementan la motivación del alumnado en el aula.
- OE7. Analizar, desde el punto de vista del profesor, si los docentes son competentes y usan e integran de las TIC en el aula.
- OE8. Determinar si el profesorado se siente motivado para participar en los órganos de gobierno.
- OE9. Conocer la opinión de los docentes acerca del Sistema Educativo, de su estructura general, de la duración de la Educación Primaria y de si los objetivos, contenidos y metodologías son los idóneos para esta etapa educativa.

- OE10. Conocer la opinión del profesorado acerca de las evaluaciones internas y externas que se realizan al alumnado de los centros educativos.
- OE11. Indagar sobre el grado de participación de la comunidad educativa en la vida escolar del centro educativo.
- OE12. Determinar, desde la perspectiva del profesorado, si las administraciones públicas destinan suficientes recursos económicos y humanos para el desarrollo de la tarea docente.
- OE13. Analizar el nivel de satisfacción del profesorado en relación a la labor que desempeñan.
- OE14. Estudiar el grado de satisfacción de los docentes en relación al salario que reciben y a los resultados de sus alumnos.
- OE15. Determinar las carencias, deficiencias y puntos débiles que puedan existir en las dimensiones analizadas.
- OE16. Realizar una propuesta de acciones y actuaciones encaminadas a la mejora de la calidad de la educación en el contexto de la Educación Primaria.

2. Hipótesis de la investigación

En nuestro estudio se han formulado una serie de hipótesis que permiten establecer una relación entre las ideas previas y los objetivos que se pretenden alcanzar. Las hipótesis formuladas son las siguientes:

I. Formación del profesorado	H1. La formación inicial que reciben para ingresar en los cuerpos de maestros y profesores se considera insuficiente. H2. El actual sistema de acceso a la función docente es injusto y no garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.
II. Aprendizaje a lo largo de la vida / aprendizaje permanente	H3. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente. H4. Los docentes consideran poco variada la oferta actual de cursos de aprendizaje permanente.
III. Aprendizaje de idiomas y TIC	H5. El nivel de competencia en lenguas extranjeras y la preparación lingüística del docente, en general, son escasos. H6. Los docentes consideran que están capacitados en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación. H7. Los profesores suelen aplicar y usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas a la hora de impartir docencia.

<p>IV. Participación e implicación en los órganos de gobierno</p>	<p>H₈. Los docentes participan activamente en los órganos de gobierno (Claustro de Profesores y Consejo Escolar).</p> <p>H₉. Los Equipos Directivos de los centros educativos fomentan y potencian la participación de los profesores en los órganos de gobierno.</p>
<p>V. Estructura del sistema educativo</p>	<p>H₁₀. La estructura del Sistema Educativo, es decir, la división por ciclos y cursos es la adecuada, y garantiza un sistema correctamente organizado.</p> <p>H₁₁. Los maestros estiman que los objetivos de la Educación Primaria persiguen una formación integral del alumnado.</p> <p>H₁₂. Los profesores creen que los contenidos de la Educación Primaria garantizan el pleno desarrollo del alumnado.</p> <p>H₁₃. Los docentes afirman que la ratio profesor/alumnos no es adecuada.</p> <p>H₁₄. Los profesores consideran que el sistema de evaluación externo de la Educación Primaria (pruebas de diagnóstico) no sirve para medir el grado de formación del alumnado.</p>
<p>VI. Participación de la comunidad educativa</p>	<p>H₁₅. Los maestros estiman que los padres y las madres de los alumnos se implican y participan activamente en la vida educativa del centro.</p> <p>H₁₆. El profesorado piensa que los alumnos se muestran recelosos a participar en la vida, gestión y organización del centro educativo.</p> <p>H₁₇. Los docentes creen que existe un adecuado nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro.</p>
<p>VII. Recursos económicos y humanos</p>	<p>H₁₈. Los recursos económicos y materiales son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas.</p> <p>H₁₉. Los recursos humanos son bastante escasos en los centros, por lo que hacen falta más profesores.</p> <p>H₂₀. Los profesores creen que las Administraciones Educativas no realizan suficientes inversiones para el correcto funcionamiento del centro educativo.</p> <p>H₂₁. Los docentes rechazan el planteamiento de que los centros reciban financiación privada adicional para su correcto funcionamiento.</p>
<p>VIII. Satisfacción del profesorado</p>	<p>H₂₂. El profesorado está satisfecho con la labor que desempeña en su puesto de trabajo.</p> <p>H₂₃. Los docentes estiman que la figura del docente, así como su labor profesional, no está suficientemente reconocida y valorada por la sociedad.</p> <p>H₂₄. Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo y su jornada laboral, no son adecuados.</p> <p>H₂₅. Los profesores muestran satisfacción con los resultados de sus alumnos.</p>

A continuación se presenta una asociación entre los objetivos establecidos en el estudio y las hipótesis formuladas.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<ul style="list-style-type: none"> • OE1. Analizar indicadores de calidad educativa desde la perspectiva docente, teniendo como referencia sus ideas y percepciones acerca de la misma. • OE2. Estudiar la perspectiva de los profesores hacia su formación inicial, considerando el sistema de acceso a la función docente. • OE3. Investigar, desde la perspectiva de los profesores, si la formación inicial es suficiente para desarrollar la labor docente y si es más teórica o más práctica. 	<p>H₁. La formación inicial que reciben para ingresar en los cuerpos de maestros y profesores se considera insuficiente.</p> <p>H₂. El actual sistema de acceso a la función docente es injusto y no garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE4. Estudiar el punto de vista de los docentes hacia el aprendizaje permanente, considerando la actualización de conocimientos, la variedad de la oferta formativa y la obligatoriedad de realizar cursos de formación permanente. 	<p>H₃. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente.</p> <p>H₄. Los docentes consideran poco variada la oferta actual de cursos de aprendizaje permanente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE5. Indagar, desde el punto de vista del profesor, sobre su competencia lingüística para impartir docencia en otra lengua. 	<p>H₅. El nivel de competencia en lenguas extranjeras y la preparación lingüística del docente, en general, son escasos.</p>

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<ul style="list-style-type: none"> • OE6. Comprobar, desde la perspectiva del docente, si las Tecnologías de la Información y la Comunicación ayudan en su labor e incrementan la motivación del alumnado en el aula. • OE7. Analizar, desde el punto de vista del profesor, si los docentes son competentes y usan e integran de las TIC en el aula. 	<p>H₆. Los docentes consideran que están capacitados en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>H₇. Los profesores suelen aplicar y usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas a la hora de impartir docencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE8. Determinar si el profesorado se siente motivado para participar en los órganos de gobierno. 	<p>H₈. Los docentes participan activamente en los órganos de gobierno (Claustro de Profesores y Consejo Escolar).</p> <p>H₉. Los Equipos Directivos de los centros educativos fomentan y potencian la participación de los profesores en los órganos de gobierno.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE9. Conocer la opinión de los docentes acerca del Sistema Educativo, de su estructura general, de la duración de la Educación Primaria y de si los objetivos, contenidos y metodologías son los idóneos para esta etapa educativa. 	<p>H₁₀. La estructura del Sistema Educativo, es decir, la división por ciclos y cursos es la adecuada, y garantiza un sistema correctamente organizado.</p> <p>H₁₁. Los maestros estiman que los objetivos de la Educación Primaria persiguen una formación integral del alumnado.</p> <p>H₁₂. Los profesores creen que los contenidos de la Educación Primaria garantizan el pleno desarrollo del alumnado.</p> <p>H₁₃. Los docentes afirman que la ratio profesor/alumnos no es adecuada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE10. Conocer la opinión del profesorado acerca de las evaluaciones internas y externas que se realizan al alumnado de los centros educativos. 	<p>H₁₄. Los profesores consideran que el sistema de evaluación externo de la Educación Primaria (pruebas de diagnóstico) no sirve para medir el grado de formación del alumnado.</p>

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<ul style="list-style-type: none"> • OE11. Indagar sobre el grado de participación de la comunidad educativa en la vida escolar del centro educativo. 	<p>H₁₅. Los maestros estiman que los padres y las madres de los alumnos se implican y participan activamente en la vida educativa del centro.</p> <p>H₁₆. El profesorado piensa que los alumnos se muestran recelosos a participar en la vida, gestión y organización del centro educativo.</p> <p>H₁₇. Los docentes creen que existe un adecuado nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE12. Determinar, desde la perspectiva del profesorado, si las administraciones públicas destinan suficientes recursos económicos y humanos para el desarrollo de la tarea docente. 	<p>H₁₈. Los recursos económicos y materiales son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas.</p> <p>H₁₉. Los recursos humanos son bastante escasos en los centros, por lo que hacen falta más profesores.</p> <p>H₂₀. Los profesores creen que las Administraciones Educativas no realizan suficientes inversiones para el correcto funcionamiento del centro educativo.</p> <p>H₂₁. Los docentes rechazan el planteamiento de que los centros reciban financiación privada adicional para su correcto funcionamiento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OE13. Analizar el nivel de satisfacción del profesorado en relación a la labor que desempeñan. 	<ul style="list-style-type: none"> • H₂₂. El profesorado está satisfecho con la labor que desempeña en su puesto de trabajo.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<ul style="list-style-type: none"> • OE14. Estudiar el grado de satisfacción de los docentes en relación al salario que reciben y a los resultados de sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • H₂₃. Los docentes estiman que la figura del docente, así como su labor profesional, no está suficientemente reconocida y valorada por la sociedad. • H₂₄. Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo y su jornada laboral, no son adecuados. • H₂₅. Los profesores muestran satisfacción con los resultados de sus alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • OE15. Determinar las carencias, deficiencias y puntos débiles que puedan existir en las dimensiones analizadas. • OE16. Realizar una propuesta de acciones y actuaciones encaminadas a la mejora de la calidad de la educación en el contexto de la Educación Primaria. 	<p>Estos objetivos no se asocian a ninguna hipótesis determinada.</p>

Esta es la asociación que se hace entre los objetivos del estudio y las preconcepciones o hipótesis que se han formulado. Como se puede observar, todas las hipótesis están adscritas y asociadas a unos objetivos concretos, si bien hay dos objetivos que no se asocian a ninguna hipótesis concreta, pues suponen el planteamiento de propuestas concretas de acciones clave que estén encaminadas a solventar las carencias del Sistema Educativo detectadas y analizadas previamente.

4. Metodología de la investigación

La metodología de investigación seleccionada para el estudio responde a un método cuantitativo, descriptivo y en su modalidad “de encuesta”. Mateo (1997, en Bisquerra, 2014, p. 233) comenta que “la investigación descriptiva tiene como objetivo general describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas. Este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino para nuevas investigaciones”.

Si bien es cierto que la comunidad educativa no tiene criterios unánimes a la hora de establecer una clasificación de la investigación descriptiva, por lo que nosotros elegimos la clasificación que propone Bisquerra (2014), estableciendo tres tipos: estudios de desarrollo, estudios de encuesta y estudios observacionales.

Hemos elegido la investigación descriptiva por encuesta, un modelo muy utilizado en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales. Como instrumento de recogida de información se emplean cuestionarios o encuestas, en este caso, hemos elaborado los instrumentos necesarios para llevar a cabo nuestra investigación. La utilidad de estos instrumentos radica en que con ellos se pueden describir y predecir fenómenos educativos, a la vez que también sirven para tener un primer contacto o aproximación a la realidad o para estudios de tipo exploratorio (Mateo, 1997, en Bisquerra, 2014)

En definitiva, el estudio de encuesta es un modelo de investigación que permite “recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas a través de una entrevista personal, por correo o por teléfono” y también “hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra” (Mateo, 1997, en Bisquerra, 2014, pp. 233-234).

5. Estructura de la investigación

Una vez descrita la metodología de investigación que se va a emplear en nuestro estudio, vamos a explicar las fases en las que se estructura la investigación, acompañadas de una imagen que refleja las etapas del proceso (véase figura 7).

1. Formulación de los objetivos y las hipótesis

Una vez se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la literatura relativa a nuestro tema de estudio, se formulan los objetivos del estudio, se determinan las hipótesis a contrastar una vez finalizada la investigación y se describe el contexto en el que se enmarca la investigación. Se formulan objetivos generales y específicos, así como los presupuestos o hipótesis que estaban asociadas a esos objetivos.

2. Metodología de investigación.

Después de haber descrito el contexto de la investigación, se selecciona el método de investigación que corresponde a un método cuantitativo, descriptivo, de encuesta.

3. Diseño del instrumento de recogida de datos.

La tercera fase del estudio consiste en la elaboración del instrumento de recogida de datos, es decir, el cuestionario de evaluación de la calidad educativa. Se elabora un cuestionario a modo de escala “Likert” que contiene un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se solicita la reacción de los participantes. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externase su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala.

4. Validación del instrumento de recogida de datos.

Seguidamente se realizan los procedimientos necesarios para el análisis de las características psicométricas de fiabilidad y validez del instrumento. Para el análisis de la validez, se han seleccionado expertos en la materia objeto de estudio de diferentes universidades y se ha construido una escala de valoración por jueces. Para el análisis de la fiabilidad, se lleva a cabo la administración del cuestionario a un grupo experimental de sujetos, con el propósito de probar y evaluar su adecuación, además de evaluar la confianza y la fiabilidad del instrumento.

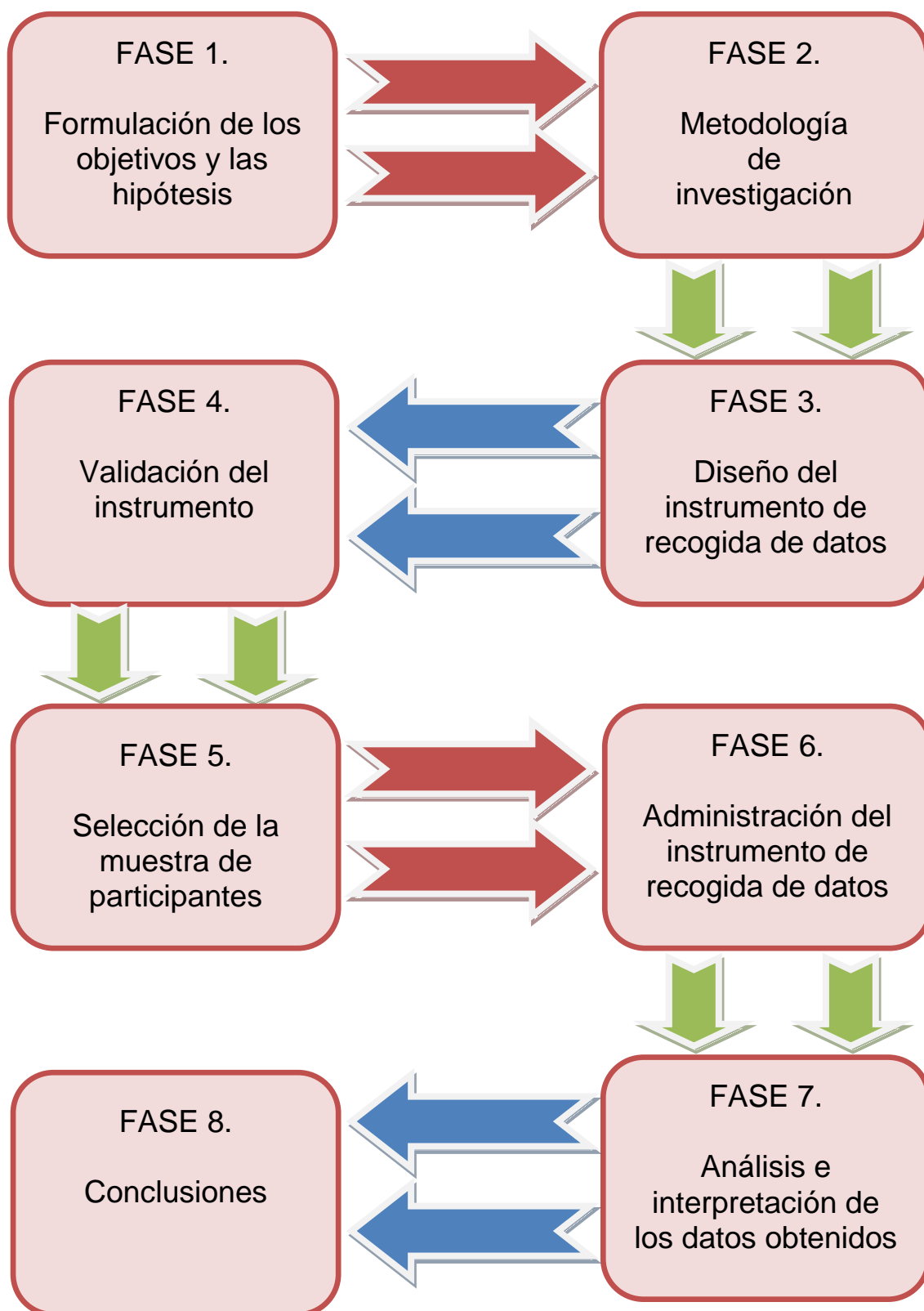


Figura 7. Fases y procedimiento de la investigación.
Fuente: elaboración propia.

5. Selección de la muestra de participantes.

En esta fase de la investigación, se procede a identificar a la población y a la muestra de participantes en el estudio. Para ello, se consultaron fuentes oficiales como la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de la cual se obtuvieron datos en términos absolutos. Para seleccionar la muestra se empleó el muestreo no aleatorio por cuotas.

6. Administración del instrumento de recogida de datos.

A continuación, se administra el instrumento de recogida de datos a los participantes, realizando visitas a centros de Educación Primaria de las ocho provincias de la región y planteando los cuestionarios a modo de encuestas orales cuyas respuestas se obtenían en el momento y se registraban telemáticamente.

7. Análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Posteriormente se analiza y procesa toda esa información obtenida en la fase anterior. Para el análisis de los datos se han utilizado programas informáticos y estadísticos como el SPSS. Posteriormente se presentan los datos en tablas y gráficos acompañados de comentarios que explican los principales hallazgos del estudio.

8. Conclusiones.

La última fase del estudio es la de conclusiones, que suponen la culminación de todo estudio o investigación, pues su redacción consiste en establecer los argumentos, luego de las premisas, derivados del proceso metodológico que se ha llevado a cabo a lo largo del estudio. En este sentido, las conclusiones recogen las principales aportaciones de los participantes en el estudio y también las del investigador, teniendo en cuenta todo el proceso que se llevó a cabo anteriormente.

6. Contexto del estudio

Esta investigación se ha llevado a cabo en instituciones educativas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente en centros educativos de Educación Primaria de titularidad pública y privada (concertados y privados). Para ello, se han realizado visitas programadas a las instituciones para conocer la realidad que viven los docentes en su contexto de trabajo y administrarles el instrumento de recogida de datos que se ha diseñado previamente. El número de sujetos encuestados se especifica en el apartado 8, del capítulo 4, “*Selección de la muestra del estudio*”.

7. Variables de la investigación

Después de definir el contexto de la investigación se plantean las variables que se iban a estudiar. La delimitación de las variables fue una de las fases más importantes de la investigación, ya que sobre ellas se seleccionó la muestra y se construyó el instrumento de recogida de datos. Las variables seleccionadas fueron las siguientes: (a) datos personales; (b) formación del profesorado; (c) aprendizaje a lo largo de la vida; (d) aprendizaje de idiomas y TIC; (e) participación e implicación en los órganos de gobierno; (f) estructura del sistema educativo; (g) participación de la comunidad educativa; (h) recursos económicos y humanos y (i) satisfacción del profesorado.

- **DATOS PERSONALES.** Esta variable se refiere a una serie de datos identificativos de cada participante, si bien preservan su privacidad. Se incluyen datos sobre el sexo, bien sea hombre o mujer; la edad del participante, siempre expresada en intervalos y rangos de edad; el número de años ejerciendo como docente y otro tipo de información que nos permite hacer un análisis pormenorizado de los participantes.
- **FORMACIÓN DEL PROFESORADO.** Esta variable alude al perfil académico-profesional de los docentes. Cada docente tiene un perfil académico y formativo diferente y estos han ido cambiando tras la oleada de reformas educativas que nuestro país ha vivido.
- **APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.** El aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje permanente o "*lifelong learning*", en su concepción anglosajona, hace referencia a aquellas acciones de formación que los docentes hacen para actualizar conocimientos (reciclaje profesional) o bien para adquirir nuevos conocimientos.

- **APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC.** El aprendizaje de idiomas (preferiblemente lenguas modernas) así como acciones formativas relacionadas con las TIC también son factores que queremos evaluar. Esto aporta información sobre la competencia lingüística del profesorado, así como las capacidades técnicas que posee.
- **PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO.** Esta variable hace referencia a si los docentes pertenecen y participan en los órganos de gobierno y gestión de los centros educativos. Los docentes también pueden desempeñar labores de tipo administrativo y burocrático, como lo son las propias del Equipo Directivo.
- **ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.** Esta variable versa sobre la estructura y configuración del Sistema Educativo. Los docentes expresan si consideran que el Sistema Educativo está bien configurado, organizado y estructurado en relación a su ordenación por etapas educativas, ciclos y cursos, así como otros factores relacionados con la ordenación de las enseñanzas en cada etapa educativa.
- **PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.** La participación de los miembros de la comunidad educativa en las actividades del centro educativo es otra de las variables que vamos a analizar. En la participación de la comunidad educativa se incluye a los alumnos, los profesores y los padres y madres de los alumnos. En este caso, se pregunta a los profesores acerca del grado de participación e implicación de los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro educativo.
- **RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS.** Esta variable analiza los recursos humanos (profesorado y demás personal encargado de la gestión del centro) y materiales de los que dispone el centro para desarrollar su gestión diaria.
- **SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO.** La última variable se interesa sobre la satisfacción personal y profesional del profesorado.

La selección de estas variables se concreta posteriormente en indicadores e ítems que hacen referencia a los objetivos enunciados inicialmente. Estos ítems se incluyen en el instrumento de recogida de datos que se ha diseñado para el estudio y que se describe y desarrolla en el epígrafe “9. Instrumento de recogida de datos” (véase anexo IV).

8. Selección de la muestra del estudio

La muestra de participantes del estudio ha seguido un procedimiento de **muestreo no aleatorio por cuotas** (Sarabia et al., 2013, p. 353) en el que se determinan las cuotas a partir de las cuales se seleccionan a los sujetos. En nuestro caso, estas cuotas responden a tres variables fundamentales: sexo, provincia en la que radica el centro o donde trabaja el docente, y titularidad del centro. De esta forma se garantiza la representatividad de los participantes en el estudio.

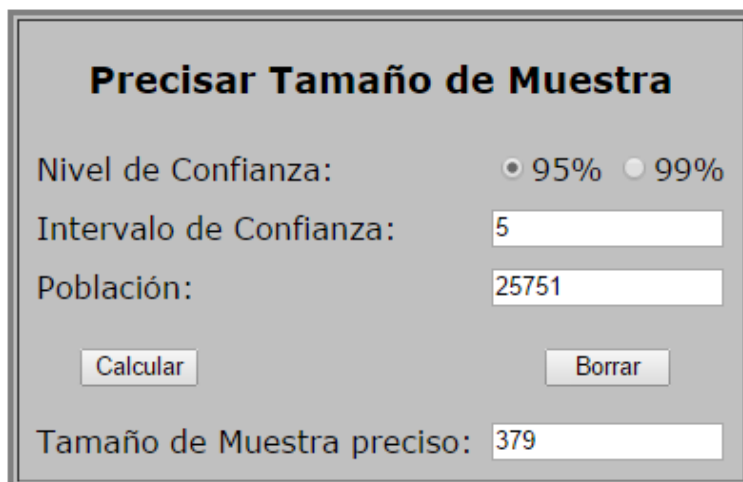
Cuando se ha planteado la selección de la muestra se han tenido en cuenta factores como el económico, ya que la selección aleatoria conlleva unos gastos que no pueden ser asumidos, ni asumibles incluso por parte de organismos o instituciones que disponen de mayores recursos económicos. Sin embargo, consideramos que la muestra es representativa y aceptable, ya que representa a un número importante de docentes de todas las provincias de la región andaluza.

Para determinar la representatividad, la aceptabilidad y la credibilidad de los datos, la selección de la muestra se consideran las siguientes razones: (a) se han seleccionado sujetos de todas las provincias de Andalucía; (b) hay equilibrio e igualdad en la cuestión del género de los participantes; (c) los sujetos seleccionados pertenecen a los tres tipos de centros educativos: públicos, concertados y privados y (d) se han seleccionado participantes de los contextos rurales y urbanos.

Para calcular el tamaño muestral se ha utilizado una “Calculadora de Tamaño de Muestras” que ofrece *Creative Research Systems*, como servicio público a los investigadores. Se utiliza para determinar cuántas personas se deben entrevistar para obtener resultados representativos de la población objetivo con la precisión necesaria. Además permite determinar el nivel de confianza de una determinada muestra.

Si consideramos que la población de docentes de Educación Primaria de Andalucía es de 25.751,²¹⁹ determinando un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza del 5%, el resultado de la muestra es de **379 sujetos** (véase la figura 8 para una explicación más detallada).

²¹⁹ Recursos humanos del Sistema Educativo de Andalucía. Curso 2013/2014. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/ddc06044-9424-4840-9847-6bb2205728f9>



The image shows a web-based calculator for determining sample size. The title is "Precisar Tamaño de Muestra". It includes the following fields and controls:

- Nivel de Confianza:** Radio buttons for 95% (selected) and 99%.
- Intervalo de Confianza:** A text input field containing the value "5".
- Población:** A text input field containing the value "25751".
- Buttons:** "Calcular" and "Borrar".
- Tamaño de Muestra preciso:** A text output field containing the value "379".

Figura 8. Tamaño muestral de la investigación.

Fuente: elaboración propia

La población se desagrega en base a tres variables que consideramos para la determinación de la muestra: sexo, provincia en la que radica el centro y titularidad del centro. Se pueden observar estos datos en la tabla 2²²⁰.

²²⁰ Recursos humanos del Sistema Educativo de Andalucía. Curso 2013/2014. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/ddc06044-9424-4840-9847-6bb2205728f9>

Tabla 2.
Población de la investigación según tipo de centro, sexo y provincia

Provincias	Tipo de centros	Hombres	Mujeres	Total
Almería	Centros públicos	539	1.468	2.007
	Centros concertados	44	139	183
	Centros privados	16	53	69
Cádiz	Centros públicos	860	2.101	2.961
	Centros concertados	214	572	786
	Centros privados	25	44	69
Córdoba	Centros públicos	599	1.308	1.907
	Centros concertados	153	300	453
	Centros privados	7	13	20
Granada	Centros públicos	723	1.540	2263
	Centros concertados	156	523	679
	Centros privados	27	37	64
Huelva	Centros públicos	435	938	1373
	Centros concertados	87	155	242
	Centros privados	6	5	11
Jaén	Centros públicos	528	1.116	1644
	Centros concertados	140	293	433
	Centros privados	6	11	17
Málaga	Centros públicos	994	2.639	3633
	Centros concertados	228	922	1150
	Centros privados	40	74	114
Sevilla	Centros públicos	1.227	3.316	4543
	Centros concertados	354	899	1253
	Centros privados	54	121	175
ANDALUCÍA	Centros públicos	5.905	14.426	20331
	Centros concertados	1.376	3.503	4879
	Centros privados	181	360	541
TOTAL		7.462	18.289	25.751

Fuente: elaboración propia.

Considerando estos datos se establece la muestra de forma proporcional al número de profesores por provincia, por sexo y por tipo de centro, de tal forma que los sujetos que componen la muestra del estudio son los siguientes:

Tabla 3.
Muestra de la investigación

Provincias	Tipo de centros	Hombres	Mujeres	Total	Muestra
Almería	Centros públicos	8	21	29	33
	Centros concertados	1	2	3	
	Centros privados	0	1	1	
Cádiz	Centros públicos	13	31	44	56
	Centros concertados	3	8	11	
	Centros privados	0	1	1	
Córdoba	Centros públicos	9	19	28	35
	Centros concertados	2	5	7	
	Centros privados	0	0	0	
Granada	Centros públicos	11	23	34	44
	Centros concertados	2	8	10	
	Centros privados	0	0	0	
Huelva	Centros públicos	6	14	20	23
	Centros concertados	1	2	3	
	Centros privados	0	0	0	
Jaén	Centros públicos	8	16	24	30
	Centros concertados	2	4	6	
	Centros privados	0	0	0	
Málaga	Centros públicos	15	38	53	71
	Centros concertados	3	13	16	
	Centros privados	1	1	2	
Sevilla	Centros públicos	18	48	66	87
	Centros concertados	5	13	18	
	Centros privados	1	2	3	
TOTAL		109	270	379	

Fuente: elaboración propia.

De esta muestra, **379 docentes**, es decir, la totalidad de los profesores que integran la misma, han participado en el estudio respondiendo al cuestionario administrado.

9. Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos que se ha utilizado en la investigación ha sido una escala de actitud de denominación “Likert” que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones” (Hernández et al. 2006, p. 341.).

Además de las preguntas formuladas en la escala de actitud, se ha reservado un espacio para que los docentes reflexionen acerca de los indicadores que contiene la escala y comenten sus percepciones, ideas y aportaciones desde un punto de vista cualitativo. La información recogida mediante este procedimiento ha sido objeto de lectura, análisis y estudio.

El cuestionario diseñado se estructura en una serie de variables que están explicadas en el apartado 7, del capítulo 4, “*Variables del estudio*” y se puede consultar en el anexo IV).

10. Características psicométricas: fiabilidad y validez del instrumento

Después de haber diseñado el instrumento de recogida de datos se procede a determinar su fiabilidad y su validez a través de diferentes pruebas y procedimientos estadísticos. A continuación se describen los procedimientos que se han llevado a cabo para la determinación de las dos características psicométricas del instrumento.

Para determinar la **validez** del instrumento se ha optado por la consulta a un grupo de expertos especialistas en la disciplina y vinculados a las áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y Política y Legislación Educativa. ~~siendo~~ **Son** profesores de las Universidades de Sevilla, Granada, Burgos, Valencia, Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En total han sido once expertos los que han emitido su juicio sobre el instrumento.

Para evaluar la validez del instrumento se ha construido una escala de valoración por jueces y se ha enviado por correo electrónico a los expertos junto con una carta de presentación de la investigación en la que se exponen brevemente los objetivos de la investigación, así como información relevante de la misma. Además de ello, también se les ha mandado una Carta de Solicitud de Cooperación para la Validación del Cuestionario en la que se ha incluido un resumen de la investigación para que conociesen el contexto en el que se enmarcaba (véase anexo I).

En esa escala se han incluido los ítems a evaluar y se han establecido cinco criterios de evaluación de cada ítem: **claridad** (el enunciado se entiende sin problemas), **adecuación** (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder), **coherencia** (existe relación entre lo que se pregunta y la dimensión en la que se encuentra la pregunta), **utilidad** (la información que se obtiene de cada ítem es útil para el estudio) y **viabilidad** (referido a la posibilidad de que el docente responda al ítem) (véase anexo II).

Para completar esta escala se ha solicitado a los expertos que señalaran o redondeasen la opción que mejor expresaba su opinión teniendo en cuenta las cinco posibles respuestas donde **1** sería “**Muy deficiente**” y **5** sería “**Excelente**”, estableciéndose valores intermedios.

Tras mandar la primera versión del cuestionario a los expertos (véase anexo III), todos coinciden en que estaba bien estructurado y construido, si bien había que introducir cambios en algunos ítems, dando esto origen a la segunda versión del cuestionario (véase anexo IV). Las respuestas de los once expertos fueron positivas, en general, y esto se confirmó tras el cálculo, a través del programa estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) del coeficiente de concordancia **W de Kendall**, que se utiliza para determinar el grado de concordancia entre los expertos.

Del cálculo de ese coeficiente se derivan los estadísticos descriptivos de los expertos. Teniendo en cuenta que la escala comprende los valores de 1 a 5, los resultados generales del instrumento obtenidos por los expertos han sido bastante positivos, pues están por encima del 4, salvo el Experto 1. Algunos expertos incluso otorgan al instrumento un valor muy próximo al 5, por lo que los resultados globales son satisfactorios (véase tabla 4):

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos de los expertos.

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Experto1	143	3,6503	,78056	2,00	5,00
Experto2	143	4,7063	,51502	3,00	5,00
Experto3	143	4,4965	,73037	2,00	5,00
Experto4	143	4,5874	,94443	1,00	5,00
Experto5	143	4,7972	,58814	3,00	5,00
Experto6	143	4,5874	,71531	2,00	5,00
Experto7	143	4,0839	,85165	2,00	5,00
Experto8	143	4,7133	,69831	2,00	5,00
Experto9	143	4,0559	1,19138	1,00	5,00
Experto10	143	4,8601	,55158	2,00	5,00
Experto11	143	4,7203	,83418	2,00	5,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.
Rango de los expertos

	Rango promedio
Experto1	2,88
Experto2	6,56
Experto3	5,82
Experto4	6,63
Experto5	7,15
Experto6	6,25
Experto7	4,33
Experto8	6,95
Experto9	4,97
Experto10	7,41
Experto11	7,06

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.
Estadísticos de contraste

N	143
W de Kendall ^a	,283
Chi-cuadrado	404,893
gl	10
Sig. asintótica	,000

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se pueden observar los rangos de los expertos que han evaluado el instrumento de recogida de datos. Como se puede observar, los expertos 5, 10 y 11 se sitúan por encima de los 7 puntos, frente al experto 1 que apenas alcanza los 3 puntos. Finalmente, se calcula el coeficiente principal determinante en la validez de un instrumento de recogida de datos. A la luz de los resultados, se rechaza la hipótesis nula que niega la falta de concordancia entre los jueces y, en consecuencia, se afirma que había concordancia en un nivel de confianza que superaba el 99%. Esto se puede observar en la tabla 6, en la que se aprecia que la significación asintótica es de 0. Por consiguiente, estas pruebas estadísticas han demostrado la **validez interna del cuestionario**. Una vez realizado el juicio de expertos se lleva a cabo la administración del cuestionario a un grupo experimental de **38 sujetos**, con el propósito de probar y evaluar su adecuación, además de evaluar la confianza del instrumento. Este grupo experimental constituye el 10% de la muestra de participantes.

La **confianza** o **consistencia interna** del agrupamiento de ítems en un cuestionario se ha medido a través de un coeficiente denominado *Alfa de Cronbach*, que establece un valor de fiabilidad contenido en la escala entre 0,70 y 0,80. Si se obtiene un coeficiente sustancialmente menor a 0,70 no es aceptable, ni fiable²²¹, mientras que si el valor supera los 0,80 puntos, hay redundancia y duplicación de varios ítems que están midiendo lo mismo²²².

A continuación se procede a realizar la prueba de *Alfa de Cronbach* para determinar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos, tomando como referencia los ítems pertenecientes a las escalas “Likert”, es decir, 38 ítems de los 60 que componen el cuestionario. Los resultados que se han obtenido han sido los siguientes (véase tabla 7):

Tabla 7.
Estadísticas de fiabilidad. Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,800	,795	38

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 10, el resultado de la prueba de *Alfa de Cronbach* para determinar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos es de **0,800** (0,795, si se consideran los elementos estandarizados), por lo que se considera que el instrumento diseñado y aplicado al grupo piloto de 38 sujetos cumple con los estándares de fiabilidad establecidos en el citado parámetro estadístico. Tomando en consideración este resultado, se decide no eliminar ningún ítem de los que conforman el instrumento de recogida de datos.

²²¹ Field, A. (2009): *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock'n'roll)* (3rd ed.). London: Sage.

²²² Cronbach, L. (1951): *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*(3), 297-334.

11. Análisis de datos

En este apartado se han procesado los datos obtenidos en los cuestionarios administrados a los docentes. Para el procesamiento de datos y análisis de la información se ha creado una base de datos en la que se han incluido todos los ítems y se ha codificado la información con el objeto de proceder a su análisis estadístico. Como soporte informático para el análisis estadístico se ha utilizado el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* o Soporte Estadístico para las Ciencias Sociales), versión 22.

El análisis que se ha realizado con el soporte estadístico es descriptivo y de frecuencias. Se trata de un procedimiento que nos ha permitido analizar de forma descriptiva las variables categóricas o de escala que estructuraban el instrumento de recogida de datos. Para ello se generaron tablas de frecuencia y gráficos sobre los que se han presentado los datos analizados.

Después de generar las tablas y los gráficos se ofrecen comentarios describiendo y clarificando los principales hallazgos que nos han permitido extraer las conclusiones más significativas del estudio. El análisis de los datos y los resultados se presenta a continuación.

Capítulo IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describen los resultados obtenidos después de concluir el análisis de los instrumentos de recogida de datos. Los resultados se presentan en base a las ocho dimensiones que se establecieron anteriormente y sobre las que se han elaborado los ítems que se han planteado a la muestra de participantes en el estudio. Se presenta un análisis cuantitativo y descriptivo de los mismos.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Datos personales.
2. Dimensión 1: Formación del profesorado.
3. Dimensión 2: Aprendizaje a lo largo de la vida.
4. Dimensión 3: Aprendizaje de idiomas y TIC.
5. Dimensión 4: Participación e implicación en los órganos de gobierno.
6. Dimensión 5: Estructura del Sistema Educativo.
7. Dimensión 6: Participación de la Comunidad Educativa.
8. Dimensión 7: Recursos económicos.
9. Dimensión 8: Satisfacción del profesorado.
10. Conclusiones del análisis de los resultados.

1. Datos personales

Los primeros resultados presentados son los relativos a la identificación de los sujetos participantes en el estudio. La dimensión “datos personales” tiene un carácter meramente informativo y aporta datos que identifican el sexo y la edad de los participantes, la titularidad del centro educativo, la provincia en la que radica, su categoría profesional y los años de experiencia docente de los participantes en la investigación.

ÍTEM 1. SEXO.

El ítem 1 hace referencia al sexo de los participantes y entre las opciones consignadas, se puede elegir “mujer” o bien “hombre”. Partiendo de los datos contenidos en la tabla 8 y en la figura 9, se puede apreciar que el 71,00% de los participantes eran mujeres, frente a un 29,00%, que eran hombres. Estos datos se han tomado como referencia de los consultados en la Consejería de Educación a nivel autonómico, por lo que la muestra es totalmente proporcional a la población total de docentes de Educación Primaria de Andalucía.

Tabla 8.
Sexo de los sujetos de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mujer	269	71,0	71,0	71,0
Hombre	110	29,0	29,0	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

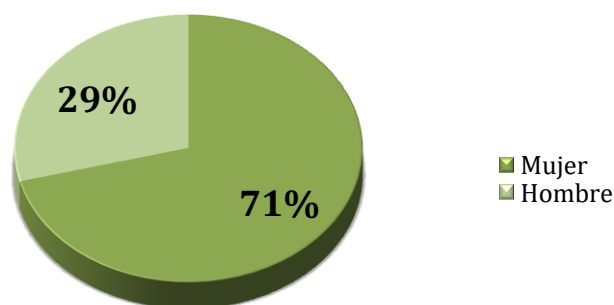


Figura 9. Sexo de los sujetos de la investigación.
Fuente: elaboración propia

ÍTEM 2. EDAD.

El ítem 2 alude a la edad de los participantes y para su respuesta se plantearon diferentes rangos de edad, de forma que los resultados contenidos en la tabla 9 y en la figura 10 muestran que el 15,30% tiene entre menos de 30 años; el 39,80% tiene entre 31 y 40 años; el 7,70% entre 41 y 50 años y el 37,20% entre 51 y 60 años. Los datos nos muestran que más de la mitad de los docentes encuestados (55,10%) tiene menos de 40 años, frente al 44,90% que tiene más de 40 años.

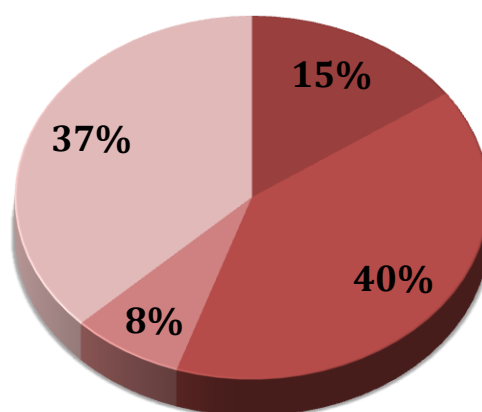
Se puede destacar que tan solo un 15,3% de los docentes tiene menos de 30 años, pudiendo ser esto debido a las dificultades existentes para la obtención de una plaza fija, sobre todo en los centros públicos, en los que el acceso a la función docente viene determinada por la aprobación de unas oposiciones o exámenes públicos.

Tabla 9.

Edad de los sujetos del estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Menos de 30 años	58	15,3	15,3	15,3
Entre 31 y 40 años	151	39,8	39,8	55,1
Entre 41 y 50 años	29	7,7	7,7	62,8
Entre 51 y 60 años	141	37,2	37,2	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.



■ Menos de 30 años ■ Entre 31 y 40 años ■ Entre 41 y 50 años ■ Entre 51 y 60 años

Figura 10. Edad de los sujetos del estudio.

Fuente: elaboración propia

ÍTEM 3. TITULARIDAD DEL CENTRO.

En relación al ítem 3, en él se pregunta acerca de la titularidad del centro al que pertenecían los docentes encuestados. Para su respuesta se plantearon los tres tipos de centros que existen en nuestro país: públicos, concertados y privados. Se ha de recordar que, a pesar de presentar tres opciones de respuesta, en nuestro país existen centros de titularidad pública y privada (concertados y privados). Los resultados contenidos en la tabla 10 y en la figura 11 muestran que el 78,60% de los docentes pertenecía a centros educativos de titularidad pública, el 19,50% a centros concertados y, finalmente, el 1,80% a centros privados.

Estos datos se han tomado como referencia de los consultados en la Consejería de Educación a nivel autonómico, por lo que la muestra es totalmente proporcional a la población total de docentes de Educación Primaria de Andalucía y por esta razón se observa una mayor presencia de docentes que trabajaban en centros educativos de titularidad pública, frente a docentes de centros concertados y privados.

Tabla 10.

Tipo de centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Público	298	78,6	78,6	78,6
Concertado	74	19,5	19,5	98,2
Privado	7	1,8	1,8	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

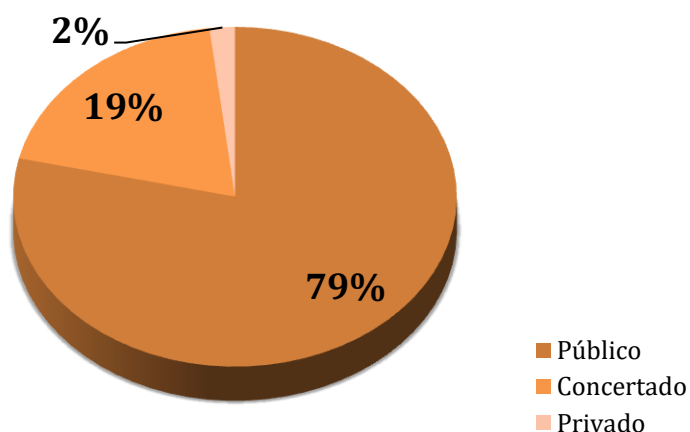


Figura 11. Tipo de centro educativo.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 4. PROVINCIA DONDE RADICA EL CENTRO.

El ítem 4 hace referencia a la provincia en la que radica el centro educativo en el que desempeña la labor docente cada sujeto de la investigación. Este ítem plantea ocho posibles respuestas, que se corresponden con las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía: Sevilla, Huelva, Córdoba, Cádiz, Málaga, Jaén, Granada y Almería.

Los datos que muestran la tabla 11 y la figura 12 reflejan que un 23,00% de los sujetos pertenece a Sevilla; un 6,10% a Huelva; un 9,20% a Córdoba; un 14,80% a Cádiz; un 18,70% a Málaga; un 7,90% a Jaén; un 11,60% a Granada y un 8,70% a Almería. Esta distribución se corresponde proporcionalmente con el número de docentes de Educación Primaria que hay en cada provincia (datos son facilitados por la Consejería de Educación).

Tabla 11.
Provincia donde radica el centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sevilla	87	23,0	23,0	23,0
Huelva	23	6,1	6,1	29,0
Córdoba	35	9,2	9,2	38,3
Cádiz	56	14,8	14,8	53,0
Málaga	71	18,7	18,7	71,8
Jaén	30	7,9	7,9	79,7
Granada	44	11,6	11,6	91,3
Almería	33	8,7	8,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

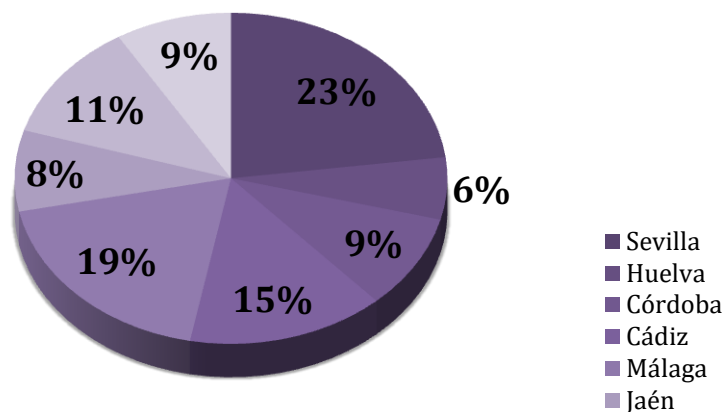


Figura 12. Provincia donde radica el centro educativo.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 5. CATEGORÍA PROFESIONAL.

El ítem 5 alude a la categoría profesional de los sujetos del estudio y entre las opciones consignadas, se puede elegir “Profesor/a con plaza fija”, “Profesor/a interino/a” u “otro estatus”. Si consultamos los datos incluidos en la tabla 12 y en la figura 13, se puede apreciar que el 72,80% de los participantes son profesores con plaza fija, frente a un 19,50% que son interinos. Un 7,70% contestaron tener otro estatus.

Estos datos son muy similares a la titularidad de los centros en los que los participantes desempeñan su labor como docentes. La inmensa mayoría de los sujetos que tiene plaza fija suelen ser maestras y maestros de centros educativos públicos (276 sujetos con plaza fija; 298 sujetos en centros públicos), frente al resto que son interinos (74 sujetos; 74 sujetos en centros concertados).

Tabla 12.

Categoría profesional de los sujetos de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Profesor/a con plaza fija	276	72,8	72,8	72,8
Profesor/a interino/a	74	19,5	19,5	92,3
Otro estatus	29	7,7	7,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

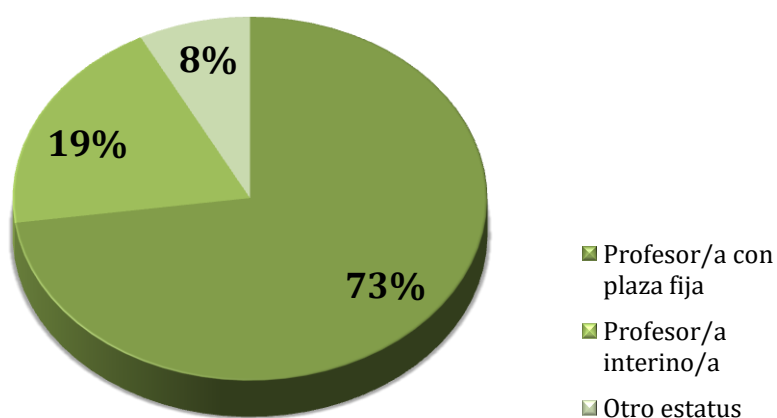


Figura 13. Categoría profesional de los sujetos de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 6. EXPERIENCIA DOCENTE.

El ítem 6 se refiere a la experiencia de los docentes como maestros de Educación Primaria y para su respuesta se plantearon diferentes rangos de edad, de forma que los resultados contenidos en la tabla 13 y en la figura 14 muestran que el 4,00% tiene menos de 5 años de experiencia docente; el 33,50% tiene entre 6 y 10 años de experiencia; el 21,10% entre 11 y 15 años; el 19,50% entre 16 y 20 años y, finalmente, el 21,90% tiene más de 20 años de experiencia como maestros de Educación Primaria.

De este análisis descriptivo se pueden establecer tres categorías claramente diferenciadas: por un lado, el grueso mayor de los docentes encuestados (54,60%) tiene entre 6 y 15 años de experiencia como docentes. Seguidamente, el 41,40% de los encuestados ha trabajado entre 16 y 20 años y más de 20 años en centros educativos. Finalmente, el dato que más se destaca es un escaso 4,00% de los participantes en la investigación, que alegan haber trabajado menos de 5 años, como consecuencia, probablemente, de las dificultades existentes para la obtención de una plaza fija.

Tabla 13.

Experiencia docente de los sujetos de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Menos de 5 años	15	4,0	4,0	4,0
Entre 6 y 10 años	127	33,5	33,5	37,5
Entre 11 y 15 años	80	21,1	21,1	58,6
Entre 16 y 20 años	74	19,5	19,5	78,1
Más de 20 años	83	21,9	21,9	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

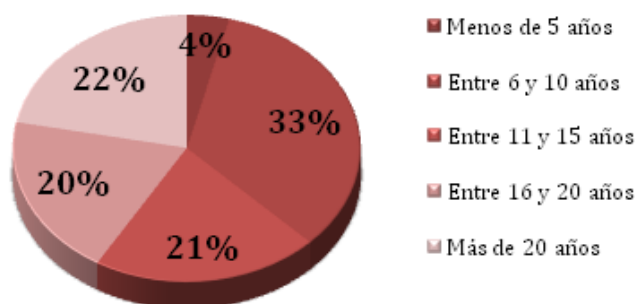


Figura 14. Experiencia docente de los sujetos de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

2. Dimensión 1: Formación del profesorado

La dimensión “formación del profesorado” hace referencia al perfil académico-profesional de los docentes. En ella se incluyen preguntas e ítems relativos a su formación inicial, el plan de estudios que cursaron, así como a la estructura y duración del plan de estudios.

ÍTEM 7. TITULACIONES QUE POSEE.

El ítem 7 pregunta a los encuestados acerca de cuál es la máxima titulación que poseen. Se plantean cinco posibles respuestas: Título de Diplomatura, Grado o equivalente, Título de Licenciatura o equivalente, Título de Máster Oficial, Título de Doctorado y otra/s. Los resultados contenidos en la tabla 14 y en la figura 15 muestran que el 54,60% de los sujetos posee el Título de Diplomatura, Grado o equivalente; el 20,10% posee el Título de Licenciatura o equivalente y el 25,30% tiene un Título de Máster Oficial.

De estos datos se ha de destacar que los docentes que tienen un Título de Máster Oficial además tienen otras titulaciones (Diplomatura, Licenciatura o Grado) que les hayan dado el acceso a los estudios de Tercer Ciclo. Se resalta también la carencia de profesores con titulaciones superiores a las de Máster Oficial, como son los Estudios de Doctorado, o de otros estudios.

Tabla 14.

Titulaciones que poseen los sujetos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Título de Diplomatura, Grado o equivalente	207	54,6	54,6	54,6
Título de Licenciatura o equivalente	76	20,1	20,1	74,7
Título de Máster Oficial	96	25,3	25,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

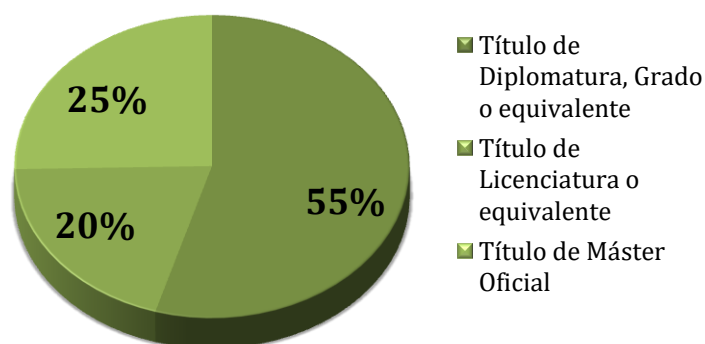


Figura 15. Titulaciones que poseen los sujetos.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 8. PLAN DE ESTUDIOS AL QUE PERTENECE.

El ítem 8 pregunta a los encuestados sobre el Plan de Estudios de Magisterio que cursaron para incorporarse como docentes. Se plantean cinco posibles respuestas: Magisterio Nacional Primario en Escuelas Normales (1967); Diplomatura en Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) (1971); Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1993); Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1999); Grado en Educación Primaria (2010) y Otro.

Los resultados contenidos en la tabla 15 y en la figura 16 muestran que el 58,60% de los sujetos posee la Diplomatura en Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) (1971); el 26,10% posee la Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1993) y el 15,30% el de Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1999).

Tabla 15.

Plan de Estudios al que pertenecen los sujetos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Diplomatura en Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) (1971)	222	58,6	58,6	58,6
Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1993)	99	26,1	26,1	84,7
Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1999)	58	15,3	15,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

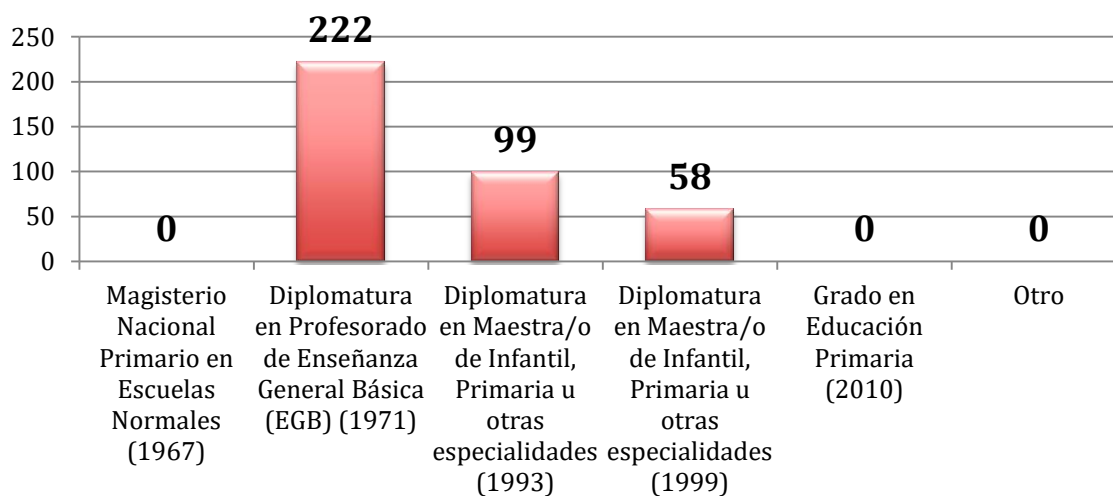


Figura 16. Plan de Estudios al que pertenecen los sujetos.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, cabe destacar que ninguno de los sujetos alega tener el Título de Maestro Nacional (1967), el Grado en Educación Primaria (2010) u otras titulaciones. Esto puede ser debido a la diferencia de los Planes de Estudios. En el primer caso, el Título de Maestro Nacional (1967) sólo estuvo vigente hasta el año 1971, es decir, unos cuatro años. En el segundo caso, el plan de estudios del Grado en Educación Primaria entró en vigor el año 2010 y sus primeros egresados están incorporándose ahora al mercado de trabajo, por lo que una vez se hayan convocado y desarrollado las oposiciones al Cuerpo de Maestros de Educación Primaria, habrá mayor presencia, progresivamente, de docentes con esta titulación.

ÍTEM 9. SISTEMA DE ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE

El ítem 9 pregunta a los participantes en la investigación si el actual sistema de acceso a la función docente garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente. Se plantean cinco posibles respuestas pertenecientes a una escala de gradación “Likert” y que son las siguientes: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), Indiferente (I), de Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA) (escala TD-D-I-A-TA, de ahora en adelante).

Los resultados especificados en la tabla 16 y en la figura 17 muestran que el 20,10% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 32,20%, en desacuerdo; el 34,30%, indiferente y el 13,50%. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 13,50% que presentan grado de acuerdo, frente a un 52,30% que muestran su desacuerdo. Hay un alto porcentaje de sujetos que se consideran indiferentes ante este ítem. De estos datos se ha de destacar que la mayoría de los sujetos rechaza o se muestra reticente al actual sistema de acceso a la función docente.

Tabla 16.
Resultados del ítem 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	76	20,1	20,1	20,1
En desacuerdo	122	32,2	32,2	52,2
Indiferente	130	34,3	34,3	86,5
De acuerdo	51	13,5	13,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

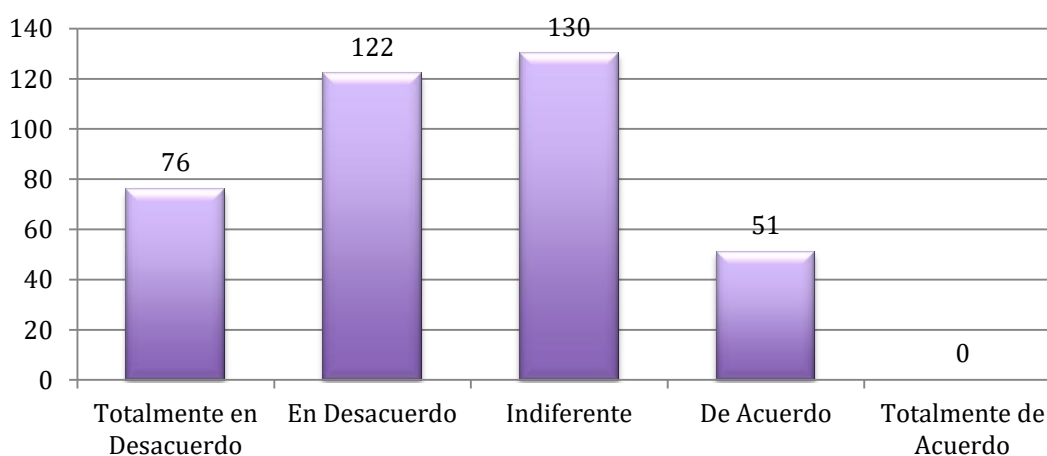


Figura 17. Resultados del ítem 9.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 10. FORMACIÓN INICIAL SUFICIENTE PARA LA LABOR DOCENTE

El ítem 10 pregunta a los participantes en la investigación si la formación inicial del profesorado es suficiente para desarrollar correctamente la labor docente. Los resultados especificados en la tabla 17 y en la figura 18 muestran que el 15,80% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 64,90%, en desacuerdo; el 2,90%, indiferente; el 12,70%, de acuerdo y el 3,70%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 16,40% que presentan grado de acuerdo, frente a un 80,70% que muestran su desacuerdo.

Los docentes se han mostrado muy críticos con este ítem, habiéndose alcanzado altas cotas de desacuerdo, pues 8 de cada 10 encuestados rechazan que la formación inicial del profesorado de Educación Primaria sea suficiente para garantizar una labor docente de calidad, siendo este, a nuestro juicio, uno de los grandes problemas del Sistema Educativo.

Tabla 17.
Resultados del ítem 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	60	15,8	15,8	15,8
En desacuerdo	246	64,9	64,9	80,7
Indiferente	11	2,9	2,9	83,6
De acuerdo	48	12,7	12,7	96,3
Totalmente de acuerdo	14	3,7	3,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

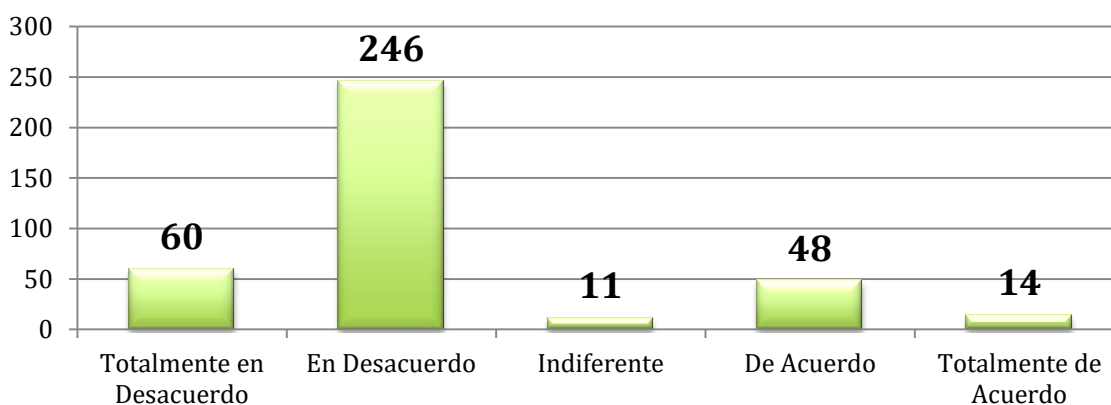


Figura 18. Resultados del ítem 10.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 11. FORMACIÓN INICIAL MÁS TEÓRICA QUE PRÁCTICA.

El ítem 11 pregunta a los participantes en la investigación si la formación inicial del profesorado es más teórica que práctica. Estos resultados nos indican que los docentes consideran que la formación inicial del profesorado de Educación Primaria combina enseñanzas o aspectos teóricos con supuestos prácticos. Se ha de destacar que la reforma de los planes de estudio ha ido incluyendo más carga lectiva de contenidos prácticos, intentando establecer un equilibrio entre la teoría y la praxis docente.

En términos cuantitativos, los resultados especificados en la tabla 18 y en la figura 19 reflejan que el 16,40% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 26,60%, en desacuerdo; el 32,70%, indiferente; el 5,80%, de acuerdo y el 18,50%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 24,30% que presentan grado de acuerdo, frente a un 43,00% que muestran su desacuerdo.

Tabla 18.
Resultados del ítem 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	62	16,4	16,4	16,4
En desacuerdo	101	26,6	26,6	43,0
Indiferente	124	32,7	32,7	75,7
De acuerdo	22	5,8	5,8	81,5
Totalmente de acuerdo	70	18,5	18,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

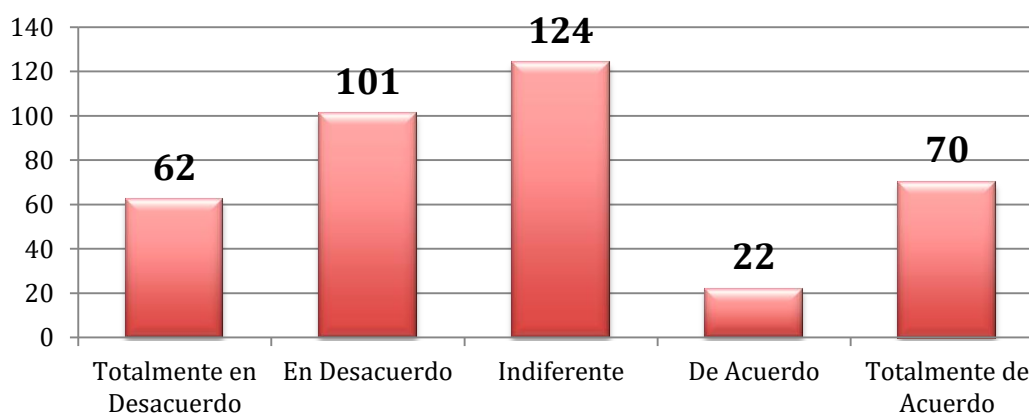


Figura 19. Resultados del ítem 11.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 12. DURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.

El ítem 12 pregunta a los participantes en la investigación si la duración del plan de estudios actual de formación del profesorado garantiza una formación suficiente para desempeñar la profesión docente. Los datos reflejan una polaridad de opiniones en torno a dos bloques: aquellos que están conformes con la duración del plan de estudios del Magisterio, frente a los que consideran que su duración no es suficiente para garantizar la adquisición de conocimientos, actitudes y competencias para desarrollar la labor docente.

Así lo reflejan las estadísticas en la tabla 19 y en la figura 20 muestran que el 22,70% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 29,00%, en desacuerdo; el 35,40%, de acuerdo y el 12,90%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 51,70% que presentan grado de acuerdo, frente a un 48,30% que muestran su desacuerdo.

Tabla 19.
Resultados del ítem 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	86	22,7	22,7	22,7
En desacuerdo	110	29,0	29,0	51,7
De acuerdo	134	35,4	35,4	87,1
Totalmente de acuerdo	49	12,9	12,9	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

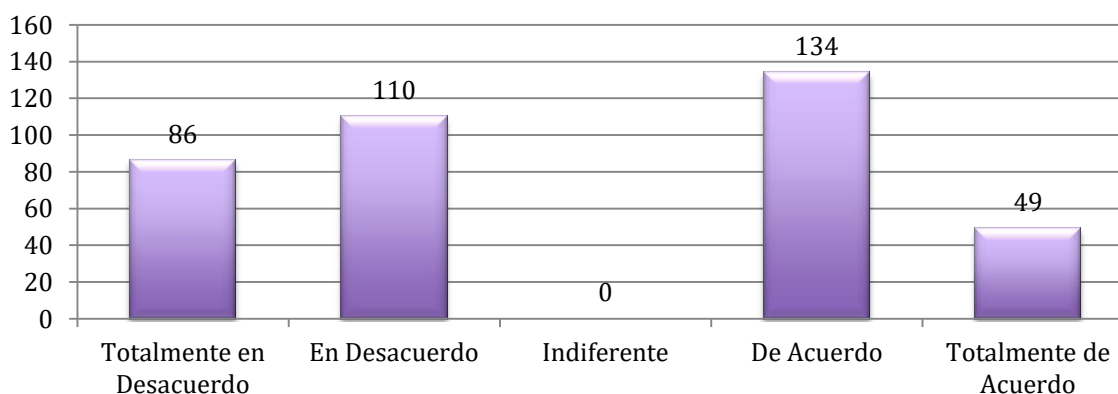


Figura 20. Resultados del ítem 12.

Fuente: elaboración propia.

3. Dimensión 2: Aprendizaje a lo largo de la vida

La dimensión “aprendizaje a lo largo de la vida” alude a aquellas acciones de formación que los docentes realizan para adquirir o actualizar conocimientos. En esta dimensión se plantean preguntas relativas a la oferta de formación permanente y a si ha de ser obligatorio o no que los docentes realicen un mínimo cursos de aprendizaje permanente para garantizar la calidad de la educación en la etapa de Primaria.

ÍTEM 13. ASISTENCIA A CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE.

El ítem 13 pregunta a los sujetos de la investigación acerca de si han asistido a algún curso de formación permanente. Para esta pregunta se plantean cuatro posibles respuestas, que son las siguientes: no he asistido a ningún curso, he asistido a entre 1 y 5 cursos, he asistido a entre 6 y 10 cursos y he asistido a más de 10 cursos. Los resultados reflejados en la tabla 20 y en la figura 21 muestran que el 22,70% de los sujetos no ha asistido a ningún curso: el 55,70% ha asistido a entre 1 y 5 cursos y el 30,30% restante ha asistido a entre 6 y 10 cursos. Ningún participante alega haber asistido a más de 10 cursos.

Tabla 20.
Resultados del ítem 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No he asistido a ningún curso	53	14,0	14,0	14,0
He asistido a entre 1 y 5 cursos	211	55,7	55,7	69,7
He asistido a entre 6 y 10 cursos	115	30,3	30,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.



Figura 21. Resultados del ítem 13.
Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los datos reflejados en la tabla y el gráfico anterior, se destaca el hecho de que no haya participantes que hayan realizado más de 10 cursos de formación permanente. Por otra parte, se debe considerar que un 86,00% de los sujetos han realizado algún curso de formación permanente, frente a un 14,00% que afirma no haber asistido a ninguna acción formativa. Se trata de un porcentaje relativamente bajo, por lo que los resultados muestran que los docentes de Educación Primaria se forman y actualizan sus conocimientos después de haber concluido su formación inicial.

ÍTEM 14. DOCENTES ACTUALIZAN SUS CONOCIMIENTOS CADA AÑO.

El ítem 14 pregunta a los participantes en la investigación si los docentes actualizan sus conocimientos cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente. Los resultados especificados en la tabla 21 y en la figura 22 muestran que el 5,00% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 33,00%, en desacuerdo; el 34,00%, indiferente; el 19,30%, de acuerdo y el 8,70%, totalmente de acuerdo.

Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 28,00% que presentan grado de acuerdo, frente a un 38,00% que muestran su desacuerdo. El porcentaje de indiferentes es bastante elevado, del 34,00%. Los resultados de este ítem reflejan que un gran porcentaje de los docentes creen que los maestros de Educación Primaria no realizan cursos de formación permanente para actualizar sus conocimientos cada año.

Tabla 21.
Resultados del ítem 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	19	5,0	5,0	5,0
En desacuerdo	125	33,0	33,0	38,0
Indiferente	129	34,0	34,0	72,0
De acuerdo	73	19,3	19,3	91,3
Totalmente de acuerdo	33	8,7	8,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

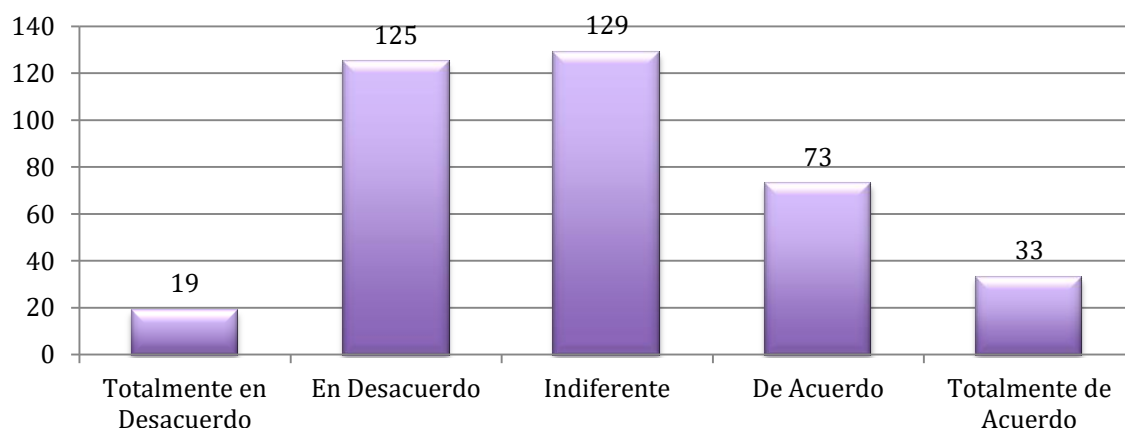


Figura 22. Resultados del ítem 14.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 15. OFERTA VARIADA DE CURSOS DE FORMACIÓN.

El ítem 15 pregunta a los participantes en la investigación si la oferta de los cursos de formación permanente es variada. Los resultados especificados en la tabla 22 y en la figura 23 muestran que el 8,70% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 16,10%, en desacuerdo; el 23,20%, indiferente; el 32,50%, de acuerdo y el 19,50%, totalmente de acuerdo. Se puede deducir que existe una variada oferta de cursos y acciones formativas para el profesorado.

Tabla 22.

Resultados del ítem 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	33	8,7	8,7	8,7
En desacuerdo	61	16,1	16,1	24,8
Indiferente	88	23,2	23,2	48,0
De acuerdo	123	32,5	32,5	80,5
Totalmente de acuerdo	74	19,5	19,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 15. Resultados del ítem 15

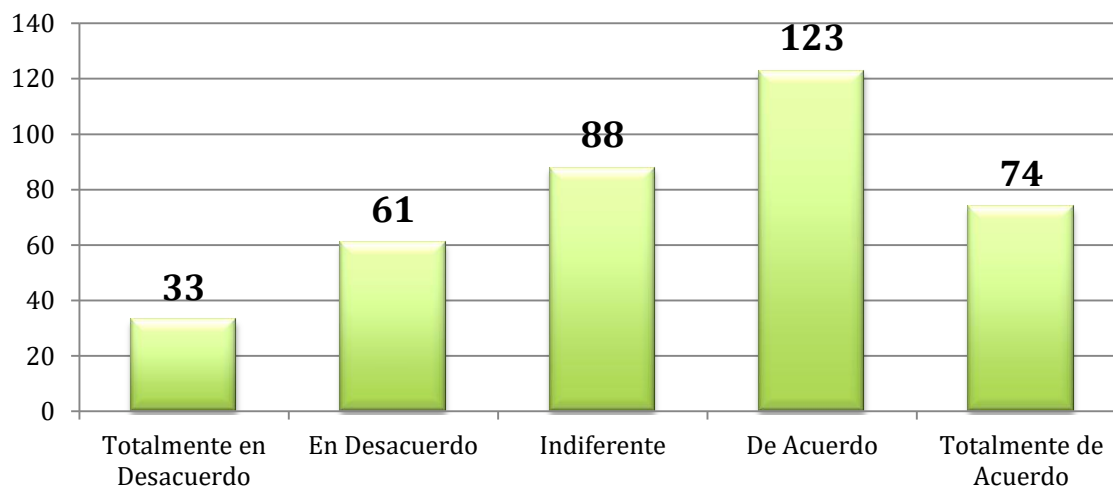


Figura 23. Resultados del ítem 15.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 16. MÍNIMO DE CURSOS OBLIGATORIOS DE FORMACIÓN.

El ítem 16 pregunta a los participantes en la investigación si debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio actualizar los conocimientos. Los resultados muestran que más de la mitad de los docentes considera que sería conveniente establecer la obligatoriedad en la realización de acciones formativas de carácter permanente para que los maestros de Educación Primaria actualicen sus conocimientos. En términos cuantitativos, los datos de la tabla 23 y en la figura 24 muestran que el 12,10% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 13,20%, en desacuerdo; el 17,90%, indiferente; el 30,30%, de acuerdo y el 26,40%, totalmente de acuerdo.

Tabla 23.

Resultados del ítem 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	46	12,1	12,1	12,1
En desacuerdo	50	13,2	13,2	25,3
Indiferente	68	17,9	17,9	43,3
De acuerdo	115	30,3	30,3	73,6
Totalmente de acuerdo	100	26,4	26,4	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

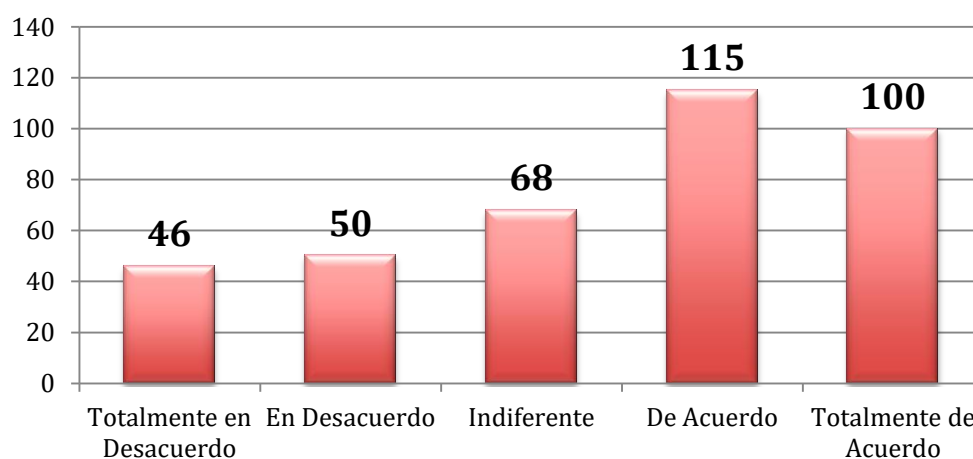


Figura 24. Resultados del ítem 16.

Fuente: elaboración propia.

4. Dimensión 3: Aprendizaje de idiomas y TIC

La dimensión “aprendizaje de idiomas y TIC” se refiere al grado de competencia lingüística y de uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula. Se plantean preguntas como el nivel de competencia lingüística y de TIC que tienen los sujetos así como la importancia de ambos elementos en el desempeño de la labor docente.

ÍTEMS 17, 18 y 19. CONOCIMIENTO DE IDIOMAS.

Los tres primeros ítems de la dimensión “aprendizaje de idiomas y TIC” hacen referencia al “aprendizaje de idiomas”. El ítem 17 pregunta a los docentes si poseen algún certificado de conocimiento de idiomas. Los resultados de la tabla 24 y la figura 25 reflejan que el 64,10% de los sujetos posee certificación de idiomas, frente a un 35,90% que alega no tener ningún idioma certificado por alguna institución encargada de la gestión de títulos y certificaciones de las lenguas extranjeras.

Tabla 24.
Resultados del ítem 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	243	64,1	64,1	64,1
No	136	35,9	35,9	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

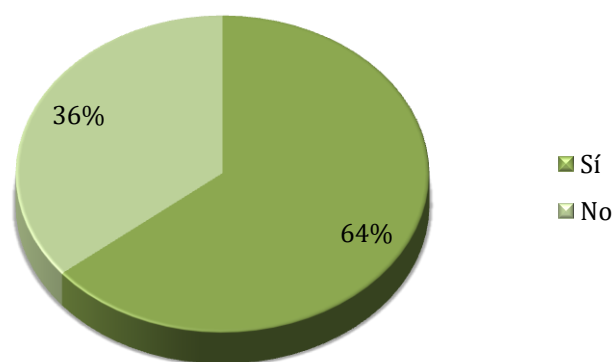


Figura 25. Resultados del ítem 17.
Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el ítem 18 pregunta a los docentes acerca del nivel de competencia lingüística que tienen reconocida. En esta pregunta se plantean seis posibles respuestas que coinciden con los seis niveles de competencia lingüística establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): A1 y A2, correspondientes a nivel de usuario básico; B1 y B2, referentes al nivel intermedio, y C1 y C2, que reflejan un nivel avanzado y de usuario independiente.

Los resultados de la tabla 25 y la figura 26 nos indican que el 64,10% de los sujetos posee certificación de idiomas, frente a un 35,90% que alega no tener ningún idioma certificado por alguna institución encargada de la gestión de títulos y certificaciones de las lenguas extranjeras. La mayoría de los docentes acredita un nivel B1 (60,10%) y un nivel B2 (22,60%) de competencia lingüística en algún idioma frente a una minoría de sujetos que alega poseer certificados de nivel avanzado, C1 (14,80%) y usuario independiente, C2 (2,50%).

Tabla 25.
Resultados del ítem 18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	B1	146	38,5	60,1	60,1
	B2	55	14,5	22,6	82,7
	C1	36	9,5	14,8	97,5
	C2	6	1,6	2,5	100,0
	Total	243	64,1	100,0	
Perdidos	Sistema	136	35,9		
Total		379	100,0		

Fuente: elaboración propia.

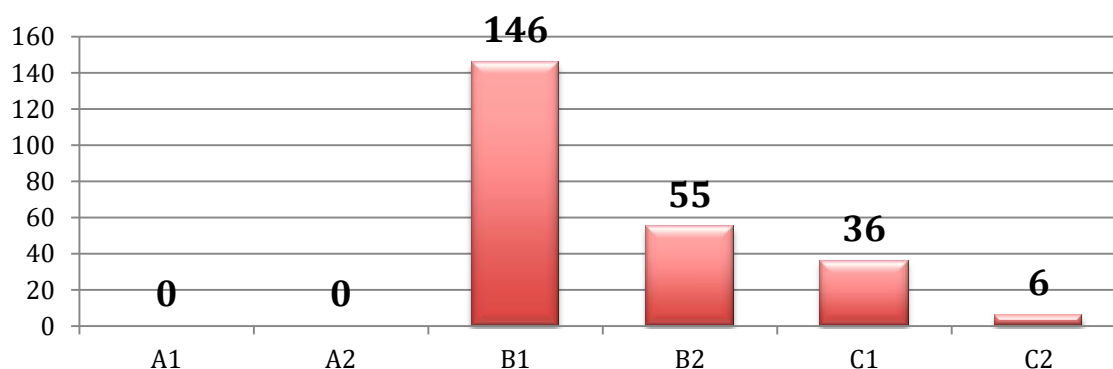


Figura 26. Resultados del ítem 18.

Fuente: elaboración propia.

Es preciso destacar que en la tabla anterior se recogen datos perdidos por el sistema que hacen referencia a la ausencia de respuesta de aquellos sujetos que habían respondido de forma negativa a la pregunta anterior, es decir, a los docentes que alegaron una no estar en posesión de algún certificado oficial de algún idioma. Este número asciende a 136 sujetos, lo que corresponde al 35,90% de los participantes en el estudio.

Finalmente, comentamos los datos obtenidos en el ítem 19, en el que la pregunta es de respuesta abierta y se solicita a los docentes que nos indiquen el idioma que tienen acreditado mediante certificado de competencia lingüística. Los idiomas acreditados son los siguientes: inglés, francés, portugués, italiano y alemán.

Considerando que el 100,00% de los datos se corresponden con la cifra de 243, se han obtenido los siguientes resultados del análisis de este ítem:

- El 20,99% de los sujetos (51) acredita estar en posesión del nivel B1 de inglés.
- El 14,40% de los sujetos (35) acredita estar en posesión del nivel B2 de inglés.
- El 14,00% de los sujetos (34) acredita estar en posesión del nivel C1 de inglés.
- El 2,47% de los sujetos (6) acredita estar en posesión del nivel C2 de inglés.
- El 23,87% de los sujetos (58) acredita estar en posesión del nivel B1 de francés.
- El 7,00% de los sujetos (17) acredita estar en posesión del nivel B2 de francés.
- El 0,82% de los sujetos (2) acredita estar en posesión del nivel C1 de francés.
- El 4,94% de los sujetos (12) acredita estar en posesión del nivel B1 de italiano.
- El 3,70% de los sujetos (9) acredita estar en posesión del nivel B1 de portugués.
- El 6,59% de los sujetos (16) acredita estar en posesión del nivel B1 de alemán.
- El 1,22% de los sujetos (3) acredita estar en posesión del nivel B2 de alemán.

En la siguiente figura podemos observar estos resultados:

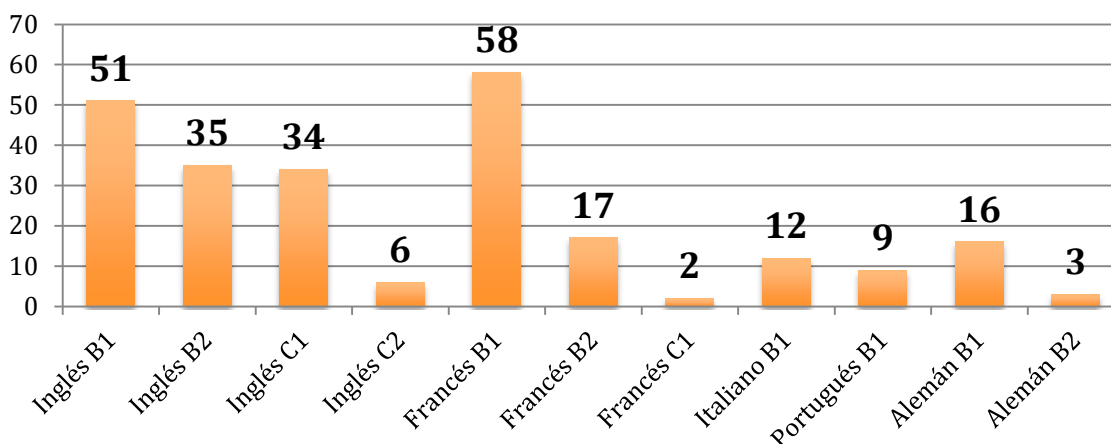


Figura 27. Resultados del ítem 19.

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos los datos por niveles, obtenemos los siguientes resultados:

- El 61,32% de los sujetos (146) acredita estar en posesión del nivel B1 de competencia lingüística.
- El 22,62% de los sujetos (55) acredita poseer del nivel B2 de competencia lingüística.
- El 14,82% de los sujetos (36) acredita disponer del nivel C1 de competencia lingüística.
- El 2,47% de los sujetos (6) afirma que dispone del nivel C2 de competencia lingüística.

En la siguiente figura podemos observar estos resultados:

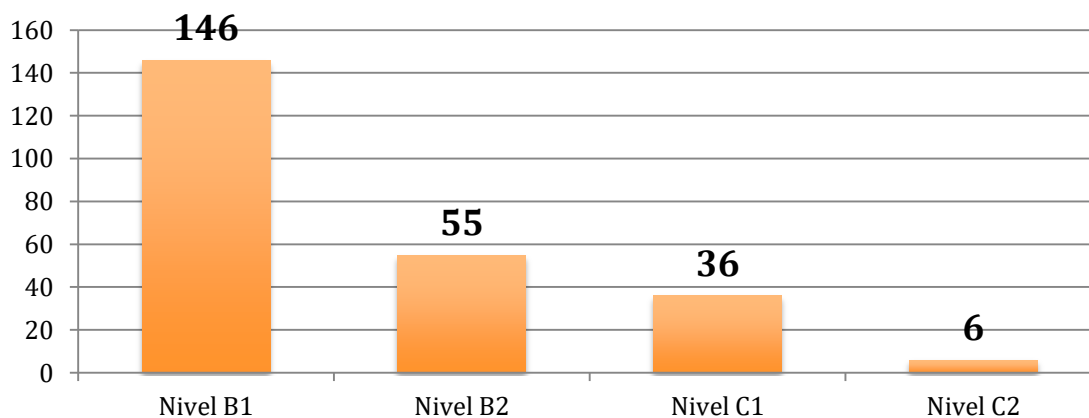


Figura 28. Resultados del ítem 19 desagregado por niveles.

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos los datos por idiomas, obtenemos los siguientes resultados:

- El 51,85% de los sujetos (126) acredita poseer algún certificado de lengua inglesa.
- El 31,68% de los sujetos (77) acredita poseer algún certificado de lengua francesa.
- El 4,94% de los sujetos (12) acredita poseer algún certificado de lengua italiana.
- El 3,70% de los sujetos (9) acredita poseer algún certificado de lengua portuguesa.
- El 7,83% de los sujetos (19) acredita poseer algún certificado de lengua alemana.

En la siguiente figura podemos observar estos resultados:

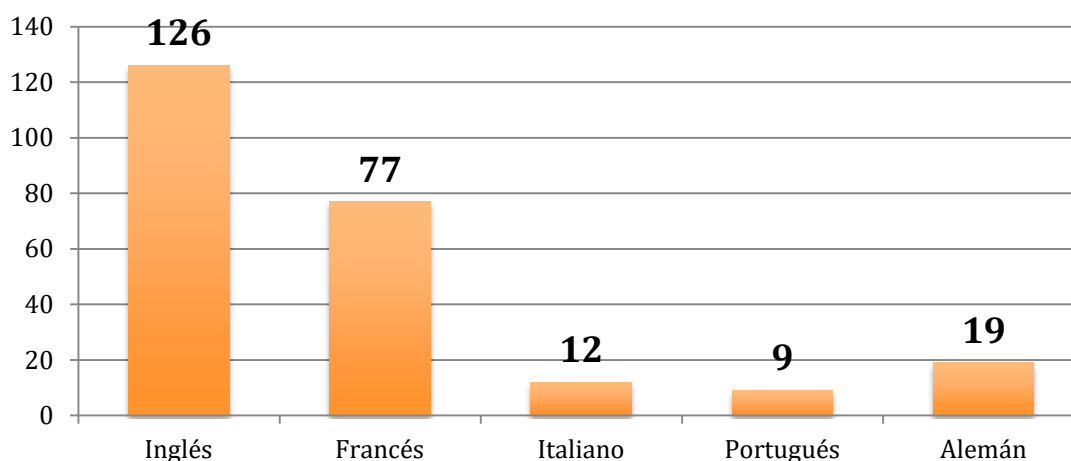


Figura 29. Resultados del ítem 19 desagregado por idiomas.

Fuente: elaboración propia.

Como conclusión a los resultados derivados de los gráficos anteriores, se puede decir que, en relación al nivel de competencia lingüística acreditado por los docentes, la mayoría es intermedio B1 (61,32%) y B2 (22,62%) que en su conjunto supera el 80% de la muestra analizada. Tan solo se aprecia un 17,29% de docentes que acreditan un nivel avanzado (C1) o proficiente (C2).

Asimismo, se destaca que el nivel más acreditado es el inglés (51,86%), si bien otros idiomas como el francés también tiene bastante relevancia en el Sistema Educativo de Andalucía, alcanzado cotas del 31,69%, es decir, 5 de cada 10 docentes acredita un nivel de competencia lingüística en inglés, frente a 3 de cada 10 docentes, que lo acredita en francés. Menor presencia se observa de lengua alemana (7,82%), italiana (4,94%) o portuguesa (3,70%).

La presencia de estas lenguas corresponde con el desarrollo e implementación del Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía, que, en palabras de sus defensores, se traduce en una verdadera apuesta de las Administraciones Educativas por crear un programa de enseñanza bilingüe en la región, si bien el idioma que más peso tiene en este planteamiento es el inglés, seguido del francés y el alemán, siendo estos tres idiomas los que albergan las secciones bilingües de los centros educativos.

A su vez, es preciso resaltar el hecho de que las acreditaciones de lenguas como el inglés o el francés se desarrollan a lo largo de la geografía regional, frente al alemán, cuya presencia se concentra en zonas en las que el turismo es una de las principales fuentes de ingreso, como es el caso de la provincia malagueña. Estos datos pueden ser consultados en las tablas 26 y 27:

Tabla 26.

Acreditaciones de idiomas por provincias (datos)

	Sevilla	Huelva	Córdoba	Cádiz	Málaga	Jaén	Granada	Almería
Inglés	21	7	16	22	18	14	16	12
Francés	20	6	5	13	12	5	10	6
Alemán	10	0	0	0	9	0	0	0
Italiano	1	0	2	3	2	1	2	1
Portugués	0	1	1	1	1	0	2	3
Total	52	14	24	39	42	20	30	22

Fuente: elaboración propia.

Tabla 27.

Acreditaciones de idiomas por provincias (porcentajes)

	Sevilla	Huelva	Córdoba	Cádiz	Málaga	Jaén	Granada	Almería
Inglés	40,38%	50,00%	66,67%	56,41%	42,86%	70,00%	53,33%	54,55%
Francés	38,46%	42,86%	20,83%	33,33%	28,57%	25,00%	33,33%	27,27%
Alemán	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	21,43%	0,00%	0,00%	0,00%
Italiano	1,92%	0,00%	8,33%	7,69%	4,76%	5,00%	6,67%	4,55%
Portugués	0,00%	7,14%	4,17%	2,56%	2,38%	0,00%	6,67%	13,64%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 20. PREPARACIÓN LINGÜÍSTICA COMPETENTE.

El ítem 20 pregunta a los participantes si la preparación lingüística de los docentes es competente para impartir su/s materia/s en otra lengua/s extranjera/s y los resultados especificados en la tabla 28 y en la figura 30 muestran que el 6,10% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 34,60%, en desacuerdo; el 6,30%, indiferente; el 29,80%, de acuerdo y el 23,20%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 53,00% que presentan grado de acuerdo, frente a un 40,60% que muestran su desacuerdo.

A raíz de estos datos, se ha de destacar que un importante número de participantes que casi roza la mitad no se consideran competentes en lo relativo a su preparación lingüística, por lo que consideramos que se deberían incentivar las acciones de formación, capacitación y actualización lingüística para dotar a estos docentes de competencias lingüísticas necesarias para el desarrollo de la labor docente.

Tabla 28.
Resultados del ítem 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	23	6,1	6,1	6,1
En desacuerdo	131	34,6	34,6	40,6
Indiferente	24	6,3	6,3	47,0
De acuerdo	113	29,8	29,8	76,8
Totalmente de acuerdo	88	23,2	23,2	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

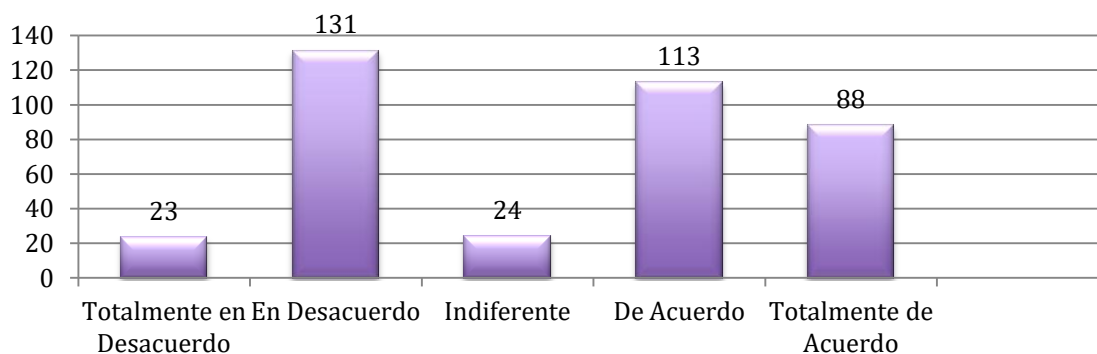


Figura 30. Resultados del ítem 20.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 21. CONOCIMIENTO DE LENGUAS EN LA LABOR DOCENTE.

El ítem 21 plantea a los sujetos del estudio si el conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente. En este caso, los resultados especificados en la tabla 29 y en la figura 31 muestran que el 4,70% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 26,90%, indiferente; el 34,60%, de acuerdo y el 33,80%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 68,40% que presentan grado de acuerdo, frente a un 4,70% que muestran su desacuerdo. La tasa de indiferentes es bastante elevada, de un 26,9%.

Estos resultados reafirman el planteamiento de que el conocimiento de lenguas extranjeras es importante, según 7 de cada 10 docentes encuestados, para que los maestros de Educación Primaria desarrollen su labor como profesionales de la educación.

Tabla 29.
Resultados del ítem 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	18	4,7	4,7	4,7
Indiferente	102	26,9	26,9	31,7
De acuerdo	131	34,6	34,6	66,2
Totalmente de acuerdo	128	33,8	33,8	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

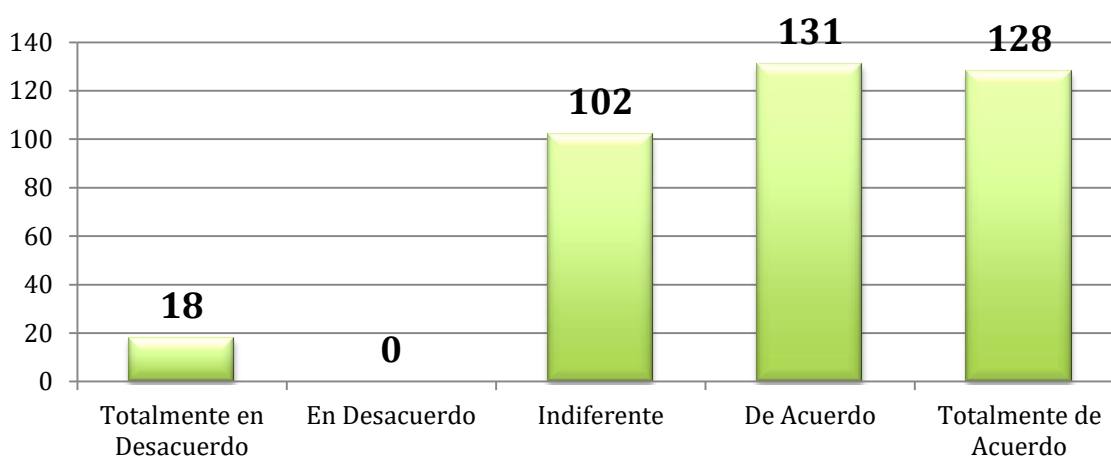


Figura 31. Resultados del ítem 21.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 22. PROFESORES TIENEN BUENA PREPARACIÓN LINGÜÍSTICA.

El ítem 22 pregunta a los participantes si el resto de profesoras/es que trabajan en su entorno tienen una buena preparación lingüística. En este sentido, los resultados especificados en la tabla 30 y en la figura 32 muestran que el 21,40% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 18,50%, en desacuerdo; el 38,00%, indiferente; el 21,90%, de acuerdo y el 0,30%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 22,20% que presentan grado de acuerdo, frente a un 39,80% que muestran su desacuerdo. La tasa de indiferentes en relación a este ítem es elevada, de un 38,00%.

Con estos resultados se puede establecer que los sujetos consideran que los docentes de Educación Primaria no tienen una buena preparación lingüística. Estos datos se pueden contrastar con los obtenidos en el ítem 20 (la investigación si la preparación lingüística de los docentes es competente para impartir su/s materia/s en otra lengua/s extranjera/s). En ambos ítems 4 de cada 10 encuestados afirmó estar en desacuerdo.

Tabla 30.
Resultados del ítem 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	81	21,4	21,4	21,4
En desacuerdo	70	18,5	18,5	39,8
Indiferente	144	38,0	38,0	77,8
De acuerdo	83	21,9	21,9	99,7
Totalmente de acuerdo	1	,3	,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

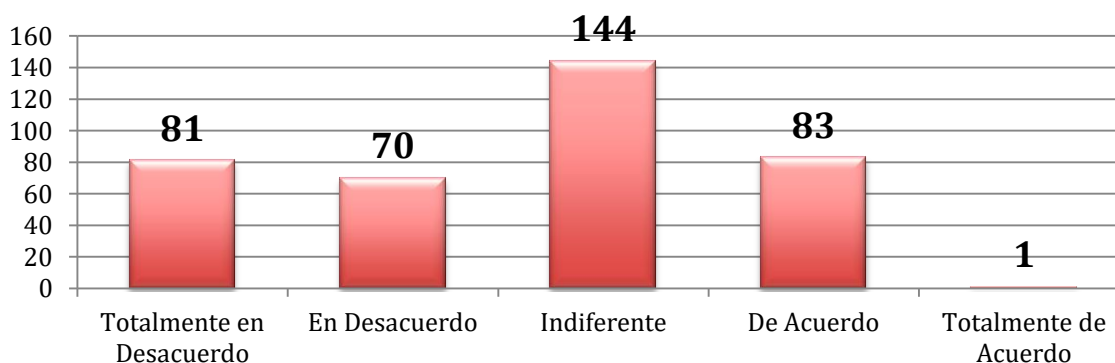


Figura 32. Resultados del ítem 22.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 23. CONOCIMIENTOS DE USO DE LAS TIC.

El ítem 23 pregunta a los participantes en la investigación acerca de si tienen conocimientos en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se plantean dos posibles respuestas que son “sí” o “no”. Los resultados especificados en la tabla 31 y en la figura 33 muestran que 8 de cada 10 docentes encuestados tiene conocimientos acerca del uso de las TIC (78,40%) frente a 2 de cada 10 (21,60%) que afirman no tener conocimientos de las nuevas tecnologías.

Tabla 31.
Resultados del ítem 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	297	78,4	78,4	78,4
No	82	21,6	21,6	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

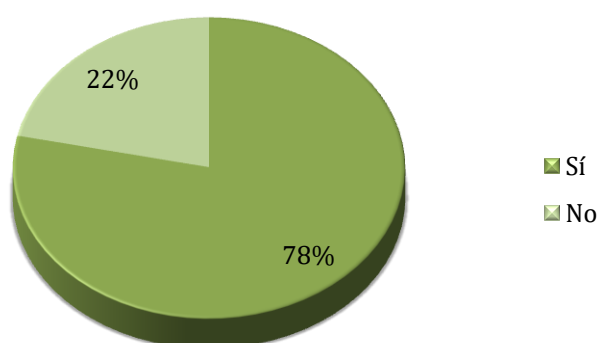


Figura 33. Resultados del ítem 23.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 24. NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE TIC.

El ítem 24 alude al nivel de conocimientos de Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los sujetos del estudio. Se plantean tres posibles respuestas que son: “nivel básico de conocimientos”, “nivel medio de conocimientos” y “nivel avanzado de conocimientos”. Los resultados especificados en la tabla 32 y en la figura 34 muestran que el 40,60% de los sujetos tiene un “nivel básico de conocimientos”; el 34,60%, un “nivel medio de conocimientos” y el 24,80%, un “nivel avanzado de conocimientos”.

Tabla 32.
Resultados del ítem 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nivel básico de conocimientos	154	40,6	40,6	40,6
Nivel medio de conocimientos	131	34,6	34,6	75,2
Nivel avanzado de conocimientos	94	24,8	24,8	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.



Figura 34. Resultados del ítem 24.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 25. USO DE LAS TIC EN EL AULA.

El ítem 25 pregunta a los participantes en la investigación si usan las TIC en sus clases. Se plantean dos posibles respuestas que son “sí” o “no”. Los resultados especificados en la tabla 33 y en la figura 35 muestran que 8 de cada 10 docentes encuestados tiene conocimientos acerca del uso de las TIC (78,40%) frente a 2 de cada 10 (21,60%) que afirman no tener conocimientos de las nuevas tecnologías.

Tabla 33.
Resultados del ítem 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	295	77,8	77,8	77,8
No	84	22,2	22,2	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

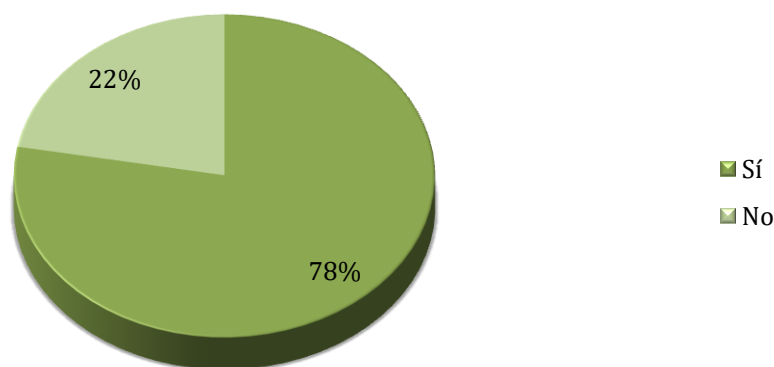


Figura 35. Resultados del ítem 25.

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados se pueden extrapolar a los obtenidos en el ítem 23, que alude a si los participantes en la investigación tienen conocimiento en el uso de las TIC. El 78,40% responde “sí” (similar al 77,80% que afirma utilizar las TIC en el aula) frente al 21,60% que responde “no” (similar al 22,20% que niega utilizar las TIC en el aula), por lo que se puede establecer una correlación entre ambos ítems.

ÍTEM 26. QUÉ TIC USA EN CLASE.

El ítem 26 pregunta a los docentes acerca de los recursos de Tecnología de la Información y la Comunicación que emplean en sus clases. Esta pregunta no ofrece respuestas cerradas, pues no se ha querido limitar la capacidad de respuesta de los participantes en el estudio.

Entre las respuestas más reiteradas se han obtenido las siguientes, si bien no se han cuantificado, porque en este interrogante no nos interesa cuantificar la respuesta, sino ver la variedad de recursos y materiales TIC que usan los docentes en el aula. Entre los mencionados se encuentran los siguientes:

- (a) Pizarra digital.
- (b) Ordenadores.
- (c) Plataforma/s online.
- (d) App (aplicaciones móviles) relacionadas con la educación.
- (e) Tablet y otros dispositivos móviles.

Como se puede observar, los recursos son variados e incluyen, desde los más tradicionales como son las pizarras digitales y los ordenadores, hasta recursos más novedosos como son las aplicaciones “APP” que pueden ser descargadas en soportes móviles o de tabletas.

ÍTEM 27. LAS TIC AYUDAN Y FACILITAN LA LABOR DOCENTE.

El ítem 27 aborda la cuestión de si las TIC ayudan y facilitan la labor docente. Los resultados especificados en la tabla 34 y en la figura 36 muestran que el 25,60% de los sujetos se muestra indiferente; el 42,50% de acuerdo y el 31,90%, totalmente de acuerdo. Es preciso destacar que no se han obtenido respuestas que muestren desacuerdo por parte de los participantes en el estudio, lo cual puede sugerir que los docentes, en mayor o menor medida, confían en los aspectos positivos que tienen las nuevas tecnologías aplicados a la docencia en la etapa de primaria, o bien han intentado evitar dar respuestas negativas ante un hecho tan inminente como la implementación de las TIC en el Sistema Educativo. Por consiguiente, un 74,40% muestra su grado de acuerdo con el ítem planteado.

Tabla 34.
Resultados del ítem 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Indiferente	97	25,6	25,6	25,6
De acuerdo	161	42,5	42,5	68,1
Totalmente de acuerdo	121	31,9	31,9	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

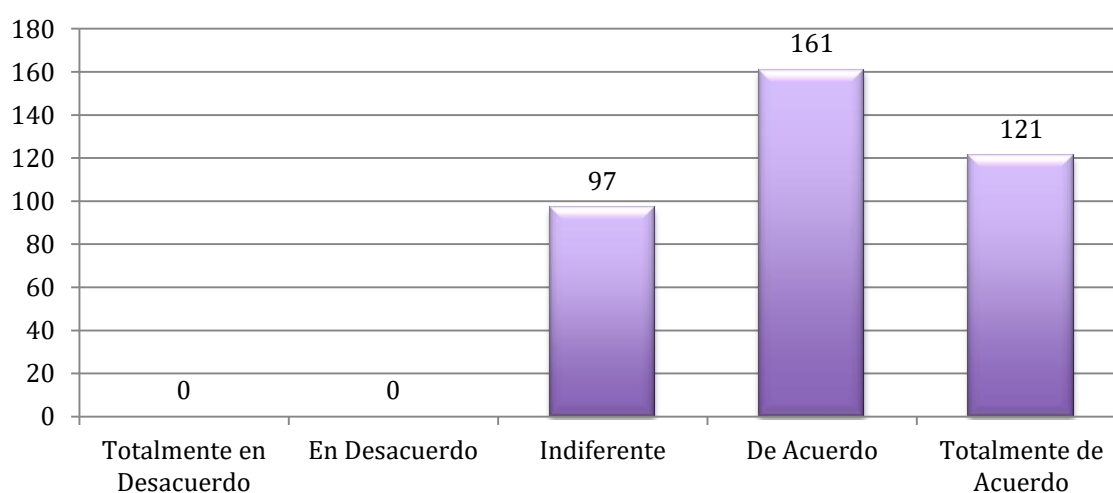


Figura 36. Resultados del ítem 27.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 28. LAS TIC INCREMENTAN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.

El ítem 28 pregunta a los participantes en el estudio si las TIC incrementan la motivación del alumnado. Los resultados especificados en la tabla 35 y en la figura 37 muestran que el 9,20% de los sujetos se muestra indiferente; el 52,50% de acuerdo y el 38,30%, totalmente de acuerdo. En este caso tampoco se han obtenido respuestas que muestren desacuerdo por parte de los participantes en el estudio, lo cual nos indica que no hay ninguna duda de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen una herramienta que potencia e incrementa la motivación del alumnado en el aula, además de introducir novedades en los aspectos didácticos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 35.
Resultados del ítem 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Indiferente	35	9,2	9,2	9,2
De acuerdo	199	52,5	52,5	61,7
Totalmente de acuerdo	145	38,3	38,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

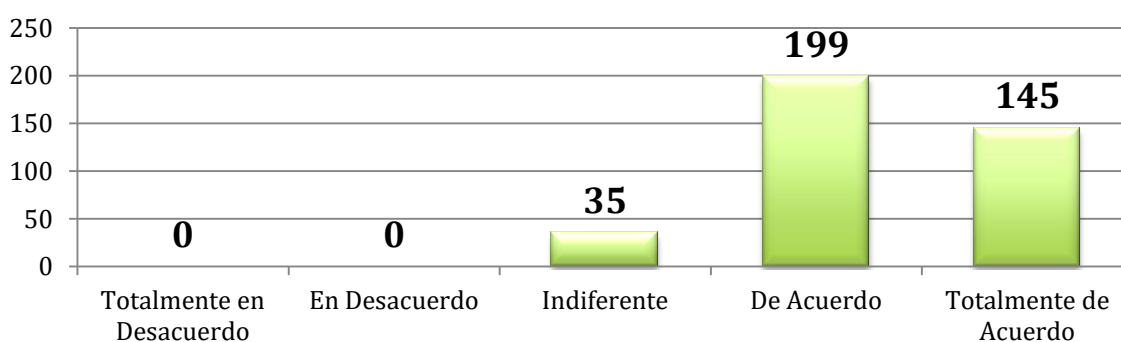


Figura 37. Resultados del ítem 28.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 29. LAS TIC SON FUNDAMENTALES EN LA LABOR DOCENTE.

El ítem 29 plantea la idea de si el uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente. Los resultados especificados en la tabla 36 y en la figura 38 muestran que el 28,50% de los sujetos se muestra indiferente; el 47,00% de acuerdo y el 24,50%, totalmente de acuerdo.

Nuevamente se ha de resaltar el hecho de que no se han obtenido respuestas que muestren desacuerdo por parte de los participantes de la investigación, pudiéndonos esto indicar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación son esenciales en la vida cotidiana de los centros educativos, en lo concerniente a la docencia o a otros aspectos y acciones relacionadas con el desarrollo de la labor de los maestros en los centros educativos.

Tabla 36.
Resultados del ítem 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Indiferente	108	28,5	28,5	28,5
De acuerdo	178	47,0	47,0	75,5
Totalmente de acuerdo	93	24,5	24,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

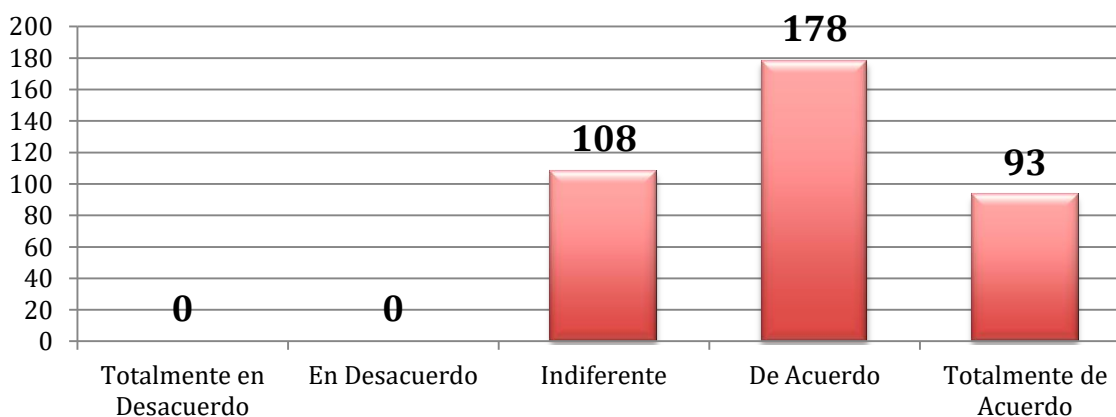


Figura 38. Resultados del ítem 29.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 30. EL RESTO DE PROFESORES TIENEN CONOCIMIENTOS TIC.

El ítem 30 pregunta a los participantes si el resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula. Los resultados transmiten que más de la mitad de los docentes creen que sus compañeros de trabajo tienen conocimientos acerca del uso y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. Estos resultados no se corresponderían con los explicitados en el ítem 23 en el que se preguntaba acerca de si los docentes tienen conocimiento en el uso

de las TIC. En esta ocasión un alto porcentaje contestó de forma afirmativa (78,40%) frente al 53,10% de los resultados obtenidos en el ítem 30, objeto de análisis en este apartado.

En términos cuantitativos, los resultados especificados en la tabla 37 y en la figura 39 muestran que el 12,40%, en desacuerdo; el 34,60%, indiferente; el 36,70%, de acuerdo y el 16,40%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 53,10% que presentan grado de acuerdo, frente a un 12,40% que muestran su desacuerdo. Hay un porcentaje muy considerable de docentes que se muestran indiferentes.

Tabla 37.
Resultados del ítem 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En desacuerdo	47	12,4	12,4	12,4
Indiferente	131	34,6	34,6	47,0
De acuerdo	139	36,7	36,7	83,6
Totalmente de acuerdo	62	16,4	16,4	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

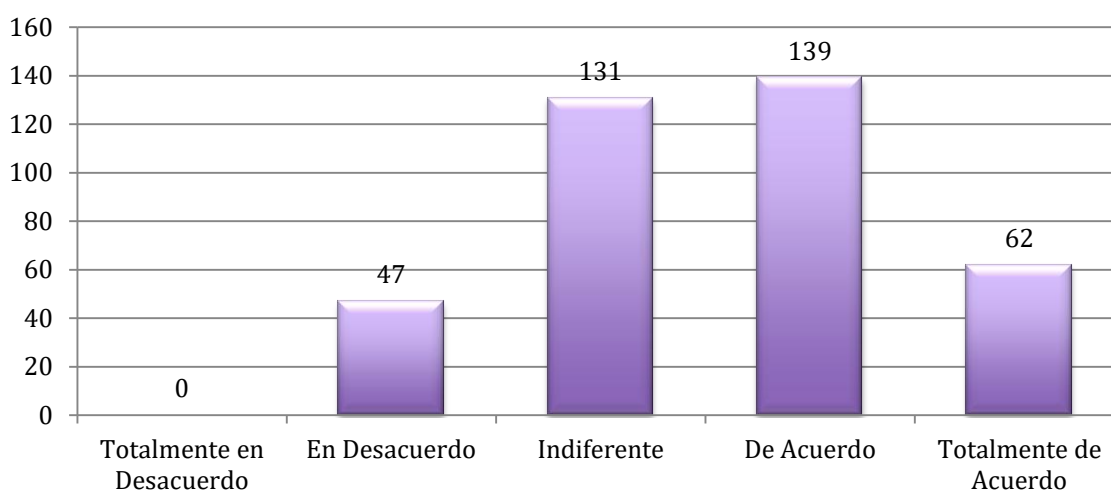


Figura 39. Resultados del ítem 30.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 31. EL RESTO DE PROFESORES USA LAS TIC EN EL AULA.

El ítem 31 pregunta si el resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula. Los resultados especificados en la tabla 38 y en la figura 40 muestran que el 9,20% de los sujetos está en desacuerdo; el 41,20%, indiferente; el 44,60%, de acuerdo y el 5,00%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 49,60% que presentan grado de acuerdo, frente a un 9,20% que muestran su desacuerdo. Hay un gran porcentaje de sujetos del estudio que muestran su indiferencia.

Los resultados muestran que la mitad de los sujetos consideran que sus compañeros de trabajo, también docentes, usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación durante sus clases, quizás por debajo de unas expectativas que pretenden que los centros educativos utilicen e integren cada vez más las TIC en sus aulas y se produzca una revolución tecnológica y un cambio de modelos y paradigmas en la enseñanza.

Tabla 38.
Resultados del ítem 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En desacuerdo	35	9,2	9,2	9,2
Indiferente	156	41,2	41,2	50,4
De acuerdo	169	44,6	44,6	95,0
Totalmente de acuerdo	19	5,0	5,0	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

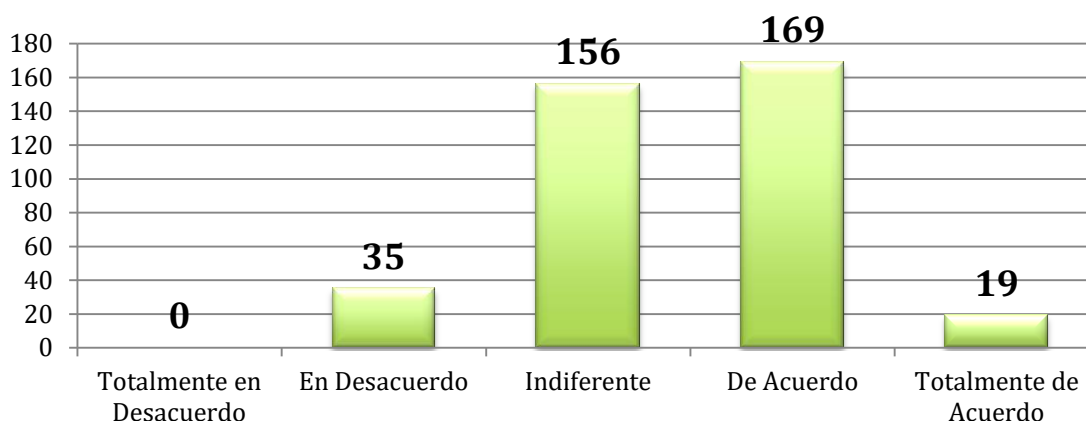


Figura 40. Resultados del ítem 31.
Fuente: elaboración propia.

5. Dimensión 4: Participación e implicación en los órganos de gobierno

La dimensión “participación e implicación en los órganos de gobierno” estudia el grado de implicación de los docentes en los órganos de gobierno y gestión de los centros educativos. Se plantean cuestiones como la motivación del profesorado para participar en los órganos de gobierno del centro educativo o la promoción y el fomento de esta participación por parte de los Equipos Directivos de los centros educativos.

A modo de preguntas informativas se presentan los ítems 32 y 33. En el ítem 32 se pregunta a los sujetos del estudio si participan actualmente en algún órgano de gobierno del centro. Se ha optado por hacer esta pregunta cerrada de forma que no se olviden las posibilidades que hay. De las dos posibles respuestas que se ofrecían a la pregunta “sí” o “no”, el 78,10% contestó de forma afirmativa frente al 21,90%, que lo hizo de forma negativa (véase tabla 39).

Tabla 39.
Resultados del ítem 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	296	78,1	78,1	78,1
No	83	21,9	21,9	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En este ítem se han obtenido respuestas negativas, quizás por confusión de los propios docentes a la hora de determinar si pertenecen o no a órganos de gobierno. Consideramos que los sujetos que han contestado de forma negativa han olvidado que por el mero hecho de ser docente ya se pertenece a un órgano de gobierno que es el Claustro de Profesores, integrado por todos y cada uno de los docentes que prestan servicio en el centro educativo en cuestión.

El ítem 33 profundiza aún más en la cuestión y plantea diferentes tipos de órganos de gobierno, todos ellos pertenecientes a los centros educativos y contemplados en la legislación. En este caso también se ha optado por plantear una pregunta cerrada con cuatro opciones disponibles: “Consejo Escolar”, “Claustro de Profesores”, “Equipo Directivo” y “otro”.

Si no consideramos la explicación anterior de que todos los docentes pertenecen al Claustro de Profesores, los resultados han sido los siguientes: un 20,30% de los sujetos afirmó pertenecer al “Consejo Escolar”; un 41,20%, al “Claustro de Profesores” y un 38,50% al “Equipo Directivo” (véase tabla 40).

Tabla 40.
Resultados del ítem 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Consejo Escolar	60	15,8	20,3	20,3
	Claustro de Profesores	122	32,2	41,2	61,5
	Equipo Directivo	114	30,1	38,5	100,0
	Total	296	78,1	100,0	
Perdidos	Sistema	83	21,9		
Total		379	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, también debemos tener en cuenta que algunos miembros del Equipo Directivo y del Claustro de Profesores pueden pertenecer también al Consejo Escolar, por lo que la respuesta podría haber tenido múltiples acepciones y respuestas, si bien hemos ofrecido total libertad a los participantes en el estudio a la hora de que determinasen la respuesta más apropiada, teniendo en cuenta sus propios criterios personales y respetando su autonomía y sus respuestas.

A continuación se analizan tres ítems que versan sobre la participación y la implicación en los órganos de gobierno, así como el grado de fomento de la participación e implicación que ejerce el Equipo Directivo sobre el profesorado de los centros educativos.

ÍTEM 34. EL PROFESORADO SE SIENTE MOTIVADO PARA PARTICIPAR EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO.

El ítem 34 aborda la cuestión de si el profesorado se siente motivado para participar en los órganos de gobierno del centro educativo. Los resultados especificados en la tabla 41 y en la figura 41 muestran que el 7,90% de los sujetos está t en desacuerdo; el 45,10%, indiferente; el 41,20%, de acuerdo y el 5,80%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 47,00% que presentan grado de acuerdo, frente a un 7,90% que muestran su desacuerdo. El porcentaje de indiferentes es bastante alto, de casi la mitad de los sujetos.

De este ítem se ha de destacar el alto porcentaje de sujetos que se han manifestado de forma indiferente en un tema tan relevante como es la motivación del profesorado a la hora de ejercer su participación en los órganos de gobierno y de gestión del centro educativo. Durante la etapa de visita a los centros, no se podía percibir directamente la participación y la gestión de los mismos por parte de los docentes, pues eso constituye una labor procesual que conlleva un tiempo y una planificación, pero sí se podía observar los gestos y reacciones de los docentes que contestaron el cuestionario. Otro dato a destacar es que no hay opiniones que muestren su total desacuerdo en relación a este ítem y que las que muestran su desacuerdo parcial son relativamente bajas.

Tabla 41.
Resultados del ítem 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En desacuerdo	30	7,9	7,9	7,9
Indiferente	171	45,1	45,1	53,0
De acuerdo	156	41,2	41,2	94,2
Totalmente de acuerdo	22	5,8	5,8	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

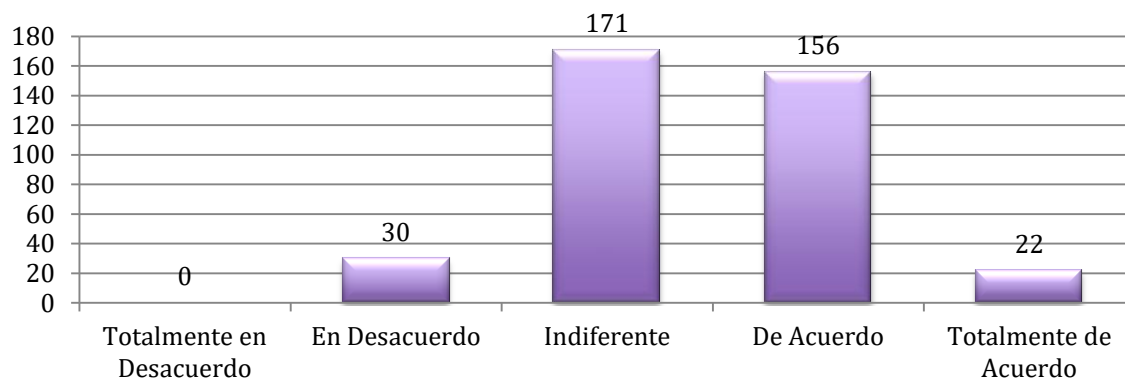


Figura 41. Resultados del ítem 34.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 35. EQUIPO DIRECTIVO FOMENTA LA PARTICIPACIÓN.

El ítem 35 se interesa sobre si el Equipo Directivo fomenta la participación activa en la gestión y el gobierno del centro educativo. En este caso, los resultados especificados en la tabla 42 y en la figura 42 muestran que el 11,60% de los sujetos está en desacuerdo; el 35,10%, indiferente; el 45,10%, de acuerdo y el 8,20%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 53,30%

que presentan grado de acuerdo, frente a un 11,60% que muestran su desacuerdo. El alto porcentaje de indiferentes (35,10%) ha sido determinante en este ítem y nos puede inducir a que ese grupo de los docentes no han querido dar a conocer, realmente, lo que opinan de esta cuestión, intentando evitar aspectos tan peculiares y, a veces, conflictivos como podría ser el liderazgo y el ejercicio del gobierno dentro de los centros educativos.

Tabla 42.
Resultados del ítem 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	44	11,6	11,6	11,6
	Indiferente	133	35,1	35,1	46,7
	De acuerdo	171	45,1	45,1	91,8
	Totalmente de acuerdo	31	8,2	8,2	100,0
	Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

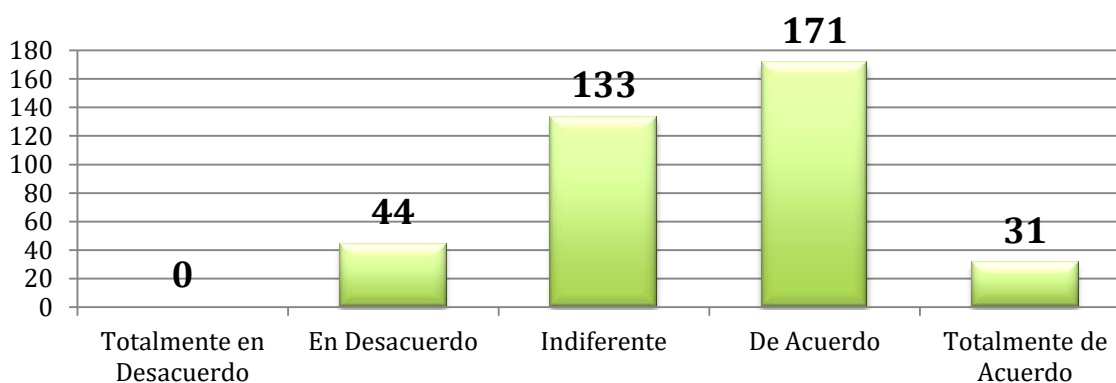


Figura 42. Resultados del ítem 35.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 36. LOS DOCENTES PARTICIPAN ACTIVAMENTE EN LOS ÓRGANOS COLEGIADOS.

El ítem 36 hace referencia a si los docentes participan activamente en los órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro de Profesores). Los resultados especificados en la tabla 43 y en la figura 43 muestran que el 3,70% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 4,20%, en desacuerdo; el 34,60%, indiferente; el 48,30%, de acuerdo y el 9,20%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 57,50% que presentan grado de acuerdo, frente a un 7,90% que muestran su desacuerdo.

Tabla 43.
Resultados del ítem 36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	14	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	16	4,2	4,2	7,9
	Indiferente	131	34,6	34,6	42,5
	De acuerdo	183	48,3	48,3	90,8
	Totalmente de acuerdo	35	9,2	9,2	100,0
	Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

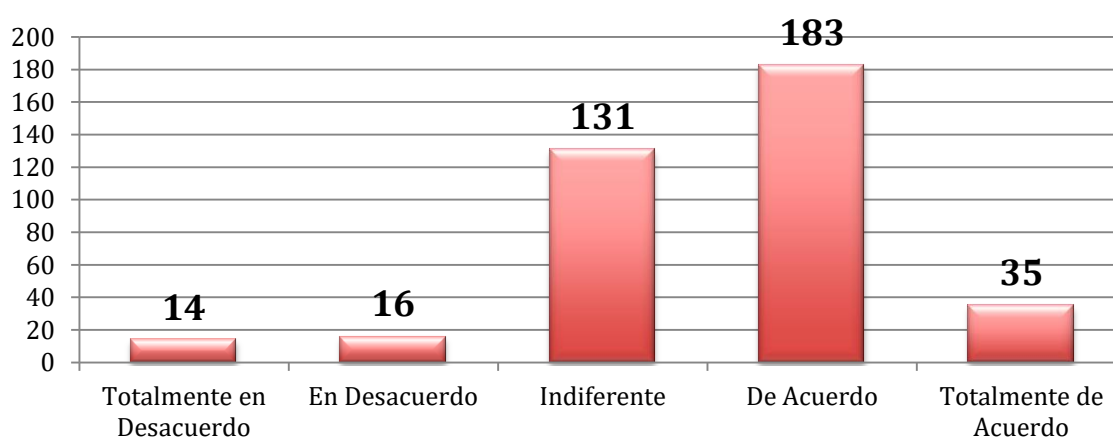


Figura 43. Resultados del ítem 36.

Fuente: elaboración propia.

Esta cuestión está estrechamente relacionada con la anterior y prueba de ello se refleja en los resultados de la misma en relación a la anterior, en la que se preguntaba si el Equipo Directivo fomentaba la participación de los docentes en la gestión del centro educativo. En este caso, se produce una correlación de resultados casi similar, de forma que los resultados obtenidos y presentados de forma comparativa reflejan que el grado de indiferentes en ambos ítems (ítem 35. El Equipo Directivo fomenta la participación activa en la gestión y el gobierno del centro educativo e ítem 36. Los docentes participan activamente en los órganos colegiados) son prácticamente iguales (35,10% - 34,60%, respectivamente); los que expresan estar de acuerdo con los ítems son también parecidos (45,10% - 48,60%, respectivamente) y, finalmente, los que afirman estar totalmente de acuerdo con los ítems también coinciden prácticamente (8,20% - 9,20%, respectivamente), por lo que se produce una correlación casi total de las respuestas.

6. Dimensión 5: Estructura del Sistema Educativo

La dimensión “estructura del sistema educativo” analiza la configuración del sistema educativo. Los docentes han expresado sus opiniones relativas a la configuración, organización y estructura del sistema educativo, así como otros factores relacionados con la ordenación de las enseñanzas en cada etapa educativa como la ratio de profesor/alumnos en el aula o las evaluaciones internas y externas en la Educación Primaria.

ÍTEM 37. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ES ADECUADA.

El ítem 37 pregunta a los participantes en la investigación si la estructura del sistema educativo español, por ciclos, etapas y cursos académicos es la adecuada. Los resultados especificados en la tabla 44 y en la figura 44 muestran que el 33,20% de los sujetos está en desacuerdo; el 22,40%, indiferente; el 43,00%, de acuerdo y el 1,30%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 44,30% que presentan grado de acuerdo, frente a un 33,20% que muestran su desacuerdo.

Este primer ítem de la quinta dimensión alude a la estructura de la totalidad del Sistema Educativo español y en él se resalta el porcentaje significativo de docentes que están en desacuerdo con la estructura del Sistema Educativo, una estructura que ha sido modificada en cada una de las legislaciones educativas aprobadas, suponiendo la eliminación de los ciclos en la última ley, la LOMCE. Si a este porcentaje de docentes le sumamos los que se manifiestan indiferentes obtenemos que más de la mitad de los sujetos del estudio no se muestran favorables o evitan manifestarse en relación a un aspecto tan relevante como es la estructura de Sistema Educativo español.

Tabla 44.
Resultados del ítem 37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En desacuerdo	126	33,2	33,2	33,2
Indiferente	85	22,4	22,4	55,7
De acuerdo	163	43,0	43,0	98,7
Totalmente de acuerdo	5	1,3	1,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

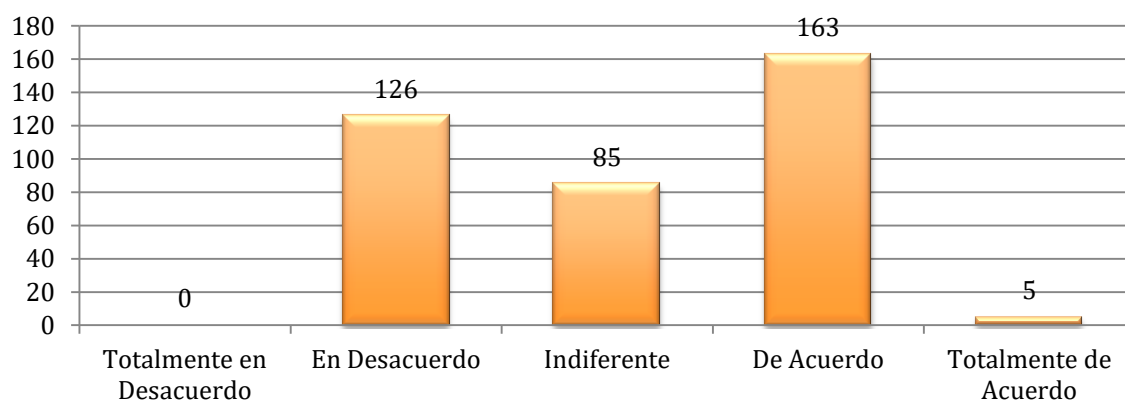


Figura 44. Resultados del ítem 37.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 38. ESTRUCTURA Y DURACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

El ítem 38 pregunta plantea si la estructura y la duración de la Educación Primaria (seis cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa y los resultados especificados en la tabla 45 y en la figura 45 muestran que el 3,70% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 22,70%, en desacuerdo; el 28,00%, indiferente y el 45,60%, de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 45,60% que presentan grado de acuerdo, frente a un 26,40% que muestran su desacuerdo. Este ítem se centra en la etapa primaria, en la que los sujetos del estudio desarrollan su labor como docentes. En este caso, el porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo es similar al anterior ítem (en el que se abordaba la estructura de todo el Sistema Educativo). También refrendan positivamente los sujetos del estudio los objetivos que tiene la Educación Primaria, considerando que son adecuados y que sí garantizan su alcance al término de esta etapa del Sistema Educativo español.

Tabla 45.

Resultados del ítem 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	14	3,7	3,7	3,7
En desacuerdo	86	22,7	22,7	26,4
Indiferente	106	28,0	28,0	54,4
De acuerdo	173	45,6	45,6	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

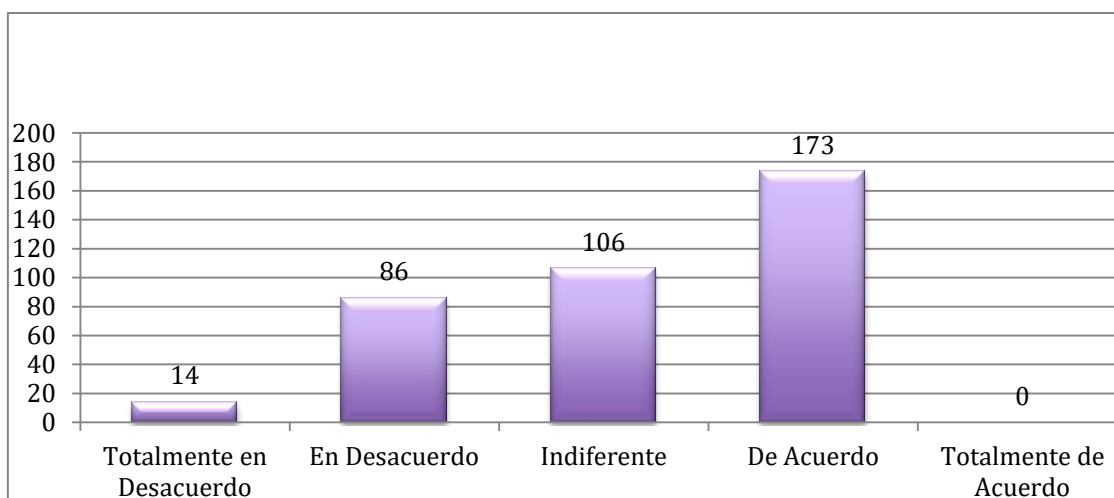


Figura 45. Resultados del ítem 38.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 39. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PERSIGUEN UNA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO.

El ítem 39 analiza si los objetivos de la Educación Primaria persiguen una formación integral del alumnado. Los resultados especificados en la tabla 46 y en la figura 46 muestran que el 21,10% de los sujetos está en desacuerdo; el 29,00%, indiferente; el 42,50%, de acuerdo y el 7,40%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 49,90% que presentan grado de acuerdo, frente a un 21,10% que muestran su desacuerdo. De los resultados derivados de esta cuestión nos preocupa que solo la mitad de los participantes estime que esos objetivos generales y específicos por áreas en los que se establece la etapa primaria persiguen una formación completa del alumnado. Dos de cada diez entrevistados divergen de este planteamiento y consideran que estos objetivos no garantizan una formación integral del alumnado, constituyendo esto, a nuestro juicio, un dato relevante, ya que los objetivos de cada etapa educativa son fundamentales para la consolidación de los aprendizajes y para el desarrollo y el crecimiento del alumnado.

Los objetivos constituyen un elemento fundamental a la hora de establecer el currículum de una etapa determinada, ya que son el primer elemento que determina el desarrollo personal y académico del alumnado y han de ser relevantes, estar bien enunciados y contribuir a una educación de calidad. Asimismo, también es preciso destacar el porcentaje de indiferentes, que ronda el 30% y constituye una cifra elevada de sujetos que no evalúan el impacto de los objetivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ni se inclinan por una opción u otra.

Tabla 46.
Resultados del ítem 39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	80	21,1	21,1	21,1
	Indiferente	110	29,0	29,0	50,1
	De acuerdo	161	42,5	42,5	92,6
	Totalmente de acuerdo	28	7,4	7,4	100,0
	Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

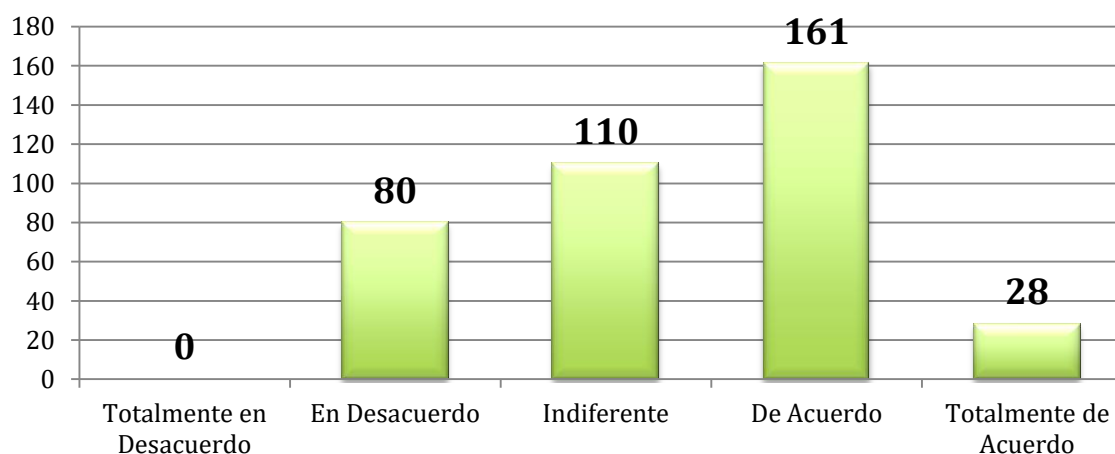


Figura 46. Resultados del ítem 39.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 40. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA GARANTIZAN EL DESARROLLO PLENO DEL ALUMNADO.

El ítem 40 pregunta si los contenidos de la Educación Primaria garantizan el pleno desarrollo del alumnado. Los datos demuestran que, a nivel general, los docentes consideran que los contenidos son adecuados para la formación del alumnado de Educación Primaria y garantizan el desarrollo de los alumnos al finalizar la etapa. Los contenidos son unidades de conocimiento que vienen especificadas en un documento legislativo, pero que los docentes tienen que especificar y adaptar a las características del alumnado, así como a las del aula con el objeto de conseguir una personalización y adecuación de los mismos al grupo-clase.

En términos cuantitativos, los resultados especificados en la tabla 47 y en la figura 47 muestran que el 5,00% de los sujetos está en desacuerdo; el 32,20%, indiferente; el 56,70%, de acuerdo y el 6,10%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 62,80% que presentan grado de acuerdo, frente a un 5,00% que muestran su desacuerdo.

Tabla 47.
Resultados del ítem 40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En desacuerdo	19	5,0	5,0	5,0
Indiferente	122	32,2	32,2	37,2
De acuerdo	215	56,7	56,7	93,9
Totalmente de acuerdo	23	6,1	6,1	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

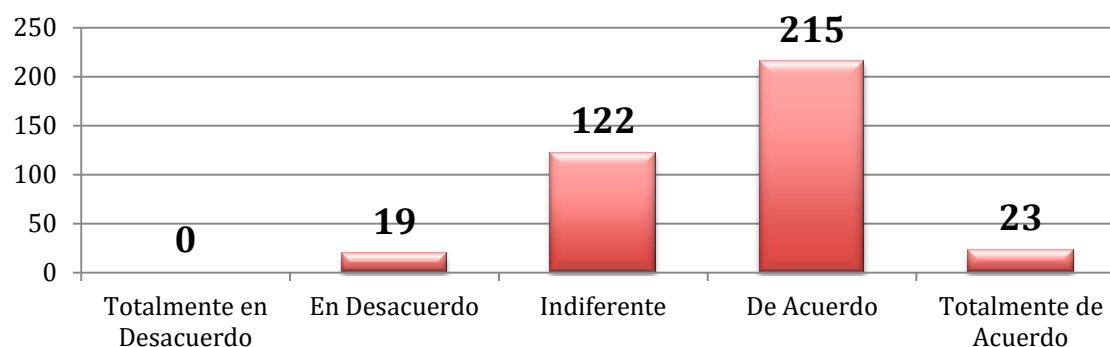


Figura 47. Resultados del ítem 40.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 41. LAS METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA SON ADECUADAS.

El ítem 41 analiza si las metodologías docentes desarrolladas en la Educación Primaria son adecuadas. Las metodologías didácticas que desarrollan los docentes en el aula suelen ser personalizadas y llevadas a la práctica por el propios maestros de Educación Primaria. Se suele otorgar cierta libertad de cátedra y cierto margen a los docentes para su diseño e implementación, siempre respetando el marco normativo que regula la Educación Primaria.

Los resultados especificados en la tabla 48 y en la figura 48 muestran que el 4,00% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 12,40%, en desacuerdo; el 18,70%, indiferente; el 39,30%, de acuerdo y el 25,60%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 64,90% que presentan grado de acuerdo, frente a un 12,40% que muestran su desacuerdo.

Tabla 48.
Resultados del ítem 41

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	15	4,0	4,0	4,0
En desacuerdo	47	12,4	12,4	16,4
Indiferente	71	18,7	18,7	35,1
De acuerdo	149	39,3	39,3	74,4
Totalmente de acuerdo	97	25,6	25,6	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

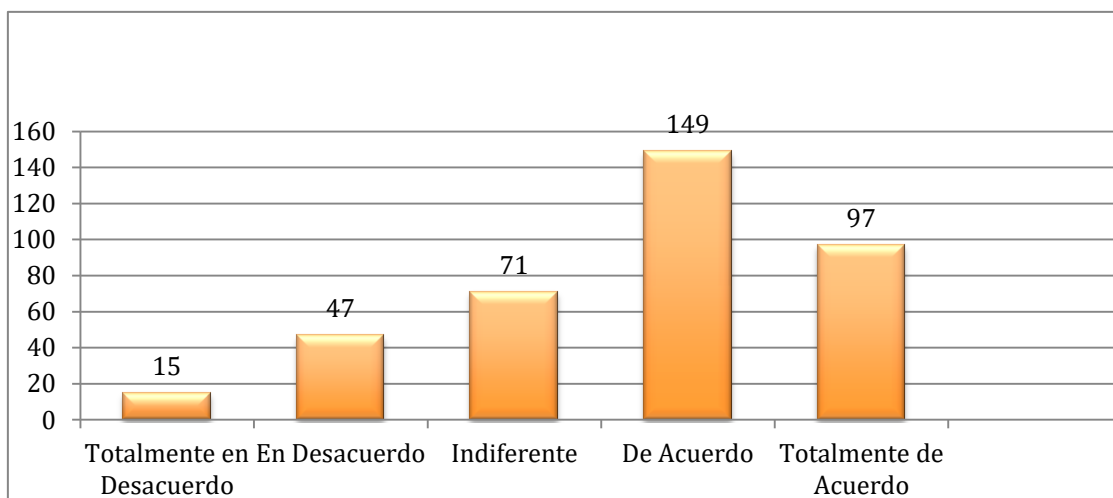


Figura 48. Resultados del ítem 41.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 42. RATIO PROFESOR/ALUMNO ES ADECUADA.

El ítem 42 plantea la cuestión de si la ratio profesor/alumnos, es decir, el número de alumnos por clase, es adecuada. Los resultados muestran que la mayoría de los sujetos del estudio rechaza el número de alumnos por profesor existente en las aulas de Educación Primaria. A nuestro juicio consideramos que los docentes piensan que es numeroso y que un grupo-clase con gran presencia de alumnas y alumnos dificulta el desarrollo de una labor docente de calidad.

En términos cuantitativos, los resultados especificados en la tabla 49 y en la figura 49 muestran que el 29,80% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 28,80%, en desacuerdo; el 16,40%, indiferente; el 21,10%, de acuerdo y el 4,00%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 25,10% que presentan grado de acuerdo, frente a un 58,60% que muestran su desacuerdo.

Tabla 49.
Resultados del ítem 42

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	113	29,8	29,8	29,8
En desacuerdo	109	28,8	28,8	58,6
Indiferente	62	16,4	16,4	74,9
De acuerdo	80	21,1	21,1	96,0
Totalmente de acuerdo	15	4,0	4,0	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

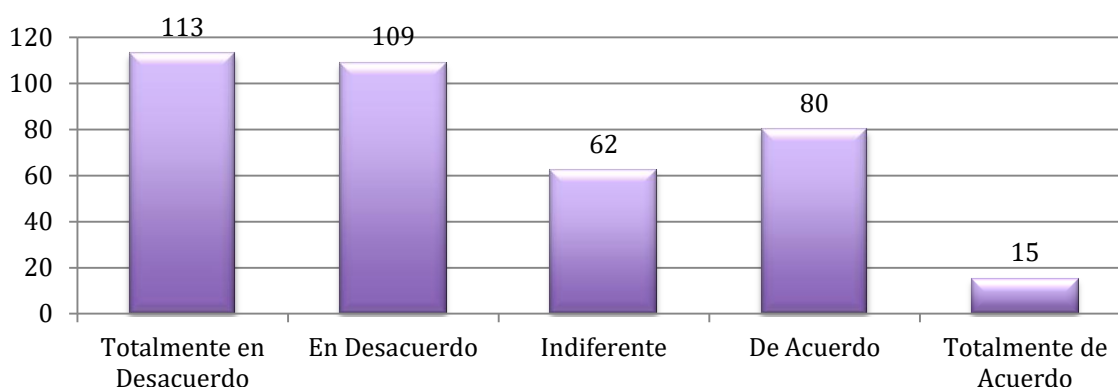


Figura 49. Resultados del ítem 42.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 43. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA MIDE EL GRADO DE FORMACIÓN DEL ALUMNADO.

El ítem 43 pregunta sobre si el sistema de evaluación de la Educación Primaria sirve para medir el grado de formación del alumnado. En este ítem se destaca el poco consenso que se genera al hablar de evaluación. La evaluación puede ser una acción personalizada por el docente en sus alumnos o algo compartido entre los docentes. Generalmente, las estrategias, mecanismos, instrumentos y herramientas de evaluación suelen ser compartidas

por los docentes de un mismo grupo, al menos, o del centro educativo en el caso de que se trabaje por proyectos y con una metodología compartida.

Los datos reflejan que hay un amplio sector del profesorado que recela de la idea de que la evaluación que se realiza actualmente sirva para medir el grado de formación del alumnado. Por otra parte, se destaca el sector de docentes que defienden el actual modelo de evaluación como garantía de la formación del alumnado, como un indicador que puede ofrecer información fiable y viable del seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las alumnas y los alumnos, por lo que la opinión de los sujetos del estudio en esta cuestión estaría fuertemente polarizada en torno a estos dos supuestos.

Los resultados se pueden consultar en la tabla 50 y en la figura 50, y muestran que el 6,10% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 23,50%, en desacuerdo; el 32,50%, indiferente; el 34,00%, de acuerdo y el 4,00%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 38,00% que presentan grado de acuerdo, frente a un 29,60% que muestran su desacuerdo.

Tabla 50.
Resultados del ítem 43

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	23	6,1	6,1	6,1
En desacuerdo	89	23,5	23,5	29,6
Indiferente	123	32,5	32,5	62,0
De acuerdo	129	34,0	34,0	96,0
Totalmente de acuerdo	15	4,0	4,0	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

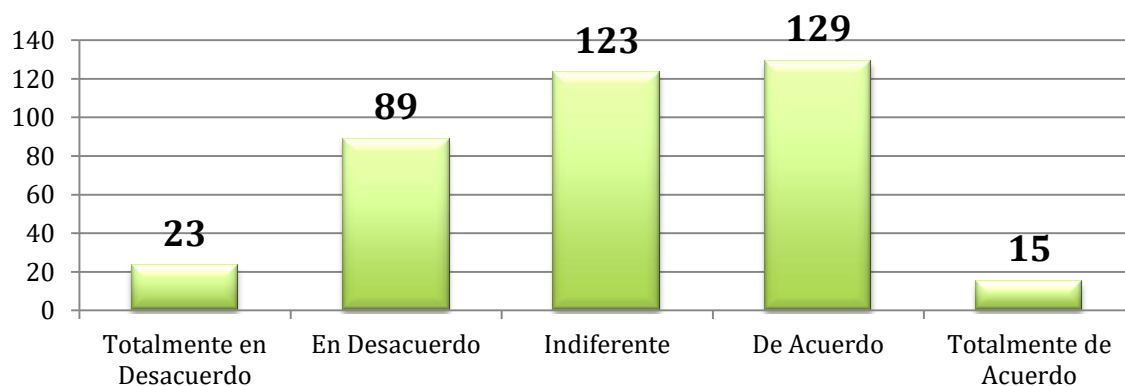


Figura 50. Resultados del ítem 43.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 44. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA MIDE EL GRADO DE FORMACIÓN DEL ALUMNADO.

El ítem 44 analiza si el sistema de evaluación externo de la Educación Primaria (pruebas de diagnóstico) sirve para medir el grado de formación del alumnado. En las respuestas de los docentes se observa un rechazo mayoritario hacia modelos de evaluación externos, basado en pruebas de diagnóstico, a las que consideran que no son las adecuadas o que no pueden medir el grado de formación del alumnado. En relación al anterior ítem se puede observar que los docentes consideran que la evaluación interna realizada en los centros es más adecuada que la externa, gestionada por agentes externos a los colegios, para la medición del progreso del alumnado.

Los resultados especificados en la tabla 51 y en la figura 51 muestran que el 19,60% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 45,60%, en desacuerdo; el 23,70%, indiferente; el 10,00%, de acuerdo y el 3,70%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 13,70% que muestran grado de acuerdo, frente a un 62,50% que están en desacuerdo.

Tabla 51.
Resultados del ítem 44

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	64	16,9	16,9	16,9
En desacuerdo	173	45,6	45,6	62,5
Indiferente	90	23,7	23,7	86,3
De acuerdo	38	10,0	10,0	96,3
Totalmente de acuerdo	14	3,7	3,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

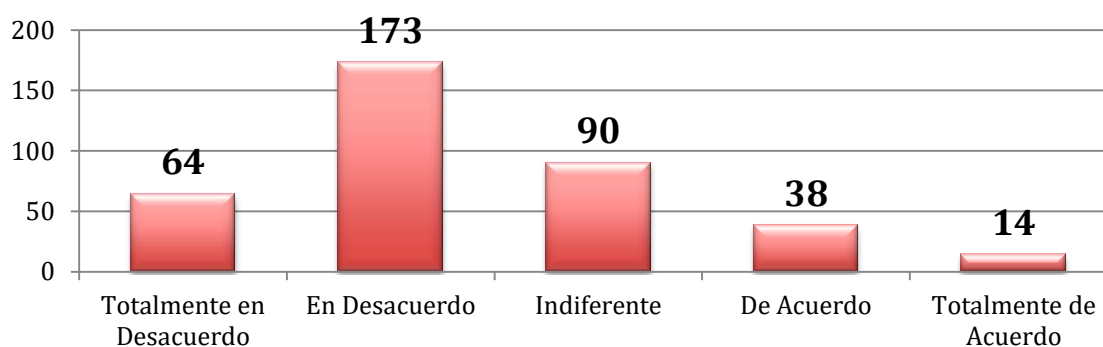


Figura 51. Resultados del ítem 44.
Fuente: elaboración propia.

7. Dimensión 6: Participación de la Comunidad Educativa

La dimensión “participación de la comunidad educativa” alude a la implicación de los miembros de la comunidad educativa en las actividades del centro educativo es otra de las variables que vamos a analizar. En la participación de la comunidad educativa se incluye a los alumnos, los profesores y los padres y madres de los alumnos, por lo que se formularán preguntas que involucren a todos los colectivos mencionados.

ÍTEM 45. LAS FAMILIAS SE IMPLICAN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.

El ítem 45 profundiza en la cuestión de si las familias se implican en las labores de gestión del centro educativo. Los datos revelan que los docentes consideran que las familias se implican en el centro educativo, concretamente en las labores de gestión del mismo. Estas labores, generalmente, se canalizan a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) que son las estructuras que existen en los centros educativos para fomentar la participación de las unidades familiares en la gestión de los mismos.

Los padres y las madres de los alumnos también tienen presencia en otros órganos de gobierno como es el caso del Consejo Escolar, en el que se reserva una cuota de participación de los mismos en aras de dar mayor cobertura y participación a las familias, así como para garantizar un gobierno y una gestión plural y transparente en el que todos los colectivos puedan expresarse libremente.

Los resultados pueden ser consultados en la tabla 52 y en la figura 52, y muestran que el 9,50% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 4,70%, en desacuerdo; el 25,60%, indiferente; el 36,10%, de acuerdo y el 24,00%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 60,10% que presentan grado de acuerdo, frente a un 14,20% que muestran su desacuerdo.

Tabla 52.
Resultados del ítem 45

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	36	9,5	9,5	9,5
	En desacuerdo	18	4,7	4,7	14,2
	Indiferente	97	25,6	25,6	39,8
	De acuerdo	137	36,1	36,1	76,0
	Totalmente de acuerdo	91	24,0	24,0	100,0
	Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

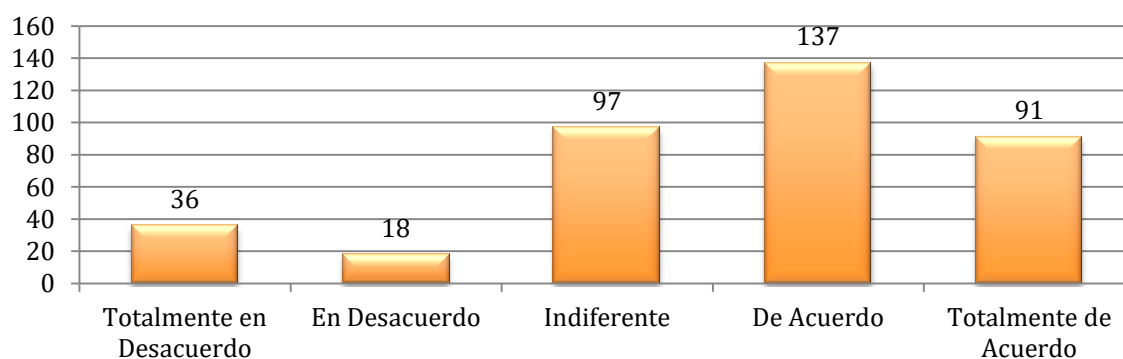


Figura 52. Resultados del ítem 45.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 46. EL ALUMNADO SE IMPLICA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.

El ítem 46 plantea la cuestión de la implicación del alumnado en las labores de gestión del centro educativo. Este ítem aborda las creencias de los sujetos acerca de la participación del alumnado en los centros educativos. Se ha de tener en cuenta que el alumnado de esta etapa, de la Educación Primaria, generalmente no participa en los procesos de gestión del centro educativo debido a su edad, si bien se contempla la participación de alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria. A pesar de estas limitaciones, los docentes respaldan mayoritariamente el ítem y consideran que el alumnado, en función de sus posibilidades, se implica en las labores de gestión del centro y en las actividades que se realizan en él.

Los resultados especificados en la tabla 53 y en el gráfico 45 muestran que el 4,20% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 6,10%, en desacuerdo; el 20,60%, indiferente; el 45,10%, de acuerdo y el 24,00%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 69,10% que presentan grado de acuerdo, frente a un 10,30% en desacuerdo.

Tabla 53.
Resultados del ítem 46

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	16	4,2	4,2	4,2
En desacuerdo	23	6,1	6,1	10,3
Indiferente	78	20,6	20,6	30,9
De acuerdo	171	45,1	45,1	76,0
Totalmente de acuerdo	91	24,0	24,0	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

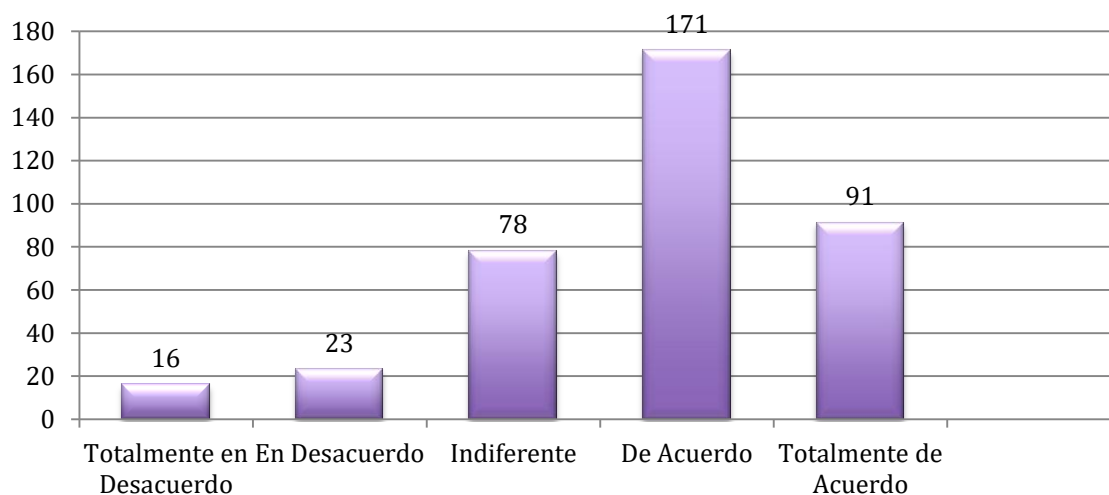


Figura 53. Resultados del ítem 46.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 47. ÓRGANOS DE GOBIERNO PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

El ítem 47 plantea la cuestión de si los órganos de gobierno del centro promueven la participación de las familias en las actividades del centro. Los resultados especificados en la tabla 54 y en la figura 54 muestran que el 2,10% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 7,70%, en desacuerdo; el 20,60%, indiferente; el 45,40%, de acuerdo y el 24,30%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 69,70% que presentan grado de acuerdo, frente a un 9,80% que muestran su desacuerdo.

Los resultados derivados del análisis de este ítem confirman que la relación entre los Equipos Directivos y demás órganos de gobierno, con las familias es bastante positiva y fructífera, reconociéndose, de esta forma, el papel que tienen las madres y los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijas e hijos.

Tabla 54.
Resultados del ítem 47

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	8	2,1	2,1	2,1
En desacuerdo	29	7,7	7,7	9,8
Indiferente	78	20,6	20,6	30,3
De acuerdo	172	45,4	45,4	75,7
Totalmente de acuerdo	92	24,3	24,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

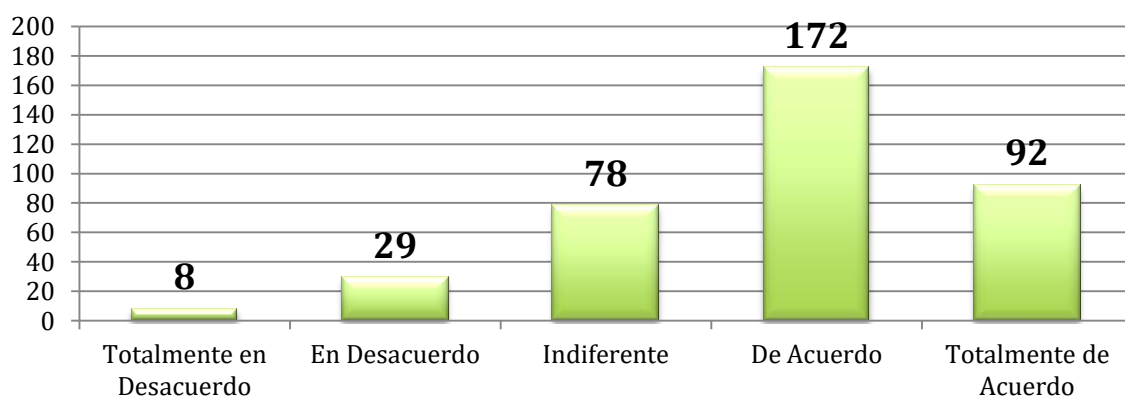


Figura 54. Resultados del ítem 47.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 48. NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS, ALUMNADO Y PROFESORADO DEL CENTRO EDUCATIVO.

El ítem 48 aborda el nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro. En términos cuantitativos, los resultados especificados en la tabla 55 y en la figura 55 muestran que el 6,90% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 8,20%, en desacuerdo; el 17,40%, indiferente; el 40,40%, de acuerdo y el 27,20%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 67,60% que presentan grado de acuerdo, frente a un 15,00% que muestran su desacuerdo.

Este ítem está relacionado con el anterior y confirma los resultados obtenidos en el mismo, interpretándose que una buena relación entre los órganos de gobierno de los centros educativos y las familias potencia la participación de las mismas y establece cauces de comunicación positiva entre ellos.

Tabla 55.
Resultados del ítem 48

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	26	6,9	6,9	6,9
En desacuerdo	31	8,2	8,2	15,0
Indiferente	66	17,4	17,4	32,5
De acuerdo	153	40,4	40,4	72,8
Totalmente de acuerdo	103	27,2	27,2	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

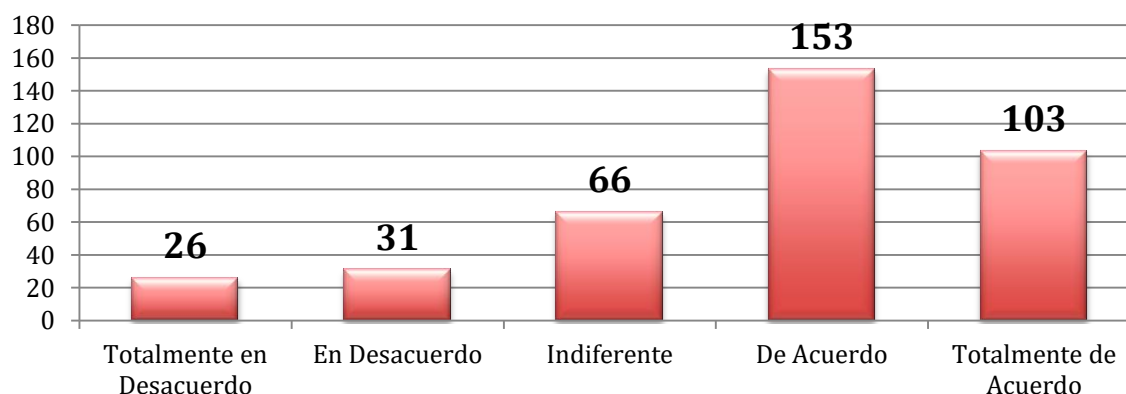


Figura 55. Resultados del ítem 48.

Fuente: elaboración propia.

8. Dimensión 7: Recursos económicos

La dimensión “recursos económicos y humanos” estudia los recursos humanos (profesorado y demás personal encargado de la gestión del centro), así como a los recursos económicos y materiales de los que dispone el centro para desarrollar sus actividades y su gestión diaria.

Se plantean cuestiones como la suficiencia de recursos materiales y humanos en los centros educativos para garantizar la calidad docente, así como las inversiones que se realizan desde las Administraciones Educativas o si es conveniente la entrada de capital procedente de entidades privadas externas para la gestión de los centros educativos.

ÍTEM 49. LOS RECURSOS MATERIALES SON SUFICIENTES.

El ítem 49 plantea a los sujetos del estudio si los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes para llevar a cabo la labor docente con calidad. Los resultados especificados en la tabla 56 y en la figura 56 muestran que el 29,30% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 36,90%, en desacuerdo; el 21,10%, indiferente y el 12,70%, de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 12,70% que presentan grado de acuerdo, frente a un 66,20% que muestran su desacuerdo. También hay un elevado porcentaje de indiferentes (dos de cada diez).

Como se puede observar, los participantes coinciden en que hay una gran ausencia de recursos materiales en los centros educativos, recursos que se suelen traducir en presupuestos en educación y que se han ido reduciendo en los últimos años a causa de las políticas que desarrolladas, suceso que reafirma la posición de los encuestados.

Tabla 56.
Resultados del ítem 49

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	111	29,3	29,3	29,3
En desacuerdo	140	36,9	36,9	66,2
Indiferente	80	21,1	21,1	87,3
De acuerdo	48	12,7	12,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

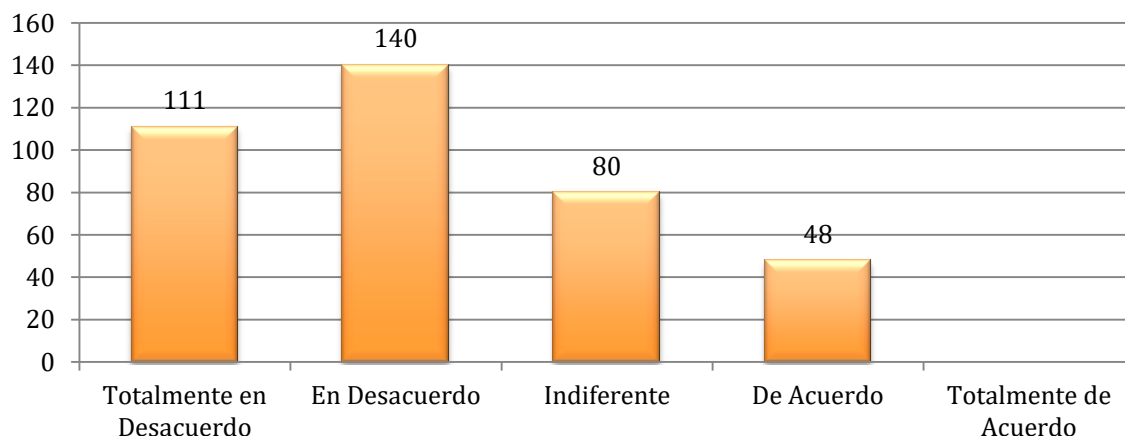


Figura 56. Resultados del ítem 49.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 50. LOS RECURSOS HUMANOS SON SUFICIENTES.

El ítem 50 analiza si los recursos humanos del centro educativo son suficientes para llevar a cabo la labor docente con calidad. Los docentes han vuelto a reiterar los resultados de la pregunta anterior y consideran que hay escasez y déficit de profesorado, así como de otros recursos humanos que desarrollen su labor en los centros educativos. Al igual que sucedía con la cuestión económica, también se han reducido los puestos de trabajo de los docentes y no se han cubierto los que quedaban libre por jubilación u otras causas.

En términos cuantitativos, los resultados especificados en la tabla 57 y en la figura 57 que el 23,00% de los sujetos están totalmente en desacuerdo; el 47,50%, en desacuerdo; el 12,40%, indiferente y el 17,20%, de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 17,20% que presentan grado de acuerdo, frente a un 70,40% que muestran su desacuerdo.

Tabla 57.
Resultados del ítem 50

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	87	23,0	23,0	23,0
	En desacuerdo	180	47,5	47,5	70,4
	Indiferente	47	12,4	12,4	82,8
	De acuerdo	65	17,2	17,2	100,0
	Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

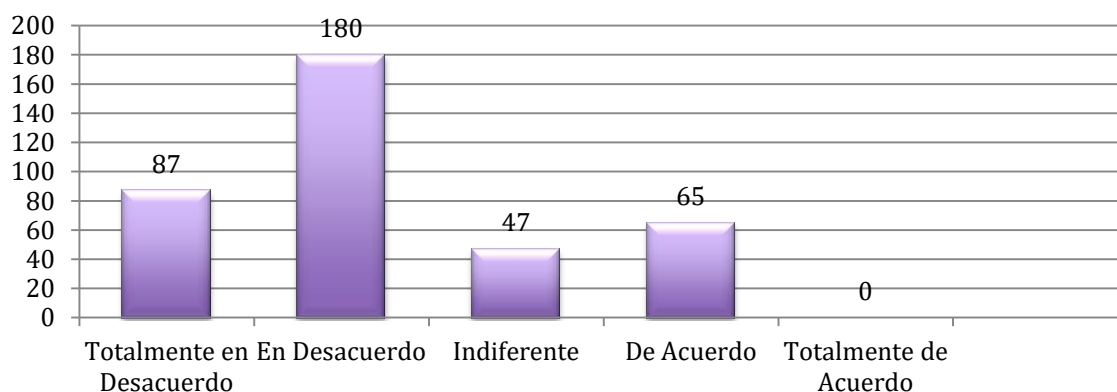


Figura 57. Resultados del ítem 50.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 51. ADMINISTRACIONES REALIZAN SUFICIENTES INVERSIONES.

En el ítem 51 se aborda la cuestión de si las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones para el correcto funcionamiento del centro educativo. En este planteamiento una inmensa mayoría de los participantes en la investigación considera que no se llevan a cabo las suficientes inversiones en materia de educación por parte de las Administraciones competentes en la materia. Este ítem también está estrechamente relacionado con los dos anteriores y vuelve a poner de manifiesto la gestión de las Administraciones Educativa de los recursos destinados a educación.

Asimismo, los resultados especificados en la tabla 58 y en la figura 58 muestran que el 31,70% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 43,80%, en desacuerdo; el 7,40%, indiferente; el 11,60%, de acuerdo y el 5,50%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 17,10% que presentan grado de acuerdo, frente a un 75,50% que muestran su desacuerdo.

Tabla 58.

Resultados del ítem 51

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	120	31,7	31,7	31,7
En desacuerdo	166	43,8	43,8	75,5
Indiferente	28	7,4	7,4	82,8
De acuerdo	44	11,6	11,6	94,5
Totalmente de acuerdo	21	5,5	5,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

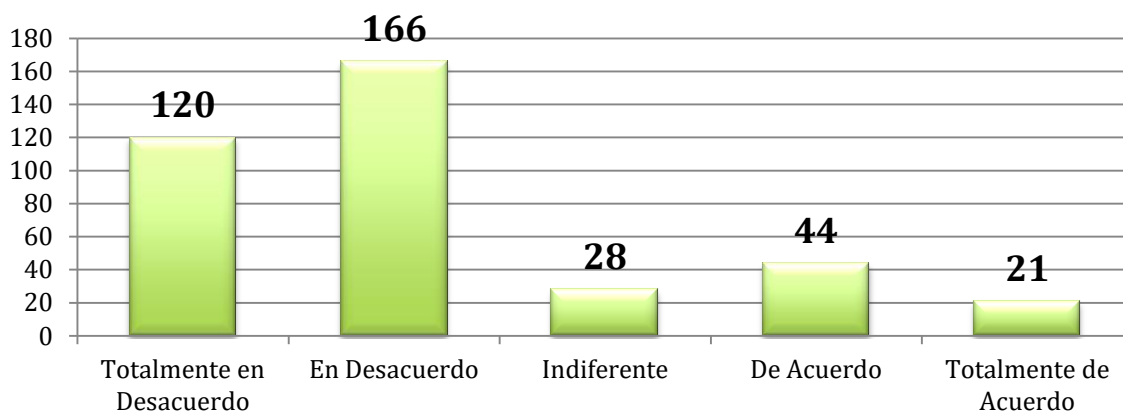


Figura 58. Resultados del ítem 51.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 52. FINANCIACIÓN PRIVADA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

El ítem 52 pregunta a los participantes si sería conveniente que el centro recibiese financiación privada adicional para su correcto funcionamiento. Como se puede observar, los resultados especificados en la tabla 59 y en la figura 59 muestran que el 36,40% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 35,10%, en desacuerdo; el 1,30%, indiferente; el 16,90%, de acuerdo y el 10,30%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 27,20% que presentan grado de acuerdo, frente a un 71,50% que muestran su desacuerdo.

Este ítem ha sido uno de los más controvertidos del cuestionario, con cotas de rechazo bastante elevadas entre los docentes, sobre todo de los centros de titularidad pública. Asimismo, este ítem se puede relacionar con el anterior y la conclusión que se deduciría de ambos es que los docentes consideran que no hay suficientes inversiones en educación, pero rechazan que en caso de haber más financiación ésta proceda del ámbito privado y demandan que las Administraciones Educativas sean las que conceda esta hipotética partida económica para garantizar el financiamiento de la Educación Primaria.

Las reacciones de muchos docentes encuestados fueron negativas hacia la iniciativa privada, alegando que esa no era la solución y que debía ser el gobierno a través de sus presupuestos en educación, los que garantizaran unas inversiones suficientes para atender a todas las necesidades y retos del Sistema Educativo actual.

Tabla 59.
Resultados del ítem 52

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	138	36,4	36,4	36,4
En desacuerdo	133	35,1	35,1	71,5
Indiferente	5	1,3	1,3	72,8
De acuerdo	64	16,9	16,9	89,7
Totalmente de acuerdo	39	10,3	10,3	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

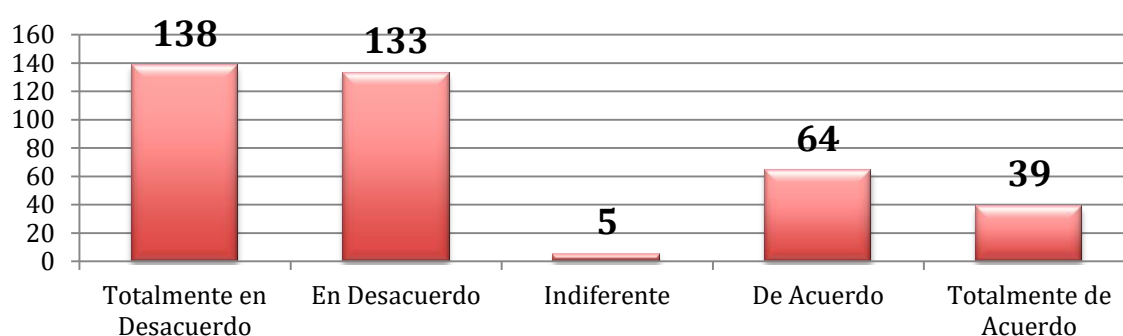


Figura 59. Resultados del ítem 52.

Fuente: elaboración propia.

9. Dimensión 8: Satisfacción del profesorado

La dimensión “satisfacción del profesorado” analiza el grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria. Se plantean cuestiones como el reconocimiento y la valoración de la figura del docente por la sociedad; las condiciones salariales y de jornada laboral de los docentes, la motivación y la satisfacción laboral, así como por los resultados de sus alumnos. En la tabla 60 se analiza si se han cubierto las expectativas profesionales de los docentes encuestados y el 74,90% responde de forma afirmativa, frente al 25,10% que lo hace de forma negativa.

Tabla 60.
Resultados del ítem 53

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	284	74,9	74,9	74,9
No	95	25,1	25,1	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 61 se estudia si los profesores encuestados han recibido algún reconocimiento por su labor como docentes. Los resultados de la investigación nos muestran que el 61,50% responde que “sí”, frente al 38,50% que responde que “no”.

Tabla 61.
Resultados del ítem 54

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	233	61,5	61,5	61,5
No	146	38,5	38,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La siguiente cuestión hace referencia a los incentivos en la labor docente y, en ella, la mayoría de los encuestados (67,50%) responde de forma negativa, frente a un 32,50% restante que lo hace de forma afirmativa (consúltase tabla 62). Por consiguiente, los docentes estiman que debería haber más incentivos de diversa índole para reconocer de alguna forma el mérito que tiene la labor de educar.

Tabla 62.
Resultados del ítem 55

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	123	32,5	32,5	32,5
No	256	67,5	67,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

También se pregunta a los sujetos si están satisfechos con los resultados de su alumnado, a lo que contesta de forma afirmativa un 94,50% de los encuestados, frente a un 5,50%, que lo hace de forma negativa. Como se puede observar, los docentes están, casi en su totalidad, muy satisfechos con los resultados de su alumnado como fruto de su trabajo diario y su quehacer como profesionales de la educación (véase tabla 63).

Tabla 63.
Resultados del ítem 56

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	358	94,5	94,5	94,5
No	21	5,5	5,5	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

A continuación se procede a describir los resultados de las cuestiones relativas a la satisfacción y la motivación de los docentes.

ÍTEM 57. LA FIGURA DEL DOCENTE ESTÁ RECONOCIDA.

El ítem 57 aborda el reconocimiento de la figura del docente, así como su valoración por parte de la sociedad. Los resultados especificados en la tabla 64 y en la figura 60 muestran que el 59,60% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 34,30%, en desacuerdo; el 2,40%, indiferente; el 2,90%, de acuerdo y el 0,80%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 3,70% que presentan grado de acuerdo, frente a un 93,90% que muestran su desacuerdo.

Estos resultados reflejan el gran consenso del sector del profesorado en relación al argumento de que la figura del docente no está reconocida por la sociedad y, por consiguiente, no goza de una valoración positiva de la labor docente por parte de la ciudadanía, siendo esta idea una de las grandes claves para el posicionamiento ideológico de determinada normativas y legislaciones educativas autonómicas.

Tabla 64.
Resultados del ítem 57

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	226	59,6	59,6	59,6
En desacuerdo	130	34,3	34,3	93,9
Indiferente	9	2,4	2,4	96,3
De acuerdo	11	2,9	2,9	99,2
Totalmente de acuerdo	3	,8	,8	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

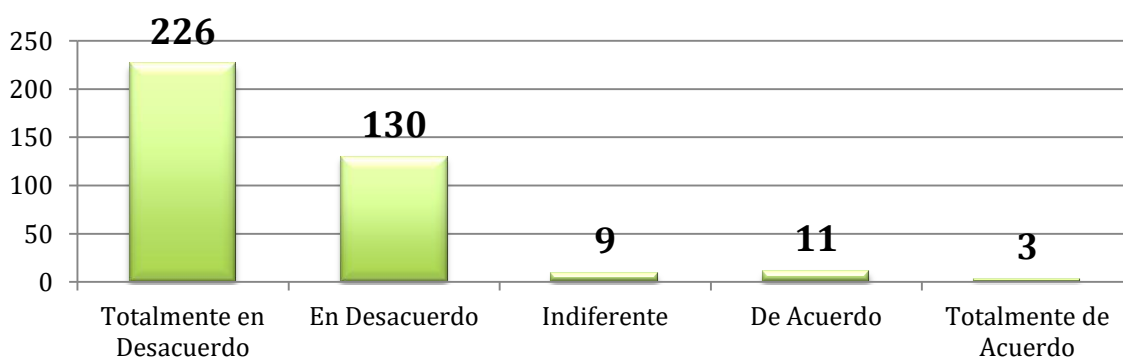


Figura 60. Resultados del ítem 57.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 58. CONDICIONES SALARIALES Y LABORALES ADECUADAS.

El ítem 58 analiza la adecuación de las condiciones salariales y la jornada laboral del profesorado. Los resultados de este ítem muestran dos tendencias claramente polarizadas: aquellos docentes que consideran que las condiciones de salario y de jornada laboral de los maestros de Educación Primaria no son adecuadas, frente a aquellos que estiman que sí lo son. Por consiguiente, no se puede hablar de una opinión mayoritaria en esta cuestión.

Así pues, en la tabla 65 y en la figura 61 se muestran que el 10,30% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 28,50%, en desacuerdo; el 21,10%, indiferente; el 35,40%, de acuerdo y el 4,70%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 40,10% que presentan grado de acuerdo, frente a un 38,80% que muestran su desacuerdo.

Tabla 65.

Resultados del ítem 58

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	39	10,3	10,3	10,3
En desacuerdo	108	28,5	28,5	38,8
Indiferente	80	21,1	21,1	59,9
De acuerdo	134	35,4	35,4	95,3
Totalmente de acuerdo	18	4,7	4,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

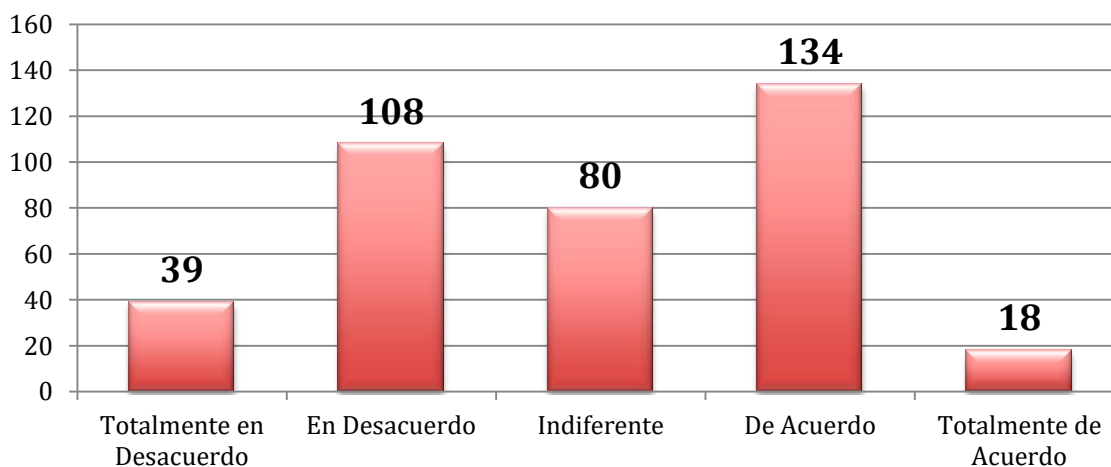


Figura 61. Resultados del ítem 58.

Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 59. LOS DOCENTES SE SIENTEN MOTIVADOS A NIVEL PROFESIONAL.

En el ítem 59 se aborda la cuestión de la motivación docente a nivel profesional. Los resultados especificados en la tabla 66 y en la figura 62 muestran que el 5,50% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 7,70%, en desacuerdo; el 29,60%, indiferente; el 28,20%, de acuerdo y el 29,00%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 57,20% que presentan grado de acuerdo, frente a un 13,20% que muestran su desacuerdo. La mayoría de los docentes muestra su motivación a nivel profesional, lo cual implica que valoran de forma positiva su labor diaria. Este ítem complementaría al anterior y transmitiría el hecho de que el profesorado está motivado, pero insatisfecho con sus condiciones salariales y laborales.

Tabla 66.
Resultados del ítem 59

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	21	5,5	5,5	5,5
En desacuerdo	29	7,7	7,7	13,2
Indiferente	112	29,6	29,6	42,7
De acuerdo	107	28,2	28,2	71,0
Totalmente de acuerdo	110	29,0	29,0	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

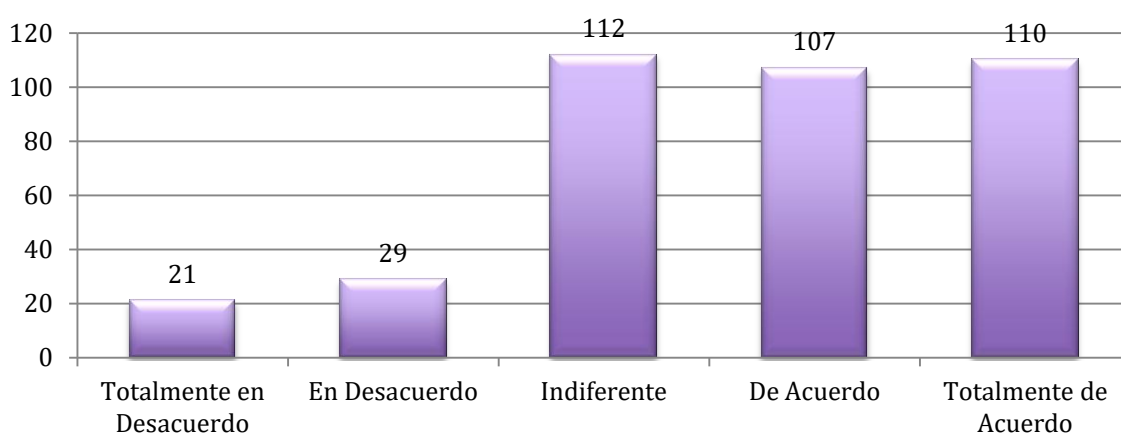


Figura 62. Resultados del ítem 59.
Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 60. LOS DOCENTES ESTÁN SATISFECHOS CON LOS RESULTADOS DE SUS ALUMNOS.

Finalmente, el ítem 60 pregunta a los sujetos sobre su satisfacción con los resultados de su alumnado. Este ítem está estrechamente relacionado con el anterior e incluso los docentes participantes en el estudio han mostrado unos resultados más positivos, indicando que no solo están motivados con su labor docente, sino también con los resultados de sus alumnos, estableciéndose una correlación entre el grado de motivación y los resultados del alumnado.

Como muestran la tabla 67 y la figura 63, el 2,90% de los sujetos está totalmente en desacuerdo; el 6,60%, en desacuerdo; el 14,50%, indiferente; el 58,30%, de acuerdo y el 17,70%, totalmente de acuerdo. Si analizamos el grado de “acuerdo” y “desacuerdo”, obtenemos unos resultados de 76,00% que presentan grado de acuerdo, frente a un 9,50% que muestran su desacuerdo.

Tabla 67.

Resultados del ítem 60

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	11	2,9	2,9	2,9
En desacuerdo	25	6,6	6,6	9,5
Indiferente	55	14,5	14,5	24,0
De acuerdo	221	58,3	58,3	82,3
Totalmente de acuerdo	67	17,7	17,7	100,0
Total	379	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

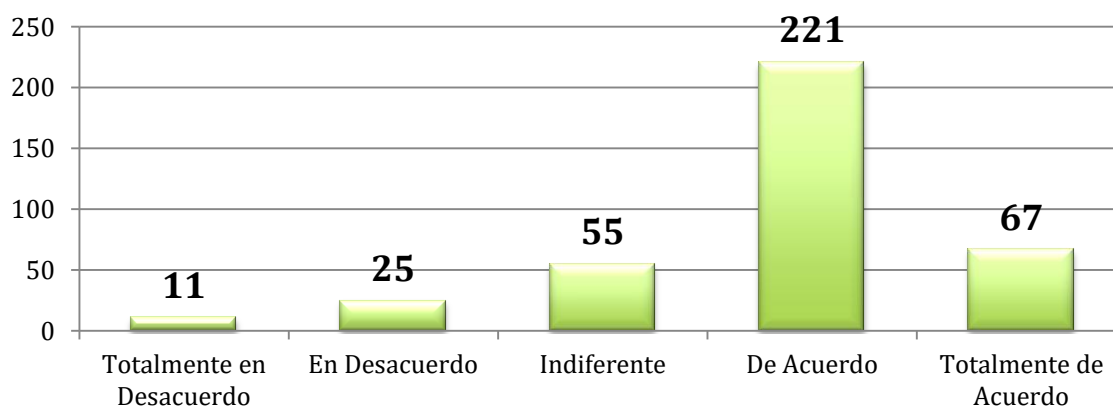


Figura 63. Resultados del ítem 60.

Fuente: elaboración propia.

10. Conclusiones del análisis de los resultados

Después de analizar y describir los principales resultados del estudio se pueden establecer algunas conclusiones que sintetizan todo el proceso de análisis y sistematización de la información. Antes de proceder a establecer las conclusiones de cada dimensión, se presenta un resumen sintético sobre los datos identificativos de los sujetos del estudio. Este nos revela que, aludiendo al principio de proporcionalidad establecida a la hora de tomar la muestra, la mayoría de los participantes son del sexo femenino. Asimismo, en términos intergeneracionales, se puede decir que algo más de la mitad de los participantes tiene menos de 40 años de edad, frente a otra cohorte de participantes que superaría esa edad.

También es significativo el análisis que se ha realizado desde el punto de vista de la titularidad de los centros, predominando, también respetando la proporcionalidad de la población, una muestra mayoritaria de centros de titularidad pública, frente a los de titularidad concertada y privada.

Por provincias se ha realizado una distribución de la muestra también proporcional a la población, por lo que Sevilla, Málaga y Cádiz, son las provincias en las que ha habido más sujetos del estudio, frente a Huelva, Jaén y Almería, ya que en estas últimas hay menor presencia de docentes de Educación Primaria.

La categoría profesional también refleja que la mayoría de los sujetos ostentaban una plaza fija de funcionarios, siendo esta cifra muy similar a la de docentes de los centros públicos, por lo que los docentes de los centros concertados y privados no suelen tener plaza fija, salvo situaciones puntuales.

Finalmente, la experiencia de los docentes como maestros de Educación Primaria en activo en centros educativos refleja que se pueden establecer tres cohortes claramente diferenciadas: una primera, de aquéllos que han trabajado menos de 10 años en la enseñanza; una segunda, de los que han trabajado entre 11 y 20 años y, finalmente, una última cohorte con maestros de Educación Primaria que han trabajado más de 20 años. Las dos primeras cohortes tienen, prácticamente, el mismo número de sujetos, frente a la tercera, que adiciona el resto de participantes en el estudio y su número corresponde a la mitad de cada cohorte anterior.

Comenzando por la **primera dimensión**, se destaca que la mayoría de los participantes en el estudio tienen titulaciones que están extinguidas actualmente, como es el caso de las antiguas Diplomaturas y Magisterios. Si bien, los docentes se han seguido formando y uno de cada cuatro afirma estar en posesión de un Título de Máster Oficial.

También se pregunta a los docentes por su plan de estudios cuando cursaron su formación de magisterio. En este caso, la mayor parte de los encuestados afirma pertenecer al plan de Diplomatura en Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) (1971) y al de Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1993). Algunos docentes han cursado el plan de Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1999). La edad de los sujetos nos indica que ninguno ha cursado el Plan de Magisterio Nacional Primario en Escuelas Normales (1967) y el de Grado en Educación Primaria (2010) u otras titulaciones.

El sistema de acceso a la función docente no garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del profesorado de Educación Primaria, pues así lo reflejan los sujetos del estudio cuando fueron preguntados y, en relación a cuestiones relacionadas con los planes de estudio de Magisterio, los docentes consideran que la formación inicial del profesorado es insuficiente, aunque combina enseñanzas o aspectos teóricos con supuestos prácticos. Si bien durante las sucesivas reformas de los planes de estudio se ha ido incluyendo más carga lectiva de contenidos prácticos. En relación al plan de estudios, los docentes polarizan su opinión en torno a dos planteamientos: los que consideran que es suficiente para garantizar una formación íntegra y completa del profesorado, frente a los que estiman que es insuficiente.

La **segunda dimensión**, se refiere al “aprendizaje a lo largo de la vida”. En ella se valora, desde una perspectiva cuantitativa, el número de cursos de formación permanente que han realizado los docentes participantes en el estudio, obteniéndose datos muy positivos que reafirman el compromiso de los profesores con el desarrollo de sus capacidades y competencias para después aplicarlas al ámbito de la educación. Si bien este sentimiento no se comparte cuando se pregunta a los sujetos de la investigación acerca de si sus semejantes actualizan sus conocimientos cada año.

Finalmente, se pregunta a los participantes acerca de si la oferta de cursos de formación es variada, si trata diferentes temáticas que puedan cubrir las necesidades docentes que puedan existir y si debe ser obligatoria. Los docentes opinan que la oferta formativa es variada y que debería haber un mínimo de cursos obligatorios de carácter permanente para el profesorado.

Con respecto a la **tercera dimensión**, que alude a “aprendizaje de idiomas y TIC”, se tratan cuestiones referentes a dos áreas: las nuevas tecnologías y el papel de los idiomas en la educación. El análisis de los ítems referentes al aprendizaje de idiomas nos muestra que más de la mitad de los docentes participantes en el estudio tiene algún certificado de idiomas, pero se ha de destacar que casi cuatro de cada diez no estén en posesión de ningún documento que acredite sus competencias lingüísticas. De aquellos que alegaron estar en posesión de algún certificado de reconocimiento de capacidades lingüísticas, la mayoría posee un certificado de nivel intermedio B1 y B2 y apenas hay docentes en posesión de niveles más avanzados (C1 y C2), por lo que se puede decir que el nivel de competencia lingüística de los docentes es intermedio.

También se pregunta a los participantes en el estudio acerca de qué idioma tienen acreditado o dominan. Entre los idiomas se destacan el inglés y el francés, como los más mayoritarios, frente al alemán (más presente en provincias donde el turismo es uno de los motores de la economía), el portugués o el italiano, que quedan relegados a planos más secundarios. Esto demuestra que la apuesta por la internacionalización y por el aprendizaje de idiomas se centra más en la lengua inglesa y eso se ve reflejado en que cada vez hay más centros educativos bilingües de español-inglés distribuidos por toda la geografía regional.

Profundizando en la idea anterior se analiza la presencia de las lenguas en las diferentes provincias, siempre tomando como referencia los datos de la investigación. En todas las provincias se destaca la lengua inglesa como idioma más certificado, salvo en Málaga, provincia en la que el alemán emerge como tercera lengua y es acreditada por dos de cada diez docentes encuestados. También ocurre en Sevilla, si bien en esta provincia es el francés el que emerge como segunda lengua muy próxima al inglés.

La preparación lingüística de los maestros también es algo fundamental y, por ello, se analiza en base a algunas preguntas. Según los docentes encuestados, sus percepciones nos indican que casi la mitad de los maestros de Educación Primaria no posee competencias ni capacidades lingüísticas para el desarrollo de la labor docente, si bien más de la mitad de los mismos estima que el conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental en el contexto de su trabajo.

En relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se ha de destacar que la mayoría de los docentes tiene conocimientos acerca de las mismas, generalmente a nivel básico e intermedio, y que suelen usarlas y aplicarlas a la educación y al aula. Estos recursos tecnológicos suelen ser muy variados, citando como ejemplos pizarras digitales, ordenadores, plataformas online, aplicaciones relacionadas con la educación, tabletas y otros dispositivos móviles, entre otros.

Asimismo, los docentes también consideran que las TIC ayudan y facilitan la labor docente, así como que suponen una herramienta didáctica y metodológica que incrementa la motivación del alumnado en la realización de las tareas. Por consiguiente, los profesores encuestados estiman que las TIC son fundamentales en la labor docente, consideramos que por sus múltiples posibilidades y por su papel como complemento a la docencia tradicional.

Finalmente, los resultados nos muestran que algo más de la mitad de los docentes encuestados percibe que el resto de los maestros de Educación Primaria tiene conocimientos acerca de las nuevas tecnologías, su uso y su integración en el aula y que las aplican en el aula con su alumnado.

En la **cuarta dimensión**, que hace referencia a la “participación e implicación en los órganos de gobierno” de los docentes, se analiza el grado de implicación de los mismos y se refleja que la mayor parte de los sujetos del estudio participan activamente en estos órganos, contribuyendo a la gestión y el gobierno de los centros educativos.

A la hora de analizar la motivación existente del profesorado para participar en los órganos de gobierno se descubre que un alto porcentaje se muestra indiferente en este aspecto, suponiendo esto, en nuestra opinión, un desinterés por emitir un juicio valorativo de lo que se preguntaba o no querer profundizar sobre la cuestión que se plantea.

Otro de los elementos que se ha analiza es la predisposición del Equipo Directivo para fomentar la participación en los colegios. Nuevamente se repite un elevado porcentaje de indiferentes que reiteran y corroboran la idea explicada anteriormente, si bien, a nivel global los docentes consideran que los Equipos Directivos fomentan esa participación, desde su posición de órgano de gobierno que coordina y gestiona todos los recursos del centro.

Finalmente, se pregunta a los sujetos del estudio si consideran que los docentes participan activamente en estos órganos colegiados y de gobierno. Los resultados anteriores se vuelven a repetir, si bien se ha de señalar que todos los docentes forman parte de uno de los órganos, que es el Claustro de Profesores y algunos de ellos también pueden pertenecer al Consejo Escolar, a través de su representación en el mismo.

En referencia a la **quinta dimensión**, que analiza la “estructura del Sistema Educativo”, los resultados manifiestan que los docentes consideran adecuada esta estructura, si bien un gran número de encuestados se muestran indiferentes, por lo que la percepción de esta cuestión queda incompleta, ya que nos e ofrece mucha información.

Profundizando sobre la estructura del Sistema Educativo y abordando la Educación Primaria, etapa que nos compete, los docentes encuestados arrojan resultados muy similares a la cuestión anterior, si bien consideran que el actual sistema permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.

Los objetivos y los contenidos de las enseñanzas de la etapa primaria también han sido objeto de estudio y análisis por parte de los docentes, concluyendo que solo la mitad de los encuestados estima que los objetivos generales de la etapa primaria persiguen una formación integral del alumnado, mientras que algo más de la mitad de los sujetos del estudio consideran que los contenidos garantizan el pleno desarrollo del alumnado de la etapa.

Se ha de destacar, en esta cuestión, que no se ha alcanzado un consenso en dos de los elementos más relevantes del currículum: los objetivos y los contenidos. Son elementos que configuran los currículos de cada curso y constituyen, por consiguiente, la esencia de los planes de estudio, por lo que habría sido conveniente alcanzar un consenso en relación a los mismos para determinar si se han de cambiar o si se han de reformular.

También se analizan las metodologías didácticas de los docentes de Educación Primaria. En esta cuestión sí hay una opinión más consensuada, puesto que se trata de un elemento más interno de los docentes que externo, como lo son los objetivos y los contenidos del decreto de currículo. Los docentes encuestados estiman que las metodologías que emplean en sus clases son las adecuadas y que garantizan una formación completa del alumnado. En relación a la ratio de profesores y alumnos, los docentes afirman que es muy numerosa y, por consiguiente, las aulas están masificadas.

En relación a la evaluación, se aborda desde una doble perspectiva: de forma interna y de forma externa. La evaluación interna hace referencia a los procesos de seguimiento y valoración de contenidos, procedimientos y actitudes del alumnado. La evaluación externa alude a la presencia de pruebas desarrolladas por instituciones de evaluación externa al centro educativo, que se suelen hacer periódicamente, pero que no tienen un carácter procesual, sino informativo y orientativo acerca de cómo es el rendimiento del alumnado en una determinada fecha. Los docentes consideran que el sistema de evaluación de la etapa primaria mide el grado de formación de su alumnado, si bien no hay consenso en este aspecto y es aceptado por cuatro de cada diez encuestados, mientras que es rechazado por tres de cada diez. El resto de sujetos manifiesta su indiferencia ante la cuestión.

Con respecto a la evaluación externa, es rechazada por la mayoría de los sujetos del estudio, quienes alegan que no sirve para medir el grado de formación del alumnado, considerando nosotros que es por la falta de un proceso y un seguimiento del alumnado de los centros educativos, y por su carácter informativo y puntual.

Los resultados de la **sexta dimensión**, que estudia la “participación de la comunidad educativa”, estiman que los docentes consideran y valoran la implicación de las familias en la vida escolar y en la gestión educativa. De igual forma se manifiestan en relación a la implicación del alumnado que, a pesar de la temprana edad, suelen ser bastante comprometidos con el centro educativo.

La participación de las familias y del alumnado en el centro educativo está promovida y favorecida por los diferentes Equipos Directivos de los colegios, que realizan un papel fundamental, no solo en lo concerniente al liderazgo administrativo, sino también al pedagógico, más enfocado en las personas y en los procesos.

Finalmente, se analiza el nivel de comunicación entre tres colectivos de la comunidad educativa: el profesorado, el alumnado y las familias. Los maestros encuestados afirman que la comunicación es muy positiva y que hay una buena relación entre el Equipo Directivo (base de poder formal de los centros educativos) y los demás sectores que componen la comunidad educativa.

Respecto de la **séptima dimensión**, que versa sobre los “recursos económicos y humanos” de los centros educativos, los profesores encuestados coinciden en que son totalmente insuficientes y escasos para desarrollar una labor docente de calidad. Asimismo, también afirman que las Administraciones Educativas no realizan suficientes inversiones en ellos y en la financiación del Sistema Educativo en general, a la vez que rechazan la financiación de iniciativa privada para disponer de más presupuesto.

En esta dimensión se ha alcanzado consenso pleno en casi todos los ítems, rechazándose tajantemente algunos asuntos tan espinosos y delicados como la financiación privada de centros educativos en un sistema en el que la mayoría son de titularidad pública. La reacción de estos docentes refleja un sentimiento mayoritario de un sector de la población que durante los últimos años se ha constituido en movimientos sociales que se han posicionado en contra de la reducción del presupuesto, del gasto educativo, así como de los recortes de recursos materiales y humanos.

Finalmente, en relación a la **octava dimensión**, que alude a la “satisfacción del profesorado” de Educación Primaria, en términos generales los docentes están motivados y satisfechos con sus expectativas profesionales, que consideran que se han cumplido con creces hasta la fecha en las que se les administra el cuestionario, si bien esta satisfacción no va acompañada de algún tipo de incentivo. A nivel global, los docentes están satisfechos con los resultados de su alumnado, lo que refuerza el planteamiento de que los maestros de Educación Primaria están altamente motivados en relación a esta cuestión.

Diferentes resultados se presentan en relación al reconocimiento de la figura del docente por parte de la sociedad. Los sujetos del estudio han sido muy críticos con esta cuestión y muestran su rechazo unánime al hecho de que la figura del docente está reconocida socialmente. Este planteamiento contrasta con su nivel de satisfacción y motivación, siendo estos dos factores internos de la profesión docente, mientras que el reconocimiento social por parte de la ciudadanía es un factor externo en el que se ha de trabajar para conseguir que el papel del docente sea valorado como se merece.

Opiniones muy polarizadas se han obtenido con respecto a las condiciones salariales y laborales de los docentes, habiendo dos colectivos prácticamente igualados en términos porcentuales de profesores: uno, por un lado, que considera que las condiciones de trabajo y el sueldo del profesorado de Educación Primaria son adecuados, frente al otro grupo, que rechaza esta afirmación.

Como resumen a esta dimensión se puede decir que los docentes están altamente motivados y satisfechos con los resultados de su alumnado, así como con sus expectativas profesionales, pero consideran que su condición como profesionales de la enseñanza no está valorada ni reconocida socialmente.

Estas son las principales conclusiones derivadas del análisis cuantitativo de los cuestionarios que los sujetos del estudio han contestado. Estos resultados se han materializado en una serie de propuestas de mejora de la calidad de la educación y del Sistema Educativo, que se han concretado en el siguiente capítulo.

Capítulo V. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA

En este capítulo se plantean las propuestas y recomendaciones que han aportado los sujetos del estudio, así como aquellos individuos, agentes y profesionales de la educación que han tomado parte en alguna acción complementaria de este proyecto de Tesis Doctoral.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Propuestas sobre la formación del profesorado.
2. Propuestas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.
3. Propuestas sobre el aprendizaje de idiomas y las TIC
4. Propuestas sobre participación e implicación en los órganos de gobierno.
5. Propuestas sobre la estructura del Sistema Educativo.
6. Propuestas sobre la participación de la comunidad educativa.
7. Propuestas sobre la gestión de los recursos económicos y humanos.
8. Propuestas para reivindicar un Pacto Educativo.

1. Propuestas sobre la formación del profesorado

Las propuestas que los sujetos de la investigación nos han trasladado en esta dimensión de “formación del profesorado” versan, especialmente, sobre la formación inicial que reciben las maestras y los maestros de Educación Primaria en las instituciones de educación superior o universidades. Se advierte cierta falta de aspectos y componentes prácticos en la carrera docente inicial y se demanda más praxis docente en contextos educativos.

Las propuestas que se detallan en esta sección responden a comentarios que han realizado los sujetos y que se pueden observar a continuación:

[Sujeto 63] “Hay que cambiar el plan de estudios de Magisterio, porque es demasiado teórico y hace falta más práctica”.

[Sujeto 173] “Debería haber un MIR educativo, que los docentes somos igual de importantes que los médicos”.

[Sujeto 291] “Demasiada teoría y poca práctica, luego nos llegan los maestros jóvenes que no saben reaccionar a una clase...”.

[Sujeto 311] “Los jóvenes docentes de hoy en día no están bien formados... cursar una especialidad que antes eran tres años y ahora seis meses o algo así... es una locura”.

[Sujeto 350] “La docencia tendría que ser como en Finlandia: más vocación, más práctica y más motivación. Pero con tantas clases teóricas los niños no aprenden y luego son maestros mediocres”.

Por consiguiente, consideramos que se deberían plantear las siguientes propuestas para la mejora de la calidad educativa en base a la formación inicial del profesorado:

- **Reformar el plan de estudios del Grado en Educación Primaria.** Los planes de estudio actuales de formación del profesorado de Educación Primaria constan de 240 créditos ECTS divididos en cuatro cursos académicos a tiempo completo. Disponen de asignaturas y materias de formación básica, instrumental, obligatoria, optativas, menciones de especialización, prácticas externas y un proyecto fin de carrera denominado Trabajo Fin de Grado.

Si bien es cierto que, a nuestro juicio, este plan de estudios no contiene una carga práctica adecuada a una profesión tan importante como la docencia en niveles tan fundamentales como los básicos, iniciales o primarios. Por consiguiente, estimamos que se debería reformar el plan de estudios incluyendo períodos de prácticas más extensos y en los que los estudiantes y futuros maestros puedan observar una evolución real del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, así como demostrar las competencias y capacidades que han adquirido a lo largo del período de formación teórica de los estudios de Grado.

Asimismo, la reforma del plan de estudios de Grado en Educación Primaria quedaría configurada de la siguiente forma:

Formación Básica	FB	60 ECTS (1.500 horas)
Formación Obligatoria / Didáctica / Específica	OB	90 ECTS (2.250 horas)
Optatividad / Menciones	OP	30 ECTS (750 horas)
Prácticas Externas	PC	54 ECTS (1.350 horas)
Proyecto Fin de Carrera / Trabajo Fin de Grado	TFG	6 ECTS (150 horas)

La propuesta presentada anteriormente se basa en los siguientes planteamientos:

1. Se destaca la presencia de una **formación básica** (60 créditos y 1.500 horas) que permita a los futuros docentes la adquisición de nociones sobre didáctica general, formación metodológica, psicológica, sociológica y lingüística. También se incluyen materias o módulos de teoría educativa y de gestión de instituciones educativas. La formación básica iniciará a los estudiantes en la carrera docente desde un punto de vista teórico y epistemológico.
2. Se plantea una amplia cantidad de asignaturas y materias de **formación obligatoria** y específica (90 créditos y 2.250 horas) que proporcionarán al alumnado conocimientos y competencias sobre las asignaturas básicas y específicas de la etapa primaria, así como a la didáctica y la enseñanza de las mismas. Entre las materias propuestas se destacan las relacionadas con las habilidades lingüísticas; las ciencias experimentales y sociales; las matemáticas; la educación artística y la educación física. La oferta de materias se completa con formación específica en educación para la ciudadanía y en recursos de aprendizaje aplicados a la Educación Primaria. También se incluye una asignatura de inglés (nivel B2) para que el alumnado alcance el nivel de usuario intermedio al finalizar los estudios de Grado en Educación Primaria.

3. El alumnado puede cursar **menciones** y **especialidades** a través de un régimen de optatividad que tiene una carga lectiva de 30 créditos (750 horas). Se deben diseñar tantas menciones como especialidades se imparten en los centros educativos: Educación Primaria (sin mención), Educación Física, Lenguas Extranjeras, Música y Educación Especial (incluye Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), entre otras.
 4. Se considera relevante el papel que tienen las **prácticas externas** (54 créditos y 1.350 horas) en la nueva configuración del plan de estudios del Grado en Educación Primaria, concentrándose en un curso académico que comience en septiembre y finalice en junio, y, de esa forma, permita al alumnado adquirir un mayor conocimiento de la realidad vivida en las aulas, así como realizar un seguimiento y una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de forma más completa e integral.
 5. Los estudios concluirían con la defensa de un **Proyecto Fin de Carrera** o **Trabajo Fin de Grado** (6 créditos, 150 horas) en el que los estudiantes demostrasen sus conocimientos, capacidades y competencias adquiridas a lo largo del período formativo previo y en las prácticas externas.
- **Diseñar un plan formativo denominado Docente Interno Residente (DIR).** En algunas especialidades y disciplinas existen planes formativos que proporcionan la posibilidad de demostrar las capacidades, contenidos, competencias y actitudes adquiridas a lo largo de las titulaciones universitarias en un contexto real de trabajo y bajo un contrato en modalidad de prácticas formativas remuneradas. Son casos como el Médico Interno Residente (MIR), el Psicólogo Interno Residente (PIR) o el Químico Interno Residente (QIR).

Nosotros planteamos la creación de un plan formativo para los profesionales de la Educación Primaria, en nuestro caso, que se denominaría Docente Interno Residente (DIR). Se trata de un programa al que se accede a través de una concurrencia competitiva en la que se valoran los méritos alegados por cada candidato (expediente académico, estancias de formación, estancias y becas internacionales, idiomas acreditados, voluntariado, acciones formativas desarrolladas, entre otras) así como por un examen con preguntas de tipo test y resolución de casos prácticos aplicados a la educación.

Tras haber superado la selección de candidatos, las personas que han obtenido plaza se han de incorporar a un centro educativo durante dos cursos académicos con un contrato en modalidad de prácticas formativas, similar a las becas convocadas por el

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Formación del Profesorado Universitario (FPU), las convocadas por el Ministerio de Economía y Competitividad de Formación del Personal Investigador (FPI) u otras de análogas características. El salario que percibirían estos docentes sería de dos veces el Salario Mínimo Interprofesional (SMI), establecido en 2017 en 707,60€ (1.415,20€ al mes y 16.982,40€ al año)²²³.

Durante este período que dure el contrato en modalidad de Docente Interno Residente los maestros en formación pueden desarrollar su praxis educativa en centros y ver la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la clase asignada. Asimismo, las personas que estudien gracias a este programa han de ver reforzadas sus capacidades y actitudes a la hora de acceder al mercado laboral.

Se trata, por consiguiente, de un programa eminentemente práctico, con un régimen de acceso por concurrencia competitiva y que posibilita la formación especializada del profesorado de Educación Primaria en una de las etapas más importantes del Sistema Educativo. Se plantea la posibilidad de que sea requisito fundamental para ejercer la labor docente en la etapa de Educación Primaria.

2. Propuestas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

El segundo eje de propuestas transmitidas por los sujetos de la investigación hace referencia al aprendizaje permanente o a lo largo de la vida. En esta dimensión, los sujetos del estudio han realizado los siguientes comentarios que se relacionan a continuación:

[Sujeto 54] “La formación del profesorado debería ser variada. Además, dicha formación debería estar valorada con algún tipo de reconocimiento importante. Finalmente, debería ser obligatoria”.

[Sujeto 189] “Hay mucha gente que no puede estudiar de forma presencial... así que, quizás sería interesante hacer programas virtuales o, no sé, semipresenciales”.

[Sujeto 257] “Con la crisis mucha gente se ha quedado fuera del Sistema Educativo. Creo que hay que recuperarlas para el sistema y darles una oportunidad de reengancharse”.

²²³ Real Decreto 742/2016, de 30 de diciembre, por el que se fija el salario mínimo interprofesional para 2017. (BOE Núm. 316, sábado, 31 de diciembre de 2016).

[Sujeto 289] “Los chavales de hoy en día nos piden ser más competentes, sobre todo los que van a los módulos de FP... pero no nos enseñan a hacerlos más competentes... a veces nos sentimos perdidos en este mundo de tanta competencia”.

[Sujeto 336] “Muchas veces he hecho cursos de educación no formal y de aprendizaje permanente, pero no sé yo hasta qué punto las políticas los revisan o los encargados los inspeccionan, porque algunos cursos dejan mucho que desear...”.

Después del análisis de las mismas, se formulan las siguientes propuestas dirigidas al profesorado:

- **Mejorar la oferta de formación permanente del profesorado.** La actual oferta de cursos y acciones formativas encaminadas a la formación permanente del profesorado se debe mejorar, introduciendo nuevas acciones que supongan una verdadera renovación y actualización de conocimientos.
- **Aumentar la oferta de acciones formativas del profesorado.** Además de mejorar la existente oferta de acciones formativas, se deben plantear nuevos cursos de formación de diferentes temáticas encaminadas a dar respuestas a los retos educativos del presente y del futuro.
- **Introducir acciones formativas de educación no formal.** La educación no formal está cobrando relevancia dentro de las acciones formativas que se ofrecen al profesorado. Se deben articular estas acciones e incluir dentro de la propuesta formativa. Serían acciones relacionadas con programas como Erasmus+, formación del profesorado en competencias clave, emprendimiento social o visitas de estudio a otros países y a otros centros educativos para aprender o enseñar nuevas prácticas docentes.

Otras propuestas que se plantean y que están dirigidas a la sociedad en general son las siguientes:

- **Desarrollar programas y acciones formativas que faciliten la reincorporación de la población adulta al Sistema Educativo.** Desde las Administraciones Educativas se deben desarrollar acciones formativas presenciales, semipresenciales y virtuales que permitan a las personas adultas obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estas acciones deben realizar una evaluación procesual de las competencias y conocimientos adquiridos, centrándose más en el proceso que en el resultado final.

Las acciones formativas deben garantizar la igualdad de oportunidades, así como la conciliación de la vida familiar y laboral, de forma que las personas que se encuentren en situación de empleo o con cargas familiares puedan hacer un seguimiento de estos programas mediante su modalidad virtual.

- **Reforzar la adquisición y actualización de nuevas competencias profesionales.** A medida que la sociedad avanza el mercado laboral también lo hace, si bien en algunos casos no está preparado para responder a sus demandas internas y requiere de una formación especializada en competencias para afrontar con éxito esta situación tan cambiante.

La formación en competencias ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas y se ha asimilado en todos los sectores productivos de la sociedad, abriéndose camino nuevos modelos de formación en habilidades y competencias para desarrollar cualquier puesto de trabajo. En aras de atender a esta demanda, se han de diseñar planes formativos que reconozcan las competencias que muchos individuos ya tienen adheridas o adquiridas, así como potenciar la adquisición de otras competencias y habilidades que aún no se hayan trabajado y que sean imprescindibles para el mercado laboral.

- **Desarrollar programas de educación formal y no formal para personas en riesgo de exclusión social.** Existe un segmento de la población que tiene necesidades educativas y formativas adicionales a las ya enumeradas anteriormente. Son colectivos muy vulnerables, que viven en situaciones de pobreza y marginación, y que han de contar con las mismas oportunidades que otros colectivos para acceder a la educación.
- **Evaluar la calidad de las políticas relacionadas con el aprendizaje permanente.** Todas las acciones de aprendizaje permanente han de estar constantemente evaluadas con el objeto de ofrecer una formación de calidad a los docentes. La evaluación se ha de desarrollar por los propios profesionales y los expertos en la materia, de forma que siempre se tenga una apreciación y una percepción real de lo que se pretende enseñar y aprender, y se den respuestas a las demandas de formación de los docentes.

3. Propuestas sobre el aprendizaje de idiomas y las TIC

El quinto eje de propuestas de mejora de la calidad educativa versa sobre la adquisición y el aprendizaje de idiomas, así como el uso y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. En esta dimensión, los sujetos del estudio han realizado los siguientes comentarios que se relacionan a continuación:

[Sujeto 46] “El programa bilingüe de la Junta no está mal, pero creo que se apuesta mucho por el inglés y se dejan el francés o el alemán de lado... Aquí en Málaga, tú te puedes imaginar, ¿no? Creo que hay que pensar otras alternativas...”.

[Sujeto 263] “La mejor forma de aprender un idioma es que la Junta le pague a los docentes estancias en el extranjero... de esa forma sí que se aprende y no con los cuatro cursos que sacan los CEPs todos los años...”.

[Sujeto 301] “La Junta ha invertido mucho en portátiles y en pizarras digitales, pero a veces no sabemos usarlas... creo que antes de haberse gastado ese dinero habría sido mejor habernos formado, pero ya no solo a nosotros, sino a los alumnos y a sus familias, que también son responsables de la educación...”.

[Sujeto 321] “Aún hay pocos recursos digitales y, en el momento que alguien hace algo, lo registra o pone mil trabas para que no podamos acceder a él... creo que el aprendizaje colaborativo se tiene que potenciar... aquí todos queremos remar en la misma dirección”.

[Sujeto 357] “Estando en el siglo XXI aún no comprendo por qué no se fomenta más el aprendizaje a distancia... eliminaría costes y permitiría a los adolescentes seguir las enseñanzas desde sus casas... no sé, creo que puede ser una buena idea...”.

Después de recoger las principales impresiones de los sujetos del estudio se plantean las siguientes propuestas de mejora en esta dimensión:

- **Crear incentivos para la realización de estancias formativas en países de lengua inglesa o de otras lenguas extranjeras.** Es conveniente habilitar una partida presupuestaria para conceder incentivos económicos a los docentes con el objeto de visitar otros países en los que la lengua oficial sea inglés, francés u otra lengua vehicular que esté incluida en los currículos del Sistema Educativo y que se imparta en los

centros educativos. Estos incentivos se traducen en becas y estancias de movilidad para la formación del profesorado en habilidades y competencias lingüísticas.

- **Seguir con la implementación del bilingüismo en los centros educativos.** La Comunidad Autónoma de Andalucía ha desarrollado, desde el año 2005, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, implementando diferentes acciones en muchos centros educativos de la región. Si bien aún se deben hacer muchos esfuerzos políticos, institucionales y sociales para que la realidad bilingüe llegue a todos los centros educativos.

Nuestra propuesta apuesta por seguir implementando las metodologías didácticas de enseñanza bilingüe basada en el modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), para favorecer la creación de entornos bilingües que permitan una mejor adquisición de las lenguas extranjeras por parte del profesorado, el alumnado y las familias, a las que se integraría en este programa mediante la organización de acciones formativas dirigidas ellas.

- **Promover cursos y acciones formativas de actualización lingüística para el profesorado.** Desde los Centros de Profesores y las Administraciones Educativas se deben impulsar y promover cursos de formación y actualización lingüística que permitan al profesorado, no solo acreditar los niveles de competencia lingüística establecidos en el Marco Común Europeo para la Referencia de las lenguas (MCER), sino que también supongan una continuidad de la práctica de las habilidades comunicativas en otra lengua extranjera.
- **Aumentar la presencia de los auxiliares de conversación lingüística en los centros educativos.** Desde hace varios años se ha contado en numerosos centros educativos con la presencia de un auxiliar de conversación lingüística, que son unas personas nativas de países de habla inglesa, generalmente, que obtienen estas plazas por concurrencia competitiva y con una duración de un curso académico. Si bien las condiciones de trabajo que tienen estos auxiliares son, en numerosas ocasiones, bastante precarias y tienen que atender a varios centros educativos. Esta propuesta va en la dirección de reforzar y aumentar la presencia de los auxiliares de comunicación en los centros educativos de forma que se puedan aprovechar como recursos lingüísticos por parte no solo de profesores y alumnos, sino también por las familias.

- **Desarrollar materiales curriculares y contenidos digitales.** Desde los centros educativos y en colaboración con las diferentes editoriales y productoras de libros de texto, se ha de crear una mesa de trabajo para la transferencia de los contenidos didácticos impresos a soportes virtuales, a la vez que para la creación de nuevos materiales curriculares virtuales. Estos materiales deben contar con una partida específica para su financiación y adquisición, de forma que no se produzcan desigualdades a la hora de su acceso y uso.
- **Desarrollar un Plan de Alfabetización Digital dirigido a los docentes, el alumnado y las familias.** Las acciones de alfabetización digital han de estar encaminadas a la formación del profesorado, familias y alumnado en competencias digitales, de forma que los preparen para el cambio generacional que se está viviendo actualmente con la implantación de las nuevas tecnologías en todos los sectores de la vida cotidiana. Se plantea el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de un Plan de Alfabetización Digital que tenga como objetivo capacitar a los docentes, las familias y el alumnado en aspectos didácticos, metodológicos o administrativos.
- **Implementar la sede electrónica en los centros educativos para facilitar los trámites administrativos y burocráticos.** Las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen más utilidades, además de la didáctica y la pedagógica. Son muy útiles para simplificar procedimientos que actualmente se realizan de forma presencial. Asuntos como la matriculación, la solicitud de certificaciones académicas personales o la consulta de un expediente académico deben estar al servicio del ciudadano de forma presencial y telemática. Por consiguiente, planteamos la necesidad de desarrollar una sede electrónica que posibilite la realización de estos trámites de forma virtual.
- **Crear una intranet con contenidos didácticos y buenas prácticas docentes.** Las nuevas tecnologías deben ser aprovechadas al máximo por la comunidad educativa. Las buenas prácticas docentes, así como los contenidos de creación propia u otras producciones académicas, didácticas y pedagógicas se han de poner a disposición del ciudadano para que se produzca un enriquecimiento científico y cultural.

Por ende, se plantea una propuesta de creación de una intranet en la que se alojen contenidos didácticos, buenas prácticas y experiencias docentes, así como otro tipo de contenido que pueda ser compartido con otros docentes y centros educativos para incluirlos en sus respectivas programaciones didácticas.

- **Desarrollar las enseñanzas en modalidad semipresencial o *blended learning*.** A medida que han avanzado los años, la sociedad ha ido demandando nuevos modelos de educación y formación. Algunos estudiantes tienen dificultades al acceso de las enseñanzas ordinarias por motivos geográficos, económicos o de otra índole. Por esta razón y, en aras de democratizar el acceso a la educación y eliminar barreras espacio-temporales, se plantea el desarrollo de enseñanzas en modalidad semipresencial que permitan al alumnado de las enseñanzas obligatorias con dificultades para acceder a la enseñanza ordinaria, cursar sus estudios en formato semipresencial.

4. Propuestas sobre participación e implicación en los órganos de gobierno

El cuarto conjunto de propuestas de mejora de la calidad educativa versa sobre la implicación y la participación de los docentes en los órganos de gobierno. En numerosos centros educativos visitados se ha denotado una falta de participación y compromiso de los docentes con los órganos de gobierno de dichos centros. La gestión de los centros educativos ha de ser una labor reconocida y valorada por todas las personas implicadas en la vida educativa. Si bien por falta de motivación, implicación u otros condicionantes, en algunos centros los Equipos Directivos son nombrados directamente por las Administraciones Educativas, por la falta de candidatos a la dirección escolar o por el incumplimiento o no alcance de los requisitos para dedicarse a la función directiva.

En esta dimensión, los sujetos del estudio han realizado los siguientes comentarios que se describen a continuación:

[Sujeto 23] “Muchos no estamos motivados para dedicarnos a la dirección... creo que debería ser algo voluntario y no imponerse desde arriba. Algunas veces nos vemos desbordados. Y quien quiere presentarse, o no reúne los requisitos, o no tiene ni idea de cómo dirigir el centro... más formación hace falta en ese sentido”.

[Sujeto 76] “A veces uno no sabe dónde expresarse y tener respuesta... creo que, de vez en cuando, hay que reunirse de forma más informal, crear canales de participación para que podamos expresarnos”.

[Sujeto 137] “A la hora de elegir el director creo que todos los docentes y los alumnos deberíamos participar, porque es la persona que nos va a dirigir...”.

En este sentido, planteamos las siguientes iniciativas a llevar a la práctica:

- **Potenciar la formación de los docentes en capacidades de liderazgo pedagógico.**

Los candidatos a la dirección de los centros educativos, en numerosas ocasiones no disponen de la formación adecuada específica sobre dirección de instituciones educativas. Esto conlleva una falta de motivación y una carencia formativa a la hora de manifestar la predisposición por formar parte del Equipo Directivo del centro y dirigir el proyecto pedagógico y político del mismo.

Desde las instituciones de educación superior se deben diseñar programas de capacitación del director escolar para paliar las carencias formativas señaladas anteriormente. Estos programas han de estar orientados al liderazgo pedagógico como uno de los estilos que se han de implementar en los centros educativos, siempre combinado con el liderazgo administrativo, ya que una de las competencias de los directores escolares es la de la supervisión y la atención a trámites burocráticos del centro educativo.

- **Permitir el voto de los estudiantes y de las familias en la elección del Director Escolar.** El director del centro educativo es la máxima autoridad de la comunidad educativa y sus decisiones, en coordinación con el resto del Equipo Directivo, afectan al profesorado, al alumnado y a las familias. Si bien la selección del director escolar recae sobre representantes del centro, reservándose el mayor cupo para el sector del profesorado y una ínfima participación de los padres, las madres y el alumnado.

Los nuevos modelos democráticos de la sociedad demandan una mayor participación política de todos los sujetos, independientemente del sector al que pertenezcan. Por ello, se plantea la descentralización de la elección del director y la posibilidad de que todo el profesorado, el alumnado y las familias puedan ejercer el derecho a voto en igualdad de condiciones.

- **Crear un espacio de opinión y debate de la comunidad educativa.** Los acontecimientos que suceden en el día a día en la pública de los centros educativos han de estar sujetos al debate por parte de la comunidad educativa. El Equipo Directivo, como máximo órgano de dirección, en coordinación con el Consejo Escolar, máximo órgano de representación y de decisión de los centros educativos, deben informar periódicamente a la comunidad educativa y potenciar el debate y la reflexión sobre esos acontecimientos para lo que se plantea la creación de un espacio de foro, debate e interacción multidireccional entre todos los miembros de la comunidad educativa.

5. Propuestas sobre la estructura del Sistema Educativo

El quinto eje de actuación para la mejora de la calidad de la educación se centra en la estructura del Sistema Educativo. Las diferentes leyes educativas aprobadas e implementadas en nuestro país han ido haciendo reformas y modificaciones sobre la estructura, pero apenas han evaluado el impacto que han tenido estos cambios en la sociedad. En esta dimensión, los sujetos del estudio han realizado los siguientes comentarios que se describen a continuación:

[Sujeto 23] “La Educación Infantil debería ser gratuita, porque mucha gente no se lo puede permitir y tenemos que llevar a nuestros hijos a los colegios cuando tienen tres o, en el peor de los casos, seis años... también la primaria, que los niños van al instituto siendo unos críos, con 12 años y el cambio del colegio al instituto es muy duro, sobre todo para los niños”.

[Sujeto 76] “Hombre, yo creo que el Sistema Educativo necesita una profunda remodelación. Para empezar, los 16 años son una edad muy temprana para la obligatoriedad. Los niños de 16 años no están preparados para el mundo laboral. Creo que con una primaria un poco más larga y una secundaria que consolide esos conocimientos, los niños estarían mejor preparados para el futuro...”.

[Sujeto 137] “Se debería disminuir la ratio de profesor/alumnos, porque tenemos que conocer a los alumnos para que haya calidad en la educación”.

[Sujeto 137] “Las becas en este país son un desastre. A quién no le pertenece le dan 6000 euros y a los que les hace falta, a veces se las deniegan. Creo que hace falta un sistema de becas que ayude verdaderamente a nuestros hijos y a los estudiantes, en general, pero un sistema que sea solidario, no uno que dé becas por dar o que deniegue por denegar...”.

[Sujeto 137] “Hay que crear becas para los estudiantes, pero vigilándolas en todo momento, que las destinen en lo que las tienen que destinar. También hay que concederlas a tiempo e ingresarlas pronto, que muchos estudiantes no pueden pagarse sus carreras ni sus estudios...”.

Considerando los comentarios de los participantes en la investigación, planteamos una serie de propuestas basadas en la mejora del Sistema Educativo.

- **Garantizar la gratuidad de la etapa de Educación Infantil de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.** Desde las Administraciones Públicas se deben hacer los esfuerzos políticos y presupuestarios necesarios para garantizar la gratuidad de las etapas que integran la Educación Infantil. Se deben financiar plazas públicas en centros de esta titularidad para potenciar el acceso de los estudiantes al Sistema Educativo de forma inmediata, si bien voluntariamente, ya que las enseñanzas obligatorias de la escolaridad siguen siendo la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Aumentar las plazas subvencionadas de Educación Infantil.** Esta propuesta está estrechamente relacionada con la anterior y supone garantizar plazas para todos los escolares de nuestra región y de nuestro país en las enseñanzas de Educación Infantil. A pesar de que se trata de una etapa no obligatoria, se le ha de ofrecer la posibilidad a las familias de que sus hijos se incorporen al Sistema Educativo de forma temprana.
- **Reducir la ratio de profesor/alumnos para asegurar una enseñanza de calidad.** El número de alumnas y alumnos que hay en cada clase es uno de los grandes impedimentos existentes para que se lleve a cabo un seguimiento individualizado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este problema impide que un docente dedique el tiempo adecuado a cada estudiante y, por consiguiente, no se tomen las medidas necesarias cuando hay que prevenir y abordar situaciones de necesidades educativas específicas.

Una reducción del elevado número de alumnas y alumnos por clase contribuye a que el docente disponga de más tiempo para su seguimiento y tutoría, además de la prevención y el tratamiento de posibles dificultades de aprendizaje asociadas.

- **Reformar la estructura del Sistema Educativo.** La estructura del Sistema Educativo ha sufrido modificaciones y reformas a lo largo de los años y cada vez que se ha implementado una nueva legislación educativa. Si bien su estructura cada vez se ha ido asentando en un modelo que, a nuestro juicio, no garantiza un desarrollo pleno e íntegro a nivel madurativo de los estudiantes. Los escolares terminan la etapa primaria a una edad muy temprana, en la que no están preparados para cambiar de centro educativo y esto supone un verdadero contratiempo a nivel académico y personal.

Asimismo, durante la etapa secundaria no reciben una orientación completa acerca de qué elección tomar al término de dicha etapa. La etapa secundaria actual se acaba a la edad de 16 años, cuando todavía los estudiantes son adolescentes y apenas han desarrollado una capacidad crítica necesaria para tomar una decisión que puede influir en sus vidas. Por estas razones, planteamos una propuesta para reformar la estructura del Sistema Educativo que incluye los siguientes planteamientos:

La Educación Infantil se compone de dos ciclos divididos en tres cursos cada ciclo. El estudiante se incorpora al Sistema Educativo a la edad de 0 o 3 años, según decidan las familias, pues estas enseñanzas no son obligatorias para la escolaridad. Debido a que son enseñanzas voluntarias, el Estado se ha de hacer cargo de su mantenimiento y destinar los presupuestos económicos necesarios para garantizar una enseñanza inicial de calidad.

La Educación Primaria se compone de tres ciclos divididos en dos cursos el Primer Ciclo, tres cursos el Segundo Ciclo y tres cursos el Tercer Ciclo. El estudiante se incorpora a los estudios primarios a la edad de 6 años y los concluye a la edad de 14 años. De esta forma, los estudiantes acceden a la siguiente etapa educativa (Secundaria) con una edad más tardía a la del Sistema Educativo actual y, por consiguiente, con un mayor desarrollo madurativo. Estos estudios deben estar subvencionados por el Estado y serán gratuitos, de tal forma que se garantice la escolaridad obligatoria en la etapa primaria.

La Educación Secundaria se compone de dos ciclos divididos en dos cursos cada uno. El estudiante se incorpora a los estudios secundarios a la edad de 14 años y los concluye a la edad de 18 años, finalizando de esta forma la escolaridad obligatoria y preparando al alumnado para su acceso a estudios superiores postobligatorios o al mercado laboral. Estos estudios deben estar subvencionados por el Estado y serán gratuitos, de tal forma que se garantice la escolaridad obligatoria en la etapa secundaria.

Los Estudios de Bachillerato comprenden dos cursos académicos y el estudiante se incorpora a ellos a la edad de 18 años y de forma voluntaria, ya que son enseñanzas postobligatorias. Estos estudios concluyen a la edad de 20 años, cuando se puede acceder al mercado laboral o a estudios superiores universitarios mediante la superación de una prueba de evaluación de conocimientos. Estos estudios deben ser gratuitos para el estudiante dentro del Sistema Público de Educación.

La Formación Profesional constituye un tipo de estudios que complementa a los obligatorios y ofrecen al alumnado la posibilidad de especializarse en un oficio determinado, pero desde el punto de vista práctico y aplicado. Con nuestra propuesta, se componen de dos cursos cada uno de estos estudios y las edades de los estudiantes comprenden desde los 18 hasta los 20 años, para la Formación Profesional de Grado Medio, y desde los 20 hasta los 22 para los estudios de Grado Superior. Estos estudios deben ser financiados por el Estado en el caso de desarrollarse en centros educativos de titularidad pública. Nuestra propuesta para el nuevo Sistema Educativo es la siguiente:

Tabla 68.
Propuesta de Sistema Educativo (I)

Régimen económico	Etapas educativas	Curso	Edad del estudiante
Subvencionado por el Estado	Educación Infantil (Primer Ciclo)	0 – 3 años	0 – 3 años
Subvencionado por el Estado	Educación Infantil (Segundo Ciclo)	3 años	3 – 4 años
		4 años	4 – 5 años
		5 años	5 – 6 años
Gratuito en el Sistema Público	Educación Primaria (Enseñanza básica y obligatoria)	1º Curso	6 – 7 años
		2º Curso	7 – 8 años
		3º Curso	8 – 9 años
		4º Curso	9 – 10 años
		5º Curso	10 – 11 años
		6º Curso	11 – 12 años
		7º Curso	12 – 13 años
		8º Curso	13 – 14 años
Gratuito en el Sistema Público	Educación Secundaria Obligatoria (Enseñanza obligatoria)	1º Curso	14 – 15 años
		2º Curso	15 – 16 años
		3º Curso	16 – 17 años
		4º Curso	17 – 18 años
Gratuito en el Sistema Público	Bachillerato (Enseñanza postobligatoria)	1º Curso	18 – 19 años
		2º Curso	19 – 20 años

Fuente: elaboración propia.

Tabla 69.
Propuesta de Sistema Educativo (II)

Régimen económico	Etapas educativas	Curso	Edad del estudiante
Gratuito en el Sistema Público	Formación Profesional de Grado Medio	1º Curso	18 – 19 años
		2º Curso	19 – 20 años
Gratuito en el Sistema Público	Formación Profesional de Grado Superior	1º Curso	20 – 21 años
		2º Curso	21 – 22 años

Fuente: elaboración propia.

- **Crear un Sistema de Becas y Ayudas al estudio equilibrado, justo y equitativo.**
Para ofrecer una educación accesible y basada en los principios de cooperación, solidaridad e igualdad de oportunidades, garantizando siempre que ningún escolar quede fuera del Sistema Educativo por motivos económicos, se ha de crear un Sistema de Becas y Ayudas al estudio basado como el que se plantea a continuación:

Tabla 70.

Propuesta de Sistema de Becas y Ayudas al Estudio

Etapa educativa	Conceptos objeto de subvención	Cuantía asignada
Educación Infantil	Plaza en Centros de Educación Infantil	100% de los costes
	Material escolar	100% de los costes
Educación Primaria	Libros de texto y material escolar	100% de los costes
Educación Secundaria	Libros de texto y material escolar	100% de los costes
Bachillerato	Beca salario del 50% del SMI (354€ / mes)	3.186,00 €
	Cuantía fijada a la renta	1.500,00 €
	Cuantía fijada a la residencia (fuera de casa)	1.500,00 €
TOTAL DE BECA MÁXIMA A PERCIBIR		6.186,00 €
Formación Profesional de Grado Medio	Beca salario del 50% del SMI (354€ / mes)	3.186,00 €
TOTAL DE BECA MÁXIMA A PERCIBIR		3.186,00 €
Formación Profesional de Grado Superior	Beca salario del 50% del SMI (354€ / mes)	3.186,00 €
	Cuantía fijada a la renta	1.500,00 €
	Cuantía fijada a la residencia (fuera de casa)	1.500,00 €
TOTAL DE BECA MÁXIMA A PERCIBIR		6.186,00 €

Fuente: elaboración propia.

La reforma del Sistema de Becas se ha de hacer de forma consensuada con la comunidad educativa y con la sociedad en general, evaluando las necesidades de los estudiantes y haciendo una propuesta coherente, que cubra todos los gastos del estudiante y le permita cursar sus estudios en igualdad de condiciones.

Las medidas que hemos planteado anteriormente afectan directamente en la raíz del problema que, a nuestro juicio, tiene el Sistema Educativo: su configuración, su estructura y su periódica modificación con cada reforma educativa que se implementa en nuestro país.

6. Propuestas sobre la participación de la comunidad educativa

El sexto eje de actuación sobre el cual se plantean propuestas de mejora de la calidad educativa versa sobre la participación de la comunidad educativa en la gestión y la vida de los centros educativos. En esta dimensión, los sujetos del estudio han realizado los siguientes comentarios:

[Sujeto 42] “Yo creo que los padres del centro se tienen que reunir más frecuentemente, que no parezca que solo vienen una vez al trimestre y que las cuotas que se pagan son para algo sin sentido. Más reuniones y que tengan más representación en el Consejo Escolar”.

[Sujeto 91] “Los centros tienen que habilitar un dinero para las AMPAs, para que hagan actividades y se integren completamente en la vida escolar”.

[Sujeto 105] “Yo echo en falta las escuelas de padres, las jornadas que hacían de reunión y formación. Yo también soy madre del centro y antes había más actividades formativas, pero ahora ya hay pocas... las echo de menos, la verdad”.

[Sujeto 193] “La comunicación entre las familias y el centro es fundamental y, a veces, ésta no es fluida o apenas se palpa. Yo creo que se deben establecer otros canales de comunicación, un buzón de quejas y sugerencias o un whatsapp para que los padres envíen sus propuestas”.

[Sujeto 206] “Los estudiantes de secundaria tienen unas becas que dan pena y apenas tienen prácticas en asignaturas como tecnología u otras... creo que se les podría dar un incentivo económico por hacer prácticas, si no pueden a lo largo del año, en verano, que sean voluntarias, pero que adquieran experiencia por si quieren dedicarse en un futuro a la Formación Profesional o si quieren trabajar directamente...”.

Teniendo en cuenta los comentarios y sugerencias de los participantes en la investigación, se plantea una serie de propuestas que se desarrollan a continuación:

- **Dinamizar el papel de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os en los centros educativos.** Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os deben tener un papel relevante en los centros educativos como canalizadores de la participación del alumnado y el profesorado. Se deben dinamizar y establecer reuniones periódicas entre los diferentes órganos de gobierno del centro educativo y las AMPAS

para hacer un seguimiento de las actividades que se realizan y plantear nuevas acciones de participación.

- **Dotar a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os de una partida presupuestaria para realizar actividades.** Las AMPAS requieren de fuentes de financiación para desarrollar sus actividades en el centro educativo. Esta financiación suele proceder de las cuotas que abonan las familias, pero en algunas ocasiones estas cantidades son insuficientes para cubrir las actividades realizadas. Desde las Administraciones Educativas se debe habilitar una partida presupuestaria para que las AMPAS puedan participar de ella, en régimen de concurrencia competitiva y presentando previamente proyectos de actividades debidamente avalados y con expresa mención del presupuesto que necesitan.
- **Plantear acciones formativas y escuelas de madres y padres para su formación integral.** La formación de las AMPAS también debe ser uno de los puntos más importantes de la participación en el centro educativo. Se han de organizar con carácter periódico escuelas de madres y padres de diferentes temáticas encaminadas a la formación en contenidos, competencias y actitudes, de las familias con el objeto de que puedan aplicar esa experiencia a los casos concretos que surjan en el seno de la familia.
- **Mejorar la comunicación entre el centro educativo y las familias a través de canales telemáticos.** La implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos no solo ha de tener un fin docente y pedagógico, sino también comunicativo.

Las TIC deben promover una interacción y un contacto fluido entre el centro educativo y las familias, por ello se ha de habilitar un canal en el que haya una permanente transmisión de información, quejas, sugerencias y propuestas, así como una tutoría virtual que informe de todas las acciones que se realicen en el centro, del seguimiento disciplinario, didáctico y pedagógico del alumnado, así como de otras cuestiones de interés general para las familias.

- **Incrementar la cuota de representación de las familias (a través de las AMPAS) en la toma de decisión de los centros educativos.** La presencia de las madres y los padres de los alumnos es esencial en la toma de decisiones del centro educativo. Por esta razón, consideramos necesario un incremento del número de madres y padres que representan a los alumnos en los órganos de gobierno, concretamente, en el Consejo Escolar.

El proceso de toma de decisiones en el centro educativo ha de derivarse de la participación de todos sus miembros, pero la presencia de los padres y las madres es aún escasa y no tiene el peso que le corresponde, teniendo en cuenta que son los representantes y tutores legales de los individuos que asisten asiduamente a clase: los alumnos. Se plantea, por consiguiente, además del incremento del número de padres en el Consejo Escolar, la asignación de una serie de funciones dentro del centro educativo que ayuden a la gestión y la organización del mismo.

- **Crear una revista digital con información y documentación sobre las acciones que realizan las AMPAS en los centros educativos.** Las AMPAS necesitan un espacio de reflexión, debate, comunicación e información para proyectar el impacto y la visibilidad de sus actividades dentro del centro educativo. Una revista digital editada y coordinada por los propios padres y madres de los alumnos permite mantener informada a la comunidad educativa en todo momento y de forma permanente.

En relación a la participación de otros agentes externos al centro educativo, se plantean las siguientes propuestas:

- **Organizar charlas y conferencias en las que participen trabajadores, empresarios y miembros de asociaciones.** Los centros educativos no pueden ser espacios cerrados ante lo que sucede en la sociedad. Se han de adaptar a los tiempos e incluir entre sus objetivos el de conocer de primera mano lo que se hace en el entorno próximo, cómo se organiza, qué requiere el mercado laboral y qué oportunidades puede ofrecer a corto, medio y largo plazo.

Por esta razón, es muy importante contar con expertos, trabajadores, especialistas, empresarios y miembros de organizaciones y asociaciones, para que ofrezcan charlas informativas sobre sus funciones y cometidos, con el objeto de trasladar a la comunidad educativa los recursos y las posibilidades de las que disponen.

- **Crear una mesa sectorial de trabajo en la que se planteen las necesidades de las empresas y la capacidad de actuación del centro educativo.** El contexto socioeconómico del entorno ha de estar en continuo análisis y evaluación, para determinar las necesidades, retos, posibilidades y oportunidades que ofrece. Para ello se plantea la creación de una comisión en la que estén los empresarios, los agentes sociales y la comunidad educativa representados, con el objeto de adaptar las enseñanzas técnicas y de Formación Profesional a las necesidades de las empresas, pero siempre manteniendo los derechos de los estudiantes y los becarios.
- **Crear becas de formación práctica para el alumnado de Educación Secundaria en las empresas del entorno.** La Educación Secundaria Obligatoria tiene un fuerte componente teórico, pero carece de una modalidad práctica aplicada a contextos reales. Esta situación requiere que se le ofrezca a los estudiantes la posibilidad de realizar prácticas externas en las que demuestren sus competencias y habilidades adquiridas durante la etapa secundaria. La Educación Secundaria Obligatoria no está diseñada para su aplicación práctica al mercado laboral, pues ya hay otros programas que están enfocados hacia este objetivo, como los de Formación Profesional. Si bien se ha de considerar que los escolares que cursen esta etapa y prosigan sus estudios superiores han de tener la oportunidad de demostrar sus competencias de forma práctica, mediante la creación de becas que remuneren esta actividad y permitan a estos estudiantes adquirir experiencia en diferentes campos de conocimiento.

7. Propuestas sobre la gestión de los recursos económicos y humanos

El séptimo y último eje de propuestas de mejora de la calidad educativa está relacionado con los recursos humanos y económicos de los que disponen el Sistema Educativo y los centros educativos. Con el actual contexto de crisis económica, muchas propuestas demandan más personal educativo y más recursos económicos para garantizar unos estándares mínimos de calidad en la educación.

Las propuestas que se detallan en esta sección responden a comentarios que han realizado los sujetos y que se pueden observar a continuación:

[Sujeto 187] “Debería haber más recursos materiales”.

[Sujeto 213] “Necesitamos más recursos humanos y económicos”.

[Sujeto 259] “Que no haya más recortes en sueldos y prestaciones”.

[Sujeto 312] “Hacen falta más recursos para el desarrollo de la labor docente. Debe haber contenidos más prácticos en la formación del profesorado”.

[Sujeto 379] “Debería haber un aumento en el presupuesto destinado a la educación y que no haya más recortes en la educación”.

Teniendo en cuenta estos comentarios se plantean las siguientes propuestas:

- **Aumentar el presupuesto en educación para los centros educativos.** Los recortes educativos de los últimos años han actuado en perjuicio de la calidad educativa y han supuesto un retroceso a años anteriores en lo concerniente a las inversiones en educación. Estos recortes han supuesto la merma presupuestaria en partidas como la formación del profesorado, la contratación de docentes en centros de titularidad pública (oposiciones al Cuerpo de Maestros y Profesores), las becas y ayudas al estudio, entre otras.

Consideramos que se deben aumentar las partidas destinadas a los conceptos anteriormente nombrados y realizar una inversión de un 6% del Producto Interior Bruto en educación, para garantizar los servicios públicos, las becas y ayudas al estudio, así como la contratación de nuevos profesionales de la educación.

- **Mejorar la gestión de los recursos económicos.** Los recursos económicos de los que disponen los centros educativos se deben gestionar de forma eficiente y eficaz, cubriendo todas las necesidades existentes en las instituciones educativas y, sobre todo, en relación a la adquisición de materiales.

Durante los últimos años se han destinado importantes cantidades a la adquisición de soportes digitales, ordenadores portátiles y pizarras electrónicas que, en numerosos casos, quedan recluidas y no se les da uso. Este tipo de acciones se debería controlar y ese gasto innecesario debería ser atribuido a otras partidas económicas y presupuestarias que

requieran de mayores inversiones para favorecer la igualdad de oportunidades y la calidad educativa.

- **Aumentar el número de docentes en los centros públicos mediante la convocatoria de más plazas en procesos selectivos.** De forma periódica las Administraciones Educativas convocan procesos selectivos para el Cuerpo de Maestros y Profesores de las diferentes comunidades autónomas. Son los conocidos como exámenes de oposiciones los que permiten el acceso a la función pública en los centros educativos.

Estos exámenes se realizan para cubrir un número de plazas que, difícilmente, cubre las necesidades docentes que tienen los centros educativos. En los últimos años, además, se han reducido esas plazas y se ha congelado la tasa de reposición del profesorado que se ha ido retirando del sistema por causas de jubilación.

Consideramos necesario un aumento de las plazas de docentes en centros educativos de titularidad pública para paliar las necesidades que tienen estos centros y evitar que las alumnas y los alumnos queden desatendidos en el caso de haber bajas médicas o laborales, casos en los que los demás docentes de la plantilla tienen que hacerse cargo de esa docencia que se le añade a la labor desarrollada diariamente.

Estas propuestas han sido demandadas por un gran número de encuestados en el estudio y ponen de manifiesto la urgencia con la que se han de estudiar por parte de las Administraciones Educativas, que deben ser consecuentes con la situación y aunar esfuerzos para intentar paliarla o solventarla.

8. Propuestas para reivindicar un Pacto Educativo

En el año 2009, numerosas organizaciones, colectivos y partidos políticos crean una plataforma y unas bases para la negociación de una serie de medidas encaminadas a la creación de un Pacto por la Educación. Las numerosas reuniones han puesto de manifiesto las divergencias político-ideológicas existentes imposibilitando el alcance de este pacto educativo.

El objetivo de este pacto es sentar las bases comunes sobre la educación en nuestro país y garantizar cierta estabilidad de las normativas educativas que hasta ahora no he existido. Esta reivindicación social, política y educativa no pasa desapercibida entre los sujetos del estudio quienes, en tono de indignación y hartazgo, han realizado numerosas propuestas y acepciones que van en la siguiente línea:

[Sujeto 4] “Desde mi punto de vista, el hecho de cambiar de ley educativa con cada partido político imposibilita la fijación a largo plazo de los elementos del currículum”.

[Sujeto 19] “Se mejorará el sistema educativo, si partiésemos realmente de una buena formación por parte de los docentes, de un apoyo por parte de las instituciones que mantenga una ley de educación de calidad y no que se vaya modificando según el partido político que gobierne, además de que los profesionales de la educación estuvieran más motivados y tuvieran una verdadera vocación todo iría mejor, nuestros niños recibirían una educación mejor y los haría mejores ciudadanos para un futuro próximo”.

[Sujeto 175] “Sería fundamental que nos e cambiase la ley educativa frecuentemente, que solo se hagan modificaciones, pero no las leyes completas”.

[Sujeto 221] “Debería de haber un sistema educativo que no lo cambien a cada 4 o 5 años. Debería haber consenso en esto. Que se den las mismas oportunidades a todos”.

[Sujeto 319] “No debería haber tantos cambios de leyes y debería haber más consenso”.

Por consiguiente, nosotros planteamos la creación de una Mesa Sectorial de la Educación en la que estén representados colectivos, asociaciones, agentes sociales y políticos para generar un amplio debate sobre el modelo de Sistema Educativo que la sociedad de nuestro país y de nuestra región se merece.

Esa mesa ha de tener una función de recogida de propuestas, coordinación, seguimiento y evaluación de las mismas. Estas propuestas pueden ser remitidas desde los propios colectivos, ciudadanas y ciudadanos particulares, así como todos los interesados en formar parte de este debate social y político tan necesario.

El proceso de elaboración del Pacto por la Educación ha de recoger un diagnóstico del estado de la educación en nuestro país, así como propuestas concretas y objetivos específicos que se pretendan lograr a corto, medio y largo plazo. Las propuestas han de ser debatidas, reflexionadas, consensuadas y plasmadas en documentos institucionales que permitan su futura traslación a la práctica.

En conclusión, desde todos los agentes sociales y políticos se debe hacer el esfuerzo necesario para la consecución de un Sistema Educativo de calidad, basado en el principio de la igualdad de oportunidades y la estabilidad jurídico-normativa, es decir, que no sufra modificaciones estructurales constantemente y que permita hacer un seguimiento y una evaluación de todos los elementos que interactúan en el propio sistema.

Capítulo VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este último capítulo se analiza el grado de consecución de los objetivos de la investigación, se contrastan las hipótesis formuladas inicialmente y se establecen las conclusiones más significativas. También se comentan las limitaciones del estudio, así como futuras líneas de investigación relacionadas con el ámbito estudiado.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Grado de logro y alcance de los objetivos.
2. Comprobación de las hipótesis.
3. Limitaciones de la investigación.
4. Propuestas de mejora de la investigación.
5. Futuras líneas de investigación.

1. Grado de logro y alcance de los objetivos

La investigación ha concluido y se ha de analizar el grado de consecución de los objetivos formulados. Se puede establecer que, a nivel general, los objetivos específicos han sido alcanzados de forma plenamente, si bien se deben hacer algunas consideraciones sobre algunos de ellos:

El objetivo específico 1, *Analizar indicadores de calidad educativa desde la perspectiva docente, teniendo como referencia sus ideas y percepciones acerca de la misma*, se ha alcanzado plenamente al haberse formulado y justificado una serie de dimensiones e indicadores que han servido para la elaboración del instrumento de recogida de datos y para su administración a los sujetos participantes. Este objetivo marca el inicio del estudio, ya que plantea los indicadores que se analizan y se especifican en los siguientes objetivos específicos.

Los objetivos específicos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 se han logrado al haberse analizado todas las dimensiones formuladas y todos los indicadores seleccionados para el diseño y la administración del instrumento de recogida de datos. Tras la recogida de datos se analizan los resultados obtenidos y esto permite el análisis y el estudio de cada uno de los indicadores: formación inicial del profesorado, aprendizaje permanente de los docentes, competencias y capacitación lingüística, participación e implicación en los órganos de gobierno, estructura del Sistema Educativo, evaluación educativa, participación de la comunidad educativa en la gestión del centro, recursos económicos y materiales, y satisfacción profesional de los docentes.

El objetivo específico 15, *Determinar las carencias, deficiencias y puntos débiles que puedan existir en las dimensiones analizadas*, parte del análisis cualitativo de las propuestas con las que han contribuido los sujetos del estudio. Estas propuestas se han trasladado a la investigación y se han incluido a modo de sugerencias o propuestas de mejora de la calidad de la educación, dando paso al último objetivo específico del estudio.

Finalmente, el objetivo específico 16, *Realizar una propuesta de acciones y actuaciones encaminadas a la mejora de la calidad de la educación en el contexto de la Educación Primaria*, supone la conclusión del estudio y se ha alcanzado al haberse realizado una proposición de sugerencias objeto de inclusión en un documento que se pueda llevar a la práctica con el fin de mejorar la calidad educativa en nuestro Sistema Educativo.

2. Comprobación de las hipótesis

Las hipótesis formuladas en el apartado 3, del capítulo 3, "*Hipótesis de la investigación*", nos han guiado a lo largo de todo el estudio y han permitido verificar si las ideas previas de las que partimos han sido erradas o no. Al comienzo de la investigación se formulan las hipótesis teniendo en cuenta un conocimiento próximo a la teoría, pero alejado de la realidad práctica. Las visitas a los centros educativos y la administración de las encuestas han permitido tener una perspectiva más completa para poder garantizar su verificación, bien aceptándose el enunciado hipotético formulado, o bien rechazándose.

A continuación, se recuperan las hipótesis que constituyeron el punto de partida del estudio y se procede a su comprobación de forma que permitan dar a conocer al lector si han sido aceptadas o rechazadas. La comprobación de las hipótesis va acompañada de una explicación de la misma que se detalla a continuación.

Comenzamos por la primera dimensión que hacía referencia a la **formación del profesorado**. En esta dimensión se formulan dos hipótesis que son las siguientes:

H_1 . Se considera insuficiente la formación inicial que reciben para ingresar en los cuerpos de maestros y profesores.

Esta hipótesis se **acepta**. Los docentes consideran que la formación básica e inicial del profesorado es insuficiente y, por consiguiente, este es el punto de partida para la reforma de los planes de estudio de las Ciencias de la Educación y de la Formación del Profesorado.

Los planes de estudio constituyen un elemento esencial en la calidad educativa y determinan que los profesores estén mejor o peor formados para luego poder desarrollar su labor docente. Si el plan de estudios es defectuoso, insuficiente o carece de áreas de conocimiento fundamentales, así como de suficiente práctica docente para implementar la teoría adquirida, constituye un problema que se ha de resolver.

H₂. El actual sistema de acceso a la función docente es injusto y no garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.

Esta hipótesis se **acepta**. Cuando hablamos de sistema de acceso a la función docente nos referimos a la forma de optar y conseguir un puesto de trabajo como maestro de Educación Primaria, en este caso. Se ha de hacer una diferenciación entre los dos tipos de acceso que hay: por un lado, el acceso a los centros de titularidad pública, que se realiza a través de unas pruebas denominadas “Oposiciones al cuerpo de Maestros de Educación Primaria” y constan de una prueba teórica y un supuesto práctico, además de la preparación y defensa de una Programación Didáctica y una Unidad Didáctica.

Por otro lado, el acceso a los centros de titularidad concertada y privada, que suele hacerse a través de la valoración del Currículum Vitae del candidato o la candidata, entrevistas con responsables del centro educativo, así como de cuantas pruebas adicionales estimen oportunas para la obtención del puesto.

Los sujetos del estudio consideran que estas vías de acceso no garantizan la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del profesorado de Educación Primaria. Nosotros consideramos que el acceso al puesto de docente en el sector público debería revisarse y modificarse, mientras que el acceso a la educación concertada y privada debería contemplar alguna prueba práctica que garantizase la adquisición y el desarrollo de los principales elementos que componen el plan de estudio de magisterio.

Seguidamente procedemos a verificar las hipótesis de la segunda dimensión, denominada **aprendizaje a lo largo de la vida / aprendizaje permanente**. En esta dimensión se formulan dos hipótesis que son las siguientes:

H₃. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente.

Esta hipótesis se **acepta**. Los maestros de Educación Primaria que han participado en nuestro estudio alegan que realizan numerosos cursos de formación al año, adquiriendo de esta forma la formación un carácter continuista. La formación permanente es uno de los instrumentos que permiten que el profesorado esté actualizado en diferentes temas relacionados con la educación, sobre todo con las nuevas tecnologías, nuevos paradigmas metodológicos y didácticos, o cualquier aspecto que sea objeto de estudio.

Los Centros del Profesorado (CEP) constituyen un recurso fundamental en el asesoramiento y la formación continua de los docentes, pues ofrecen una gran variedad de acciones formativas diseñadas por los propios expertos en la materia a estudiar. Los docentes andaluces que trabajan en centros sostenidos con fondos públicos pueden acceder a la amplia oferta de cursos y demás acciones formativas que organizan con el objeto de mejorar sus capacidades y adquirir nuevos conocimientos que puedan aplicar posteriormente a su praxis educativa.

H₄. Se considera poco variada la oferta actual de cursos de aprendizaje permanente.

Esta hipótesis se **rechaza**. Los docentes consideran que disponen de una amplia y variada oferta de cursos y acciones formativas para consolidar conocimientos adquiridos previamente, y seguir formándose y actualizarse en otros nuevos. En la actualidad hay numerosas instituciones que ofrecen al profesorado cursos que pueden hacer y contabilizar en sus baremos personales para la acreditación de nueva experiencia en la práctica docente.

Una de las instituciones que desarrolla estas acciones formativas son los Centros de Profesores, de los que volvemos a resaltar su papel fundamental para garantizar una formación del profesorado de calidad. Estas instituciones no solo ofrecen una amplia oferta formativa, sino que desarrollan labores de asesoramiento y mejora de la práctica docente, fomentan y promocionan la sociedad del conocimiento, mediante acciones encaminadas a la alfabetización tecnológica, la atención a la diversidad, el desarrollo de habilidades lingüísticas y otras áreas de conocimiento que puedan implicar una mejora en la práctica docente.

A continuación, se verifican las hipótesis de la tercera dimensión, denominada **aprendizaje de idiomas y TIC**. En esta dimensión se formulan tres hipótesis que son las siguientes:

H₅. El nivel de competencia en lenguas extranjeras y la preparación lingüística del docente, en general, son escasos.

Esta hipótesis se **acepta**. La competencia lingüística es uno de los grandes retos del Sistema Educativo andaluz y, a pesar de que se han realizado considerables esfuerzos en este planteamiento, aún hay un lento progreso en la capacitación del profesorado en habilidades lingüísticas de otro idioma diferente a la lengua materna.

Los docentes andaluces poseen certificados de competencia lingüística, pero la mayoría responden a un nivel básico e intermedio. Asimismo, su percepción de que dominan las lenguas extranjeras es negativa y no se sienten capacitados para desarrollar sus clases en otros idiomas. Existe un planteamiento generalizado de que las lenguas extranjeras son fundamentales para la labor docente, por lo que los profesores están plenamente convencidos de que se deben formar y capacitar en este ámbito.

Desde las instituciones se han diseñado instrumentos y políticas que atañen directamente la problemática de falta de capacitación en lenguas extranjeras, como el Plan de fomento del Plurilingüismo que, aunque data del año 2005, constituye un precedente (y referente) de las políticas lingüísticas implementadas en la región andaluza.

H₆. Los docentes consideran que tienen conocimientos y capacidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Esta hipótesis se **acepta**. Los docentes encuestados han mostrado estar capacitados en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El nivel de conocimientos de esta materia es, generalmente, básico o medio, pero sí se ha de destacar su uso e integración en el aula.

Desde hace unos años las aulas están sufriendo una revolución tecnológica y nuevos paradigmas se abren camino en la docencia. Elementos y herramientas informáticas como las *tablets* u otros dispositivos móviles están penetrando en las aulas y los docentes han de estar preparados para convivir con ellas. En la realidad cotidiana casi todos los alumnos cuentan con dispositivos electrónicos y tienen un nivel de uso y manejo superior, por lo que los docentes deben estar preparados para dar respuesta a estas nuevas necesidades de alfabetización tecnológica que requieren los estudiantes.

H₇. Los docentes suelen aplicar y usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas a la hora de impartir docencia.

Esta hipótesis se **acepta**. El surgimiento de nuevos paradigmas tecnológicos que comentamos en la hipótesis anterior es el causante del hecho de que los docentes usen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. Las TIC agilizan procedimientos y facilitan muchas gestiones en el aula, desde la rutina de “pasar la lista” de la clase hasta la comunicación e interacción con las familias.

La sociedad está avanzando hacia nuevos modelos educativos. En los próximos años es muy probable que, junto con el libro y los materiales educativos convencionales, conviva algún dispositivo electrónico, como el campus virtual, la plataforma *Moodle*, calendarios para la gestión de los eventos, notas virtuales para las madres y los padres, así como un largo repositorio de herramientas que se pueden aplicar al aula.

La cuarta dimensión aborda la **participación e implicación en los órganos de gobierno**. En esta dimensión se formulan dos hipótesis que son las siguientes:

H₈. Los docentes participan activamente en los órganos de gobierno (Claustro de Profesores y Consejo Escolar).

Esta hipótesis se **acepta**, si bien con algunos matices. Los sujetos de la investigación se muestran indiferentes a la hora de revelar sus posicionamientos en este planteamiento. Este alto porcentaje de docentes indiferentes complica la verificación de esta hipótesis, aunque se han tomado como referencia las respuestas que expresaban grado de acuerdo frente a las de grado de desacuerdo.

La participación de los docentes en los órganos de gobierno de los centros educativos es una labor fundamental para ejercer el liderazgo pedagógico dentro de la escuela. Se ha de tener en cuenta que los centros educativos han de rendir cuentas periódicamente ante las instituciones y Administraciones Educativas.

La gestión de los centros educativos puede ser una de las funciones más apasionantes de la educación, pero también una de las menos interesantes. Esta función requiere tiempo, habilidades comunicativas, directivas, estrategias de persuasión, de negociación y de reunión con otros agentes educativos. Estas cualidades forjan el liderazgo y, posteriormente, la base de poder que representa al centro educativo.

Por ley, todos los docentes pertenecen a uno de los dos órganos colegiados: el Claustro de Profesores. El otro órgano colegiado es el Consejo Escolar, cuyo peso a la hora de tomar las decisiones es mayor al del claustro y su representatividad incluye otros sectores de la comunidad educativa, como las madres y padres, a través de las AMPAS, o el Personal de Administración y Servicios (PAS).

En definitiva, en este estudio las estadísticas nos han transmitido una polarización en las opiniones de los docentes en torno a dos colectivos: el de los profesores que consideran que se implican en las labores de gestión del centro educativo, frente al que se muestra más indiferente en este sentido.

H₉. Los Equipos Directivos de los centros educativos fomentan y potencian la participación de los profesores en los órganos de gobierno.

Esta hipótesis se **acepta**, si bien con algunos matices. Al igual que en la hipótesis anterior se reproducen los mismos resultados que polarizan la opinión de los sujetos en torno a dos posturas: los docentes que piensan que los Equipos Directivos sí fomentan y potencian la participación de los profesores en los órganos de gobierno, frente a los que se muestran más indiferentes en este sentido. Tomando como referencia las respuestas que expresaban grado de acuerdo frente a las de grado de desacuerdo se acepta la presente hipótesis.

Los Equipos Directivos son los encargados de ejercer las funciones de poder, gobierno y representación del centro educativo tanto dentro como fuera del contexto del propio centro. Están conformados por personas que, generalmente, suelen tener compromiso con la gestión burocrática del centro y, a veces, con el ejercicio de un liderazgo más pedagógico centrado en las personas.

La gestión burocrática del centro educativo es una de las labores que sirven para ofrecer información acerca del estado de la institución, acerca de su funcionamiento, de los progresos o retrocesos que se desarrollan en él, por ejemplo, en materia de rendimiento académico, así como en otras cuestiones.

El liderazgo pedagógico se traduce en una serie de características y acciones que desarrolla el director de la institución o su Equipo Directivo, en el caso de que el liderazgo sea compartido o colaborativo. Un director que ejerce este tipo de liderazgo, generalmente, conoce a la gente implicada en el centro educativo, formula y estimula objetivos en común, tiene un compromiso con la institución y con los procesos que se generan en ella, planifica las actividades y realiza un seguimiento y evaluación de las mismas, recompensa el mérito del personal del centro, transmite su experiencia acerca de la gestión institucional y expande las capacidades entre el profesorado de la institución.

Los Equipos Directivos han de implicar a los docentes en las labores de gestión y participación del centro educativo, haciendo partícipes al profesorado, al alumnado y a las familias de un proyecto común, estableciendo metas claras fiables, viables y alcanzables, y considerando las posibles propuestas que enriquezcan este proceso. Por esta razón es fundamental que los profesores participen en la gestión de los centros educativos y de los Equipos Directivos y su grado de compromiso e implicación dependerá que estos docentes estén motivados y respondan como tal a este planteamiento.

La quinta dimensión hace referencia a la **estructura del sistema educativo**. En esta dimensión se formulan cinco hipótesis que son las siguientes:

H₁₀. La estructura del Sistema Educativo, es decir, la división por ciclos y cursos es la adecuada, y garantiza un sistema correctamente organizado.

Esta hipótesis se **acepta**. A pesar de que un gran número de docentes se muestra indiferente en este planteamiento, la mayoría alega estar de acuerdo con la actual configuración del Sistema Educativo español. La estructura de este sistema ha sido tímidamente modificada por las sucesivas reformas educativas, que han ido cambiando la configuración en etapas, ciclos y cursos.

La estructura de la Educación Primaria se ha visto alterada con los últimos cambios legislativos. Así, con la LOMCE desaparecen los tres ciclos que la componían, aunque se mantienen los seis cursos. A esta estructura se le añade una prueba a final de etapa para la comprobación y la verificación de los conocimientos adquiridos.

H₁₁. Los maestros consideran que los objetivos de la Educación Primaria persiguen una formación integral del alumnado.

Esta hipótesis se **acepta**, si bien se han de considerar ciertos matices. Los docentes tienen una opinión muy polarizada en este planteamiento y tan solo la mitad de los sujetos encuestados aceptaba la hipótesis planteada en el cuestionario. Esto nos sugiere que, por un lado, hay un cierto desinterés por parte de los sujetos que no optaron por posicionarse de acuerdo o en desacuerdo. Por otro lado, no se llega a un consenso sobre el papel que tienen los objetivos en la etapa primaria.

Los objetivos de la Educación Primaria se explicitan en un Real Decreto, una normativa que los establece y los legisla. En este documento legislativo se formulan los

objetivos generales de etapa, así como los objetivos específicos de cada área dentro del currículo.

De las diferentes Comunidades Autónomas que integran nuestro país, algunas han desarrollado leyes educativas autonómicas y decretos regionales, como es el caso de Andalucía, en los que concretan estos objetivos y los adaptan a las realidades culturales autonómicas. Este proceso de complementación legislativa hace que las leyes de rango estatal se concreten y adapten a las regiones. Sin embargo, la percepción de los docentes que han participado en la investigación no queda claramente reflejada, ya que muchos de ellos han decidido no emitir un juicio al haber optado por la indiferencia. Consideramos que un elemento tan importante como los objetivos de una determinada etapa del Sistema Educativo, en este caso, de la primaria, se debe consensuar con los docentes y con el resto de la comunidad educativa.

H₁₂. Los profesores creen que los contenidos de la Educación Primaria garantizan el pleno desarrollo del alumnado.

Esta hipótesis se **acepta**, si bien los resultados de la investigación nos trasladan un posicionamiento de los docentes muy similar al de la hipótesis anterior. Los contenidos didácticos de la etapa primaria, al igual que los objetivos, son especificados en las normativas de rango estatal y autonómico, en el caso de Andalucía. Los docentes encuestados han vuelto a generar un planteamiento polarizado entre los que opinan estar de acuerdo con que los contenidos de la etapa primaria garantizan el pleno desarrollo del alumnado y los que se muestran indiferentes o tienen un grado de desacuerdo con los mismos.

Los contenidos constituyen otro de los ejes centrales del currículo y, por consiguiente, deben ser formulados con precisión, con un consenso entre la comunidad educativa y una adaptación a las singularidades sociales y culturales de cada Comunidad Autónoma.

H₁₃. Los docentes consideran que la ratio profesor/alumnos, es decir, el número de alumnos por clase, no es adecuada.

Esta hipótesis se **acepta**. Cuando se habla de ratio profesor/alumnos se considera el número de alumnos que hay en cada clase a razón de un profesor por clase. Dependiendo de las características del centro o factores como el demográfico, podemos

encontrar clases con diferente ratio, desde las más reducidas (entre unos 16 y 20 alumnos) hasta las más elevadas (más de 20 alumnos).

Los docentes consideran que la ratio profesor/alumnos actual es inadecuada. Este hecho puede ser debido a que, generalmente, la cantidad de alumnas y alumnos por cada clase es superior a la media y esto revierte en las aplicaciones didácticas y metodológicas del profesorado, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Un elevado número de alumnos por cada clase dificulta la labor docente al incrementar su carga lectiva y de trabajo, a la vez que perjudica la atención y el seguimiento individualizado de cada alumna y alumno por parte del profesor. Quizás una de las ventajas de los docentes de la etapa primaria es que, en la mayoría de los casos, suelen impartir más de un área de conocimiento y, por ende, suelen pasar más tiempo con el alumnado, lo que origina una relación más directa entre el profesor y el alumno.

Esto no ocurre, por ejemplo, en la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que impera una cultura más departamental, es decir, los docentes se organizan en departamentos que engloban áreas de conocimiento similares y suele haber un profesor para cada una de ellas, con lo que el tiempo de interacción y trato del profesor con su alumnado se reduce a escasas horas. No obstante, a pesar del hecho de que en la etapa primaria el profesor suele ser, además, tutor, consideramos que la desproporcionada ratio profesor/alumnos impiden el desarrollo de una labor docente de calidad.

H₁₄. Los profesores consideran que el sistema de evaluación externo de la Educación Primaria (pruebas de diagnóstico) no sirve para medir el grado de formación del alumnado.

Esta hipótesis se **acepta**. Los docentes, casi en su totalidad, rechazan la evaluación externa como un proceso para medir el grado de formación de las alumnas y los alumnos. Desde que se crean las pruebas del informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) o, por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*, así como otras pruebas de evaluación externa al centro educativo, los paradigmas de rendición de cuentas han comenzado a cobrar más fuerza y relevancia dentro de la evaluación de la calidad de la educación.

El gobierno de España, a tenor de este tipo de iniciativas que han marcado los organismos internacionales, ha diseñado las Pruebas de Diagnóstico que los alumnos han de realizar periódicamente al concluir las etapas de Educación Primaria y Secundaria

Obligatoria. Algunas de estas pruebas tienen un carácter diagnóstico, es decir, son diseñadas para ofrecer información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado desde una perspectiva cuantitativa de la evaluación. Otras pruebas tienen un carácter formativo y de la superación de las mismas depende la adquisición o no de un determinado certificado de reconocimiento académico.

Los docentes se muestran recelosos ante la adopción y el desarrollo de una serie de pruebas estandarizadas que vienen diseñadas desde las Administraciones Educativas en un intento de evaluar los conocimientos, no solo adquiridos por el alumnado, sino también transmitidos por los docentes. Mayoritariamente se rechaza este planteamiento, considerando, desde nuestra perspectiva, que no ofrecen información real del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La sexta dimensión alude a la **participación de la comunidad educativa**. En esta dimensión se formulan tres hipótesis que son las siguientes:

H₁₅. Los padres y las madres de los alumnos se implican y participan activamente en la vida educativa del centro.

Esta hipótesis se **acepta**, ya que las normativas educativas contemplan la participación de las familias en la vida pública del centro educativo, bien a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os (AMPA) o a través de otros medios. En cada centro, generalmente, hay una asociación constituida por las familias de los alumnos del centro y de la cual se eligen sus representantes al Consejo Escolar, uno de los órganos de gobierno y gestión de los centros educativos con más peso y relevancia.

Las madres y los padres (o tutores legales) representan los intereses de sus hijos e hijas en el centro educativo y, por consiguiente, deben tener asegurada una cota de participación en las decisiones del colegio. La legislación les otorga voz y voto en los Consejos Escolares y, por consiguiente, su opinión es igual de válida y fundamentada que la de cualquier otro miembro.

Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os suelen disponer, además, de un espacio propio reservado en los centros educativos para el desarrollo de sus funciones y actividades: gestión, coordinación, diseño de iniciativas, cursos de formación para las madres y los padres, resolución de conflictos y cualesquiera que se presente en la institución educativa.

H₁₆. Los alumnos se muestran recelosos a participar en la vida, gestión y organización del centro educativo.

Esta hipótesis se **rechaza**. El colectivo del alumnado de Educación Primaria tiene edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, dependiendo del mes del año en que nacieron, puede variar la edad de ellos en sus respectivos cursos. Sin embargo, a tenor de los resultados de la investigación, los docentes consideran que sí se implican en la gestión escolar, participando en las actividades que se organizan en el centro educativo.

La legislación actual limita la participación del alumnado de Educación Primaria en órganos de gobierno como el Consejo Escolar, si bien deja su participación a expensas de lo que establezcan las Administraciones Educativas. Este hecho implica que los alumnos y las alumnas de Educación Primaria, generalmente, no tienen voz y voto en el Consejo Escolar y su participación en la gestión y el gobierno de los centros es prácticamente nula o inválida. La participación del alumnado se realiza a través de la elección del delegado de clase, que realiza una tarea de coordinación y supervisión de los asuntos del aula, pero no trasciende del grupo clase, a menos que sea en ocasiones puntuales, como la organización de eventos a nivel de centro.

La legislación también abre la posibilidad de que los alumnos y las alumnas del centro puedan constituirse en asociaciones, si bien, por norma general, no se suelen facilitar esos procesos de participación a través de ese cauce, porque estamos hablando de un colectivo con edades muy tempranas. En este sentido, se podría hablar de una implicación del alumnado en labores diferentes a la gestión y al gobierno de las instituciones educativas.

H₁₇. Los docentes consideran que existe un adecuado nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro.

Esta hipótesis se **acepta**. La comunicación es o ha de ser uno de los elementos más relevantes en el proceso de gestión y gobierno de los centros educativos, así como de toma de decisiones. La comunicación ha de ser multidireccional y no unidireccional. Por comunicación multidireccional entendemos aquella en la que se ven implicados varios sujetos y existe capacidad de respuesta o de *feedback* de un sujeto a otro u otros.

La comunicación en los centros educativos se suele hacer a través de cauces tradicionales y otros más innovadores. Los tradicionales incluyen el uso de llamadas telefónicas o el envío de circulares o notas informativas por parte del centro educativo a las

familias, mientras que los más innovadores incluyen el diseño y desarrollo de plataformas virtuales que permiten el acceso y la interacción de las familias con el centro educativo.

Desde que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han penetrado en los centros educativos, estos últimos sistemas de comunicación han visto experimentado un avance y un progreso sin precedentes. Cada vez son más los centros que disponen y usan las TIC para su gestión y control.

Por consiguiente, es fundamental que se habiliten cauces de diálogo y comunicación fluida entre el centro, las familias y el alumnado, con el objeto de hacerlos partícipes de la gestión educativa, así como de desarrollar una función comunicativa e informativa sobre los diferentes acontecimientos y eventos que suceden en la institución educativa.

La séptima dimensión aborda los **recursos económicos y humanos**. En esta dimensión se formulan cuatro hipótesis que son las siguientes:

H₁₈. Los recursos económicos y materiales son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas.

Esta hipótesis se **rechaza**. Los continuos recortes en el presupuesto educativo han originado una merma de los recursos materiales y económicos de los que disponen los centros. Cada año el presupuesto para educación ha sido más menguante y se ha tenido que gestionar un presupuesto menor, pero de forma más eficiente si se deseaba mantener los niveles de calidad educativa previos a la crisis económica.

Muchos son los centros educativos que han experimentado un retroceso en este ámbito, en el de las disposiciones presupuestarias, y esto ha obligado a la cancelación y el replanteamiento de muchas de las actividades con las que contaban los centros. Estos recortes en educación han sido percibidos por los docentes, que rechazan tajantemente que sean suficientes para desempeñar su labor profesional y aprovechan para reivindicar más recursos entre sus prioridades y propuestas de mejora de la calidad educativa.

Los centros educativos necesitan, no solo más recursos económicos, sino más autonomía para su gestión y disposición. En la actualidad, los Ayuntamientos y las entidades locales desempeñan un papel muy importante, pues entre sus presupuestos municipales incluyen partidas destinadas a la mejora de los centros educativos y, en algunas ocasiones, partidas a becas y ayudas para sus estudiantes o para la adquisición de libros de

texto. Una estructura más descentralizada permitiría una mejor gestión eficaz y eficiente de estos recursos por parte de los centros educativos.

H₁₉. Los recursos humanos son bastante escasos en los centros. Hacen falta más profesores.

Esta hipótesis se **acepta**. Los docentes estiman que no hay suficientes profesores para atender a las demandas educativas de la sociedad. Las condiciones laborales del profesorado se han visto alteradas y perjudicadas desde el comienzo de la crisis económica en nuestro país. Se han realizado recortes masivos en educación, se ha rebajado el sueldo de los docentes e incluso se han congelado las tasas de reposición o los exámenes públicos para el acceso a la función docente (oposiciones a los diferentes Cuerpos de Maestros y Profesores). Como consecuencia a estas reducciones en la inversión educativa, el número de docentes ha descendido progresivamente, mientras que la cantidad de alumnas y alumnos se mantenía o se incrementaba, traduciéndose esto en una posible masificación de las aulas y en la disminución de la atención personalizada e individualizada de los estudiantes.

Por estas razones especificadas anteriormente, los docentes consideran que los recursos humanos existentes en el Sistema Educativo no son suficientes y que se deberían aumentar las partidas destinadas a la contratación de más maestras y maestros de Educación Primaria para dar una respuesta contundente a los retos que se plantean en esta etapa educativa.

H₂₀. Los profesores creen que las Administraciones Educativas no realizan suficientes inversiones para el correcto funcionamiento del centro educativo.

Esta hipótesis se **acepta**. Las Administraciones Educativas, a través de sus presupuestos aprobados por los diferentes estamentos del poder en nuestro país (véanse Ministerio de Educación del Gobierno de España y, en este caso, Junta de Andalucía) no realizan las suficientes inversiones en los centros educativos, consideran los docentes.

La mala cohesión económica por la que discurre nuestro país ha condicionado el diseño de las políticas educativas y su financiamiento, conllevando esto reducciones significativas y generalizadas en las partidas destinadas a educación. Estas partidas financian los recursos humanos y materiales del Sistema Educativo, tal y como se recoge en las dos hipótesis anteriores, y han sido muy criticadas por parte de los participantes en el estudio.

Los presupuestos en educación tienen múltiples aplicaciones, pero la más relevante, a nuestro juicio, es la compensación económica de las necesidades de los estudiantes, contribuyendo de esta forma a ofrecer oportunidades a aquellas personas que se encuentren en dificultades y no puedan acceder en igualdad de condiciones a la educación. Por esta razón, las partidas destinadas a educación se han de gestionar eficaz y eficientemente para evitar la creación de desigualdades en el Sistema Educativo.

H₂₁. Los docentes rechazan el planteamiento de que los centros reciban financiación privada adicional para su correcto funcionamiento.

Esta hipótesis se **acepta**. La financiación de los centros educativos ha sido uno de los asuntos más controvertidos en nuestra investigación. La idea de abrir las puertas a la entrada de capital privado en la financiación de los centros educativos ha sido rechazada mayoritariamente por los sujetos del estudio. Los docentes rechazan el capital privado y reivindican más presupuestos públicos para hacer frente a las necesidades de los centros, el alumnado y el profesorado. Consideramos que el hecho de aceptar partidas de titularidad privada para la financiación de la educación conlleva la aceptación de una serie de cláusulas y contraprestaciones por parte de los centros educativos que, normalmente, se traduce en una cesión de autonomía, gobierno u otras disposiciones y derechos de los que gozan las instituciones educativas.

En España disponemos de un sistema de centros educativos de tres tipos: públicos, concertados y privados. Los dos primeros tipos reciben financiación por parte del Estado y las Administraciones Educativas, mientras que el tercer tipo cuenta con recursos propios, si bien se ha experimentado una “conversión” de este tipo de centros a concertados. El Estado establece, a través de sus normativas educativas, que la educación obligatoria, es decir, la etapa primaria y secundaria, ha de ser financiada y garantizada íntegramente, a la misma vez que asume este coste económico. La educación postobligatoria no está financiada en su totalidad por el Estado, pero cuenta con un sistema de becas y ayudas que permiten paliar las desigualdades económicas entre el alumnado. A pesar de este planteamiento, los docentes consideran que es el Estado el que debe hacerse cargo de la financiación de la educación, a través de sus presupuestos y, por ende, de los impuestos de los contribuyentes. Se rechaza, por tanto, la idea de que entidades privadas aporten partidas complementarias para financiar la educación básica.

Finalmente, la octava dimensión alude a la **satisfacción del profesorado**. En esta dimensión se han formulado cuatro hipótesis que son las siguientes:

H₂₂. El profesorado está satisfecho con la labor que desempeña en su puesto de trabajo.

Esta hipótesis se **acepta**. Las expectativas profesionales y personales de los docentes se ven cubiertas de forma satisfactoria. Las maestras y los maestros de Educación Primaria se sienten satisfechos con su práctica docente, si bien citan que hay una falta de algún incentivo a la labor docente. Los incentivos son premios o gratificaciones que reconocen la dedicación y la trayectoria docente del profesorado. Sirven para incrementar la motivación de los docentes y para animarlos en la ardua labor de educar.

Sin embargo, el actual Sistema Educativo en el que nos encontramos, a tenor de las opiniones de los sujetos del estudio, carece de ese tipo de incentivos para el profesorado. Desde las Administraciones Educativas se deberían crear y potenciar incentivos o gratificaciones que contribuyan al empoderamiento de la figura del docente, al reconocimiento de su trayectoria académica y profesional y, en definitiva, a la dignificación de su importante labor en la sociedad.

H₂₃. Los docentes consideran que la figura del docente, así como su labor profesional, no está suficientemente reconocida y valorada por la sociedad.

Esta hipótesis se **acepta**. La figura del docente no está lo suficientemente reconocida y valorada por la sociedad, según la inmensa mayoría de los participantes en el estudio. Se trata del planteamiento que mayor grado de consenso ha recabado de toda la investigación. La opinión de los sujetos de la investigación ha sido unánime y rechaza el reconocimiento de su figura por parte de la sociedad. El docente no tiene autoridad, no tiene reconocimiento y es una de las profesiones que menos prestigio tiene. Los planes de estudio de formación del profesorado no son atractivos y no gozan del prestigio que tienen otros planes como Medicina, Arquitectura, Derecho o alguna de las variadas Ingenierías.

Los docentes requieren ser valorados, puesto que constituyen una pieza fundamental en el proceso vital de las personas: su formación académica. Los docentes son los referentes del alumnado y sus guías durante todo el proceso de adquisición de contenidos, competencias, conocimientos, actitudes y valores. Los docentes preparan a las generaciones de estudiantes para su incorporación al mercado laboral o para su seguimiento en la educación postobligatoria de Formación Profesional o Universidades. Por estas

razones, consideramos que la figura del docente ha de tener un marcado prestigio y reconocimiento, siendo éste uno de los mayores fallos que, a nuestro juicio, tiene nuestro Sistema Educativo y nuestra sociedad.

H₂₄. Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo y su jornada laboral, no son adecuados.

Esta hipótesis se **acepta**, si bien con algunos matices. En esta suposición se genera una polarización de la opinión de los sujetos en torno a dos posicionamientos: por un lado, los que opinan que el salario que perciben por su labor docente es adecuado, al igual que su jornada laboral; por otro lado, los que opinan lo contrario y lo califican de insuficiente e inadecuado. El salario de los docentes de Educación Primaria, así como sus condiciones laborales ha sido siempre una de las grandes reivindicaciones del gremio del profesorado. Como cualquier colectivo de trabajadores, este gremio reivindica unas condiciones dignas de trabajo y salario, de seguridad en el entorno laboral y unas garantías y derechos que permitan desarrollar su profesión en un ámbito de normalidad.

Consideramos que desde las Administraciones Educativas, en colaboración con sindicatos, gobiernos, agentes sociales y representantes de la comunidad educativa, se debería plantear un Estatuto del Docente en el que se especifiquen los derechos y deberes del profesorado, sus condiciones laborales, su jornada de trabajo, así como cualquier otro descriptor o elemento que afecte al desarrollo de su puesto de trabajo.

H₂₅. Los profesores están satisfechos con los resultados de sus alumnos.

Esta hipótesis se **acepta**. La satisfacción del profesorado, a pesar de su escasa valoración y reconocimiento por parte de la sociedad según los sujetos del estudio, alcanza cotas muy elevadas. Los maestros y las maestras de Educación Primaria se sienten satisfechos con los resultados derivados de su práctica docente y su impacto en su alumnado.

La satisfacción profesional es uno de los elementos que más influyen a la hora de desempeñar un puesto de trabajo determinado. En el caso de la enseñanza, un buen clima de trabajo, buenas condiciones laborales y salariales, y satisfacción profesional serían los ejes transversales del éxito y la calidad educativa.

Los docentes trabajan a diario con sus estudiantes, son referentes para ellos, sobre todo en la etapa primaria, en la que se va (con)formando la personalidad de los niños, su

grado de madurez y, en definitiva, preparando para las enseñanzas secundarias obligatorias, en las que deberán aplicar sus conocimientos adquiridos previamente para seguir creciendo como ciudadanos de una sociedad que cada vez demanda más formación y preparación. Por ello, es fundamental que se desarrollen mecanismos, instrumentos y técnicas que incrementen la motivación del profesorado, para que esta motivación sea aplicada a su praxis educativa y los progresos del proceso de enseñanza-aprendizaje se traduzcan en resultados positivos y satisfactorios tanto para el docente como para el discente.

Como conclusión al proceso de comprobación y verificación de las hipótesis formuladas al inicio de la investigación, se puede establecer que de las veinticinco que se plantearon inicialmente, se han aceptado veintidós y se han rechazado tres. La aceptación de la mayoría de las hipótesis ha reafirmado las presuposiciones de las que disponíamos inicialmente.

Las hipótesis rechazadas están coherentemente formuladas y suponen los principales hallazgos de la investigación. Esta refutación de hipótesis nos invita a revisarlas y plantearlas de forma que puedan ser aceptadas, resultando de la siguiente forma:

H₄. Se considera poco variada la oferta actual de cursos de aprendizaje permanente.

La reformulación de la hipótesis sería la siguiente: “La oferta actual de cursos de aprendizaje permanente es muy variada e incluye diferentes tipos de acciones formativas”.

H₁₆. Los alumnos se muestran más recelosos a participar en la vida, gestión y organización del centro educativo.

La reformulación de la hipótesis sería la siguiente: “Los alumnos y las alumnas del centro educativo participan activamente en su gestión y organización”.

H₁₈. Los recursos económicos y materiales son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas.

La reformulación de la hipótesis sería la siguiente: “Los recursos económicos y materiales no son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas”.

Después de la reformulación de las hipótesis rechazadas se da por concluido el proceso metodológico del estudio y se procede al establecimiento de las principales limitaciones, propuestas de mejora y futuras líneas de investigación del estudio.

3. Limitaciones de la investigación

Durante las diferentes fases que componen el desarrollo de la investigación se han detectado algunas limitaciones que han supuesto retos a los que se les ha tenido que ir dando respuesta en aras de garantizar la conclusión del estudio. Son limitaciones de diferente índole que se explicitan a continuación.

La primera de ellas versa sobre el acceso a algunos centros educativos para poder administrar los cuestionarios a los docentes. En algunas ocasiones eran las personas encargadas de permitir o denegar el acceso a los centros educativos aquellos que limitaban la llegada del investigador al potencial grupo de participantes en la investigación. En otras ocasiones estas personas trasladaban al Equipo Directivo el deseo del investigador de encuestar a los docentes, generando esto tres escenarios de los cuales se ha sido testigo:

-En un primer escenario, el Equipo Directivo planteaba la necesidad de contar con una serie de permisos institucionales y de la inspección educativa para el acceso a los docentes potenciales sujetos de la investigación. A pesar de que en todo momento se ha ofrecido información sobre el estudio, se exigían permisos oficiales para acceder a estos docentes.

-En un segundo escenario, el Equipo Directivo negaba parcialmente el acceso del investigador a los docentes, estando a expensas de que la información y la documentación aportada por el investigador debía ser sometida a consulta, deliberación y votación en el Consejo Escolar, siendo consciente de que la investigación está dirigida a docentes interesados en participar en la investigación y contribuir al desarrollo científico e intelectual de la región andaluza.

-En un tercer escenario, el Equipo Directivo negaba totalmente el acceso del investigador a los docentes, basándose en la “desconfianza” que puede generar el estudio de la calidad educativa en su centro, implicando esto un hipotético riesgo en la participación en la investigación. Si bien han sido casos muy concretos, se ha de hacer dos distinciones en este sentido: la primera de ellas, que han sido más los centros de titularidad concertada y privada los que han negado el acceso del investigador a los docentes; la segunda de ellas, que ha habido provincias como Granada y Almería que han negado más el acceso a los centros educativos que otras provincias, como Málaga, Cádiz o Huelva, en la que se destaca y agradece la labor facilitadora de los centros educativos para el acceso del investigador a los docentes.

La segunda limitación viene determinada por la anterior y se refiere al poco interés que han mostrado algunos directores o Equipos Directivos de centros educativos. Si bien se puede considerar como un hecho aislado y poco común, se ha dado el caso de que los directores de los centros educativos hayan mostrado escaso interés acerca de la investigación, alegando falta de tiempo para la administración de los cuestionarios u otro tipo de justificaciones que impidieron el acceso del investigador a los docentes.

Una de las causas de este rechazo, recelo o desinterés hacia la investigación está relacionada con la inspección educativa. En algunas ocasiones el investigador se encontraba en la tesitura de explicar el contenido de la investigación añadiendo, además, una aclaración y declaración de que no pertenecía al Cuerpo de Inspectores de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Otra de las causas se refería a la manifestación de un recelo hacia una investigación procedente de la Universidad, como si ese asunto no afectase a los centros educativos y, por consiguiente, no se debiera llevar a cabo en los colegios visitados. Se ha de destacar, nuevamente, que fueron los centros de titularidad concertada y privada los que más rechazo generaron hacia el estudio.

La tercera limitación se refiere a la vasta extensión que tiene la región andaluza, generándose dos problemas claramente diferenciados: un problema geográfico y un problema económico y de viabilidad del estudio. El problema geográfico viene dado por la variedad de municipios y ciudades que integran la Comunidad de Andalucía, así como por la distancia existente entre un municipio y otro, revertiendo esto en el problema económico, que se refiere a los costes a los que el investigador ha de afrontar y cubrir para visitar esos centros educativos y administrar las encuestas y cuestionarios a los participantes en el estudio.

Otros estudios como el Informe Ábaco “La educación en Andalucía. Propuestas para su mejora” contemplan este problema que supone valorar la viabilidad económica y las inversiones que se han de hacer para garantizar la calidad de la investigación. Asimismo, en las fases previas a la visita de centros educativos, se consultó a algunos de los docentes participantes en este proyecto para pedir asesoramiento y recomendaciones acerca de cómo llevar a cabo la presente investigación. En base a estas propuestas y recomendaciones se planteó nuestro estudio, que cumple con garantías de viabilidad económica y, por consiguiente, se ha podido llevar a la práctica sin mayores inconvenientes.

La cuarta limitación está estrechamente relacionada con la anterior y alude a la población tan amplia de docentes de Educación Primaria que hay en Andalucía. Habiendo un número de centros educativos tan elevado, esto se traduce en una presencia de numerosos docentes desarrollando su labor en ellos.

Andalucía cuenta con una población de maestros de Educación Primaria de unos 65.000 docentes, lo que genera una muestra amplia y significativa, pero que se diferencia en relación a unas provincias y otras. Es decir, no se tiene la misma muestra de Huelva que de Sevilla, ya que en términos demográficos Huelva tiene menos población que Sevilla. Para poder tener una apreciación equitativa entre todas las provincias se optó por introducir el principio de la proporcionalidad en base a género (maestros y maestras) y a provincias (representación directamente proporcional de la muestra sobre la población).

Finalmente, la quinta limitación está relacionada con el desinterés o la poca predisposición por parte de algunos docentes para participar en la investigación. Cuando se explicaba que el estudio versaba sobre el análisis de la calidad de la educación en Andalucía el investigador encontraba dos reacciones diferentes: por un lado, aquellos docentes que mostraban su rechazo a un tema controversial y que preferían evitar. Por otro lado, aquellos docentes que mostraban deseos en poder aprovechar esa oportunidad que se les brindaba para que, de forma anónima, pudieran ser escuchados y mostrasen sus sentimientos y su sensibilidad en un tema tan delicado como la calidad educativa.

A pesar de estas limitaciones que se han comentado y explicado detalladamente anteriormente, se ha de agradecer la predisposición, participación y ganas de contribuir con la investigación a todos esos Equipos Directivos, directores y directoras, maestros y maestras que han querido colaborar, pues sin su cooperación y su ayuda no se podría haber desarrollado el presente estudio.

4. Propuestas de mejora de la investigación

Además de las limitaciones comentadas anteriormente, se plantea una serie de propuestas de mejora que persiguen el fin de incrementar la calidad del estudio, a la vez de darle cierta continuidad. Son propuestas de corte metodológica y de aplicación práctica a la investigación.

La primera propuesta de mejora versa sobre aspectos metodológicos del estudio. En la investigación se utilizan métodos cuantitativos para el análisis de la calidad educativa desde el punto de vista del profesorado. En caso de querer profundizar sobre este aspecto, se podría complementar este análisis cuantitativo con una entrevista a los docentes en la que manifiesten libremente sus opiniones con respecto a los ítems que se les pregunten. En nuestro caso, no se han diseñado entrevistas, ya que el estudio es de corte descriptivo y en el propio instrumento cuantitativo se habilitó la posibilidad de que los docentes hiciesen un ejercicio de reflexión y nos transmitan sus inquietudes e ideas.

La segunda propuesta de mejora versa sobre la falta de interés del personal docente y de los equipos directivos de los centros educativos. La limitación que se comenta anteriormente, relacionada con el recelo y la falta de confianza hacia el estudio, se puede solucionar mediante el envío de una circular o un documento firmado y avalado por las diferentes delegaciones provinciales de educación o por la propia consejería, como antes que respaldan la labor científica e investigadora del estudio.

La tercera propuesta versa sobre la recogida de datos durante la fase de visitas a los centros educativos. En las primeras fases de diseño metodológico se plantearon algunas posibilidades como realizar el cuestionario de forma online o virtual, si bien se corría el riesgo de que no se contestase por parte de los sujetos del estudio. Por ello, se ha decidido realizar visitas a los centros educativos después de haberles proporcionado información acerca del estudio. Por consiguiente, se plantea la posibilidad de administrar el cuestionario de forma virtual, reduciéndose de esta forma los costes económicos derivado de la visita a los diferentes centros educativos de toda la geografía andaluza.

La cuarta propuesta está relacionada con los participantes en el estudio. Se ha tomado una muestra de sujetos que responden al colectivo de profesorado de Educación Primaria, obviándose otros sectores como el del alumnado o las familias de las niñas y los niños. Se puede plantear la inclusión de estos dos colectivos para tener una visión más

completa acerca de la calidad educativa, si bien se ha decidido centrarse en los docentes, porque son los sujetos que están directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la quinta propuesta versa sobre la inclusión de un epígrafe en el que se incluyan propuestas e iniciativas para mejorar la calidad educativa desde la perspectiva de los actores políticos. Si bien se trata de un proyecto más ambicioso, que requiere de reuniones con representantes políticos, estudio del discurso de las diferentes formaciones con representación en el Parlamento de Andalucía, así como de las propuestas de cada partido en materia de calidad educativa.

Estas propuestas de mejora del estudio alientan el actual debate que hay sobre la calidad de la educación y sientan las bases para seguir desarrollando investigaciones en este ámbito de conocimiento.

5. Futuras líneas de investigación

La investigación educativa ha de tener un carácter continuo en el tiempo, de forma que los estudios desarrollados puedan dar origen a nuevos paradigmas, enfoques, teorías e investigaciones encaminadas a la creación del conocimiento. Este carácter continuo se plantea a modo de líneas de investigación desde un punto de vista prospectivo, que permitan aprovechar el conocimiento generado y el desarrollo del mismo.

Como futuras y previsibles (o posibles) líneas de investigación en el ámbito de las políticas y la legislación educativa, plantearíamos una serie de campos de estudio sobre los cuáles puede girar la investigación en esta área de conocimiento. Proponemos, por consiguiente una serie de propuestas más centradas en la investigación aplicada a la política educativa, que son las siguientes:

Las **ideas y los valores de la educación** plantean un estudio de los valores y los principios de la educación en la configuración de las normativas, políticas y legislaciones educativas, así como en la configuración de los Sistemas Educativos contemporáneos.

Los **nuevos paradigmas en la investigación educativa** contribuyen a la creación de nuevos modelos, enfoques y métodos propios de la política y la legislación educativa aplicada a la investigación. Las Ciencias Sociales deben sustentarse sobre modelos y enfoques aplicados a la investigación, si bien en el caso de las políticas educativas se pueden plantear esos enfoques de estudio para crear un punto de partida hacia lo que queremos estudiar.

Los **actores individuales, colectivos y el papel del Estado en las políticas educativas** conforman un complejo entramado de elementos que han de ser analizados. En este caso, se estudian los actores individuales y colectivos que tienen un papel dentro de la configuración de las políticas educativas, así como el que pueda desempeñar un Estado determinado en un Sistema Educativo concreto.

Los **Sistemas Educativos Europeos y mundiales, desde una perspectiva comparativa** permiten la creación de un marco de estudio comparado en el que se estudiasen las normativas y los Sistemas Educativos de diferentes países, pero desde una perspectiva aplicada más a la investigación en política educativa que a la Educación Comparada.

En el caso del estudio presentado, se aborda el análisis de las políticas educativas de Argentina que, además de ofrecer una perspectiva de internacionalización de la investigación, permite establecer una conexión entre las políticas educativas de nuestro país y las de América Latina.

El **diseño, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas públicas** es fundamental en una sociedad avanzada. Los actores políticos han de escuchar a todos los miembros de la comunidad educativa a la hora de diseñar nuevas políticas públicas que den respuesta a los retos del presente y el futuro, así como su desarrollo, implementación y futura evaluación aplicada en un contexto determinado. Se ha de alcanzar un consenso que permita la construcción de un Sistema Educativo fundamentado sobre sólidos pilares que respeten la diversidad de nuestro país y garanticen una educación de calidad.

Se han de analizar y estudiar los **nuevos retos y problemas relacionados con las políticas y legislaciones educativas** que surgen cada día. En este sentido, se estudian los retos, problemáticas, inquietudes y planteamientos que requieren de la epistemología y la ciencia política, así como de la investigación educativa aplicada a la política y legislación educativa y cómo dar respuesta a los mismos.

Las **reformas educativas y su papel en la configuración de la sociedad** ofrecen un campo de investigación con una perspectiva de pasado y futuro. El estudio de las reformas (y contrarreformas) educativas que se han ido sucediendo en las últimas décadas, impregnadas todas ellas con matices político-ideológicos constituyen un tema de actualidad en nuestro país. Se pueden estudiar las legislaciones que configuran el actual Sistema Educativo, así como su impacto en la sociedad.

Asimismo, también se plantean líneas de investigación más concretas y relacionadas directamente con la investigación que se ha desarrollado. Son las siguientes:

La **formación inicial del profesorado** nos permite ser conocedores de la realidad vivida en las instituciones de educación superior. Incluye el estudio de los planes de estudio de formación del profesorado (Grado en Educación Infantil y Primaria, Máster de Profesorado de Secundaria, etc.), así como el diseño de nuevos planes formativos que den respuesta a las carencias y limitaciones que puedan tener los actuales.

Los **estudios sobre satisfacción del profesorado** en base a diferentes factores que intervienen en la labor docente, tales como su reconocimiento profesional y social, su autonomía dentro del centro educativo o su motivación a la hora de desarrollar sus clases, ofrecen información sobre los tipos de docentes que hay en el Sistema Educativo actual.

Los **estudios sobre la dirección de los procesos educativos y de instituciones educativas** también son relevantes en la actualidad, pues aportan información sobre los diferentes estilos de liderazgo, gestión de centros educativos y gestión de proyectos de innovación e investigación en los colegios, entre otros.

Finalmente, consideramos muy importante el **estudio de las políticas educativas** desde el punto de vista teórico, pero también aplicado a la práctica. En este sentido, se han de diseñar políticas educativas que indaguen sobre los diferentes problemas relacionados con aspectos como la gestión curricular, la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación institucional o la estructura del Sistema Educativo, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislación Educativa

Constitución Española. (BOE Núm. 311, viernes, 29 de diciembre de 1978).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE Núm. 187, jueves, 6 de agosto de 1970)

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE Núm. 154, viernes, 27 de junio de 1980)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE Núm. 159, jueves, 4 de julio de 1985)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE Núm. 238, jueves, 4 de octubre de 1990)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE Núm. 278, martes, 21 de noviembre de 1995)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006)

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA Núm. 252, miércoles, 26 de diciembre de 2007)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE Núm. 295, martes, 10 de diciembre de 2013)

Real Decreto 742/2016, de 30 de diciembre, por el que se fija el salario mínimo interprofesional para 2017. (BOE Núm. 316, sábado, 31 de diciembre de 2016).

Fuentes bibliográficas

Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35/5), 1-7. Recuperado de <http://www.rioei.org/calidad7.htm>

Alas Solís, M. y Hernández Rodríguez, R. (2004). Modelo de evaluación de la calidad de la educación: una aplicación al caso del nivel medio en Honduras. *Paradigma*, año 13(17), 7-35.

Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. *OREALC/UNESCO*, (2). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>

Arnáiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*(21), 23-35.

- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*(30, 1), 25-44.
- Astin, A. (1985) *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. (1990) Assessment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE *Assessment Forum, Assessment 1990: Accreditation and Renewal*. Washington, D.C: AAHE.
- Barreiro Rodríguez, H. (1987). La educación como cuestión de Estado: de Platón a la ilustración francesa. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*,(6), 161-170.
- Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation, en *Current Issues in Education*(4), 68-78. *Evaluation*. Wellington, New Zealand: Department of Education.
- Brito Pires Bica, J.M. (2007). "*Rankings*" y calidad educativa en los centros de enseñanza secundaria de El Algarve (Portugal) (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (2007). Calidad en la educación: Una visión desde la educación inicial. *Revista de investigación*(62), 125-148.
- Bloom, B.S. et al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Borjabad Gonzalo, P. (1983). El estatuto de centros escolares (LOECE) y las cooperativas de enseñanza. *Estudios cooperativos*(51), 199-218.
- Campbell, C. y Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education, Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe, Bucharest, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129526eo.pdf>
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cardona Andújar, J. (2002). La evaluación y calidad de los centros (capítulo VII), en Castillo Arredondo, S. et al. (2002) *Compromisos De La Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Castillo Arredondo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación: la responsabilidad del profesor. *Revista Enseñanza y Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*(22), 439-466.
- Cayulef Ojeda, C. (2004). Percepción y valoración de la calidad educativa de un grupo de directores y profesores de la Región Metropolitana. *Revista Foro Educativa*(6), 69-97.
- Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (2006). *Educación en Andalucía: un compromiso compartido, una apuesta por el futuro: propuesta para el debate de una Ley de educación para Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación, D.L.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*(3), 297-334.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher College Record*, 64(8) 672-686.
- Cubo Delgado, S. et al. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Davis Gary, A. y Thomas, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la Edad Antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 10(4), 286-334.
- De la Orden Hoz, A. (1988). La calidad de la educación. *Revista Bordón*, 40(2), 149-160.
- Droin, R. (1993). *La calidad con la sonrisa. Una ayuda hacia la calidad total*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-18, 20-24.
- Escamilla, A., Lagares, A.R. y García Fraile, J.A. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Feito Alonso, R. (2002). *Una educación de calidad para todos: reforma y contra-reforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fernández Santamaría, M.R. (2000). Calidad y equidad educativas. *Revista iberoamericana de educación*(22), 193-200.
- Fernández Soria, J.M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*(346), 245-265.
- Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos. En Ferrández, A., Peiró, J. y Puente, J.M. (coord.): *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama, 9-70.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock'n'roll)* (3rd ed.). London: Sage.
- Fundación Ábaco y UNED (2011). *Informe Ábaco. La educación en Andalucía. Propuestas para su mejora*. Fundación Ábaco y UNED: Madrid y Sevilla.
- Fundación ECOEM (2006). *Leyes Educativas (LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE)*. Sevilla: Fundación ECOEM.

- Fundación Hogar del Empleado e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2000). *La calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres*. Chile.
- Fundación Hogar del Empleado e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2001). *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. Chile.
- Fundación Hogar del Empleado e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Chile.
- Garduño Estrada, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*(21), 93-106. Recuperado de: <http://www.rieoci.org/rie21a06.htm>
- Gato Castaño, P. (1988). Indicadores de la calidad educativa en la segunda mitad del siglo XVIII. En *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Gento Palacios, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total (3ª Edición)*. Madrid: La Muralla.
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI, Revista de Educación*(6), 155-169.
- González, L. y Espinoza, C. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Consejo Superior de Educación*(28), 244-276.
- Gronlund, N.E. (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax Méjico.
- Guichot-Reina, V. (2012). Necesidad y constitucionalidad de la asignatura “Educación para la ciudadanía” en el currículum del sistema educativo español. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*(21), 121-146.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management*(1), 25-35.
- Harvey, L. (1999). *Quality in higher education*, Paper at the Swedish Quality Conference, Göteborg. University of Central England in Birmingham. Recuperado de <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/goterburg.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México D.F. etc.: McGraw-Hill Interamericana.
- HM Government (1991). *Higher Education. A new Framework*. White Paper. Londres: HMSO.
- Jiménez Jiménez, B. (ed.). (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lafourcade, P.D. (1987). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw Hill.
- Luque Guerrero, E. y Carrera Santafé, M.P. (2013). *Asalto a la educación: la reforma educativa del PP*. Mataró: El Viejo Topo.
- Madaus, G.F., Scriven, M.S y Stufflebeam, D.L. (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Mager, R.F. (1982). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 149-174.
- Martínez Mediano, C. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, D. L.
- Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*(8), 35-66.
- Martínez Tirado, J.F. (2011). *La Ley general de educación y financiación de la reforma educativa: análisis de su desarrollo*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Secretaría General Técnica: Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1980). *Estatuto de los centros escolares: Ley orgánica 5/1980 de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 27 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de publicaciones.
- Mortimore, J. (1991). *The use of indicators in school effectiveness research*. París: OCDE.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Navardidas, F. (2010). *La excelencia en los centros educativos*. Madrid: CCS, D.L.

- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana: Madrid.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Panera, F. (1991). *Calidad en la educación universitaria. Propuestas para una mejora continua*. En Braza, P. et al. (1991). *Actas del I Congreso Internacional sobre la calidad de la educación universitaria*. Cádiz: ICE. Universidad de Cádiz.
- Peralta, M. V. (2000). *Una propuesta de criterios de calidad para una educación inicial latinoamericana*. En Peralta, M. V. y Salazar, R. (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: CERID/MAYSAL.
- Pérez Ferra, M., Ruiz Carrascosa, J. (coord.) et al. (2005). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Universidad de Jaén: Departamento de Pedagogía.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos en evaluación. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (coords.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 426-449.
- Pernil Alarcón, P. y Vergara Giordia, J. (2003). *Historia de la educación* [Recurso electrónico]: (Edad Antigua, Media y Moderna): [guía didáctica]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Platón (1988). De la República i altres escrits. Vic: EUMO, p. 109, en Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Posner, C.M. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 277-318.
- Quicios García, M.P. (2002). Aristóteles y la educación en la virtud. *Acción Pedagógica*, 11(2), 14-21.
- Ramírez, A. y Lorenzo, E. (2009). Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en Andalucía. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 23-45.
- Recio García, T. de la A. (1981). Acotaciones al Estatuto de Centros Escolares. *Aula abierta*(32), 21-28.
- Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rodero Franganillo, A. (2007). Reseña de "Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013" de la Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía. *Revista de Estudios Regionales*(83), 253-255.

- Rodríguez Diéguez, J.L. (1980). *Didáctica general*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Rodríguez Gómez, G. ET AL. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Aljibe.
- Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación de instituciones de educación superior. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/evaluacion4.htm>
- Sarabia Sánchez, F.J. (2013). *Métodos de investigación social y de la empresa*. Madrid: Pirámide.
- Santamaría Herranz, G. (comp.) (1998). *Compilación legislativa básica: LODE, LOGSE, LOPEG*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(23). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tejada, J. (1997). *La evaluación*, en J. Gairín y A. Ferrández (coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- Tenbrick, T.D. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista Transatlántica de educación*(1), 19-30.
- Tiana Ferrer, A. (2013). El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX. Una aproximación estadística. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(4), 149-165.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. UNESCO: París.
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El Renacimiento: Un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico formación. *Revista Educación*, 28(1), 27-37.
- Vizcarra, H. et al. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-23.
- Yarce, J. (1997). Calidad total en la educación. *Revista Educación y educadores*, (1), 29-32.
- Zabalza Beraza, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Webgrafía

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/>

Comisión Europea (2005). *Panel de expertos*. Recuperado de http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_pan_whe_es.htm

Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Estadística sobre los recursos humanos del sistema educativo de Andalucía, a excepción del universitario. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/recursos-humanos-del-sistema-educativo-en-andalucia/-/libre/detalle/14Li/datos-avance-2014-2015-menu-rh>

Constitución Española (1978). BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>

EFQM (2003). Introducción a la Excelencia. Recuperado de <http://www.efqm.org/en/>

Fuero de los Españoles. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/67926282101469673765679/p000001.htm#I_1

Informe ÁBACO. La educación en Andalucía. Propuestas para su mejora: Recuperado de: <http://www.ecandalucia.org/comunicacion/nl04/abaco.html>

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

The Survey System. Recuperado de <http://www.surveysoftware.net/sscalce.htm>

ANEXOS

Anexo I. Proceso de validación del cuestionario

ASUNTO: Solicitud de colaboración para la validación de un instrumento de recogida de datos.

Estimadas/os Señoras/es,

Me llamo Cristóbal Torres Fernández y pertenezco al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, unidad en la que estoy desarrollando mi proyecto de Tesis Doctoral sobre la calidad educativa denominado **“Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria”**. Es por esta razón por la que solicito su colaboración para validar el instrumento de recogida de datos que se procederá a administrar a los participantes en el estudio.

Esta investigación, que es de gran interés para la comunidad educativa, pretende analizar la calidad de la educación desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria en base a las siguientes dimensiones que pretendemos evaluar: **formación del profesorado** (se valora la formación inicial del profesorado que participe), **aprendizaje a lo largo de la vida** (se valora la formación que el profesorado haya realizado), **aprendizaje de Idiomas y TIC** (se evalúa la importancia del conocimiento de idiomas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación)

También se analizan aspectos como: **participación e implicación en los órganos de gobierno** (se estudia el grado de implicación de los docentes en los órganos de gobierno de los centros), **estructura del Sistema Educativo** (se analizan aspectos organizativos del Sistema Educativo) **participación de la comunidad educativa** (se valora el grado de participación de la comunidad educativa en la vida de sus centros educativos), **recursos económicos y humanos** (se evalúa la existencia y gestión de los recursos) y **satisfacción del profesorado** (se valora el grado de satisfacción de los docentes en relación a su trabajo o su salario)

Con este fin y para conocer las valiosas opiniones y aportaciones al respecto, les agradecería que validasen el instrumento teniendo en cuenta una escala de validación diseñada para el cuestionario denominado “Evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva del profesorado”.

En esa escala encontrarán una serie de ítems a evaluar, conforme a los criterios de **claridad** (el enunciado se entiende sin problemas), **adecuación** (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder), **coherencia** (existe relación entre lo que se pregunta y la dimensión en la que se encuentra la pregunta), **utilidad** (la información que se obtiene de cada ítem es útil para el estudio) y **viabilidad** (referido a la posibilidad de que el docente responda al ítem).

Para completar esta escala, por favor redondeen con un **círculo** o **destaquen** la opción que mejor exprese su opinión teniendo en cuenta las cinco posibles respuestas donde **1** sería “**Muy deficiente**” y **5** sería “**Excelente**”.

Estando a la espera de poder recibir su valiosa ayuda y cooperación, les doy las gracias anticipadas y les mando un cordial y respetuoso saludo.

A handwritten signature in blue ink that reads "Cristóbal Torres". The signature is written in a cursive style with a horizontal line crossing through the middle of the name.

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ

Doctorando en Ciencias de la Educación

Anexo II. Escala de valoración por jueces para la validación del cuestionario

En el presente anexo se muestra la Escala para la valoración por jueces del cuestionario denominado “Evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva del profesorado”. Para la valoración, se han seleccionado cinco criterios que se describen a continuación:

Claridad	Este criterio evalúa si el enunciado o ítem se entiende sin problemas.
Adecuación	Este criterio evalúa si el enunciado o ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder.
Coherencia	Este criterio evalúa si existe relación entre lo que se pregunta y la dimensión en la que se encuentra la pregunta.
Utilidad	Este criterio evalúa si la información que se obtiene de cada ítem es útil para el estudio.
Viabilidad	Este criterio evalúa si existe la posibilidad de que el docente responda al ítem.

Para completar esta escala, se les solicita a los evaluadores que redondeen con un **círculo** la opción que mejor exprese su opinión teniendo en cuenta las cinco posibles respuestas donde **1** sería “**Muy deficiente**” y **5** sería “**Excelente**”.

**ESCALA DE VALORACIÓN POR JUECES DEL CUESTIONARIO:
“EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO”**

A continuación, encontrará una serie de ítems a evaluar referidos al cuestionario para la “Evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva del profesorado”, conforme a los criterios de **claridad** (el enunciado se entiende sin problemas), **adecuación** (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder), **coherencia** (existe relación entre lo que se pregunta y la dimensión en la que se encuentra la pregunta), **utilidad** (la información que se obtiene de cada ítem es útil para el estudio) y **viabilidad** (referido a la posibilidad de que el docente responda al ítem). Para completar esta escala, por favor redondee con un **círculo** la opción que mejor exprese su opinión teniendo en cuenta las cinco posibles respuestas donde **1** sería “**Muy deficiente**” y **5** sería “**Excelente**”.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(10) El actual sistema de acceso a la función docente es justo y garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(11) El sistema de acceso a la formación inicial del profesorado es el adecuado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(12) La formación inicial del profesorado es adecuada y suficiente para desarrollar correctamente la labor docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(13) La formación inicial del profesorado es más teórica que práctica.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(14) La duración del plan de estudios de formación del profesorado es la adecuada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(16) Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(17) La oferta de los cursos de formación permanente es variada y abarca gran variedad de temas y materias.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(18) Debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio para el reciclaje profesional.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(19) Hay suficientes recursos al alcance del profesorado para acceder a cursos de formación permanente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(23) Mi preparación lingüística es competente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(24) Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(25) El conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria
Cristóbal Torres Fernández - Universidad de Sevilla

(26) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen una buena preparación lingüística.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(30) Las TIC ayudan y facilitan la labor docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(31) Las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado en el aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(32) El uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(33) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(34) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(37) Los docentes participan activamente en los órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro de Profesores).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(38) El Equipo Directivo permite y fomenta la participación activa en la gestión y el gobierno del centro educativo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(39) Los docentes del centro tienen igualdad de derechos y oportunidades para participar en la gestión y el gobierno del centro educativo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(40) La estructura del sistema educativo español, por ciclos, etapas y cursos académicos es la adecuada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(41) La estructura y la duración de la Educación Primaria (seis cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(42) La estructura y la duración de la Educación Secundaria Obligatoria (cuatro cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(43) La estructura y la duración del Bachillerato (dos cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(44) La oferta de Formación Profesional es amplia y ofrece una formación diversificada para las/os alumnas/os.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(45) La estructura y la duración de la Formación Profesional es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(46) Los contenidos de las enseñanzas obligatorias garantizan el pleno desarrollo del alumnado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(47) Las metodologías docentes desarrolladas en las enseñanzas obligatorias son adecuadas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(48) La ratio profesor/alumnos, es decir, el número de alumnos por clase, es adecuada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(49) Los mecanismos de evaluación de las enseñanzas obligatorias (pruebas de diagnóstico) son adecuados.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria
Cristóbal Torres Fernández - Universidad de Sevilla

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(50) Las familias muestran interés y se implican en las labores de gestión del centro educativo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(51) La participación de las familias en el Consejo Escolar es adecuada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(52) Las alumnas y los alumnos muestran interés y se implican en las labores de gestión del centro educativo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(53) Los órganos de gobierno del centro promueven la participación de las familias en las actividades del centro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(54) Existe un buen nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(55) Se reconoce e incentiva la participación de los padres en el centro mediante la entrega de premios o diplomas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(56) Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(57) Los recursos humanos (profesorado y demás trabajadores) del centro educativo son suficientes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(58) Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones en el centro educativo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(59) El centro debería recibir financiación privada adicional para su correcta marcha y funcionamiento.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO					
ÍTEMS	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(64) La figura del docente, así como su labor profesional está reconocida y valorada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(65) Las condiciones salariales y de jornada laboral son adecuadas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(66) Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(67) Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Anexo III. Versión 1 del cuestionario (67 ítems)

En el presente anexo se muestra la primera versión del cuestionario para su administración a los sujetos participantes en el estudio. En la primera versión, se incluían 67 ítems distribuidos en las siguientes dimensiones:

DIMENSIÓN	NÚMERO DE ÍTEMS
Datos personales	7 ítems
Formación del profesorado	7 ítems
Aprendizaje a lo largo de la vida	5 ítems
Aprendizaje de idiomas y TIC	7 ítems + 8 ítems = 15 ítems
Participación e implicación en los órganos de gobierno	5 ítems
Estructura del Sistema Educativo	10 ítems
Participación de la Comunidad Educativa	6 ítems
Recursos económicos	4 ítems
Satisfacción del profesorado	8 ítems
TOTAL	67 ítems

Se somete a valoración por parte de los jueces participantes en el proceso de la validación del instrumento de recogida de datos y se procede a su simplificación.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

DATOS PERSONALES

(1) SEXO (Señale su sexo según proceda)	<input type="checkbox"/> Mujer.	<input type="checkbox"/> Hombre.	
(2) EDAD (Señale su edad dentro del rango al que pertenezca)	<input type="checkbox"/> Menos de 30 años. <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 años. <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 años.	<input type="checkbox"/> Entre 51 y 60 años. <input type="checkbox"/> Más de 60 años.	
(3) TITULARIDAD DEL CENTRO (Señale la titularidad del centro)	<input type="checkbox"/> Público.	<input type="checkbox"/> Concertado.	<input type="checkbox"/> Privado.
(4) PROVINCIA DONDE RADICA EL CENTRO (Señale la provincia en la que radica el centro)	<input type="checkbox"/> Sevilla. <input type="checkbox"/> Huelva. <input type="checkbox"/> Córdoba. <input type="checkbox"/> Cádiz.	<input type="checkbox"/> Málaga. <input type="checkbox"/> Jaén. <input type="checkbox"/> Granada. <input type="checkbox"/> Almería.	
(5) UBICACIÓN DEL CENTRO (Señale la ubicación del centro en base a los criterios demográficos que se especifican)	<input type="checkbox"/> Núcleo de población de menos de 10.000 habitantes. <input type="checkbox"/> Núcleo de población de entre 10.001-50.000 habitantes. <input type="checkbox"/> Núcleo de población de entre 50.001-100.000 habitantes. <input type="checkbox"/> Núcleo de población de entre 100.001-500.000 habitantes. <input type="checkbox"/> Núcleo de población de más de 500.000 habitantes.		
(6) CATEGORÍA PROFESIONAL (Señale el estatus profesional en el que se encuentra actualmente)	<input type="checkbox"/> Profesor/a con plaza fija. <input type="checkbox"/> Profesor/a interino/a. <input type="checkbox"/> Otro estatus.		
(7) EXPERIENCIA DOCENTE (Señale los años de experiencia como docente)	<input type="checkbox"/> Menos de 5 años. <input type="checkbox"/> Entre 6 y 10 años. <input type="checkbox"/> Entre 11 y 15 años.	<input type="checkbox"/> Entre 16 y 20 años. <input type="checkbox"/> Más de 20 años.	

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

FORMACIÓN INICIAL (Señale las titulaciones que posea)	(8) Señale las titulaciones que posea: <input type="checkbox"/> Título de Diplomatura, Grado o equivalente. <input type="checkbox"/> Título de Licenciatura o equivalente.	<input type="checkbox"/> Título de Máster Oficial. <input type="checkbox"/> Título de Doctorado. <input type="checkbox"/> Otra/s.
	(9) Señale el plan de estudios al que pertenece: <input type="checkbox"/> Magisterio Nacional Primario en Escuelas Normales (1967) <input type="checkbox"/> Diplomatura en Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) (1971) <input type="checkbox"/> Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1993) <input type="checkbox"/> Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1999) <input type="checkbox"/> Grado en Educación Primaria (2010) <input type="checkbox"/> Otro.	

ÍTEMS		TD	D	I	A	TA	
(10) El actual sistema de acceso a la función docente es justo y garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(11) El sistema de acceso a la formación inicial del profesorado es el adecuado.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(12) La formación inicial del profesorado es adecuada y suficiente para desarrollar correctamente la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(13) La formación inicial del profesorado es más teórica que práctica.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(14) La duración del plan de estudios de formación del profesorado es la adecuada.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA							
ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE (Señale el número de cursos a los que ha asistido en el último año)	(15) ¿Ha asistido usted a algún curso de formación permanente? <input type="checkbox"/> No he asistido a ningún curso. <input type="checkbox"/> He asistido a entre 1 y 5 cursos. <input type="checkbox"/> He asistido a entre 6 y 10 cursos. <input type="checkbox"/> He asistido a más de 10 cursos.						
	ÍTEMS		TD	D	I	A	TA
(16) Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(17) La oferta de los cursos de formación permanente es variada y abarca gran variedad de temas y materias.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(18) Debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio para el reciclaje profesional.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(19) Hay suficientes recursos al alcance del profesorado para acceder a cursos de formación permanente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)							
APRENDIZAJE DE IDIOMAS (Señale las opciones que procedan)	(20) ¿Posee alguna certificación de conocimiento de idiomas? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (21) En caso afirmativo, ¿Cuál/es?..... (22) ¿De qué idioma o idiomas?.....						
	ÍTEMS		TD	D	I	A	TA
	(23) Mi preparación lingüística es competente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(24) Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(25) El conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(26) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen una buena preparación lingüística.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) (Señale las opciones que procedan)	(27) ¿Posee conocimientos acerca del uso y manejo de las TIC? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (28) En caso afirmativo, ¿a qué nivel? <input type="checkbox"/> Nivel básico de conocimientos. <input type="checkbox"/> Nivel medio de conocimientos. <input type="checkbox"/> Nivel avanzado de conocimientos.						
	(29) ¿Usa las TIC en sus clases? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.						
ÍTEMS		TD	D	I	A	TA	
(30) Las TIC ayudan y facilitan la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(31) Las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(32) El uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria
Cristóbal Torres Fernández - Universidad de Sevilla

(33) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(34) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO					
GRADO DE IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LAS LABORES DE GESTIÓN, GOBIERNO Y CONTROL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (Señale las opciones que procedan)	(35) ¿Participa actualmente en algún órgano de gobierno del centro? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (36) En caso afirmativo, ¿en cuál/es? <input type="checkbox"/> Consejo Escolar. <input type="checkbox"/> Claustro de Profesores. <input type="checkbox"/> Equipo Directivo. <input type="checkbox"/> Otro.				
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(37) Los docentes participan activamente en los órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro de Profesores).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(38) El Equipo Directivo permite y fomenta la participación activa en la gestión y el gobierno del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(39) Los docentes del centro tienen igualdad de derechos y oportunidades para participar en la gestión y el gobierno del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(40) La estructura del sistema educativo español, por ciclos, etapas y cursos académicos es la adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(41) La estructura y la duración de la Educación Primaria (seis cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(42) La estructura y la duración de la Educación Secundaria Obligatoria (cuatro cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(43) La estructura y la duración del Bachillerato (dos cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(44) La oferta de Formación Profesional es amplia y ofrece una formación diversificada para las/os alumnas/os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(45) La estructura y la duración de la Formación Profesional es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(46) Los contenidos de las enseñanzas obligatorias garantizan el pleno desarrollo del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(47) Las metodologías docentes desarrolladas en las enseñanzas obligatorias son adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(48) La ratio profesor/alumnos, es decir, el número de alumnos por clase, es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(49) Los mecanismos de evaluación de las enseñanzas obligatorias (pruebas de diagnóstico) son adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(50) Las familias muestran interés y se implican en las labores de gestión del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(51) La participación de las familias en el Consejo Escolar es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(52) Las alumnas y los alumnos muestran interés y se implican en las labores de gestión del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(53) Los órganos de gobierno del centro promueven la participación de las familias en las actividades del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(54) Existe un buen nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(55) Se reconoce e incentiva la participación de los padres en el centro mediante la entrega de premios o diplomas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS									
ÍTEMS					TD	D	I	A	TA
(56) Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(57) Los recursos humanos (profesorado y demás trabajadores) del centro educativo son suficientes.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(58) Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones en el centro educativo.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(59) El centro debería recibir financiación privada adicional para su correcta marcha y funcionamiento.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO									
SATISFACCIÓN PERSONAL COMO DOCENTE (Señale las opciones que procedan)		(60) En lo que lleva de carrera docente, ¿se han cubierto sus expectativas profesionales? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.							
		(61) ¿Ha recibido usted algún reconocimiento por su labor como docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.							
		(62) ¿Cree que hay suficientes incentivos en la labor docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.							
		(63) ¿Está satisfecha/o con los resultados de sus alumnas/os? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.							
ÍTEMS					TD	D	I	A	TA
(64) La figura del docente, así como su labor profesional está reconocida y valorada.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(65) Las condiciones salariales y de jornada laboral son adecuadas.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(66) Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(67) Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PROPUESTAS Y COMENTARIOS (Escriba sus propuestas, comentarios y sugerencias para la mejora de la calidad educativa)									

Anexo IV. Versión 2 del cuestionario (60 ítems)

En el presente anexo se muestra la segunda versión del cuestionario para su administración a los sujetos participantes en el estudio. En la primera versión, se incluían 60 ítems distribuidos en las siguientes dimensiones:

DIMENSIÓN	NÚMERO DE ÍTEMS
Datos personales	6 ítems
Formación del profesorado	6 ítems
Aprendizaje a lo largo de la vida	4 ítems
Aprendizaje de idiomas y TIC	6 ítems + 9 ítems = 15 ítems
Participación e implicación en los órganos de gobierno	5 ítems
Estructura del Sistema Educativo	8 ítems
Participación de la Comunidad Educativa	4 ítems
Recursos económicos	4 ítems
Satisfacción del profesorado	8 ítems
TOTAL	60 ítems

Se ha procedido a una simplificación del cuestionario tras haber incorporado las propuestas de mejora y las recomendaciones que han manifestado los profesores que han participado en el proceso de la validación del instrumento de recogida de datos.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

DATOS PERSONALES									
(1) SEXO (Señale su sexo según proceda)	<input type="checkbox"/> Mujer.		<input type="checkbox"/> Hombre.						
(2) EDAD (Señale su edad dentro del rango al que pertenezca)	<input type="checkbox"/> Menos de 30 años. <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 años. <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 años.		<input type="checkbox"/> Entre 51 y 60 años. <input type="checkbox"/> Más de 60 años.						
(3) TITULARIDAD DEL CENTRO (Señale la titularidad del centro)	<input type="checkbox"/> Público.	<input type="checkbox"/> Concertado.		<input type="checkbox"/> Privado.					
(4) PROVINCIA DONDE RADICA EL CENTRO (Señale la provincia en la que radica el centro)	<input type="checkbox"/> Sevilla. <input type="checkbox"/> Huelva. <input type="checkbox"/> Córdoba. <input type="checkbox"/> Cádiz.		<input type="checkbox"/> Málaga. <input type="checkbox"/> Jaén. <input type="checkbox"/> Granada. <input type="checkbox"/> Almería.						
(5) CATEGORÍA PROFESIONAL (Señale el estatus profesional en el que se encuentra actualmente)	<input type="checkbox"/> Profesor/a con plaza fija. <input type="checkbox"/> Profesor/a interino/a. <input type="checkbox"/> Otro estatus.								
(6) EXPERIENCIA DOCENTE (Señale los años de experiencia como docente)	<input type="checkbox"/> Menos de 5 años. <input type="checkbox"/> Entre 6 y 10 años. <input type="checkbox"/> Entre 11 y 15 años.		<input type="checkbox"/> Entre 16 y 20 años. <input type="checkbox"/> Más de 20 años.						
FORMACIÓN DEL PROFESORADO									
FORMACIÓN INICIAL (Señale las titulaciones que posea)	(7) Señale las titulaciones que posea: <input type="checkbox"/> Título de Diplomatura, Grado o equivalente. <input type="checkbox"/> Título de Licenciatura o equivalente.		<input type="checkbox"/> Título de Máster Oficial. <input type="checkbox"/> Título de Doctorado. <input type="checkbox"/> Otra/s.						
	(8) Señale el plan de estudios al que pertenece: <input type="checkbox"/> Magisterio Nacional Primario en Escuelas Normales (1967) <input type="checkbox"/> Diplomatura en Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) (1971) <input type="checkbox"/> Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1993) <input type="checkbox"/> Diplomatura en Maestra/o de Infantil, Primaria u otras especialidades (1999) <input type="checkbox"/> Grado en Educación Primaria (2010)				<input type="checkbox"/> Otro.				
ÍTEMS					TD	D	I	A	TA
(9) El actual sistema de acceso a la función docente garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10) La formación inicial del profesorado es suficiente para desarrollar correctamente la labor docente.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11) La formación inicial del profesorado es más teórica que práctica.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(12) La duración del plan de estudios actual de formación del profesorado garantiza una formación suficiente para desempeñar la profesión docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA						
ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE (Señale el número de cursos a los que ha asistido en el último año)	(13) ¿Ha asistido usted a alg 287 de formación permanente? <input type="checkbox"/> No he asistido a ningún curso. <input type="checkbox"/> He asistido a entre 1 y 5 cursos. <input type="checkbox"/> He asistido a entre 6 y 10 cursos. <input type="checkbox"/> He asistido a más de 10 cursos.					
	ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(14) Los docentes actualizan sus conocimientos cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(15) La oferta de los cursos de formación permanente es variada.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(16) Debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio actualizar los conocimientos.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)						
APRENDIZAJE DE IDIOMAS (Señale las opciones que procedan)	(17) ¿Posee alguna certificación de conocimiento de idiomas? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (18) En caso afirmativo, ¿De qué nivel? <input type="checkbox"/> A1 / <input type="checkbox"/> A2 / <input type="checkbox"/> B1 / <input type="checkbox"/> B2 / <input type="checkbox"/> C1 / <input type="checkbox"/> C2 (19) ¿De qué idioma o idiomas?.....					
	ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(20) Mi preparación lingüística es competente para impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(21) El conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(22) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen una buena preparación lingüística.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) (Señale las opciones que procedan)	(23) ¿Posee conocimientos acerca del uso y manejo de las TIC? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (24) En caso afirmativo, ¿a qué nivel? <input type="checkbox"/> Nivel básico de conocimientos. <input type="checkbox"/> Nivel medio de conocimientos. <input type="checkbox"/> Nivel avanzado de conocimientos. (25) ¿Usa las TIC en sus clases? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (26) ¿Cuál/es?					
	ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(27) Las TIC ayudan y facilitan la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(28) Las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(29) El uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(30) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos suficientes acerca del uso de las TIC en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(31) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan cotidianamente las TIC en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO					
GRADO DE IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LAS LABORES DE GESTIÓN, GOBIERNO Y CONTROL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (Señale las opciones que procedan)	(32) ¿Participa actualmente en algún órgano de gobierno del centro? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No. (33) En caso afirmativo, ¿en cuál/es? <input type="checkbox"/> Consejo Escolar. <input type="checkbox"/> Claustro de Profesores. <input type="checkbox"/> Equipo Directivo. <input type="checkbox"/> Otro.				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(34) El profesorado se siente motivado para participar en los órganos de gobierno del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(35) El Equipo Directivo fomenta la participación activa en la gestión y el gobierno del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(36) Los docentes participan activamente en los órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro de Profesores).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(37) La estructura del sistema educativo español, por ciclos, etapas y cursos académicos es la adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(38) La estructura y la duración de la Educación Primaria (seis cursos académicos) es adecuada y permite alcanzar los objetivos de esta etapa educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(39) Los objetivos de la Educación Primaria persiguen una formación integral del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(40) Los contenidos de la Educación Primaria garantizan el pleno desarrollo del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(41) Las metodologías docentes desarrolladas en la Educación Primaria son adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(42) La ratio profesor/alumnos, es decir, el número de alumnos por clase, es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(43) El sistema de evaluación de la Educación Primaria sirve para medir el grado de formación del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(44) El sistema de evaluación externo de la Educación Primaria (pruebas de diagnóstico) sirve para medir el grado de formación del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(45) Las familias se implican en las labores de gestión del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(46) El alumnado muestra se implica en las labores de gestión del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(47) Los órganos de gobierno del centro promueven la participación de las familias en las actividades del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(48) Existe un adecuado nivel de comunicación entre las familias, el alumnado y el profesorado del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(49) Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes para llevar a cabo la labor docente con calidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(50) Los recursos humanos del centro educativo son suficientes para llevar a cabo la labor docente con calidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(51) Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones para el correcto funcionamiento del centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(52) Sería conveniente que el centro recibiese financiación privada adicional para su correcto funcionamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO									
SATISFACCIÓN PERSONAL COMO DOCENTE (Señale las opciones que procedan)	(53) En lo que lleva de carrera docente, ¿se han cubierto sus expectativas profesionales? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.								
	(54) ¿Ha recibido usted algún reconocimiento por su labor como docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.								
	(55) ¿Cree que hay suficientes incentivos en la labor docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.								
	(56) ¿Está satisfecha/o con los resultados de sus alumnas/os? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.								
ÍTEMS									
(57) La figura del docente, así como su labor profesional, está reconocida y valorada por la sociedad.					TD	D	I	A	TA
(58) Las condiciones salariales y de jornada laboral son adecuadas.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(59) Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(60) Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de su alumnado.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA									
PROPUESTAS Y COMENTARIOS (Escriba sus propuestas, comentarios y sugerencias para la mejora de la calidad educativa)									

Anexo V. Solicitud de permiso para la realización de la investigación

ASUNTO: Solicitud de permiso para la realización de la investigación: **“Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria”**.

Excelentísimos/as Señores/as del Equipo Directivo del centro,

Por la presente, después de expresarle mis disculpas por la libertad que me tomo de dirigirme a usted, permítame presentarme. Pertenezco al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla y pertenezco al Programa de Doctorado “Competencias Educativas y Mediación Social”. Estoy desarrollando un proyecto sobre la calidad educativa denominado **“Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria”** y es por esta razón por la que solicito permiso para realizar en vuestro centro educativo parte de esta investigación.

La investigación pretende analizar la calidad de la educación desde la perspectiva del profesorado del centro y constituye un factor importante y de gran interés para la comunidad científica, conocer empíricamente la realidad educativa de este problema.

Con este fin y para conocer las valiosas opiniones y aportaciones al respecto, le agradecería que facilitase al profesorado del centro el presente cuestionario que se plantea. Es importante destacar que **este cuestionario es totalmente anónimo** y que se garantiza a los participantes la protección y confidencialidad total de los datos y el compromiso de que sólo serán empleados a efectos de la investigación.

Mil gracias anticipadas, y reciban ustedes un cordial y respetuoso saludo.



CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
Doctorando en Ciencias de la Educación

Anexo VI. Carta de solicitud de colaboración en la investigación

ASUNTO: Solicitud de colaboración en la investigación: **“Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria”**.

Estimadas/os Señoras/es,

Me llamo Cristóbal Torres Fernández y pertenezco al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, unidad en la que estoy desarrollando mi proyecto de Tesis Doctoral sobre la calidad educativa denominado **“Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria”**. Es por esta razón por la que solicito su colaboración y participación en el presente estudio.

Esta investigación, que es de gran interés para la comunidad educativa, pretende analizar la calidad de la educación desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria en base a las siguientes dimensiones que pretendemos evaluar: **formación del profesorado** (se valora la formación inicial del profesorado que participe), **aprendizaje a lo largo de la vida** (se valora la formación que el profesorado haya realizado), **aprendizaje de Idiomas y TIC** (se evalúa la importancia del conocimiento de idiomas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación)

También se analizan aspectos como: **participación e implicación en los órganos de gobierno** (se estudia el grado de implicación de los docentes en los órganos de gobierno de los centros), **estructura del Sistema Educativo** (se analizan aspectos organizativos del Sistema Educativo) **participación de la comunidad educativa** (se valora el grado de participación de la comunidad educativa en la vida de sus centros educativos), **recursos económicos y humanos** (se evalúa la existencia y gestión de los recursos) y **satisfacción del profesorado** (se valora el grado de satisfacción de los docentes en relación a su trabajo o su salario).

Con este fin y para conocer sus valiosas opiniones y aportaciones al respecto, les agradecería que realizasen el cuestionario indicando sus datos identificativos y rellenando los ítems organizados de acuerdo a una escala que contiene los siguientes elementos:

- TD: Hace referencia a que se está **Totalmente en Desacuerdo** con el ítem.
- D: Hace referencia a que se está **en Desacuerdo** con el ítem.
- I: Hace referencia a que se está **Indiferente** con el ítem.
- A: Hace referencia a que se está **de Acuerdo** con el ítem.
- TA: Hace referencia a que se está **Totalmente de Acuerdo** con el ítem.

Al finalizar la encuesta disponen de un espacio en el que pueden reflejar las propuestas y comentarios que realizarían con el objeto de mejorar la calidad de la educación y del Sistema Educativo.

Estando a la espera de poder recibir su valiosa ayuda y cooperación, les doy las gracias anticipadas y les mando un cordial y respetuoso saludo.

A handwritten signature in purple ink that reads "Cristóbal Torres". The signature is written in a cursive style with a horizontal line crossing through the middle of the name.

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
Doctorando en Ciencias de la Educación

Anexo VII. Opción a la Mención Internacional

En este anexo se presentan las estancias de investigación que el doctorando ha realizado en centros de estudios e instituciones de Educación Superior internacionales, ubicadas fuera de su contexto de trabajo y siempre avaladas por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Sevilla. Estas estancias han constituido una oportunidad para dotar a la Tesis Doctoral de un grado de internacionalización de la investigación, así como de un valor añadido y que ha repercutido muy positivamente sobre la investigación.

Durante el período de tiempo que el doctorando ha desarrollado su Tesis Doctoral se ha desplazado en tres ocasiones a Instituciones de Educación Superior internacionales, concretamente radicados en la ciudad de Buenos Aires, en Argentina. Se trata de tres estancias con una duración de tres meses cada una, siendo el total de nueve meses de estancias internacionales desarrollados en la Universidad de Buenos Aires – UBA (primera estancia de tres meses realizada en el año 2013) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero – UNTREF (segunda estancia de tres meses realizada en el año 2014 y tercera estancia de tres meses realizada en 2015).

En cada estancia se aborda una temática relacionada con el Proyecto de Tesis Doctoral y se desarrollaron procesos de estudio, recogida y sistematización de datos que han permitido al doctorando tener una percepción acerca de cada objeto de estudio de las estancias y aplicar el conocimiento generado a la presente investigación.

La primera estancia de investigación, realizada en la Universidad de Buenos Aires durante el año 2013 se basa en el diseño de un instrumento de recogida de datos para analizar los indicadores de calidad educativa desde la perspectiva del profesorado, constituyendo esto una experiencia piloto extrapolable a la realidad educativa andaluza que será desarrollada e implementada en los centros educativos de la región andaluza. Esta estancia ha supuesto el inicio de la actividad investigadora internacional del doctorando.

La segunda estancia de investigación, realizada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en Buenos Aires, durante el año 2014 analiza las propuestas de mejora de la calidad docente por parte del alumnado de la universidad de destino, obtenidas tras la administración de un instrumento de recogida de datos previamente diseñado y examinar el potencial, la viabilidad y la utilidad de estas propuestas. Esta estancia ha supuesto la profundización de la actividad investigadora internacional del doctorando.

Finalmente, la tercera estancia de investigación, realizada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en Buenos Aires, durante el año 2015 analiza el marco de la normativa de las políticas educativas de la comunidad autónoma de Andalucía y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde un punto de vista descriptivo-comparativo. Esta estancia ha supuesto la consolidación de la actividad investigadora internacional del doctorando.

A continuación se presentan las tres memorias de las estancias internacionales que se han desarrollado en las citadas instituciones, que consideramos que tienen un marcado reconocimiento internacional y que ha contribuido a intensificar la actividad investigadora y fomentar el intercambio y la actualización de conocimientos e información científica del doctorando.



Universidad de Sevilla
y
Universidad de Buenos Aires

Diseño de un instrumento para analizar la
calidad educativa desde la perspectiva del
profesorado

**MEMORIA DE LA AYUDA PARA MOVILIDAD
DE PERSONAL DEDICADO A
INVESTIGACIÓN**

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ

2013

Proyecto financiado íntegramente por:

Vicerrectorado de Investigación. Universidad de Sevilla.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen / Abstract	5
Introducción	6
Capítulo I. El Sistema Educativo de Argentina	9
Capítulo II. Objetivos, hipótesis y contexto de la investigación	13
1. Objetivos e hipótesis del estudio	14
2. El contexto próximo: la Facultad de Filosofía y Letras	16
2.1. Estructura orgánica de la Facultad de Filosofía y Letras	18
2.2. Planes de Estudio de la Facultad de Filosofía y Letras	20
2.3. El sistema de evaluación en la Facultad de Filosofía y Letras	22
3. El contexto inmediato: la realidad vivida en las aulas	23
4. Las metodologías docentes	25
Capítulo III. Metodología de la investigación	28
1. Diseño de la investigación	29
2. Fases de la investigación	30
3. Contexto de la investigación	32
4. Los sujetos del estudio: la población y la muestra	32
5. Indicadores para evaluar la calidad educativa	33
6. Instrumentos de recogida de datos	36
7. Características psicométricas: fiabilidad y validez	40
8. Análisis de datos	42
Capítulo IV. Resultados de la investigación	45
1. Datos personales e identificativos	45
2. Resultados de la variable “formación del profesorado”	47
3. Resultados de la variable “aprendizaje a lo largo de la vida”	49
4. Resultados de la variable “aprendizaje de idiomas y TIC”	52
5. Resultados de la variable “recursos económicos y humanos”	58
6. Resultados de la variable “satisfacción del profesorado”	62
Capítulo V. Conclusiones	67
1. Grado de cumplimiento de los objetivos	68
2. Comprobación y verificación de hipótesis	70
3. Propuestas de mejora	72
Bibliografía	74
Anexos	75
Anexo I	75
Anexo II	76

ÍNDICE DE IMÁGENES Y TABLAS

Índice de figuras

Figura 1. Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires.	12
Figura 2. Facultad de Filosofía y Letras.	16
Figura 3. Organigrama de la Facultad de Filosofía y Letras.	18
Figura 4. Aula de la Facultad de Filosofía y Letras.	24
Figura 5. Propaganda política y estudiantil en la Facultad de Filosofía y Letras.	25
Figura 6. Fases y etapas de la investigación.	30

Índice de tablas

Tabla 1. Oferta de estudios de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras.	21
Tabla 2. Oferta de estudios de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.	21
Tabla 3. Cuadro comparativo de los sistemas de calificación del alumnado.	23
Tabla 4. Clasificación de variables según Pereda (1987).	33
Tabla 5. Cuadro de variables para la investigación.	35
Tabla 6. Sección primera del instrumento de recogida de datos.	36
Tabla 7. Sección segunda del instrumento de recogida de datos.	37
Tabla 8. Sección tercera del instrumento de recogida de datos.	37
Tabla 9. Sección cuarta del instrumento de recogida de datos.	38
Tabla 10. Sección quinta del instrumento de recogida de datos.	39
Tabla 11. Sección sexta del instrumento de recogida de datos.	39
Tabla 12. Alpha de Cronbach del Instrumento completo.	42
Tabla 13. Distribución de la muestra en función del sexo.	46
Tabla 14. Distribución de la muestra en función de la edad.	47
Tabla 15. Distribución de la muestra en función de la antigüedad como docente.	47
Tabla 16. Distribución de la muestra en función de la categoría profesional.	48
Tabla 17. Titulación de los participantes.	48
Tabla 18. Resultados del ítem 6.	49
Tabla 19. Resultados del ítem 7.	49
Tabla 20. Resultados del ítem 8.	50
Tabla 21. Resultados del ítem 9.	50
Tabla 22. Resultados del interrogante 10.	51
Tabla 23. Resultados del ítem 11.	51
Tabla 24. Resultados del ítem 12.	52
Tabla 25. Resultados del ítem 13.	52
Tabla 26. Resultados del ítem 14.	52
Tabla 27. Resultados del interrogante 15.	53
Tabla 28. Resultados del ítem 18.	53

Tabla 29. Resultados del ítem 19.	54
Tabla 30. Resultados del ítem 20.	55
Tabla 31. Resultados del ítem 21.	55
Tabla 32. Resultados del interrogante 22.	55
Tabla 33. Resultados del interrogante 23.	56
Tabla 34. Resultados del interrogante 24.	56
Tabla 35. Resultados del ítem 25.	57
Tabla 36. Resultados del ítem 26.	57
Tabla 37. Resultados del ítem 27.	58
Tabla 38. Resultados del ítem 28.	58
Tabla 39. Resultados del ítem 29.	59
Tabla 40. Resultados del ítem 30.	60
Tabla 41. Resultados del ítem 31.	60
Tabla 42. Resultados del ítem 32.	61
Tabla 43. Resultados del ítem 33.	62
Tabla 44. Resultados del interrogante 34.	63
Tabla 45. Resultados del interrogante 35.	63
Tabla 46. Resultados del interrogante 36.	64
Tabla 47. Resultados del interrogante 37.	64
Tabla 48. Resultados del ítem 38.	65
Tabla 49. Resultados del ítem 39.	65
Tabla 50. Resultados del ítem 40.	66
Tabla 51. Resultados del ítem 41.	66

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la calidad educativa desde el punto de vista, la perspectiva y las percepciones de uno de los sujetos más importantes en el proceso educativo: el docente. La calidad en la educación es uno de los pilares básicos y fundamentales del Estado de Bienestar y, por ello, consideramos que este estudio es relevante para la sociedad en su conjunto, ya que pretende proporcionar una visión diferente a la que actualmente se conoce. Por esta razón hemos elegido el colectivo del profesorado, porque son una pieza fundamental, clave y relevante a la hora de evaluar la calidad de determinados indicadores de la educación. Este estudio internacional, enmarcado bajo el proyecto de Tesis Doctoral del investigador, pretende analizar la calidad educativa en base a unos indicadores previamente seleccionados y a un instrumento de recogida de datos elaborado, administrado, analizado e interpretado. Los resultados muestran las percepciones de los docentes argentinos que han participado en el estudio.

Palabras clave: análisis, calidad, educación, perspectiva, profesorado, argentino.

Abstract

This research aims to analyze the quality of the education from the point of view, the perspective and the perceptions of one of the most important subject in the educational process: the teacher. Quality in education is one of the basic and fundamental pillars of the welfare State and therefore we believe that this study is relevant for the society because it seeks to provide a different view to what is currently known. For this reason we have chosen the collective of teachers, because they are one fundamental, key and relevant piece when assessing the quality of certain indicators of education. This international research, framed under the Doctoral dissertation of the researcher, aims to analyse the quality of education based on a previously selected indicators and a data collection instrument developed, managed, analyzed, and interpreted. The results show the perceptions of Argentine teachers who participated in the study.

Key words: analysis, quality, education, perspective, teachers, Argentinean.

Introducción

La calidad en la educación es algo que cada vez está cobrando más importancia en las legislaciones educativas que se aprueban en los diferentes países. Con el avance de la integración europea, el término de calidad se ha acuñado con fuerza en las normativas educativas estatales y numerosas agencias de calidad de la educación, así como organismos nacionales e internacionales han propuesto una versión reduccionista de la calidad educativa, simplificándola a simples *rankings* o cifras relativas a determinados indicadores.

Nosotros consideramos que la calidad en la educación es algo más que un análisis comparativo y una “guerra” de cifras entre países que no buscan más que alcanzar el puesto número uno en la lista. Consideramos, por tanto, que la calidad implica mejora, cambio, transformación, avance y progreso, y para ello, deben tenerse en cuenta muchos factores y variables para conseguir una educación de calidad.

Esta es una de las razones por las que se plantea el presente estudio, que pretenderá diseñar un instrumento para analizar la calidad educativa desde el punto de vista de una de las piezas básicas y fundamentales del Sistema educativo y de la educación en sí: los docentes.

El hecho de que sea la opinión y las perspectivas de los docentes las que tomemos en cuenta como punto de partida de nuestro estudio, desarrollo de la investigación en sí y conclusión de la misma supone un añadido a los estudios de calidad otorgando un carácter de vital importancia a la presente investigación, puesto que nos ofrecerá una visión global del panorama educativo, desde la perspectiva del profesorado universitario de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que es uno de los colectivos dentro de los profesionales de la educación que está más en contacto y es más partícipe de los cambios que se producen en este ámbito.

Este estudio se presenta como una investigación innovadora en este aspecto, además de poseer un grado de internacionalización, ya que se ha desarrollado en una institución de América del Sur cuyos resultados podrán ser comparados con los que se obtendrán posteriormente en el estudio que está realizando el investigador en Andalucía.

Consideramos que al darle la voz a los docentes se produce un proceso de reflexión interna y personal, que nos ofrecerá información relevante y valiosa para en un futuro ser capaces de proponer una serie de recomendaciones tanto metodológicas como organizativas para paliar las actuales carencias y deficiencias del Sistema educativo Español y, más concretamente, del Sistema educativo regional del ámbito de Andalucía.

Se ha elegido el profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por su anterior colaboración con el investigador en otro estudio, llevado a cabo en el año 2011, y cuyos resultados marcaron un precedente en la carrera académico-profesional del investigador.

La investigación se ha estructurado en tres momentos fundamentales:

- (a) En primer lugar, el estudio comenzó con un análisis del sistema educativo argentino que pretendió establecer un punto de partida y contextualizar la realidad normativa y educacional en la que estaba inmerso el investigador.
- (b) Seguidamente, se analizaron algunos parámetros e indicadores de calidad educativa desde la perspectiva del propio docente, acercándonos a la realidad educativa que ellos viven y convirtiéndolos en los principales participantes y protagonistas del presente estudio.
- (c) Finalmente, se analizaron los resultados y se redactaron las conclusiones pertinentes en las que se incluían las recomendaciones y sugerencias que los propios participantes aportaron cuando realizaron el cuestionario.

Este documento se estructura en cuatro capítulos: el primer capítulo aborda el marco normativo del sistema educativo de Argentina, así como su estructura, niveles, etapas y configuración curricular.

En el segundo capítulo se formulan los objetivos y las hipótesis de la investigación, así como se realiza un análisis del contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio, estableciendo dos contextos fundamentales: el contexto próximo, que hace referencia a la Facultad de Filosofía y Letras, así como su estructura orgánica, la oferta académica que tiene y el sistema de evaluación de alumnos que se rige en ella; y el contexto inmediato, que alude a la realidad vivida en las propias aulas docentes y pretende analizar las metodologías que lleva a cabo el profesorado cuando ejerce la labor educativa.

El tercer capítulo inicia nuestra investigación, estableciendo la metodología de investigación que se ha empleado y todas las fases del estudio, el diseño, el contexto, la población, las variables e indicadores a evaluar, los instrumentos de recogida de datos, las características psicométricas de los instrumentos, validez y fiabilidad, así como el análisis de datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, mostrando las tablas y gráficos que se deriven de la misma, así como un análisis e interpretación de los resultados obtenidos. En este capítulo también se discuten los hallazgos a los que se ha llegado como conclusión del estudio, se contrasta la información obtenida, analizada e interpretada, y se establecen las conclusiones pertinentes y oportunas.

Capítulo I.
EL SISTEMA EDUCATIVO DE ARGENTINA

El sistema educativo de Argentina se encuentra en un proceso de unificación en todo el país, que persigue los principios de cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación, así como la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. Constituye, por tanto, un sistema educativo con tendencia centralizadora, algo que no sucede en España, donde el sistema educativo se está descentralizando, al otorgar más competencias a las administraciones regionales y municipales en materia de educación.

Si bien es cierto que el sistema educativo español está sufriendo grandes retrocesos a causa de la crisis económica que atraviesa España y algunas regiones han planteado sobre la mesa la posibilidad de “devolver” competencias que suponen un coste y una inversión económica que a día de hoy no puede asumir.

El sistema educativo argentino está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. Son competencias del Estado las de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento con el objeto de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.¹

El derecho a la educación en Argentina queda recogido en el artículo 14 de la Constitución de la República Argentina que establece lo siguiente:

Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.²

El sistema educativo de Argentina se basa en cuatro principios fundamentales:

1. La educación es un derecho fundamental recogido en el artículo 14 de la Constitución y en los Tratados Internacionales que han sido incorporados a ella.
2. La Ley de Educación Nacional (LEN) que se promulgó a finales de 2006 establece a la educación como “un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado”.³

¹ Ley n° 26.206, de Educación Nacional, Artículo 5 (sin página).

² Ley n° 24.430, Constitución de la Nación Argentina, Artículo 14 (sin página).

³ Ley n° 26.206, de Educación Nacional, Artículo 2 (sin página).

3. La educación es una prioridad nacional y estatal, y contribuye a la construcción de una sociedad justa, reafirma la soberanía e identidad nacional, profundiza en el ejercicio de la ciudadanía democrática, así como también respeta los derechos humanos y las libertades fundamentales.⁴

4. El Estado Nacional garantiza que la educación no sea concebida como un servicio lucrativo ni tenga un carácter mercantil.⁵

En cuanto a la obligatoriedad de la educación, se establece desde los cinco años hasta la finalización de la escuela secundaria.⁶

En relación a los aspectos económicos de la educación, a diferencia de las normativas españolas, la Ley de Educación Nacional de Argentina contempla un artículo que hace referencia a la financiación de la educación indicando una cifra cuantitativa, 6% del Producto Interior Bruto, algo que en las legislaciones españolas no viene especificado.⁷

Con respecto a la ordenación de las enseñanzas, la estructura del sistema educativo comprende cuatro niveles o etapas educativas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; así como ocho modalidades.⁸

Los niveles del sistema educativo argentino son los siguientes:

- **EDUCACIÓN INICIAL.** Constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.⁹
- **EDUCACIÓN PRIMARIA.** Esta etapa educativa es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis años de edad.¹⁰
- **EDUCACIÓN SECUNDARIA.** Este nivel educativo es obligatorio y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.¹¹ La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo

⁴ *Ibíd*em, Artículo 3 (sin página).

⁵ *Ibíd*em, Artículo 10 (sin página).

⁶ *Ibíd*em, Artículo 16 (sin página).

⁷ *Ibíd*em, Artículo 9 (sin página).

⁸ *Ibíd*em, Artículo 17 (sin página).

⁹ *Ibíd*em, Artículo 18 (sin página).

¹⁰ *Ibíd*em, Artículo 26 (sin página).

¹¹ *Ibíd*em, Artículo 29 (sin página).

Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.¹²

- **EDUCACIÓN SUPERIOR.** La Educación Superior comprende: (a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521 y (b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.¹³

Como se indicó anteriormente el sistema educativo es centralizado, aunque se contemplen las diferentes características y peculiaridades de cada provincia o entidad territorial. En la siguiente figura, se puede observar la ordenación del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires:

Sistema Educativo Obligatorio de la Pcia. de Bs.As. - Argentina					
Educación Inicial 2 años		Educación Primaria Básica 6 años		Educación Secundaria 6 años	
Jardín de Infantes Sala de 4 años	Pre-escolar Sala de 5 años	1º Ciclo EPB 1º a 3º año	2º Ciclo EPB 4º a 6º año	Educación Secundaria Básica (ESB) 1º año (ex 7º EGB) 2º año (ex 8º EGB) 3º año (ex 9º EGB)	Nivel Polimodal 1º a 3º año

Figura 1. Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires.

Fuente: <http://blogs.flacso.org.ar/sistemaeducativo/2013/07/28/hello-world/>

Si comparamos la estructura anterior con la ordenación de las enseñanzas en España, descubriremos importantes similitudes en lo referente a la educación inicial (Educación Infantil en España), Educación Primaria (con la misma denominación en España) y Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria en España). Si bien es preciso destacar la duración de las enseñanzas, pues la etapa de Educación Secundaria en Argentina abarca seis años divididos en dos “subetapas”, mientras que en España abarca cuatro años obligatorios, divididos en dos ciclos y dos años de Bachillerato, que son estudios no obligatorios.

¹² Ibídem, Artículo 31 (sin página).

¹³ Ibídem, Artículo 34 (sin página).

Capítulo II.

**OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y CONTEXTO DE
LA INVESTIGACIÓN**

1. Objetivos e hipótesis del estudio	14
2. El contexto próximo: la Facultad de Filosofía y Letras	16
2.1. Estructura orgánica de la Facultad de Filosofía y Letras	18
2.2. Planes de Estudio de la Facultad de Filosofía y Letras	20
2.3. El sistema de evaluación en la Facultad de Filosofía y Letras	22
3. El contexto inmediato: la realidad vivida en las aulas	23
4. Las metodologías docentes	25

En este capítulo se formulan los objetivos y las hipótesis de la investigación, y se describe el contexto en los que se lleva a cabo la investigación, identificándose dos principalmente: el contexto próximo, que se refiere a la Facultad de Filosofía y Letras como institución educativa, y el contexto inmediato que alude al aula, es decir, al espacio de encuentro académico y personal entre el alumnado y el profesorado.

1. Objetivos e hipótesis del estudio

En esta investigación nos hemos fijado una serie de objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar la misma. Son objetivos de dos tipos: generales y específicos. El objetivo general es el fin, la meta de nuestra investigación y, por tanto, tiene máxima importancia y relevancia para nosotros; mientras que los objetivos específicos son una serie de metas más concretas y específicas que nos ayudarán a alcanzar nuestro objetivo general.

Los objetivos que planteamos para esta investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Diseñar un instrumento de recogida de datos para analizar los indicadores de calidad educativa desde la perspectiva del profesorado, constituyendo esto una experiencia piloto extrapolable a la realidad educativa andaluza que será desarrollada e implementada en los centros educativos de la región andaluza.

Objetivos específicos

- Conocer la realidad académica del contexto inmediato, es decir, la que se vive en las aulas de la institución receptora y hacer un análisis comparativo entre esta realidad y la existente en la Universidad de Sevilla.
- Conocer las metodologías que emplea el profesorado de la universidad de destino.
- Analizar algunos indicadores de calidad educativa desde la perspectiva docente, teniendo como referencia sus ideas y percepciones acerca de la misma.
- Diseñar herramientas e instrumentos de recogida de datos para evaluar la calidad desde la perspectiva o punto de vista del docente.
- Analizar los datos recogidos mediante la administración de encuestas y/o cuestionarios previamente diseñados.
- Interpretar los resultados obtenidos de los procesos de análisis de datos y extraer la información fundamental relativa a los indicadores de calidad analizados.

- Redactar una memoria de investigación que incluya todo el procedimiento del estudio, incorporando la información que pudiera ser valiosa para el Proyecto de Tesis Doctoral del investigador.

Asimismo, en las fases previas a la realización de la investigación, los investigadores formulan una serie de presuposiciones que permiten establecer el punto de partida que tiene el investigador con respecto a los descriptores, indicadores y constructos que se vayan a analizar, así como con respecto a las ideas preconcebidas y expuestas antes de llevar a cabo la investigación.

Las hipótesis que hemos formulado son las siguientes:

I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- H₁. Se considera insuficiente la formación inicial que reciben para ingresar en los cuerpos de maestros y profesores.
- H₂. El actual sistema de acceso a la función docente es injusto y no garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.

II. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE.

- H₃. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente (*lifelong learning*).
- H₄. Se considera poco variada la oferta actual de cursos de aprendizaje permanente.

III. APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC.

- H₅. No se suelen aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas a la hora de impartir docencia.
- H₆. El nivel de inglés y la preparación lingüística del docente en general es escasa.

IV. RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS.

- H₇. Los recursos económicos y materiales son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas.
- H₈. Los recursos humanos son bastante escasos en los centros. Hacen falta más profesores.

V. SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO.

- H_9 . El profesorado está satisfecho con la labor que desempeña en su puesto de trabajo.
- H_{10} . Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo es insuficiente y no se corresponde con la realidad que ellos viven a diario.
- H_{11} . Los profesores están satisfechos con los resultados de sus alumnos.

2. El contexto próximo: la facultad de filosofía y letras

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires cuenta, actualmente, con cinco sedes: Puán, 25 de Mayo, el Museo etnográfico Juan B. Ambrosetti, Tilcara y el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC). El investigador ha desarrollado sus labores de investigación en la sede de Puán, que es la sede en la que se estudian las Carreras de Grado, posgrado, idiomas e investigación.

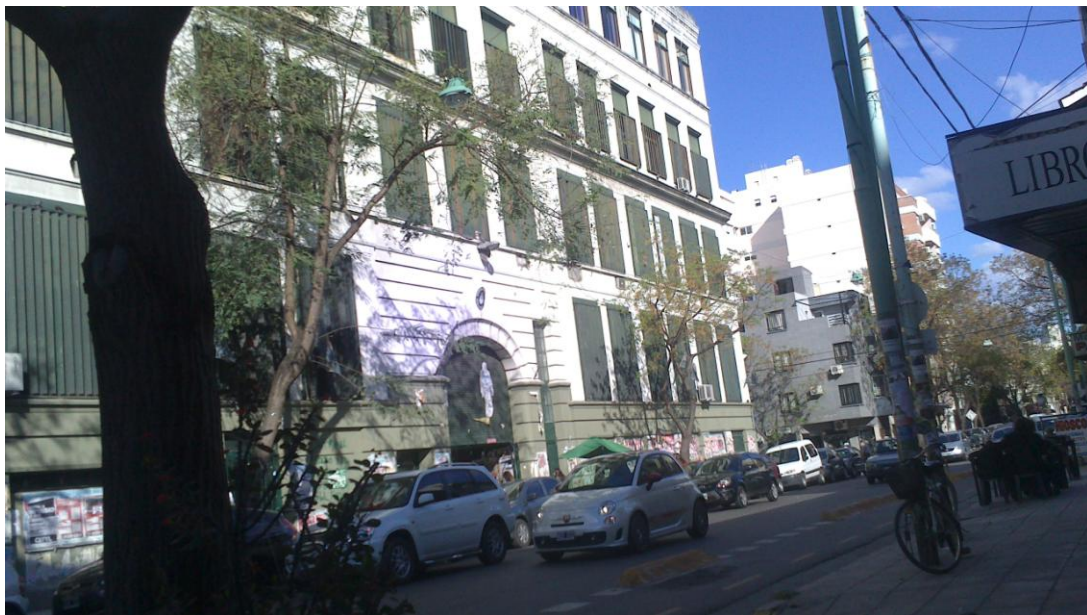


Figura 2. Facultad de Filosofía y Letras.
Fuente: elaboración propia.

La sede de “25 de Mayo” cuenta también con un Laboratorio de Idiomas, varios Institutos de Investigación y el Centro Cultural Paco Urondo.

El Museo Etnográfico es una institución dedicada a la investigación, difusión y conservación del patrimonio histórico y antropológico, desde la perspectiva de los procesos sociales y el respeto por la pluralidad cultural. Cuenta con extensas colecciones de arqueología, etnografía y antropología biológica.

El Instituto Interdisciplinario Tilcara es una unidad de investigaciones regionales y servicios al Turismo en la que se desempeñan trabajadores docentes y no docentes.

El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) es un organismo que depende de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil y a través de la participación de docentes, estudiantes, graduados y vecinos involucrados, pretende buscar alternativas conjuntas que logren una mejora en la calidad de vida de quienes habitan el sector sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.¹⁴

La Facultad de Filosofía y Letras ofrece una amplia variedad de servicios a los miembros de la comunidad universitaria. Entre ellos destacan los siguientes:

El centro de estudiantes, que es el organismo gremial estudiantil, constituye un espacio independiente que funciona a través de su Comisión Directiva que se renueva anualmente a través de elecciones en las que suelen implicarse bastante los alumnos y las alumnas de la facultad. Este organismo funciona de manera parlamentaria a través de reuniones abiertas y periódicas. Tiene a su cargo la Secretaría de Publicaciones, que funciona en la planta baja de la Facultad y en ella se pueden encontrar los materiales de estudio y los programas de las materias.

La biblioteca de la facultad contiene una gran cantidad de libros, artículos y trabajos del alumnado, tales como tesis doctorales o proyectos fin de carrera. También hay dos salas de estudio: una general y otra “silenciosa”, además de un espacio para consultar artículos y una hemeroteca.

¹⁴ Información tomada de: <http://filo.uba.ar/guiadestudiantes/#sedes>

El Laboratorio de informática, que se ubica en el aula 143 del primer piso de la sede de Puán, cuenta con veinte ordenadores de última generación provistos de los programas educativos más utilizados en la facultad y se utiliza en las distintas cátedras para desarrollar sus materias.

El Laboratorio de Idiomas, que imparte clases de alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués, vasco y español para extranjeros, en un bimestre de verano y dos cuatrimestres de otoño y primavera. Cada idioma se estructura en cinco niveles: elemental, pre-intermedio, intermedio, intermedio alto y avanzado. Estos niveles no están regulados por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), pero tienen otros estándares de evaluación y ordenación de las enseñanzas.

2.1. Estructura orgánica de la facultad de filosofía y letras

La Facultad de Filosofía y Letras se rige por unas normas de funcionamiento, gestión y gobierno que marcan las pautas del día a día de la institución. Conviene apreciar y conocer su existencia y papel para comprender mejor cómo se gestiona la institución y qué agentes hay implicados en las labores del gobierno de la facultad. Las estructuras de poder con las que cuenta esta institución son las siguientes:



Figura 3. Organigrama de la Facultad de Filosofía y Letras.

Fuente: elaboración propia a partir de <http://filo.uba.ar/guiadeestudiantes/#sedes>.

La Facultad de Filosofía y Letras cuenta con un **“gobierno tripartito”**. El gobierno de las facultades está a cargo de un Consejo Directivo (CD) y un Decano. El Consejo Directivo está integrado por ocho representantes de los profesores, cuatro representantes de los graduados y cuatro representantes de los estudiantes; además en la Facultad de Filosofía y Letras se cuenta con dos representantes del personal no docente, que tienen voz pero no voto.

Los integrantes del **Consejo Directivo** son denominados consejeros y son elegidos por el voto directo por sus respectivos claustros. El claustro de profesores está formado por los profesores regulares y el de los estudiantes por los alumnos regulares. El claustro de graduados está formado por los egresados de la facultad y de otras universidades nacionales que hayan acreditado una antigüedad profesional de, por lo menos, dos años en el ámbito de la facultad. Los consejeros por el claustro de profesores duran cuatro años en sus funciones, mientras que los del claustro de graduados y alumnos se renuevan cada dos años. Las reuniones del Consejo Directivo son públicas y periódicas, teniendo en la actualidad una periodicidad quincenal.

Entre las atribuciones principales del Consejo Directivo se destacan las siguientes: elegir al Decano y al Vicedecano, dictar los reglamentos internos de la facultad, llamar a elecciones para su renovación, proyectar planes de estudio, aprobar los programas de las materias y el calendario académico, aprobar las designaciones de los docentes interinos, otorgar licencias, decidir las formas de aprobación de las materias, dictar las normas para las mesas examinadoras, determinar el número de las secretarías de la facultad.

El **Decano** de la facultad debe ser integrante del claustro de profesores. Entre sus atribuciones y deberes se destacan las siguientes: convocar y presidir las sesiones del Consejo Directivo, representar a la facultad en sus relaciones inter y extrauniversitarias, expedir conjuntamente con el Rector los diplomas universitarios, cumplir y hacer cumplir las resoluciones de los Consejos Superior y Directivo. Su gestión dura cuatro años al igual que la de los consejeros por el claustro de profesores.

Del Decano dependen las Secretarías y Subsecretarías, que son seis y dos, respectivamente, cada una de ellas con sus atribuciones y competencias.

- La **Secretaría General** coordina las tareas que desarrollan las demás Secretarías, las relaciones interinstitucionales y el Consejo Directivo y sus Comisiones.
- La **Secretaría de Asuntos Académicos** gestiona todos los aspectos relacionados con la planificación y la gestión académica de la facultad.
- La **Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil** se ocupa de la vinculación entre la facultad y la sociedad, difundiendo la producción académica más allá de los claustros y enriqueciéndose con las demandas, los aportes y la experiencia que hacen a los equipos universitarios.
- La **Secretaría de Investigación** se encarga de los aspectos vinculados a la política de Investigación científica y tecnológica. De esta Secretaría dependen los veinte Institutos de Investigación de la facultad, entre los que se encuentra el de Ciencias de la Educación, unidad en la que el investigador se encuentra realizando su labor.
- La **Secretaría de Posgrado** gestiona las carreras de Posgrado ofrecidas por la facultad, así como los trámites derivados de postgrados y maestrías.
- La **Secretaría de Hacienda y Administración** se ocupa de todas las gestiones y asuntos relacionados con la gestión económica, financiera, administrativa y presupuestaria de la facultad.
- La **Subsecretaría de Publicaciones** tiene como competencias la planificación, evaluación, edición, impresión, distribución y venta, en su caso, de todas las publicaciones de la facultad.
- La **Subsecretaría de Bibliotecas** se encarga de planificar, diseñar e implementar políticas para un Sistema de Información de la Facultad, coordinando la Biblioteca Central y las bibliotecas de los Institutos de Investigación de la facultad.

2.2. Planes de estudio de la facultad de filosofía y letras

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se imparten once carreras de Grado y quince Maestrías o Posgrados, además de los programas de Doctorado y cursos de formación permanente del profesorado, jornadas, seminarios, encuentros y demás actividades de carácter institucional o relacionado con la promoción de la extensión universitaria.

Las carreras de Grado que se imparten en la facultad son las siguientes:

Tabla 1.

Oferta de estudios de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras

Artes.	Letras.
Ciencias de la Educación.	Ciencias Antropológicas.
Geografía.	Letras Clásicas.
Edición.	Lenguas Modernas.
Historia.	Bibliotecología y Ciencias de la Información
Filosofía.	

Fuente: elaboración propia a partir de: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/>

Las carreras de Posgrado que se imparten son las siguientes:

Tabla 2.

Oferta de estudios de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Literaturas Española y Latinoamericana.	Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales.
Maestría en Análisis del Discurso.	Maestría en Tecnología Educativa.
Maestría en Estudios de Teatro y Cine Latinoamericano y Argentino.	Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad.
Maestría en Antropología Social.	Maestría en Estudios Literarios.
Maestría en Estudios Clásicos.	Maestría en Educación Infantil.
Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.	Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas.
Maestría en Literaturas Española y Latinoamericana.	Maestría en Patrimonio Artístico y Cultura en Sudamérica Colonial.
Maestría en Gestión Cultural.	

Fuente: elaboración propia a partir de: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/posgrado/>

2.3. El sistema de evaluación en la Facultad de Filosofía y Letras

El sistema de evaluación en la universidad es uno de los indicadores que más atención y expectación causa en el sector del alumnado. El alumnado quiere saber cómo se evalúan las asignaturas, qué calificaciones se pueden obtener y cómo pueden repercutir en sus expedientes académicos, así como en su futuro académico y laboral.

En España se sigue un sistema de evaluación mixto, es decir, cualitativo, con notas que van desde el *Suspense* hasta la *Matrícula de Honor*, y cuantitativo, con notas que comprenden desde el 0 hasta el 10.00, que puede ser interpretado como un *Sobresaliente* o como una *Matrícula de Honor*.

Normalmente, para superar una materia, ya sea troncal, obligatoria, optativa o de libre elección (de formación básica, obligatoria u optativa, según el nuevo sistema de clasificación de materias que implanta “Bolonia”) se requiere que se obtenga un 5.00, si bien a partir de algunas calificaciones, como el 4.00, se pueden añadir calificaciones de actividades de carácter práctico u optativo.

No obstante, esto es diferente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde el sistema de calificaciones se rige por los siguientes criterios:

- La asistencia es obligatoria y hay que asistir a un 75% de las clases.
- En cada materia se realizan dos exámenes parciales que hay que aprobar con una calificación de 4.00 sobre 10.00.
- Existe la posibilidad de recuperar uno de los dos exámenes parciales cuya calificación haya sido de *Suspense*.
- Normalmente se suele realizar un examen final de la materia, excepto en las denominadas asignatura de *Promoción directa*, en las que hay que asistir al 80% de las clases y realizar tres actividades: dos exámenes parciales más otra actividad que normalmente suele ser un ensayo o un informe de reflexión.
- En las asignaturas de *Promoción directa*, para estar exento del examen final el alumno deberá obtener una calificación de 7.00 sobre 10.00.

Finalmente, observemos un cuadro comparativo entre las calificaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, de Sevilla, y las de la Facultad de Filosofía y Letras, de Buenos Aires.

Tabla 3.

Cuadro comparativo de los sistemas de calificación del alumnado

Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires		Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla	
Calificación literal	Calificación numérica	Calificación literal	Calificación numérica
Suspenso	0.00-3.99	Suspenso	0.00-4.99
Aprobado	4.00-4.99		
Regular	5.00-5.99	Aprobado	5.00-6.99
Bueno	6.00-7.99		
Muy bueno	8.00-8.99	Notable	7.00-8.99
Distinguido	9.00-9.99	Sobresaliente	9.00-9.99
Sobresaliente	10.00	Matrícula de Honor(MH)	10.00

Fuente: elaboración propia a partir de la Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas (Aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 29 de septiembre de 2009) de la Universidad de Sevilla (2009) y del Reglamento de estudios de postgrado de la Universidad de Buenos Aires (1987).

En este cuadro comparativo podemos ver las diferencias existentes entre ambos sistemas de calificaciones, el que se emplea en las instituciones educativas de Argentina (izquierda) y el que se emplea en España (derecha).

3. El contexto inmediato: la realidad vivida en las aulas

Las aulas de la facultad suelen ser bastante amplias, puesto que a ellas asisten numerosos estudiantes en un promedio de entre 80 y 140 por clase teórica y un entre 5 y 15 por clase práctica. Es por ello, por lo que la facultad cuenta con numerosas aulas y espacios que den respuesta a las demandas educativas y formativas del alumnado.



Figura 4. Aula de la Facultad de Filosofía y Letras.
Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 4, los alumnos se sientan frente al profesor, tal y como sucede en la inmensa mayoría de las universidades españolas, si bien las sillas son móviles y esto puede ser un recurso muy práctico para la reorganización del alumnado y para el desarrollo de actividades que impliquen una mayor movilidad.

Cabe destacar que el número de sillas es, generalmente, inferior al número de alumnos por clase, por lo que es muy normal y común observar a muchos alumnos y alumnas sentados en el suelo o de pie, situación que no ocurre en las universidades españolas, donde las aulas están menos masificadas que en Argentina, aunque los efectos de la crisis económica estén invirtiendo esta tendencia.

Otro de los aspectos fundamentales es el uso que se hace de las aulas ya que esta facultad se caracteriza por la intensa participación de su alumnado en el asociacionismo, las asambleas, los consejos de estudiantes y las numerosas reuniones que se organizan a diario para debatir de temas de actualidad. El alumnado de esta facultad puede disponer de las

aulas para la realización de sus reuniones, siempre y cuando esto no perjudique ni altere el correcto desarrollo de las clases. Las clases están llenas de panfletos y carteles de las asociaciones de estudiantes, así como de candidatos de diversos partidos políticos de la vida pública argentina (véase figura 5).



Figura 5. Propaganda política y estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras.
Fuente: elaboración propia.

La comunidad educativa está muy politizada, pero no polarizada en torno a dos grandes corrientes político-ideológicas, sino que se observa diversidad y pluralismo político y de ideas entre los estudiantes. El alumnado ha convertido la facultad en un espacio de diálogo, entendimiento, expresión, reflexión y pensamiento crítico, y debate en el que se comparten ideas, experiencias y proyectos individuales y colectivos.

Sería conveniente que otras instituciones tomaran ejemplo de lo que sucede en esta institución de educación superior, en la que el alumnado goza de una mayor participación e implicación en la gestión y el gobierno de la facultad, posibilitando esto a que sean cada día más estudiantes los que se sumen al movimiento estudiantil e intenten dar una visión positiva acerca de qué es la política y que constituye una herramienta fundamental para el cambio, la mejora, la transformación y el progreso de una sociedad que cada día tiene nuevas necesidades y demanda soluciones a los problemas que van surgiendo.

4. Las metodologías docentes

Las metodologías que emplean los docentes de las diferentes instituciones educativas son tan diversas y variadas como el número de docentes que puede haber en cada institución. Si bien es cierto que la metodología docente puede ser algo compartido por un grupo de docentes y profesores, sobre todo de la misma área de conocimiento, cada docente aplica luego sus metodologías de enseñanza-aprendizaje propias incluyendo sus criterios personales y profesionales.

Los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han avanzado hacia un modelo educativo comunitario que permita cierta estandarización metodológica y limitar las diferencias didácticas entre países. Esto puede ser un vasto debate acerca de si conviene renunciar a criterios propios para aplicar otros criterios de convergencia educativa. El conocido como “Plan Bolonia” establecía una serie de características del modelo educativo hacia el cual se iba a ir avanzando con el paso de los años. Sería un modelo con los siguientes rasgos:

- Es un modelo educativo centrado en el aprendizaje, basado en enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida (aprendizaje permanente).
- Es un modelo educativo centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante, en el que los profesores tutorizarán a los estudiantes.
- Es un modelo educativo centrado en los resultados de aprendizaje, resultados mensurados en relación al alcance de competencias genéricas y específicas.
- Es un modelo educativo que promueve el trabajo colaborativo entre el profesorado, frente a la concepción individualista
- Es un modelo educativo que utiliza la evaluación de forma integrada en el aprendizaje, centrándose en una evaluación modular y procesual y alejándose de la concepción sumativa, formativa o final-certificativa.
- Es un modelo educativo que mide el trabajo del estudiante, utilizando el crédito ECTS como herramienta de medición del tiempo invertido en el alcance de objetivos y competencias.
- Es un modelo educativo que integra las TIC y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

En definitiva, estamos ante un modelo que supone un gran cambio en el actual modelo tradicional centrado en el profesorado.

La metodología docente de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras combina algunos aspectos anteriores, pero se basa fundamentalmente en el profesor como instructor, planificador y gestor del conocimiento, mientras que los alumnos han de asimilar estos conocimientos, producir nuevos aprendizajes y ser evaluados. En este contexto educativo, las competencias no son tan importantes como los objetivos, y también hay algunos factores a tener en cuenta a la hora de aplicar una metodología docente: las características del alumnado (sus intereses, inquietudes, etc.), la organización de las dimensiones tiempo y espacio, el papel del profesor y del alumno, los contenidos, etc.

El enfoque tradicional de lección magistral está fuertemente arraigado como metodología docente en esta institución, aunque permite a los alumnos hacer preguntas, comentarios, críticas e interaccionar con otros estudiantes, así como con el profesor de la sección. Este método tiene sus ventajas e inconvenientes, aunque actualmente se está intentando “desplazar” hacia un segundo plano, pues se intenta dar más prioridad, participación y protagonismo al discente, que se ha de convertir en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las clases teóricas siguen, fundamentalmente, esta metodología, mientras que para los grupos de *praxis* o práctica, al haber un número más reducido de alumnos se permite mayor flexibilidad a la hora de organizar la clase y elegir una metodología didáctica diferente. Se sigue utilizando la lección magistral, pero el profesor no invierte tanto tiempo en hablar acerca de los contenidos, sino que los presenta al alumnado que deberá trabajar con ellos y producir algo nuevo: un *paper*, un ensayo, un trabajo de síntesis, etc. En este sentido, las clases prácticas buscan fomentar el espíritu crítico de los estudiantes y les ofrece la posibilidad de participar y compartir con el resto de la clase sus opiniones y experiencias.

Finalmente, es preciso destacar el creciente interés que muestran los estudiantes por aprender. Teniendo en cuenta que la enseñanza es gratuita y que se puede acceder libremente a una clase sin necesidad de firmar asistencia o identificarse, este factor es muy importante a la hora de valorar la relevancia de la educación pública como garantía de la igualdad de oportunidades entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria.

Capítulo III.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diseño de la investigación	29
2. Fases de la investigación	30
3. Contexto de la investigación	32
4. Los sujetos del estudio: la población y la muestra	32
5. Indicadores para evaluar la calidad educativa	33
6. Instrumentos de recogida de datos	36
7. Características psicométricas: fiabilidad y validez	40
8. Análisis de datos	42

En este tercer capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación. Este marco establece el diseño de la investigación, las fases en las que se va a estructurar el estudio, el contexto en el que se llevará a cabo, la población y la muestra de sujetos del estudio, los indicadores que se han seleccionado para construir el instrumento, el instrumento de recogida de datos y el análisis de datos.

1. Diseño de la investigación

La metodología de investigación que se ha empleado responde a un método cuantitativo, descriptivo y en su modalidad “de encuesta”.

Mateo (1997, en Bisquerra, 2014, p. 233) comenta que el objetivo de la investigación descriptiva es “describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas. Este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino para nuevas investigaciones”.

Se debe destacar el hecho de que la comunidad educativa no tiene criterios unánimes a la hora de establecer una clasificación de la investigación descriptiva, por lo que se elige la taxonomía que propone Bisquerra (2014), estableciendo tres tipos: estudios de desarrollo, estudios de encuesta y estudios observacionales.

En este estudio se ha trabajado en torno a la investigación descriptiva por encuesta, un modelo muy utilizado en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales. Este tipo de investigación requiere del uso de cuestionarios o encuestas como instrumento de recogida de datos. Para ello, se ha elaborado un cuestionario que se presenta más adelante. La utilidad de estos instrumentos radica en que con ellos se pueden describir y predecir fenómenos educativos, a la vez que también sirven para tener un primer contacto o aproximación a la realidad o para estudios de tipo exploratorio (Bisquerra, 2014).

Por tanto el estudio de encuesta constituye un modelo de investigación que permite “recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas a través de una entrevista personal, por correo o por teléfono” y también “hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra” (Bisquerra, 2014, pp. 233-234).

2. Fases de la investigación

El estudio llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras se estructura en una serie de fases o etapas que describen las acciones que se han llevado a cabo en cada una de ellas. Observemos primeramente un cronograma a modo de resumen y, a continuación, veamos más detalladamente y en profundidad cada una de las fases sobre las que hemos trabajado:

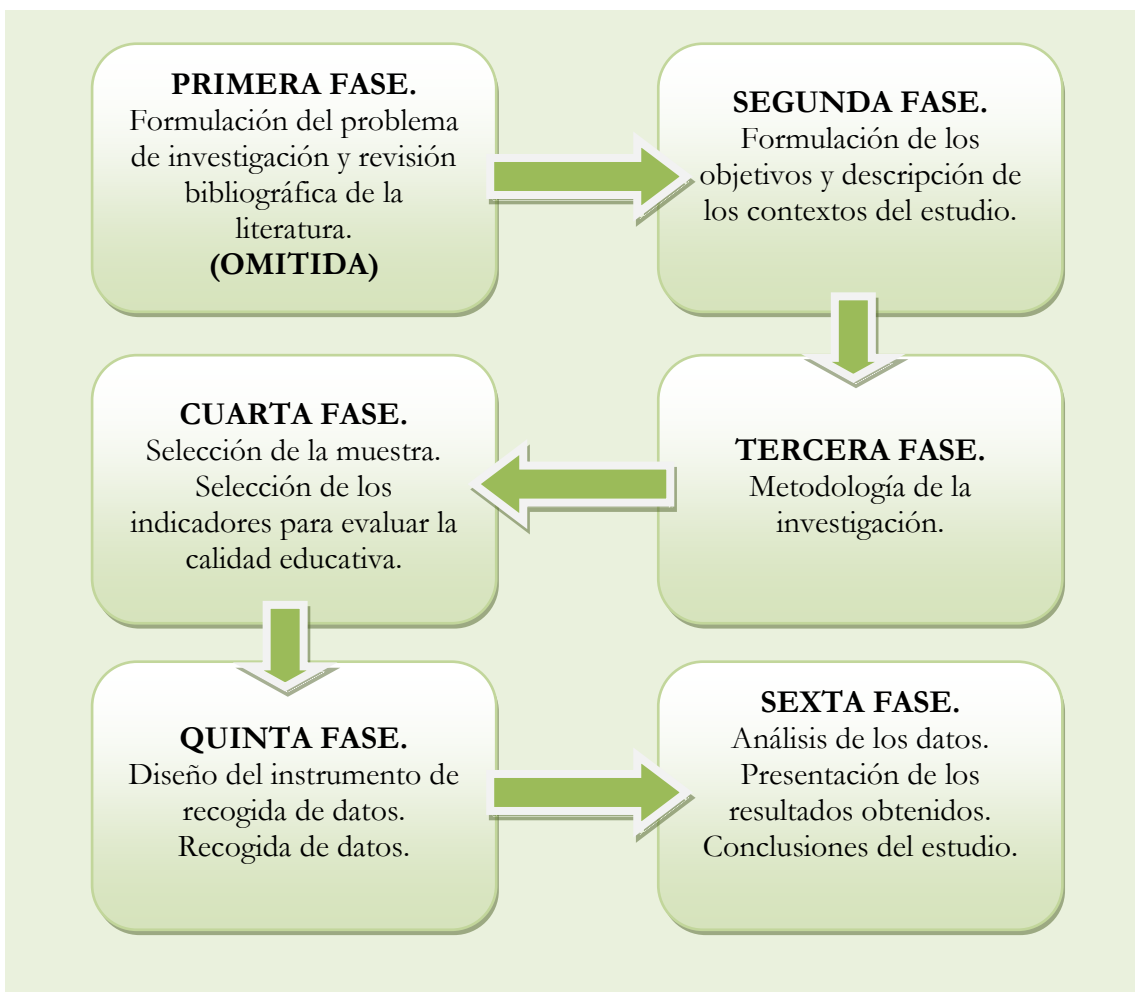


Figura 6. Fases y etapas de la investigación.
Fuente: elaboración propia a partir de Colás et al. (2009)

PRIMERA FASE. Los proyectos de investigación se inician planteando la cuestión acerca de la que se pretende indagar e investigar. Se trata, por tanto, de hacer una primera revisión de la bibliografía en la que se acota y concreta el problema de investigación. En este caso, se ha optado por omitir esta primera fase debido a que este proyecto está enmarcado bajo el proyecto de tesis doctoral del investigador y en ese otro documento ya se ha realizado la revisión bibliográfica.

SEGUNDA FASE. En la segunda etapa se formulan los objetivos del estudio, se determinan las hipótesis a contrastar una vez finalizada la investigación y se describe el contexto en el que se enmarca el estudio. En este caso, se han establecido dos contextos fundamentales: el contexto próximo y el contexto inmediato. La investigación se ha centrado principalmente en el contexto próximo, que es el relativo a la Facultad de Filosofía y Letras, institución en la cual se han administrado los cuestionarios a los participantes en el estudio.

TERCERA FASE. Después de haber descrito el contexto de la investigación, se ha elegido el método de investigación que, en este caso, corresponde a un método cuantitativo, descriptivo de encuesta. Muchos autores establecen dos grandes categorías de métodos y diseños de investigación que se aplican a la educación: por un lado, se hace referencia a las metodologías cualitativas de investigación, entre las que se encuentran las modalidades de investigación fenomenológica o fenomenología hermenéutica, la etnografía, el interaccionismo simbólico o la etnometodología. Por otro lado, se alude también a las metodologías cuantitativas de investigaciones y sus modalidades: el método de encuesta, el método experimental, el método correlacional o el método ex post facto, cada uno con sus variantes (Colás et al., 2009).

CUARTA FASE. Después de haber seleccionado la metodología de investigación, se ha procedido a seleccionar la muestra de participantes en la investigación. Para ello, se ha empleado el muestreo no probabilístico por conveniencia y por cuotas. A continuación, se seleccionaron los indicadores que se iban a emplear para evaluar la calidad educativa, todos ellos pertenecientes a los ya formulados en el proyecto de tesis doctoral del investigador.

QUINTA FASE. Una vez establecida la metodología de investigación y seleccionada la muestra de participantes, así como los indicadores para evaluar la calidad educativa, se ha diseñado el instrumento de recogida de datos y se ha procedido a administrárselo a los participantes.

SEXTA FASE. La fase final incluye el análisis y procesamiento de toda esa información obtenida en la fase anterior. Se han utilizado programas informáticos y estadísticos como el SPSS, principalmente, para procesar y analizar todos esos datos. Posteriormente se han presentado en tablas y gráficos, comentando los principales hallazgos descubiertos durante el estudio y se han formulado las conclusiones globales del estudio, con lo que, de esta forma finaliza la investigación.

3. Contexto de la investigación

El contexto en el que se ha desarrollado la investigación ha sido la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, institución en el que el investigador ha desarrollado sus labores docentes e investigadoras. La descripción de la institución se puede consultar en la sección “2.2 El contexto próximo: la Facultad de Filosofía y Letras” de este documento.

4. Los sujetos del estudio: la población y la muestra

Después de haber descrito el contexto en el que se va a llevar a cabo el estudio, se ha procedido a seleccionar la muestra de participantes. Antes de describir la muestra de los participantes conviene que se clarifiquen algunos términos conceptuales relacionados con los participantes del estudio.

McMillan y Schumacher (2005) denominan **población** al grupo de elementos que se ajustan a criterios específicos y para los que se pretende generalizar los resultados de la investigación. La población constituye la totalidad de sujetos que comparten esas características específicas y, debido a sus posibles magnitudes, se suele tomar cierta parte de esa población, constituyendo este conjunto de individuos lo que se denomina **muestra**, que es un conjunto de **sujetos** (abreviado como “S”) que participan en un estudio y a partir de los que se recogen los datos.

La población sobre la que se va a centrar la encuesta la componen los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la muestra del estudio la componen **40 profesores de los diferentes departamentos de la facultad**.

Para la determinación de la muestra se empleó el **muestreo no probabilístico por conveniencia y por cuotas**. El muestreo no probabilístico hace referencia a la toma de sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características relevantes para el estudio, mientras que el muestreo por conveniencia hacer referencia a un grupo de sujetos accesibles o adecuados para el investigador (McMillan y Schumacher, 2005).

5. Indicadores para evaluar la calidad educativa

La evaluación de la calidad educativa se realiza en base a una serie de variables e indicadores que se han construido previamente y que nos han aportado la información necesaria para nuestra investigación. No obstante, no vamos a entrar a valorar en profundidad diferentes definiciones de variable e indicador, puesto que se trata de dos conceptos polisémicos que adquieren un significado u otro dependiendo del autor que los use.

Para comprender el concepto de variable, previamente tenemos que definir el de constructo. Un constructor es “un concepto que tiene el significado agregado o adoptado para un propósito científico especial, de forma deliberada y consciente” (Kerlinger y Lee, 2001, p. 36).

Cuando hablamos de variable nos referimos a los constructos y las propiedades que son estudiadas. Una variable es, por tanto, “un símbolo al que se le asignan valores o números” (Kerlinger y Lee, 2001, p. 36). También nos referimos con el concepto variable a “cualquier fenómeno de la naturaleza que puede adoptar dos o más valores” (Cubo Delgado et al., 2011, p. 76).

Pereda (1987) propone la siguiente clasificación de variables más usadas:

Tabla 4.

Clasificación de variables

Clasificación según la escala de medida	-Nominal -Ordinal -De intervalo -De razón
Clasificación de McGuigan (1960)	-De estímulo -De respuesta -Organísmicas
Clasificación según el concepto de magnitud	-Cualitativas -Cuantitativas
Clasificación según el nivel de medida	-Continuas -Categorías o discretas
Clasificación metodológica	-Independientes -Dependientes -Extrañas

Fuente: Pereda, 1987 (en Cubo Delgado et al., 2011, p 76)

Teniendo en cuenta el concepto de variable, su tipología y sus características, hemos seleccionado las siguientes variables o dimensiones para nuestra investigación:

DATOS PERSONALES. Esta variable hace referencia a una serie de datos identificativos básicos personales y que preservarán el carácter de privacidad de cada participante. Esta variable recogerá datos sobre el sexo, bien sea hombre o mujer; la edad del participante, siempre expresada en intervalos y rangos de edad; el número de años ejerciendo como docente, etc. y otro tipo de datos que nos permita hacer un análisis pormenorizado de los participantes.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Esta variable hace referencia al perfil académico-profesional de los docentes. Cada docente tiene un perfil académico y formativo diferente y estos han ido cambiando tras la oleada de reformas educativas que nuestro país ha vivido.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. El aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje permanente o *lifelong learning*, en su concepción anglosajona, hace referencia a aquellas acciones de formación que los docentes hacen para refrescar conocimientos (reciclaje profesional) o bien para adquirir nuevos conocimientos.

APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC. El aprendizaje de idiomas (preferiblemente lenguas modernas) así como acciones formativas relacionadas con las TIC también son factores que queremos evaluar. Esto nos aportará información sobre la competencia lingüística del profesorado, así como las capacidades técnicas que posee.

RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS. Este indicador hace referencia a los recursos humanos, es decir, al profesorado y demás personal encargado de la gestión del centro, así como a los recursos económicos y materiales de los que dispone el centro para desarrollar sus actividades y su gestión diaria.

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO. Finalmente, concluiremos el proceso de recogida de datos, impresiones y opiniones del profesorado preguntándoles acerca de su satisfacción personal y profesional en base a una serie de indicadores que aborden estos dos constructos.

A continuación, observaremos un cuadro-resumen en el que se especifican las variables que hemos seleccionado y que han sido justificadas previamente:

Tabla 5.

Cuadro de variables para la investigación

VARIABLE	DESCRIPCIÓN
Datos personales	Aunque los cuestionarios son completamente anónimos , sí se analizan datos tales como la “edad” o el “sexo” que nos ayuden a clasificar a los participantes de la investigación.
Formación del profesorado	Se valorará la formación inicial del profesorado que participe.
Aprendizaje a lo largo de la vida	Se valorará la formación que el profesorado haya realizado (cursos de formación, de reciclaje profesional...).
Aprendizaje de Idiomas y TIC	Otro indicador será la evaluación de la importancia del conocimiento de idiomas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Participación de la comunidad educativa	Los docentes evaluarán, en este indicador, la medida en que participa la comunidad educativa en la vida de sus centros educativos y las repercusiones que esto conlleva.
Recursos económicos y humanos	También se evaluará la existencia y gestión de los recursos, bien sean económicos o humanos.
Satisfacción del profesorado	Se valorarán también las actitudes de los docentes, si están satisfechos con su trabajo, con sus salarios, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

A partir de esas variables se han creado los ítems que se usan para la recogida de los datos de los sujetos de la investigación.

6. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos en una investigación ha de hacerse mediante instrumentos apropiados que permitan al investigador obtener la información necesaria. En este caso, se ha optado por elaborar un cuestionario de tipo “likert” que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes en el estudio. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo una de las cinco categorías que componen la escala. A cada punto se le ha asignado un valor numérico y de esta forma se obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández et al., 2006).

El instrumento diseñado se denomina “Encuesta para la evaluación de la calidad educativa” y está estructurado en seis secciones fundamentales y cada una de ellas integra diferentes ítems o elementos a evaluar:

La primera sección se denomina “datos personales” e incluye ítems de identificación personal, como el sexo, la edad o la categoría profesional de los participantes.

Tabla 6.

Sección primera del instrumento de recogida de datos

DATOS PERSONALES	
(1) SEXO (Señale su sexo según proceda)	<input type="checkbox"/> Mujer. <input type="checkbox"/> Hombre.
(2) EDAD (Señale su edad dentro del rango al que pertenezca)	<input type="checkbox"/> Menos de 30 años. <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 años. <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 años. <input type="checkbox"/> Entre 51 y 60 años. <input type="checkbox"/> Más de 60 años.
(3) EXPERIENCIA PROFESIONAL (Señale el número de años de antigüedad en la docencia universitaria)	<input type="checkbox"/> De 0 a 5 años. <input type="checkbox"/> De 6 a 10 años. <input type="checkbox"/> De 11 a 15 años. <input type="checkbox"/> De 16 a 20 años. <input type="checkbox"/> Más de 20 años.
(4) CATEGORÍA PROFESIONAL (Señale el estatus profesional en el que se encuentra actualmente)	<input type="checkbox"/> Profesor Ayudante. <input type="checkbox"/> Profesor Contratado. <input type="checkbox"/> Profesor Asociado. <input type="checkbox"/> Profesor Titular de Universidad. <input type="checkbox"/> Profesor Catedrático de Universidad. <input type="checkbox"/> Otro.

Fuente: elaboración propia.

La segunda sección se denomina “formación del profesorado” y se divide en dos partes: una primera parte en la que se pretende que el participante indique su nivel de formación y una segunda parte con ítems para evaluar diferentes aspectos acerca de la formación del profesorado.

Tabla 7.

Sección segunda del instrumento de recogida de datos

FORMACIÓN DEL PROFESORADO					
(5) FORMACIÓN INICIAL (Señale el título más superior que posea)	<input type="checkbox"/> Título de Diplomatura, Grado o equivalente. <input type="checkbox"/> Título de Licenciatura o equivalente. <input type="checkbox"/> Título de Postgrado. <input type="checkbox"/> Título de Doctorado. <input type="checkbox"/> Otro.				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(6) El actual sistema de acceso a la función docente es justo y garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) La formación inicial del profesorado es adecuada y suficiente para desarrollar correctamente la labor docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) La formación inicial del profesorado es más teórica que práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) La duración del plan de estudios de formación del profesorado es la adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

La tercera sección se denomina “aprendizaje a lo largo de la vida” y versa sobre el aprendizaje permanente y la formación continua de los docentes. Incluye los siguientes ítems:

Tabla 8.

Sección tercera del instrumento de recogida de datos

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA					
(10) ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE (Señale el número de cursos a los que ha asistido en el último año)	(10) ¿Ha asistido usted a algún curso de formación permanente? <input type="checkbox"/> No he asistido a ningún curso. <input type="checkbox"/> He asistido a entre 1 y 5 cursos. <input type="checkbox"/> He asistido a entre 6 y 10 cursos. <input type="checkbox"/> He asistido a más de 10 cursos.				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(11) Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12) La oferta de los cursos de formación permanente es variada y abarca gran variedad de temas y materias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13) Debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio para el reciclaje profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(14) Hay suficientes recursos al alcance del profesorado para acceder a cursos de formación permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presenta la cuarta sección, denominada “aprendizaje de idiomas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”, que se divide en dos partes: una primera parte dedicada al estudio, aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras en el aula y una segunda parte relacionada con el uso y manejo de las tecnologías educativas en el aula o espacio de trabajo. Los ítems que se incluyen son los siguientes:

Tabla 9.

Sección cuarta del instrumento de recogida de datos

APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC					
(15) APRENDIZAJE DE IDIOMAS (Señale las opciones que procedan)	(15) ¿Posee alguna certificación de conocimiento de idiomas? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
	(16) En caso afirmativo, ¿Cuál/es?..... (17) ¿De qué idioma o idiomas?.....				
ÍTEMS					
(18) Mi preparación lingüística es competente.					
(19) Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera.					
(20) El conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente.					
(21) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen una buena preparación lingüística.					
(22) TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (Señale las opciones que procedan)	(22) ¿Posee conocimientos acerca del uso y manejo de las TIC? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
	(23) En caso afirmativo, ¿a qué nivel? <input type="checkbox"/> Nivel básico / <input type="checkbox"/> Nivel medio / <input type="checkbox"/> Nivel avanzado. (24) ¿Usa las TIC en sus clases? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
ÍTEMS					
(25) Las TIC ayudan y facilitan la labor docente.					
(26) Las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado en el aula.					
(27) El uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente.					
(28) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula.					
(29) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula.					

Fuente: elaboración propia.

La quinta sección se denomina “recursos económicos y humanos” y hace referencia a los recursos de los centros educativos, incluyendo los siguientes ítems:

Tabla 10.

Sección quinta del instrumento de recogida de datos

RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(30) Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(31) Los recursos humanos (profesorado y demás trabajadores) del centro educativo son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(32) Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones en el centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(33) El centro debería recibir financiación privada adicional para su correcta marcha y funcionamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el instrumento incluye una sexta sección denominada “satisfacción del profesorado”, que pretende mostrar el índice general de satisfacción en base a una serie de ítems, que son los siguientes:

Tabla 11.

Sección sexta del instrumento de recogida de datos

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO					
(34) SATISFACCIÓN PERSONAL COMO DOCENTE (Señale las opciones que procedan)	(34) En lo que lleva de carrera docente, ¿se han cubierto sus expectativas profesionales? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
	(35) ¿Ha recibido usted algún reconocimiento por su labor como docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
	(36) ¿Cree que hay suficientes incentivos en la labor docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
	(37) ¿Está satisfecha/o con los resultados de sus alumnas/os? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(38) La figura del docente, así como su labor profesional está reconocida y valorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(39) Las condiciones salariales y de jornada laboral son adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(40) Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(41) Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

El proceso de recogida de datos ha llevado a cabo mediante tres acciones claramente diferenciadas:

- a) Aplicación de cuestionarios directamente (administración directa) a un grupo de profesores que se encontraban en un sitio determinado, concentrados todos ellos y el acceso a los mismos era fácil y estaba al alcance inmediato del investigador.
- b) Reuniones personales con los profesores, en las que se aplique la encuesta directamente a los participantes y se obtenga un resultado de forma directa y en el acto.
- c) Envío de correos electrónicos a posibles profesores participantes en la investigación, debido a las posibles dificultades originadas en los dos métodos anteriores. La ventaja de este método es que el participante dispone de más margen de tiempo para la reflexión y cumplimentación, pero nos encontramos ante el inconveniente de que el participante no conteste el cuestionario y no lo remita al investigador.

Esta última modalidad ha sido la más sencilla de llevar a cabo, puesto que el cuestionario se ha digitalizado y a medida que los participantes iban contestando las preguntas, éstas se iban registrando en una base de datos y el investigador tenía pleno acceso a ellas para ir codificándolas y analizando la evolución de los resultados.

7. Características psicométricas: fiabilidad y validez

Durante la segunda semana de octubre de 2013 un grupo de expertos analizó críticamente las versiones preliminares de los instrumentos para determinar la validez del instrumento de recogida de datos. Se denomina panel de expertos a:

Un grupo de especialistas independientes y reputados en al menos uno de los campos concernidos por el programa que se va a evaluar, al que se reúne para que emita un juicio colectivo y consensuado sobre dicho programa. Dependiendo del encargo, el juicio emitido puede hacer referencia a la ejecución o a los efectos del conjunto o de una parte del programa. En caso de que no se llegue a obtener el consenso sobre determinadas cuestiones, el panel debe reflejar las diferentes posturas de los expertos participantes.¹⁵

Estos expertos eran especialistas en la disciplina y estaban vinculados al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, siendo principalmente profesores universitarios los que participaron en este proceso de juicio de expertos.

¹⁵ Comisión Europea. *Panel de expertos* [consultado el 10/10/2013]. Recuperado de: http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_pan_whe_es.htm

Durante la jornada del juicio, los expertos realizaron el estudio y análisis crítico de los ítems de forma individual e independiente, proponiendo alternativas al instrumento que se tomaron en consideración para la mejora del mismo.

Las conclusiones de los expertos participantes en este procedimiento se tradujeron en comentarios y observaciones favorables o desfavorables y, eventualmente, en sugerencias de modificación y mejora, siendo todo ello registrado por escrito y se puede consultar a continuación:

- “El instrumento es adecuado y no se tarda mucho en rellenar [...]”
- “El cuestionario es preciso e incluye ítems que hacen referencia a muchos aspectos, pero quizás sea demasiado largo [...]”
- “No entiendo la necesidad de evaluar si los profesores tienen certificaciones de idiomas, porque lo importante es saber hablarlo, escribirlo y enseñarlo, no un papel que te dice que tienes un nivel “X” de un idioma [...]”.
- Algunos ítems del cuestionario, como el ítem 6 “El actual sistema de acceso a la función docente es justo y garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente” puede incitar al error [...]”.

Una vez realizado el juicio de expertos se llevó a cabo la administración del cuestionario a un grupo experimental de 10 sujetos, con el propósito de probar y evaluar su adecuación, además de evaluar la confianza del instrumento. Posteriormente, se procedió a analizar la fiabilidad del instrumento.

La **calidad, confianza o consistencia interna** del agrupamiento de ítems en un cuestionario se midió a través de un coeficiente denominado *Alpha de Cronbach*, que permite evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cortina, 1993), o el promedio de las correlaciones entre estos ítems (Streiner, 2003), y también constituye la opción adecuada para valorar la confiabilidad de un nuevo instrumento que no posea un patrón previo de referencia. Este indicador establece un valor de fiabilidad contenido en la escala entre 0,70 y 0,80. Autores como Field (2009) alegan que si se obtuviese un coeficiente sustancialmente menor a 0,70 no sería aceptable, ni fiable, mientras que si el valor superase los 0,80 puntos, habría redundancia y duplicación de varios ítems que estarían midiendo lo mismo (Cronbach, 1951).

Tomando como referencia la tabla anterior, se procedió a analizar la fiabilidad del instrumento completo y se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 12.

Alpha de Cronbach del Instrumento completo.

	α	Nº DE ELEMENTOS
Para todo el instrumento	.794	25

Fuente: elaboración propia.

Como el resultado de las pruebas lo sitúa entre el 0.70 y el 0.80, se puede decir que el cuestionario presenta un grado aceptable de fiabilidad, por lo que puede ser aplicado al resto de participantes del estudio.

8. Análisis de datos

Después de haber diseñado el instrumento de recogida de datos, validado y administrado a los participantes de la investigación, se procedió al análisis de los datos recabados. Los datos obtenidos fueron, mayoritariamente, de corte cuantitativa, por lo que se empleó un programa estadístico denominado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versión 17.0) o Soporte Estadístico para las Ciencias Sociales.

Del análisis de los datos se han derivado una serie de resultados que se presentan y describen en tablas con el objeto de explicar, clarificar e interpretar la información obtenida durante la administración de los cuestionarios. Los datos se han presentado de la siguiente forma:

- Primeramente se presentan los datos estadísticos referentes a la categoría “datos personales” de los participantes, que recogen información acerca de la edad, el sexo, la experiencia profesional y la categoría profesional a la que pertenecen los participantes.
- A continuación, se detallan los datos relativos a la variable “formación del profesorado”. Los ítems han sido analizados y presentados de forma individual, pues no se ha establecido la comparativa entre ningún par de ítems.

- Seguidamente, se describen los datos relativos a la variable “aprendizaje de idiomas y tecnologías de la información y la comunicación”, analizando los ítems de forma individual y estableciéndose comparaciones entre los resultados del ítem (18) Mi preparación lingüística es competente y (19) Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera, por un lado; y del (28) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula y (29) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula, por otro.
- Posteriormente, se explican los datos relativos a la variable “recursos económicos y humanos”, de forma individual y también comparativa, analizando los siguientes pares de ítems: (30) Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes y (31) Los recursos humanos (profesorado y demás trabajadores) del centro educativo son suficientes, en un par, y (32) Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones en el centro educativo y (33) El centro debería recibir financiación privada adicional para su correcta marcha y funcionamiento, en otro par.
- Finalmente, se analizan y presentan los datos estadísticos relativos a la última variable, la denominada “satisfacción del profesorado”, en la que se analizan los ítems de forma individual y también se realizó el análisis comparativo entre los ítems (40) Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional y (41) Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os.

El análisis de los ítems individuales ha sido de gran utilidad, pues ha arrojado información acerca de cada aspecto que se quería conocer, mientras que el análisis de pares de ítems ha ofrecido un análisis comparativo entre dos ítems que el investigador consideraba que estaban relacionados entre sí y que podían ofrecer información muy relevante a la hora de formular las conclusiones del estudio.

Los resultados se han presentado en tablas y gráficos acompañados de un análisis descriptivo de cada uno de ellos, y de los hallazgos más significativos que se han descubierto en la investigación.

Capítulo IV.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Datos personales e identificativos	45
2. Resultados de la variable “formación del profesorado”	47
3. Resultados de la variable “aprendizaje a lo largo de la vida”	49
4. Resultados de la variable “aprendizaje de idiomas y TIC”	52
5. Resultados de la variable “recursos económicos y humanos”	58
6. Resultados de la variable “satisfacción del profesorado”	62

En este capítulo se describen los resultados obtenidos después de concluir el análisis de los datos obtenidos y procesados. Los resultados se presentan en base a las cinco dimensiones que se establecieron anteriormente y sobre las que se han elaborado los ítems que se han planteado a la muestra de participantes en el estudio. Se presenta un análisis cuantitativo y descriptivo de los mismos.

1. Datos personales e identificativos

Los datos que se han analizado inicialmente corresponden a información personal e identificativa, relativa a la muestra de participantes del estudio, así como a su edad y estatus profesional. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

- La **muestra** sobre se compone de **cuarenta (40) profesores** que pertenecen a varias categorías especificadas en los cuestionarios que se han utilizado como técnica de recogida de datos. Estos profesores tienen vinculación laboral con la **Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina)**.
- En cuanto a la **distribución en función del sexo**, del total de la muestra, 18 son hombres y 22 son mujeres, es decir, un 45% de los sujetos son hombres y el 55% restante son mujeres (véase la tabla 13).

Tabla 13.

Distribución de la muestra en función del sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mujer	22	55,0	55,0	55,0
Hombre	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- Con respecto a la **distribución en función de la edad**, se puede decir que del conjunto de la muestra, 3 profesores tienen menos de 30 años (7,5%); 21 tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años (52,5%); 10 profesores entre los 41 y los 50 años (25%); el 15%, es decir, 6 tienen entre 51 y 60 años y ninguno de los participantes tienen más de 60 años. El grupo mayoritario lo componen los profesores cuyas edades se sitúan en el rango de 31 y 40 años de edad (véase la tabla 14).

Tabla 14.

Distribución de la muestra en función de la edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 30 años.	3	7,5	7,5	7,5
	Entre 31 y 40 años.	21	52,5	52,5	60,0
	Entre 41 y 50 años.	10	25,0	25,0	85,0
	Entre 51 y 60 años.	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- Analizando los datos referentes al **número de años de experiencia profesional**, se descubrió que 10 docentes tenían de 0 a 5 años de antigüedad en la docencia universitaria (25%); 14 profesores tenían de 6 a 10 años (35%); un 7,5%, es decir, 3 profesores tenían de 11 a 15 años; 6 docentes, entre 16 a 20 años (15%); y el resto, 7 profesores (17,5%) habían trabajado más de 20 años como profesores universitarios (véase la tabla 15).

Tabla 15.

Distribución de la muestra en función de la antigüedad como docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 5 años.	10	25,0	25,0	25,0
	De 6 a 10 años.	14	35,0	35,0	60,0
	De 11 a 15 años.	3	7,5	7,5	67,5
	De 16 a 20 años.	6	15,0	15,0	82,5
	Más de 20 años.	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En relación a la **distribución de la muestra en función de la categoría profesional** conviene destacar que 18 profesores tienen categoría de “ayudantes” (45%); el 22,5% de los participantes eran “profesores contratados” (9 docentes); el 27,5% del total (11 profesores) eran “titulares de Universidad” y, finalmente, 2 profesores eran “catedráticos de Universidad”. El grupo mayoritario era el de profesores ayudantes (véase la tabla 16).

Tabla 16.

Distribución de la muestra en función de la categoría profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Profesor Ayudante	18	45,0	45,0	45,0
Profesor Contratado	9	22,5	22,5	67,5
Profesor Titular de Universidad	11	27,5	27,5	95,0
Profesor Catedrático de Universidad	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

2. Resultados sobre la variable “formación del profesorado”

La variable de formación del profesorado analiza una serie de aspectos que se detallan a continuación:

Con respecto a las **titulaciones** que tienen los participantes del estudio, 13 profesores (32,5% de los participantes) tienen un título de Licenciatura o equivalente, mientras que la inmensa mayoría de los encuestados (27 profesores, 67,5%) están en posesión del título de Doctorado (véase la tabla 17).

Tabla 17.

Titulación de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Título de Licenciatura o equivalente.	13	32,5	32,5	32,5
Título de Doctorado.	27	67,5	67,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 6.** Con respecto a este ítem, las respuestas de los participantes indican que la mayoría de ellos (67,5%) se muestran indiferentes, frente a un 32,5% que consideran que el actual sistema de acceso a la función docente es justo, pues han mostrado su desacuerdo en el cuestionario (véase la tabla 18).

Tabla 18.

Resultados del ítem 6

El actual sistema de acceso a la función docente es justo y garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo.	10	25,0	25,0	32,5
	Indiferente.	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 7.** Los resultados muestran que la mayoría de los participantes, es decir, el 52,5% de ellos considera que la formación inicial del profesorado es adecuada para el desarrollo de la labor como docente al manifestar estar de acuerdo con el ítem. Este planteamiento lo refuerza un 7,5% adicional de los participantes que alegan estar totalmente de acuerdo. Por otra parte, un 7,5% de los docentes muestra estar en desacuerdo y un 32,5%, es decir, un colectivo importante, muestra indiferencia en este ítem (véase la tabla 19).

Tabla 19.

Resultados del ítem 7

La formación inicial del profesorado es adecuada y suficiente para desarrollar correctamente la labor docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
	Indiferente.	13	32,5	32,5	40,0
	De acuerdo.	21	52,5	52,5	92,5
	Totalmente de acuerdo.	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 8.** Con respecto a este interrogante, los datos muestran que un 75% de los participantes creen que la formación inicial del profesorado tiene un componente teórico más pronunciado que el componente práctico, pues el 47,5% han mostrado estar de acuerdo con este ítem y un 27,5% alegan estar totalmente de acuerdo, frente a un 25% que se han mostrado indiferentes (véase la tabla 20).

Tabla 20.

Resultados del ítem 8

La formación inicial del profesorado es más teórica que práctica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indiferente.	10	25,0	25,0	25,0
	De acuerdo.	19	47,5	47,5	72,5
	Totalmente de acuerdo.	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 9.** En relación a la duración del plan de estudios de formación del profesorado ha habido disparidad de opiniones. Por un lado, tenemos a un grupo que muestra su desacuerdo o total desacuerdo (20% de la muestra), el mismo porcentaje de indiferentes (20%). Finalmente, un 60% considera que la duración del plan de estudios es la adecuada, siendo este el grupo mayoritario. Esta reflexión nos induce a pensar que los participantes consideran que el plan de estudios es muy teórico, aludiendo al ítem anterior, pero que es suficiente su duración, por lo que la formación es fundamentalmente teórica, pero la duración es adecuada (véase la tabla 21).

Tabla 21.

Resultados del ítem 9

La duración del plan de estudios de formación del profesorado es la adecuada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo.	5	12,5	12,5	20,0
	Indiferente.	8	20,0	20,0	40,0
	De acuerdo.	13	32,5	32,5	72,5
	Totalmente de acuerdo.	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados sobre la variable “aprendizaje a lo largo de la vida”

Comenzamos analizando esta variable preguntando a los participantes si han asistido a algún curso de formación permanente. Las respuestas muestran que un 5% de los participantes no ha asistido a ningún curso de aprendizaje permanente; un 35% ha asistido a entre 1 y 5 acciones formativas; un 32,5% a entre 6 y 10 cursos de formación y un 27,5% a más de 10 acciones de carácter formativo (véase la tabla 22).

Tabla 22.

Resultados del interrogante 10

		¿Ha asistido usted a algún curso de formación permanente?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No he asistido a ningún curso.	2	5,0	5,0	5,0
	He asistido a entre 1 y 5 cursos.	14	35,0	35,0	40,0
	He asistido a entre 6 y 10 cursos.	13	32,5	32,5	72,5
	He asistido a más de 10 cursos.	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 11.** Este ítem hace referencia a si los docentes realizan actividades de formación permanente cada año. A este ítem respondió un 47,5% que no estaban de acuerdo, es decir, que consideraban que los docentes no se “reciclaban” profesionalmente cada año, frente a un 32,5% que piensan lo contrario.

Nos ha sorprendido que casi la mitad de los participantes opinen que los docentes no se suelen reciclar profesionalmente cada año, y de este grupo sea el 25% el que ha mostrado total en desacuerdo con el ítem. Otro dato importante es el elevado porcentaje de indiferentes, en torno al 20%, es decir, 1 de cada 5 participantes (véase la tabla 23).

Tabla 23.

Resultados del ítem 11

		Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	10	25,0	25,0	25,0
	En desacuerdo.	9	22,5	22,5	47,5
	Indiferente.	8	20,0	20,0	67,5
	De acuerdo.	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 12.** En relación a la oferta de cursos de formación permanente, la mayoría de los encuestados opina que la oferta es variada y presenta variedad de temas y materias, ya que un 37,5% se ha mostrado de acuerdo con esta afirmación y un 32,5% se ha mostrado totalmente de acuerdo, por lo que la 7 de cada 10 encuestados estaría de acuerdo con lo manifestado por el ítem. Por otra parte, tan solo un 2,5% está totalmente en desacuerdo y se destaca el alto porcentaje de indiferentes, que se sitúa en el 27,5% (véase la tabla 24).

Tabla 24.

Resultados del ítem 12

La oferta de los cursos de formación permanente es variada y abarca gran variedad de temas y materias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo.	1	2,5	2,5	2,5
Indiferente.	11	27,5	27,5	30,0
De acuerdo.	15	37,5	37,5	67,5
Totalmente de acuerdo.	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 13.** Con respecto a si debería haber un mínimo de cursos obligatorios para garantizar la formación permanente, observamos que las respuestas se han polarizado en torno a dos colectivos: por un lado, aquellos que están totalmente en desacuerdo con esta afirmación (30%) y, por otro, los que están de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 70%, y respaldan la obligatoriedad de cursos que promuevan el reciclaje profesional de los docentes (véase la tabla 25).

Tabla 25.

Resultados del ítem 13

Debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio para el reciclaje profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo.	12	30,0	30,0	30,0
De acuerdo.	12	30,0	30,0	60,0
Totalmente de acuerdo.	16	40,0	40,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 14.** Este ítem hace referencia a si hay recursos suficientes al alcance del profesorado para realizar cursos de formación permanente. El 32,5% se muestra totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, mientras que un 47,5% se muestra de acuerdo. Los participantes indiferentes alcanzan el 20% (véase la tabla 26).

Tabla 26.

Resultados del ítem 14

Hay suficientes recursos al alcance del profesorado para acceder a cursos de formación permanente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo.	10	25,0	25,0	32,5
	Indiferente.	8	20,0	20,0	52,5
	De acuerdo.	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados sobre la variable “aprendizaje de idiomas y tic”

Esta variable está dividida en dos “subvariables”: por un lado, el aprendizaje de idiomas y, por otro, las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Comenzando por la primera “subvariable”, la referida al aprendizaje de idiomas, observamos que la inmensa mayoría, es decir, un 85% afirma no estar en posesión de alguna certificación de conocimiento de idiomas, frente a un 15% que alega tener algún certificado de aprendizaje de lenguas modernas (véase la tabla 27).

Tabla 27.

Resultados del interrogante 15.

¿Posee alguna certificación de conocimiento de idiomas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	15,0	15,0	15,0
	No	34	85,0	85,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, de las personas que han contestado de forma afirmativa (6 profesores), los idiomas que han indicado han sido inglés (4 docentes) y francés (2 docentes) y los certificados eran de “estudio de la lengua inglesa” y “lengua francesa”.

- **Ítem 18.** Este ítem hace referencia al grado de competencia en lenguas extranjeras que los participantes consideran que tienen. A la luz de los resultados, un 32,5% de los participantes alegó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con este ítem, con lo cual, no se consideran competentes en el uso de la lengua extranjera; un 50% de los participantes se mostró indiferente y un pequeño grupo de 7 docentes se mostró de acuerdo (6 participantes, 15%) o totalmente de acuerdo (1 participante, 2,5%) con este ítem, por lo que constituiría un 17,5% el porcentaje de participantes que considera que su preparación lingüística es competente (véase la tabla 28).

Tabla 28.

Resultados del ítem 18

		Mi preparación lingüística es competente.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	2	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo.	11	27,5	27,5	32,5
	Indiferente.	20	50,0	50,0	82,5
	De acuerdo.	6	15,0	15,0	97,5
	Totalmente de acuerdo.	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 19.** El siguiente ítem se refiere a si los docentes consideran que pueden impartir docencia en otras lenguas extranjeras. A este ítem respondía un 57,5% de los participantes, es decir, más de la mitad, que estaban en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, mientras que un 25% se mostraba indiferente y tan solo un 17,5% se mostraba de acuerdo, es decir, se mostraba capacitado para desarrollar la docencia en otra lengua extranjera (véase la tabla 29).

Tabla 29.

Resultados del ítem 19

		Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	12	30,0	30,0	30,0
	En desacuerdo.	11	27,5	27,5	57,5
	Indiferente.	10	25,0	25,0	82,5
	De acuerdo.	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los ítems 18 y 19 están estrechamente relacionados, por lo que consideramos fundamental analizarlos desde el punto de vista comparativa, llegando a la conclusión de que las respuestas de los participantes han sido similares ambos casos, con alguna que otra particularidad. Si en el ítem 18 (Mi preparación lingüística es competente) había un 32,5% de participantes que estaban en desacuerdo y un 50% se mostraban indiferentes (la suma de ambos grupos asciende al 82,5% del total de la muestra), en el ítem 19 (Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera) hay un 57,5% de participantes que estaban en desacuerdo y un 25% se mostró indiferente (la suma de ambos grupos asciende al 82,5% de la muestra).

Si comparamos el porcentaje de participantes que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem 18 (Mi preparación lingüística es competente) descubriremos que es el mismo porcentaje de aquellos participantes que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem 19 (Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera), es decir, de un 17,5%.

- **Ítem 20.** En relación al ítem 20, el 65% de los participantes aseguran estar de acuerdo (40%) o totalmente de acuerdo (25%) en el hecho de que el conocimiento de idiomas modernos es fundamental para desarrollar la función docente, mientras que un 35% del total se mostró de manera indiferente (véase la tabla 30).

Tabla 30.

Resultados del ítem 20

El conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indiferente.	14	35,0	35,0	35,0
	De acuerdo.	16	40,0	40,0	75,0
	Totalmente de acuerdo.	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 21.** El siguiente ítem ha arrojado resultados muy diversos. Un 45% de los docentes participantes en el estudio no considera que el resto de profesores tengan una preparación lingüística adecuada, frente a un 17,5% que opina lo contrario. El 37,5% se mostró indiferente con respecto al ítem (véase la tabla 31).

Tabla 31.

Resultados del ítem 21

El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen una buena preparación lingüística.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo.	18	45,0	45,0	45,0
	Indiferente.	15	37,5	37,5	82,5
	De acuerdo.	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

A continuación analizamos la segunda “subvariable”, que alude al uso y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. A la pregunta de si poseen conocimientos acerca del uso y manejo de las TIC un 70% contestó de forma afirmativa, frente a un 30% que lo hizo de manera negativa (véase la tabla 32).

Tabla 32.

Resultados del interrogante 22

¿Posee conocimientos acerca del uso y manejo de las TIC?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	28	70,0	70,0	70,0
	No	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, más de la mitad de los participantes alegaron poseer conocimientos de TIC a nivel de usuario básico (52,5%), mientras que un 40% afirmó tener conocimientos de nivel medio y el 7,5% restante contestó que sus conocimientos de TIC eran avanzados (véase la tabla 33).

Tabla 33.

Resultados del interrogante 23

¿A qué nivel?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel básico.	21	52,5	52,5	52,5
	Nivel medio.	16	40,0	40,0	92,5
	Nivel avanzado.	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En relación al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, un 65% de los participantes afirma usarlas, frente a un 35% que niega usarlas en clase (véase la tabla 34).

Tabla 34.

Resultados del interrogante 24

		¿Usa las TIC en sus clases?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	26	65,0	65,0	65,0
	No	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 25.** El ítem 25 (Las TIC ayudan y facilitan la labor docente) ha presentado diversas respuestas: por un lado, un 32,5% de los encuestados manifiesta estar totalmente en desacuerdo (5%) o en desacuerdo (27,5%), mientras que un 42,5% de los encuestados manifiesta estar totalmente acuerdo (20%) o en de acuerdo (22,5%). El porcentaje de indiferentes alcanza el 25%, es decir, 1 de cada 4. Esto significa que los resultados están muy polarizados en dos grupos: los que consideran que las TIC ayudan y facilitan la labor docente (42,5%) y los que opinan lo contrario (32,5%) (véase la tabla 35).

Tabla 35.

Resultados del ítem 25

		Las TIC ayudan y facilitan la labor docente.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	2	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo.	11	27,5	27,5	32,5
	Indiferente.	10	25,0	25,0	57,5
	De acuerdo.	9	22,5	22,5	80,0
	Totalmente de acuerdo.	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 26.** En relación a si las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado, la inmensa mayoría de los encuestados ha manifestado estar de acuerdo (42,5%) o totalmente de acuerdo (32,5%), por lo que la suma entre ambas respuestas positivas es del 75%. Por otra parte, un 2,5% de los participantes alega estar totalmente en desacuerdo y un 7,5% muestra estar en desacuerdo, por lo que la suma sería de tan solo el 10%. El 15% restante manifestaron sentirse indiferentes (véase la tabla 36).

Tabla 36.

Resultados del ítem 26

Las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado en el aula.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	1	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo.	3	7,5	7,5	10,0
	Indiferente.	6	15,0	15,0	25,0
	De acuerdo.	17	42,5	42,5	67,5
	Totalmente de acuerdo.	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 27.** Con respecto a si las TIC son fundamentales para llevar a cabo la labor docente, los datos revelan que un 20% muestra su disconformidad con esta afirmación (7,5% totalmente en desacuerdo y 12,5% en desacuerdo) frente a un 37,5% que se muestran de acuerdo con lo que sugiere el ítem. El grupo mayoritario son los que se sienten indiferentes ante el ítem (42,5%) (véase la tabla 37).

Tabla 37.

Resultados del ítem 27

El uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo.	5	12,5	12,5	20,0
	Indiferente.	17	42,5	42,5	62,5
	De acuerdo.	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los dos siguientes ítems, 28 (El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula) y 29 (El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran la TIC en el aula), se han analizado de forma individual y luego se ha establecido una comparación entre los resultados, para ver el grado de correlación existente entre las respuestas de uno y de otro.

- **Ítem 28.** Los resultados del ítem muestran que más de la mitad de los encuestados (un 67,5%) no considera que el resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula, pues un 7,5% afirmaron estar totalmente en desacuerdo y un 60% alegaron estar en desacuerdo. El grupo de los indiferentes se situó en el 15%, frente al de los docentes que están de acuerdo, que ascendió al 17,5% (véase la tabla 38).

Tabla 38.

Resultados del ítem 28

El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
En desacuerdo.	24	60,0	60,0	67,5
Indiferente.	6	15,0	15,0	82,5
De acuerdo.	7	17,5	17,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 29.** Los resultados de este ítem han sido muy diversos: por una parte está el colectivo que considera que los docentes no usan las TIC en el aula (15% del total), mientras que el colectivo que considera que sí usan las TIC en el aula representa el 40% de las respuestas. El grupo de los indiferentes vuelve a ser el mayoritario, al alcanzar el 45% de las respuestas (véase la tabla 39).

Tabla 39.

Resultados del ítem 29

El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo.	2	5,0	5,0	5,0
En desacuerdo.	4	10,0	10,0	15,0
Indiferente.	18	45,0	45,0	60,0
De acuerdo.	14	35,0	35,0	95,0
Totalmente de acuerdo.	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Si realizamos un análisis comparativo, descubriremos que los docentes creen que sus compañeros de trabajo carecen de conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula (67,5% se muestran totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con el ítem 28), aunque sí utilizan las TIC en el aula (40% se muestran totalmente de acuerdo o de acuerdo con el ítem 29). Estos datos, contrastados, chocan con los obtenidos en el interrogante 20, en el que un 70% de los participantes alegó tener conocimientos del uso y la integración de las TIC en el ámbito educativo, y también con el interrogante 24, en el que un 65% de la muestra alegó usar las TIC en sus aulas.

5. Resultados sobre la variable “recursos económicos y humanos”

Los recursos humanos y materiales son dos factores fundamentales en cualquier institución, sobre todo en las instituciones educativas. Es por esta razón, por la que se considera una variable fundamental y a tener en cuenta para el análisis de la calidad de la educación, pero no desde una perspectiva cuantitativa, es decir, a mayor número de profesores y de recursos materiales, mayor calidad, ya que este principio no siempre se cumple.

- **Ítem 30.** Este ítem alude a la cuantificación de los recursos económicos y materiales y pregunta a los participantes si consideran que son suficientes. Resulta sorprendente que la mitad de los participantes se han mostrado totalmente en desacuerdo con este ítem y 11 de ellos (el 27,5% del total) se mostraron en desacuerdo. Un 15% del total alegó sentirse indiferente y tan sólo un 7,5% considera que los recursos económicos son suficientes, al haberse mostrado de acuerdo. La suma de los que se muestran contrariados a este ítem alcanza el 77,5%, frente tan solo un 7,5% que se muestra de acuerdo al mismo (véase la tabla 40).

Tabla 40.

Resultados del ítem 30

Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	20	50,0	50,0	50,0
	En desacuerdo.	11	27,5	27,5	77,5
	Indiferente.	6	15,0	15,0	92,5
	De acuerdo.	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 31.** El siguiente ítem hace referencia a los recursos humanos en el centro. Por recursos humanos entendemos el número de profesores y el personal de servicio, es decir, los trabajadores del centro. En este sentido, los resultados se vuelven a repetir, prácticamente: un 65% de los participantes se mostraron totalmente en desacuerdo (42,5%) o en desacuerdo (22,5%) con el ítem, frente a un 17,5 que se mostraron de acuerdo (12,5%) o totalmente de acuerdo (5%). El porcentaje de indiferentes alcanzó el 17,5%. Por consiguiente, la inmensa mayoría de los participantes considera que los recursos humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires son escasos o no son suficientes (véase la tabla 41).

Tabla 41.

Resultados del ítem 31

Los recursos humanos (profesorado y demás trabajadores) del centro educativo son suficientes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	17	42,5	42,5	42,5
	En desacuerdo.	9	22,5	22,5	65,0
	Indiferente.	7	17,5	17,5	82,5
	De acuerdo.	5	12,5	12,5	95,0
	Totalmente de acuerdo.	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Si realizamos un análisis comparativo entre los dos ítems anteriores, descubriremos que los resultados son prácticamente idénticos: el 77,5% de los participantes considera que no son suficientes los recursos económicos y el 65% se expresaron en la misma dirección en relación a los recursos humanos. Tan solo un 7,5% considera que los recursos económicos son suficientes, mientras que el porcentaje de participantes que consideran suficientes los recursos humanos baja al 5%.

Con estas estadísticas podemos llegar a la conclusión de que tanto recursos materiales como recursos humanos son escasos en la Facultad y que, por tanto, harían falta más o invertir más en este capítulo de gastos de la institución.

- **Ítem 32.** El ítem 32 aborda el componente económico y la participación de las Administraciones Educativas como instituciones que financian la educación. Se les preguntó a los docentes que si las Administraciones de Educación realizan suficientes inversiones en el centro educativo y un 85% respondió de manera negativa, al alegar

que estaban totalmente en desacuerdo (30%) o en desacuerdo (45%) con el ítem. Un 15% se mostró indiferente, mientras que un escaso 10% contestó de forma positiva. Esto significa que los participantes creen que el esfuerzo económico que desarrollan las Administraciones Educativas no es suficiente o es escaso (véase la tabla 42).

Tabla 42.

Resultados del ítem 32

Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones en el centro educativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	12	30,0	30,0	30,0
	En desacuerdo.	18	45,0	45,0	75,0
	Indiferente.	6	15,0	15,0	90,0
	De acuerdo.	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

- **Ítem 33.** El ítem 33 trata sobre la financiación privada de las universidades, uno de los aspectos más espinosos en la educación, debido a que si entra capital privado en una universidad pública, ésta tiene que adquirir una serie de compromisos con la empresa o institución privada que participe y cumplirlos. Los resultados de este ítem mostraron que el 60% no está de acuerdo con la entrada de capital privado en la institución (55%, totalmente en desacuerdo y 5%, en desacuerdo), mientras que un 20% apoyaría recibir capital privado (15%, de acuerdo y 5%, totalmente de acuerdo). La cifra de los indiferentes alcanza el 20% (véase la tabla 43).

Tabla 43.

Resultados del ítem 33

El centro debería recibir financiación privada adicional para su correcta marcha y funcionamiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	22	55,0	55,0	55,0
	En desacuerdo.	2	5,0	5,0	60,0
	Indiferente.	8	20,0	20,0	80,0
	De acuerdo.	6	15,0	15,0	95,0
	Totalmente de acuerdo.	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los dos ítems anteriores (32 y 33) aluden a la cuestión económica desde diferentes puntos de vista: el ítem 32 se centra en si las partidas presupuestarias de las Administraciones Educativas son suficientes, mientras que el ítem 33 abre la puerta a la financiación privada. Realizando un análisis comparativo de ambos ítems, llegamos a la conclusión que la mayoría de los participantes en el estudio consideran que las inversiones realizadas por las Administraciones de Educación son insuficientes, pero tampoco están de acuerdo en abrir las puertas a la financiación privada, por lo que demandan más presupuesto al ente público.

En el caso de España, algunas universidades e instituciones de educación superior han abierto la posibilidad de crear un fondo en el que las instituciones privadas aporten capital para conceder subvenciones a acciones determinadas, como prácticas en empresas con el fin de aprovecharse del capital humano formado en las universidades y aplicarlo en el sector privado.

Instituciones como el Banco Santander ofrecen la posibilidad de hacer prácticas formativas, tanto en el territorio español como en países extranjeros, brindando una oportunidad a los estudiantes de reforzar sus conocimientos teóricos y después incorporar a esos estudiantes como posibles trabajadores de sus oficinas y sucursales.

6. Resultados sobre la variable “satisfacción del profesorado”

La satisfacción del profesorado en su lugar de trabajo es una de las variables más importantes a tener en cuenta en aras de seguir mejorando la calidad educativa. En este sentido, en la encuesta se preguntó a los profesores por sus expectativas profesionales, por el reconocimiento de la labor docente, por la existencia de incentivos en la labor docente, por los resultados de sus alumnos y por la motivación de los docentes.

El interrogante 34 alude a si se han cubierto las expectativas de los profesores en el tiempo que llevan trabajando. A esta pregunta respondió afirmativamente la inmensa mayoría de los participantes, un 87,5%, frente a un 12,5% que mostraron una respuesta negativa (véase la tabla 44).

Tabla 44.

Resultados del interrogante 34.

En lo que lleva de carrera docente, ¿se han cubierto sus expectativas profesionales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	35	87,5	87,5	87,5
	No	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En relación a si los docentes han recibido algún tipo de reconocimiento por la labor de docentes (interrogante 35), un 77,5% respondió afirmativamente, por un 22,5% que expresó una respuesta negativa con respecto al interrogante (véase la tabla 45).

Tabla 45.

Resultados del interrogante 35

¿Ha recibido usted algún reconocimiento por su labor como docente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	31	77,5	77,5	77,5
	No	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El interrogante 36 se refiere a si los participantes en el estudio consideran que existen suficientes incentivos a la labor docente. Los resultados estadísticos mostraron que el 87,5% (35 profesores), es decir, casi 9 de cada 10 participantes consideran que sí existen suficientes incentivos, frente a un 12,5% de los participantes (5 docentes) que respondieron de forma negativa (véase la tabla 46).

Tabla 46.

Resultados del interrogante 36

¿Cree que hay suficientes incentivos en la labor docente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	35	87,5	87,5	87,5
	No	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El siguiente interrogante aludía a la satisfacción del docente con los resultados de sus alumnos, a nivel general. A esta cuestión la mayoría de los participantes (72,5%, 29 docentes) respondió de forma afirmativa, frente al 27,5% (11 participantes) cuyas respuestas fueron negativas (véase la tabla 47).

Tabla 47.

Resultados del interrogante 37

¿Está satisfecho/a con los resultados de sus alumnas/os?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	29	72,5	72,5	72,5
	No	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El **ítem 38** cuestiona si la figura del docente está reconocida y valorada socialmente, uno de los temas que más escollos sociales y políticos ha causado en España. Los docentes argentinos piensan que no, pues un 60% respondió de forma negativa al ítem (el 5% está totalmente en desacuerdo y el 55% está en desacuerdo), frente a un 27,5% de respuestas indiferentes y un escaso 12,5% de respuestas afirmativas (7,5% de acuerdo y 5% totalmente de acuerdo) (véase la tabla 48).

Tabla 48.

Resultados del ítem 38

La figura del docente, así como su labor profesional está reconocida y valorada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	2	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo.	22	55,0	55,0	60,0
	Indiferente.	11	27,5	27,5	87,5
	De acuerdo.	3	7,5	7,5	95,0
	Totalmente de acuerdo.	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El ítem 39 hace alusión a las condiciones salariales y la jornada laboral de los docentes universitarios, analizando si ambos indicadores son adecuados. En este sentido, entre la mayoría de los encuestados vuelve a predominar una respuesta negativa, pues el 5% está totalmente en desacuerdo y el 52,5% está en desacuerdo, frente a un 22,5% de indiferentes y un 20% de participantes que mostraron estar de acuerdo (15%) o totalmente de acuerdo (5%) (véase la tabla 49).

Tabla 49.

Resultados del ítem 39

Las condiciones salariales y de jornada laboral son adecuadas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo.	2	5,0	5,0	5,0
En desacuerdo.	21	52,5	52,5	57,5
Indiferente.	9	22,5	22,5	80,0
De acuerdo.	6	15,0	15,0	95,0
Totalmente de acuerdo.	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El **ítem 40** analiza la motivación a nivel profesional de los participantes en el estudio. Este ítem se caracteriza por ser el primer ítem de esta categoría que arroja resultados y opiniones positivas de los encuestados. El 70% de los participantes respondió de forma positiva (47,5% de acuerdo y 22,5% totalmente de acuerdo), frente a un 25% de indiferentes y a un insignificante 5% que alegó sentirse en desacuerdo. Ningún participante mostró sentirse totalmente en desacuerdo con el ítem, con lo cual, esto nos muestra que los docentes están muy motivados a nivel académico y profesional en sus entornos de trabajo (véase la tabla 50).

Tabla 50.

Resultados del ítem 40

Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo.	2	5,0	5,0	5,0
Indiferente.	10	25,0	25,0	30,0
De acuerdo.	19	47,5	47,5	77,5
Totalmente de acuerdo.	9	22,5	22,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El último ítem del cuestionario, el **ítem 41** es similar al **interrogante 37** (*¿está satisfecha/o con los resultados de sus alumnas/os?*), si bien en este caso, se pregunta a los docentes por sus percepciones con respecto al resto de sus compañeras y compañeros de trabajo. Los resultados de este ítem mostraron que el 57,5% de los encuestados está de acuerdo (30%) o totalmente de acuerdo (27,5%) con el mismo, frente a un 27,5% de indiferentes y a un 15% de respuestas negativas (7,5% en desacuerdo y 7,5% totalmente en desacuerdo), siendo nuevamente las respuestas positivas predominantes sobre las negativas y las indiferentes (véase la tabla 51).

Tabla 51.

Resultados del ítem 41

Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo.	3	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo.	3	7,5	7,5	15,0
	Indiferente.	11	27,5	27,5	42,5
	De acuerdo.	12	30,0	30,0	72,5
	Totalmente de acuerdo.	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Para concluir el análisis estadístico, se presenta una comparativa entre los ítems 40 (Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional) y 41 (Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os). Estos ítems relacionan los constructos “motivación” con “satisfacción por resultados de los alumnos”.

En el primer ítem del análisis (ítem 40) las respuestas positivas, es decir, la suma de los que respondieron “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” alcanzó el 70% (28 participantes) frente al 57,5% (23 participantes) de respuestas positivas en el segundo ítem analizado (ítem 41), por lo que habría una diferencia de un 12,5% entre ambos conjuntos de resultados. Similares resultados hay entre los participantes que respondieron sentirse “indiferentes”, obteniéndose unos resultados de un 25% en el ítem 40 y un 27,5% en el ítem 41, por lo que son prácticamente iguales. Finalmente, las respuestas negativas, es decir, la suma de los que respondieron “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” alcanzó el 5% en el ítem 40 y el 15% en el ítem 41, por lo que la diferencia sería de un 10%.

A pesar de las posibles disparidades que muestran los resultados anteriores, se podría decir que los docentes están motivados a nivel profesional y que además, esto se podría traducir en buenos resultados por parte de sus alumnas y alumnos.

Capítulo V.

CONCLUSIONES

1. Grado de cumplimiento de los objetivos	68
2. Comprobación y verificación de hipótesis	70
3. Propuestas de mejora	72

Una vez ha finalizado el estudio, conviene que hagamos balance y un ejercicio de reflexión personal e interna que nos permita establecer las conclusiones de la investigación llevada a cabo en el contexto internacional. Como se trata de un proyecto de investigación, las conclusiones versarán sobre ciertos aspectos que se relacionan a continuación:

-En primer lugar, se comenta y comprueba el grado de cumplimiento y alcance de los objetivos que formulamos en un primer momento.

-En segundo lugar, se contrastan los resultados estadísticos obtenidos, con su análisis y con las hipótesis inicialmente formuladas.

-Finalmente, se plantean algunas propuestas de mejora de la investigación con el objeto de darle continuidad a la misma.

1. Grado de cumplimiento de los objetivos

En esta primera parte de las conclusiones, la que hace referencia al alcance de los objetivos, se puede afirmar que los objetivos del presente estudio han sido logrados con un grado de cumplimiento bastante amplio, habiéndose alcanzado los objetivos específicos en su totalidad, si bien con algunas matizaciones, pero los fines de la investigación han sido alcanzados y las expectativas son bastante positivas en este sentido.

En relación al primer objetivo específico, “conocer la realidad académica del contexto inmediato, es decir, la que se vive en las aulas de la institución receptora y hacer un análisis comparativo entre dicha realidad y la existente en la Universidad de Sevilla”, se ha alcanzado mediante el análisis de los contextos educativos que han influido en el estudio: el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras y el del aula de los estudiantes. Inicialmente, en la presentación del proyecto ante el Vicerrectorado de Investigación, se plantea la posibilidad de realizar una entrevista a un representante político del ámbito de la educación, pero esto no ha podido ser posible, debido a que las fechas en las que se ha desarrollado la estancia de investigación han coincidido con elecciones legislativas en Argentina y los políticos atendían a sus labores de campaña electoral y tareas relacionadas con esta situación especial.

El segundo objetivo, “conocer las metodologías que emplea el profesorado de la universidad de destino”, se logra al analizar las metodologías puestas en práctica por los docentes en las clases teóricas y prácticas que integran el plan de estudios del Grado en Ciencias de la Educación. Esta labor no ha sido compleja, ya que la educación universitaria en Argentina es de libre acceso y los docentes no plantearon ningún inconveniente para asistir a sus clases.

El tercer objetivo, “analizar algunos indicadores de calidad educativa desde la perspectiva docente, teniendo como referencia sus ideas y percepciones acerca de la misma”, supone iniciar el marco metodológico del estudio. Teniendo en cuenta algunos factores como la aplicabilidad y el aprovechamiento de esta estancia de investigación al programa de Tesis Doctoral del investigador, y las características del profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras, se tomaron algunos indicadores de calidad educativa que supusieron una referencia ejemplar a la hora de hacer el análisis descriptivo-comparativo que se tendrá en cuenta en un futuro para la elaboración de políticas y normativas educativas.

El cuarto objetivo, “diseñar herramientas e instrumentos de recogida de datos para evaluar la calidad desde la perspectiva o punto de vista del docente”, es el eje central de la investigación y de su consecución depende, por consiguiente, el éxito de la investigación. Tomando como referencia los indicadores elaborados y seleccionados anteriormente, se ha construido un instrumento de recogida de datos a modo de cuestionario o encuesta on-line, que se ha remitido a los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras y éstos informes se devolvían al investigador una vez los participantes los contestasen. Se ha de destacar, en este sentido, la participación de los profesores de la institución seleccionada, sin la cual el estudio no se podría haber llevado a cabo.

En relación al quinto y al sexto objetivos, “analizar los datos recogidos mediante la administración de encuestas y/o cuestionarios previamente diseñados” y “interpretar los resultados obtenidos de los procesos de análisis de datos y extraer la información fundamental relativa a los indicadores de calidad analizados”, respectivamente, su consecución era inminente y dependía, básicamente, del análisis y la interpretación de los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento diseñado para la obtención y recolección de datos estadísticos. Los resultados fueron presentados y descritos, de forma que cualquier investigador o lector puede interpretarlos fácilmente.

Finalmente, concluimos el estudio con la consecución del séptimo y último objetivo específico, “redactar una memoria de investigación que incluya todo el procedimiento del estudio, incorporando la información que pudiera ser valiosa para el Proyecto de Tesis Doctoral del investigador”, que supone la culminación del estudio, la redacción de todo el proceso metodológico, la presentación de resultados y la elaboración de las conclusiones y propuestas de mejora.

La consecución de los objetivos específicos implica el alcance del objetivo general que se formula inicialmente: “diseñar un instrumento de recogida de datos para analizar los indicadores de calidad educativa desde la perspectiva del profesorado, constituyendo esto una experiencia piloto extrapolable a la realidad educativa andaluza que será desarrollada e implementada en los centros educativos de la región andaluza”.

El proceso metodológico de la investigación, en sus diferentes fases, ha permitido que el investigador crease una herramienta, un instrumento de recogida de datos cuantitativos basado en los indicadores especificados anteriormente que fue administrado a los docentes participantes en la investigación y sus resultados ofrecen un punto de vista imprescindible que merece ser tenido en cuenta a la hora de diseñar nuevas políticas educativas, pues analiza las posibles áreas de mejora y aquellas que han de ser reforzadas.

Por consiguiente y teniendo en cuenta los progresos que se han ido realizando a lo largo de la elaboración del presente documento, podemos concluir reiterando que los objetivos específicos se han alcanzado en su inmensa totalidad, con algunas matizaciones y siempre pensando en nuevos horizontes académicos e investigadores que nos permitan establecer nuevas líneas de investigación sobre las que seguir trabajando en esta dirección.

2. Comprobación y verificación de hipótesis

A continuación procedemos a la verificación de las hipótesis que se formularon en los primeros estadios de la investigación.

En este sentido, la hipótesis 1 (H₁. Se considera insuficiente la formación inicial que reciben para ingresar en los cuerpos de maestros y profesores) queda refutada, pues más de la mitad de los participantes consideran que la formación inicial del profesorado es suficiente, si bien alegan que tiende a ser más teórica que práctica, pero consideran que la duración del plan de estudios es adecuada.

Con respecto a la hipótesis 2 (H₂. El actual sistema de acceso a la función docente es injusto y no garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente) queda aceptada, ya que los participantes opinaban que el sistema de acceso no es justo, si bien la mayor parte de los encuestados se muestra indiferente y no ha habido respuestas positivas en el ítem que abordaba esta cuestión.

En relación a la hipótesis 3 (H₃. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente (*lifelong learning*) ésta queda rechazada, de acuerdo a las preferencias mostradas por los participantes, que reflejan que casi la mitad de los docentes no realizaban cursos de actuación y reciclaje profesional.

Asimismo, también se rechaza la hipótesis 4 (H₄. Se considera poco variada la oferta actual de cursos de aprendizaje permanente) al considerarse que la actual oferta no cubre las demandas de los profesores y no es variada.

Con respecto a la variable de aprendizaje de idiomas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se acepta la hipótesis 5 (H₅. No se suelen aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas a la hora de impartir docencia), debido a que los profesores contestaron afirmativamente cuando se les preguntó si usaban las TIC en sus clases, a nivel personal y también con respecto a sus compañeros de trabajo. Por otra parte, también se acepta la hipótesis 6 (H₆. El nivel de inglés y la preparación lingüística del docente en general es escasa) al certificar los profesores que su preparación lingüística no era competente, en términos generales, y que no se verían capacitados para impartir sus materias en otras lenguas extranjeras. La mayoría de los encuestados consideró que los otros profesores no tenían una preparación lingüística competente.

En la variable de “recursos económicos y humanos” se formulan dos hipótesis: la hipótesis 7 (H₇. Los recursos económicos y materiales son suficientes para garantizar una educación de calidad en las aulas) que queda rechazada, ya que la inmensa mayoría de los participantes manifestó que los recursos existentes y disponibles eran bastante escasos, y la hipótesis 8 (H₈. Los recursos humanos son bastante escasos en los centros. Hacen falta más profesores) que se acepta debido a las respuestas de los encuestados, que afirmaron que no había suficientes profesores y miembros del Personal de Administración y Servicios (PAS),

así como también demandaban más inversiones por parte de las Administraciones Educativas y rechazaban la entrada de capital privado en la institución pública.

Finalmente, en términos de “satisfacción del profesorado”, se aceptan las hipótesis 10 (H₁₀. Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo es insuficiente y no se corresponde con la realidad que ellos viven a diario) y 11 (H₁₁. Los profesores están satisfechos con los resultados de sus alumnos), ya que la inmensa mayoría de los encuestados contestó de forma afirmativa al ítem relacionado con la satisfacción y los resultados de los estudiantes, y se puede decir que también es aceptada, teniendo en cuenta los datos estadísticos, la hipótesis 9 (H₉. El profesorado está satisfecho con la labor que desempeña en su puesto de trabajo) al haberse obtenido resultados positivos en aspectos como la motivación del profesorado, el reconocimiento y los incentivos a la labor docente, así como los resultados de sus alumnos.

Como balance general en lo que concierne a la comprobación de hipótesis, se puede decir que se han refutado 4 hipótesis y se han aceptado 7, por lo que esto significa que las ideas y supuestos previos que se presentaron antes del desarrollo del estudio han estado muy próximos a la realidad del contexto educativo en el que se ha llevado a cabo el estudio.

3. Propuestas de mejora

Una vez ha finalizado el estudio y las conclusiones han sido delimitadas y establecidas, se ha de plantear una serie de propuestas de mejora que sirvan para incrementar la calidad del proyecto y para darle continuación en el tiempo.

Una de las propuestas de mejora es la inclusión del sector del alumnado como colectivo potencial a la hora de expresar sus opiniones en materia de calidad de la educación. Durante la estancia en la Universidad de Buenos Aires, hemos observado el ferviente y creciente movimiento estudiantil, así como su participación en la gestión y en la vida pública de las instituciones que gestionan la Universidad. Esta participación, generalmente llevada a cabo en asociaciones que generan su propio discurso reivindicativo y lo transmiten a las instituciones, es de vital importancia, pues se canaliza a través de pequeños foros participativos, de diversas temáticas y que ofrecen una perspectiva relevante de la Universidad desde el punto de vista del alumnado.

Si bien en el proyecto de Tesis Doctoral del investigador el foco principal son los docentes, en proyectos complementarios como es el caso de esta investigación, se puede plantear la posibilidad de ampliar la participación al colectivo estudiantil, creando una serie de reuniones con las diferentes asociaciones de estudiantes y planteando foros, jornadas e incluso un congreso de calidad educativa en el que puedan expresarse libremente, ejerciendo su derecho a expresión, mediante los valores de la tolerancia y el respeto.

Otra de las propuestas que planteamos es garantizar la continuidad del proyecto en el tiempo, es decir, reafirmar el compromiso que tenemos de seguir trabajando en la línea de investigación que ha sido referencia patente del estudio. Para ello, se han suscrito algunos convenios de cooperación con diferentes profesores e instituciones que permitirán, no solo continuar este estudio o ampliarlo, sino también participar de y en otras líneas de investigación relacionadas con la política y la calidad latinoamericana en Argentina e incluso en otros países aprovechando las líneas de investigación tratadas en los grupos que integran los profesores que han firmado el convenio con nosotros.

Se trata de una propuesta innovadora que da consistencia y validez al proyecto, a la vez que otorga un valor añadido y potencia la investigación interuniversitaria entre la Universidad de Sevilla y las instituciones firmantes. Si bien es cierto que este compromiso ha de ser comunicado a las instituciones que contribuyen financiando los proyectos de investigación y ofreciendo la posibilidad de proyectar una imagen de la Universidad de Sevilla más allá del panorama nacional de la investigación en educación.

Por consiguiente, estas propuestas de mejora constituyen la visión prospectiva y de futuro que se plantea para futuros proyectos que puedan ser llevados a cabo conjuntamente con el objeto de seguir promoviendo la asociación de universidades, potenciando el intercambio de experiencias y creando una red de aprendizaje colaborativo que permita un beneficio mutuo entre la Universidad de Sevilla y las instituciones firmantes.

Bibliografía

- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davincil.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*(78), 98-104.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*(3), 297-334.
- Cubo Delgado, S. et al. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock'n'roll)* (3rd ed.). London: Sage.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México D.F. etc.: McGraw-Hill Interamericana.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Stringer, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*(80), 217-222.

Referencias legislativas

- Ley N° 24.430, Constitución de la Nación Argentina. (1994) Recuperado de: http://www.diputadosalta.gov.ar/images/stories/constitucion_argentina.pdf [consultado el 9/09/2013].
- Ley N° 26.206, de Educación Nacional (2006). Decreto 1938/2006 PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.). Recuperado de: http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/ley_de_educ_nac.pdf
- Universidad de Buenos Aires (1987). Reglamento de estudios de postgrado de la Universidad de Buenos Aires.
- Universidad de Sevilla (2009). Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas (Aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 29 de septiembre de 2009).

Webgrafía

- Comisión Europea. *Panel de expertos* Recuperado de: http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_pan_whe_es.htm

Anexos

ANEXO I. CARTA DE INVITACIÓN A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO “DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA ANALIZAR LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO”.

De: Cristóbal Torres Fernández.

A: Profesoras y profesores que deseen participar en el proyecto de investigación.

Estimadas/os Señoras/es,

Desde el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla se está llevando a cabo una investigación internacional acerca de la calidad de la educación desde la perspectiva del profesorado. La institución seleccionada para desarrollar esta investigación ha sido la Facultad de Filosofía y Letras, por su compromiso que tiene con la educación en Argentina.

A través de esta encuesta, se pretende conocer algunos datos básicos, pero fundamentales que nos ayudarán a contextualizar las opiniones de los docentes en el campo de las políticas educativas.

Es por esta razón, por la que se les ruega que cumplimenten la encuesta, para poder conocer de primera mano sus opiniones y respuestas y poder diseñar políticas educativas encaminadas a paliar las carencias que puedan ser detectadas.

Sin más, les agradezco de antemano su participación en este proyecto internacional y les comunico que estoy a su entera disposición.

Atentamente:



Cristóbal Torres Fernández

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

ANEXO II. CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Estimadas/os Señoras/es,

Me llamo Cristóbal Torres Fernández y pertenezco al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Estoy desarrollando una estancia de investigación internacional sobre la calidad educativa desde la perspectiva del profesorado universitario y es por esta razón por la que solicito su colaboración y participación en el presente estudio.

Esta investigación pretende analizar la calidad de la educación desde la perspectiva del profesorado universitario en base a las siguientes dimensiones: **formación del profesorado** (se valora la formación del profesorado que participe), **aprendizaje a lo largo de la vida** (se valora la formación que el profesorado haya realizado), **aprendizaje de Idiomas y TIC** (se evalúa la importancia del conocimiento de idiomas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación), **recursos económicos y humanos** (se evalúa la existencia y gestión de los recursos) y **satisfacción del profesorado** (se valora el grado de satisfacción de los docentes en relación a su trabajo o su salario).

Con este fin y para conocer sus valiosas opiniones y aportaciones al respecto, les agradecería que realizasen el cuestionario indicando sus datos identificativos y rellenando los ítems organizados de acuerdo a una escala que contiene los siguientes elementos:

- TD: Hace referencia a que se está **Totalmente en Desacuerdo** con el ítem.
- D: Hace referencia a que se está **en Desacuerdo** con el ítem.
- I: Hace referencia a que se está **Indiferente** con el ítem.
- A: Hace referencia a que se está **de Acuerdo** con el ítem.
- TA: Hace referencia a que se está **Totalmente de Acuerdo** con el ítem.

Estando a la espera de poder recibir su valiosa ayuda y cooperación, les doy las gracias anticipadas y les mando un cordial y respetuoso saludo.

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

**CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

DATOS PERSONALES	
(1) SEXO (Señale su sexo según proceda)	<input type="checkbox"/> Mujer. <input type="checkbox"/> Hombre.
(2) EDAD (Señale su edad dentro del rango al que pertenezca)	<input type="checkbox"/> Menos de 30 años. <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 años. <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 años. <input type="checkbox"/> Entre 51 y 60 años. <input type="checkbox"/> Más de 60 años.
(3) EXPERIENCIA PROFESIONAL (Señale el número de años de antigüedad en la docencia universitaria)	<input type="checkbox"/> De 0 a 5 años. <input type="checkbox"/> De 6 a 10 años. <input type="checkbox"/> De 11 a 15 años. <input type="checkbox"/> De 16 a 20 años. <input type="checkbox"/> Más de 20 años.
(4) CATEGORÍA PROFESIONAL (Señale el estatus profesional en el que se encuentra actualmente)	<input type="checkbox"/> Profesor Ayudante. <input type="checkbox"/> Profesor Contratado. <input type="checkbox"/> Profesor Asociado. <input type="checkbox"/> Profesor Titular de Universidad. <input type="checkbox"/> Profesor Catedrático de Universidad. <input type="checkbox"/> Otro.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO					
(5) FORMACIÓN INICIAL (Señale el título más superior que posea)	<input type="checkbox"/> Título de Diplomatura, Grado o equivalente. <input type="checkbox"/> Título de Licenciatura o equivalente. <input type="checkbox"/> Título de Postgrado. <input type="checkbox"/> Título de Doctorado. <input type="checkbox"/> Otro.				
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(6) El actual sistema de acceso a la función docente es justo y garantiza la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) La formación inicial del profesorado es adecuada y suficiente para desarrollar correctamente la labor docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) La formación inicial del profesorado es más teórica que práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) La duración del plan de estudios de formación del profesorado es la adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA					
<p>(10) ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE (Señale el número de cursos a los que ha asistido en el último año)</p>	<p>(10) ¿Ha asistido usted a algún curso de formación permanente?</p> <p><input type="checkbox"/> No he asistido a ningún curso.</p> <p><input type="checkbox"/> He asistido a entre 1 y 5 cursos.</p> <p><input type="checkbox"/> He asistido a entre 6 y 10 cursos.</p> <p><input type="checkbox"/> He asistido a más de 10 cursos.</p>				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(11) Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos de aprendizaje permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12) La oferta de los cursos de formación permanente es variada y abarca gran variedad de temas y materias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13) Debería haber un mínimo de cursos de formación permanente obligatorio para el reciclaje profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(14) Hay suficientes recursos al alcance del profesorado para acceder a cursos de formación permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC					
<p>(15) APRENDIZAJE DE IDIOMAS (Señale las opciones que procedan)</p>	<p>(15) ¿Posee alguna certificación de conocimiento de idiomas? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p> <p>(16) En caso afirmativo, ¿Cuál/es?.....</p> <p>(17) ¿De qué idioma o idiomas?.....</p>				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(18) Mi preparación lingüística es competente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(19) Considero que podría impartir mi/s materia/s en otra lengua extranjera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(20) El conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental para el desarrollo de la labor docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(21) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen una buena preparación lingüística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>(22) TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (Señale las opciones que procedan)</p>	<p>(22) ¿Posee conocimientos acerca del uso y manejo de las TIC? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p> <p>(23) En caso afirmativo, ¿a qué nivel? <input type="checkbox"/> Nivel básico / <input type="checkbox"/> Nivel medio / <input type="checkbox"/> Nivel avanzado.</p> <p>(24) ¿Usa las TIC en sus clases? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p>				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(25) Las TIC ayudan y facilitan la labor docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(26) Las TIC sirven para incrementar la motivación del alumnado en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(27) El uso, manejo e integración de las TIC en el aula es fundamental para el desarrollo de la labor docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(28) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno tienen conocimientos acerca del uso de las TIC en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(29) El resto de profesoras/es que trabajan en mi entorno usan e integran las TIC en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS					
ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
(30) Los recursos económicos y materiales del centro educativo son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(31) Los recursos humanos (profesorado y demás trabajadores) del centro educativo son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(32) Las Administraciones Educativas realizan suficientes inversiones en el centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(33) El centro debería recibir financiación privada adicional para su correcta marcha y funcionamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO					
<p>(34) SATISFACCIÓN PERSONAL COMO DOCENTE (Señale las opciones que procedan)</p>	<p>(34) En lo que lleva de carrera docente, ¿se han cubierto sus expectativas profesionales? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p> <p>(35) ¿Ha recibido usted algún reconocimiento por su labor como docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p> <p>(36) ¿Cree que hay suficientes incentivos en la labor docente? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p> <p>(37) ¿Está satisfecha/o con los resultados de sus alumnas/os? <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No.</p>				
	ÍTEMS	TD	D	I	A
(38) La figura del docente, así como su labor profesional está reconocida y valorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(39) Las condiciones salariales y de jornada laboral son adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(40) Los docentes del centro se sienten motivados a nivel profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(41) Los docentes del centro están satisfechos con los resultados de sus alumnas/os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Universidad de Sevilla
y
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Análisis de propuestas y planteamientos para mejorar la
calidad de la educación

**MEMORIA DE LA AYUDA PARA MOVILIDAD
DE PERSONAL DEDICADO A
INVESTIGACIÓN**

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ

2014

Proyecto financiado íntegramente por:

Vicerrectorado de Investigación. Universidad de Sevilla.

Tabla de contenido

Introducción	6
Capítulo I. Objetivos, hipótesis y contexto de la investigación	8
1.1. Objetivos de la investigación.....	9
1.2. Hipótesis de la investigación	10
1.3. Contexto del estudio.....	11
1.3.1. Estructura orgánica del “Centro Cultural Borges”	14
1.3.2. Planes de estudio del “Centro Cultural Borges”	19
1.3.3. Sistema de Evaluación del “Centro Cultural Borges”	20
1.3.4. La dimensión espacial del “Centro Cultural Borges”	21
1.3.5. Las metodologías docentes del “Centro Cultural Borges”	24
Capítulo II. Metodología de Investigación.....	26
2.1. Diseño de la investigación	27
2.2. Los sujetos del estudio: población y muestra.....	28
2.3. Instrumentos y técnicas para la recogida de datos	29
2.4. Procedimiento	33
2.5. Análisis de datos.....	35
Capítulo III. Resultados de la Investigación	39
3.1. Bloque 0. Datos personales	40
3.2. Bloque I. Formación del profesorado.....	43
3.3. Bloque II. Aprendizaje a lo largo de la vida.....	48
3.4. Bloque III. Aprendizaje de idiomas y TIC.....	53
3.5. Bloque IV. Recursos económicos y humanos	59
3.6. Bloque V. Satisfacción del profesorado.....	64
3.7. Bloque VI. Propuestas para la mejora de la calidad educativa	70
Capítulo IV. Conclusiones.....	74
4.1. Grado de consecución de los objetivos	75
4.2. Verificación de las hipótesis del estudio	77
4.3. Discusión de los resultados	79
4.4. Propuestas de mejora y futura líneas de investigación	81
Fuentes bibliográficas.....	84
Anexos.....	87
Anexo I. Instrumento de recogida de datos.....	88
Anexo II. Transcripción de las entrevistas a los participantes.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Sede principal de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en Caseros.	11
<i>Figura 2.</i> Diferentes vistas del “Centro Cultural Borges”, Buenos Aires.	13
<i>Figura 3.</i> Organigrama de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.	14
<i>Figura 4.</i> Organigrama de la Sede de Estudios de Postgrado.....	18
<i>Figura 5.</i> Foto de un aula de la Sede de Estudios de Postgrado (I).....	22
<i>Figura 6.</i> Foto de un aula de la Sede de Estudios de Postgrado (II).	23
<i>Figura 7.</i> Fases y procedimiento de la investigación.....	34
<i>Figura 8.</i> Distribución de la muestra en función del sexo.	40
<i>Figura 9.</i> Distribución de la muestra en función de la edad.	41
<i>Figura 10.</i> Distribución de la muestra en función del estado civil.....	42
<i>Figura 11.</i> Distribución de la muestra en función de los estudios de postgrado.....	43
<i>Figura 12.</i> ¿Es la formación inicial del profesorado suficiente?	44
<i>Figura 13.</i> ¿Estudios de postgrado obligatorios?.....	44
<i>Figura 14.</i> ¿Sistema de acceso justo?	46
<i>Figura 15.</i> Formación continua y permanente del profesorado.....	48
<i>Figura 16.</i> Formación continua y permanente del profesorado.....	51
<i>Figura 17.</i> Uso de las TIC en el aula.	53
<i>Figura 18.</i> Aprendizaje del uso de las TIC en el currículo de los docentes.....	54
<i>Figura 19.</i> Uso de otras lenguas en el aula.....	56
<i>Figura 20.</i> Lenguas que debería dominar un docente.....	57
<i>Figura 21.</i> ¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los estudiantes?	59
<i>Figura 22.</i> ¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los estudiantes?	61
<i>Figura 23.</i> ¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los estudiantes?	63
<i>Figura 24.</i> Satisfacción del profesorado.....	65
<i>Figura 25.</i> Motivación del profesorado.....	66
<i>Figura 26.</i> Salario del profesorado.....	68

Índice de tablas

Tabla 1.....	21
Tabla 2.....	31
Tabla 3.....	32
Tabla 4.....	41
Tabla 5.....	41
Tabla 6.....	42
Tabla 7.....	43
Tabla 8.....	44
Tabla 9.....	45
Tabla 10.....	46
Tabla 11.....	49
Tabla 12.....	50
Tabla 13.....	53
Tabla 14.....	54
Tabla 15.....	56
Tabla 16.....	57
Tabla 17.....	60
Tabla 18.....	61
Tabla 19.....	63
Tabla 20.....	64
Tabla 21.....	66
Tabla 22.....	68

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la calidad educativa desde el punto de vista, la perspectiva y las percepciones de los estudiantes del área de la educación de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Buenos Aires). En el estudio se ha empleado una metodología cualitativa descriptiva en la que se han diseñado entrevistas cualitativas semiestructuradas, compuestas por seis bloques de información: datos personales, formación del profesorado, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje de idiomas y TIC, recursos económicos y humanos, satisfacción del profesorado y propuestas de mejora para la calidad educativa. La población la componen unos 960 estudiantes, de la cual hemos seleccionado una muestra de 120 estudiantes y 21 de ellos han participado en nuestro estudio. Se ha utilizado un muestreo no probabilístico por conveniencia. Las entrevistas se han administrado a 21 alumnos del Postgrado en Políticas y Administración de la Educación que han contribuido con sus opiniones acerca de la calidad de la educación en Argentina.

Palabras clave: análisis, propuestas, calidad, educación, estudiantes, argentinos.

Abstract

This research aims to analyze the quality of the education from the point of view, the perspective and the perceptions of one of the students who belong to the field of the education from National University “Tres de Febrero” (Buenos Aires). In the research a qualitative-descriptive methodology has been implemented and semi structured interviews have been designed, composed of six categories of information: personal information, teaching training, lifelong learning, languages and ICT, human and economic resources, teachers’ satisfaction and proposals to improve the quality of education. The population is composed by 960 students, from all of them 120 students have been selected as the sample and 21 students have participated in the research. A non-probability convenience sampling was used. Interviews were administered to 21 students from the Postgraduate in Policy and Education Management, which contributed with their opinions about the quality of education in Argentina.

Key words: analysis, proposals, quality, education, students, Argentinean.

Introducción

Desde hace unos años y ya consolidadas las democracias occidentales y orientales, los países de la Unión Europea y de Latinoamérica cada vez son más conscientes de que las inversiones en educación suponen una garantía de futuro en lo relativo a la consolidación del Estado de Bienestar y al crecimiento económico de una nación. Si bien la actual mala cohesión económica es un gran impedimento para el aumento de las partidas destinadas a la educación y, obviamente, sin incrementar el presupuesto educativo, la calidad de la educación desciende vertiginosamente.

Nuestro compromiso con el estudio de las políticas educativas es tal que planteamos una línea de investigación comparada entre las propuestas para mejorar la calidad educativa que plantean los sectores de la comunidad educativa en España y los que plantean en Latinoamérica, concretamente, en la Argentina.

En otros estudios hemos analizado la calidad de la educación desde un punto de vista del profesorado universitario, como agente de cambio y transformación en un modelo educativo que cada vez demanda nuevas respuestas para hacer frente a los retos del futuro. Ahora consideramos fundamental devolver la voz a otro de los colectivos más relevantes en el proceso educativo: el alumnado.

La elaboración, desarrollo, implementación y consolidación de las políticas educativas ha de pasar por un período de reflexión, de autocrítica, de debate interno entre los principales agentes educativos, beneficiarios y participantes de y en el proceso de educación, llámense estos los profesores, los alumnos, las familias, las Administraciones Educativas y otros entes, instituciones u organizaciones que colaboren con la labor de educar.

Como reto a la creación de ese proceso de diálogo sosegado entre las diferentes partes, nos proponemos la realización de un estudio de las perspectivas de los alumnos universitarios procedentes de carreras y maestrías de educación, que son los futuros especialistas y expertos en la gestión y la calidad educativas. Si bien ya realizamos en el año 2013 un estudio sobre la satisfacción y las perspectivas del profesorado en base a la calidad educativa, ahora planteamos una nueva investigación en la que el alumnado se convierte en el eje central y la piedra angular del proceso investigativo.

Para desarrollar esta investigación hemos contactado con una la Universidad Nacional de Tres de Febrero, una institución de educación superior que tiene un fiel compromiso con la educación de los jóvenes y de la ciudadanía en general, así como la permanente mejora del sistema educativo de la Argentina.

El estudio llevado a cabo en este marco internacional es relevante para nosotros, pues supone la creación de una base teórica e investigativa que puede ser objeto de comparación con las políticas desarrolladas en el contexto regional de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el contexto estatal de las políticas educativas de España.

Esta investigación, de corte descriptiva y con fines comparativos en un futuro próximo, se estructura en los siguientes capítulos o secciones:

- En el primer capítulo se plantean los objetivos y las hipótesis de la investigación. Se formulan los objetivos generales y específicos que guiarán al investigador y al lector durante todo el estudio. También se formulan las hipótesis que irán en concordancia con los objetivos y se verificarán al final de la investigación. Finalmente se describirá el contexto de intervención sobre el cual el investigador ha realizado su labor.
- El segundo capítulo presenta el marco metodológico de la investigación. Este marco establece el diseño de la investigación, las fases en las que se va a estructurar el estudio, el contexto en el que se llevará a cabo, la población y la muestra de sujetos del estudio, los indicadores que se han seleccionado para construir el instrumento, el instrumento de recogida de datos y el análisis de datos.
- En el tercer capítulo se presentan los resultados derivados de las entrevistas que se han realizado a los participantes, así como las interpretaciones que el investigador deduce de las mismas. Para la presentación de los resultados se debe analizar el discurso recogido de las entrevistas a los participantes y extraer la información más relevante del mismo.
- Finalmente, en un cuarto capítulo se establecen las conclusiones pertinentes al estudio. Se comenta el grado de consecución de los objetivos generales y específicos establecidos previamente y se verifican las hipótesis, explicando si han sido aceptadas o refutadas. También se plantean propuestas de mejora y se formulan futuras líneas de investigación que permitan seguir profundizando en el estudio de la mejora de la calidad de la educación.

Capítulo I. Objetivos, hipótesis y contexto de la investigación

En este primer capítulo se plantean los objetivos y las hipótesis de la investigación. Se especifican los objetivos generales y específicos que guiarán al investigador y al lector durante todo el estudio. También se formulan hipótesis que irán en concordancia con los objetivos y se verificarán al final de la investigación. Finalmente se describe el contexto de intervención sobre el cual el investigador ha realizado su labor.

1.1. Objetivos de la investigación

En esta investigación nos hemos fijado una serie de objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar la misma. Son objetivos de dos tipos: generales y específicos. El objetivo general es el fin, la meta de nuestra investigación y, por tanto, tiene máxima importancia y relevancia para nosotros; mientras que los objetivos específicos son una serie de metas más concretas y específicas que nos ayudarán a alcanzar nuestro objetivo general.

Los objetivos que planteamos para esta investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Analizar las propuestas de mejora de la calidad docente por parte del alumnado de la universidad de destino, obtenidas tras la administración de un instrumento de recogida de datos previamente diseñado y examinar el potencial, la viabilidad y la utilidad de estas propuestas en el Proyecto de Tesis Doctoral del investigador.

Objetivos específicos

- Conocer la realidad educativa del contexto amplio, es decir, la universidad de destino.
- Diseñar un instrumento de recogida de datos para obtener propuestas para mejorar la calidad de la educación.
- Administrar los cuestionarios y/o entrevistas a los estudiantes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Analizar las propuestas y planteamientos educativos relacionados con la mejora de la calidad educativa procedente de las entrevistas anteriormente administradas.
- Interpretar los resultados obtenidos de los procesos de análisis de datos y extraer la información fundamental relativa a las propuestas obtenidas.
- Redactar una memoria de investigación que incluya todo el procedimiento del estudio, incorporando la información que pudiera ser valiosa para el Proyecto de Tesis Doctoral del investigador.

1.2. Hipótesis de la investigación

Una vez establecidos los objetivos de la investigación, los investigadores formulan una serie de presuposiciones o supuestos previos que permiten establecer el punto de partida que tiene el investigador con respecto a los descriptores, indicadores y constructos que se vayan a analizar, así como con respecto a las ideas preconcebidas y expuestas antes de llevar a cabo la investigación. Las hipótesis que hemos formulado son las siguientes:

I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

H₁. La formación inicial del profesorado es insuficiente.

H₂. El actual sistema de acceso a la función docente es justo y permite a los recién graduados desarrollar su labor docente en instituciones educativas.

II. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA / APRENDIZAJE PERMANENTE.

H₃. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente (*lifelong learning*).

H₄. Los profesores tienen una amplia oferta de cursos y programas para seguir formándose una vez han terminado su formación básica o carrera de grado.

III. APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC.

H₅. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se usan en las aulas a la hora de impartir docencia.

H₆. Los docentes apenas usan las lenguas extranjeras en sus clases.

IV. RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS.

H₇. Los recursos económicos y materiales son escasos e insuficientes, y no garantizan una educación de calidad en las aulas.

H₈. La ratio de profesor-alumnos no es la adecuada y las clases están masificadas.

V. SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO.

H₉. Los docentes están satisfechos con su trabajo.

H₁₀. Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo es insuficiente y no se corresponde con la realidad que ellos viven a diario.

1.3. Contexto del estudio

El contexto en el que se ha desarrollado el estudio ha sido la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), una institución de educación superior de Argentina que cuenta con varias sedes: la sede del Rectorado, ubicada en Sáenz Peña; la sede de Caseros, que dispone de varios edificios donde se desarrollan los estudios de Diplomatura y Licenciatura; la sede de Aromos, que se localiza en Palomar; la sede de CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), que desarrolla su labor en cuatro lugares, principalmente: el Centro Cultural Borges, en el que se desarrollan jornadas, encuentros, reuniones científicas, así como la administración y el dictado de clases de maestría o postgrado, Florida y Santa Fe, o Rectorado; y la sede de Villa Lynch, en el municipio de Sáenz Peña.¹



Figura 1. Sede principal de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en Caseros.
Fuente: elaboración propia.

¹ Recuperado de: <http://untref.edu.ar/secciones-institucional/presentacion/sedes/?scroll=327>

La UNTREF es una universidad de titularidad pública en la que se forman más de 11.000 estudiantes en alguna de las acciones formativas que ofrece, entre cursos básicos, carreras de diplomatura, licenciaturas, tecnicaturas, maestrías, estudios de doctorado u otro tipo de acciones, ya sean presenciales o virtuales.

Esta institución, desde su reciente creación en el año 1995, se fijó una serie de objetivos que perseguirían la formación de los estudiantes y su preparación para desarrollarse como personas en el mundo actual. Los objetivos son los siguientes:²

- a) Generar y transmitir conocimientos y habilidades del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad.
- b) Educar en los valores de la democracia, los derechos humanos, la fraternidad y la paz entre los pueblos, sin discriminación alguna.
- c) Formar recursos humanos para ejercer un rol activo en el desarrollo económico, social y cultural del país, con especial preparación para el desempeño profesional en zonas con características socioeconómicas similares a las del ámbito de influencia de la Universidad.
- d) Plantear una sólida formación básica, tanto en los planos humanísticos como en los específicamente profesionales, y un saber interdisciplinariamente integrado.
- e) Disponer su capacidad institucional al servicio de la problemática local, provincial y regional, incorporando a la vida universitaria la vinculación entre el estudio, el trabajo y la producción, y cuestiones relativas a la solidaridad social, el empleo, la producción de bienes y servicios, el fortalecimiento de la cultura.
- f) Recibir y evaluar las inquietudes y aspiraciones de la sociedad para enriquecer su perspectiva académica, desarrollar la capacidad creadora y constructiva, y procurar acciones transformadoras.
- g) Aportar mejora, complementación y articulación del sistema educativo zonal.
- h) Contribuir a la concreción de las políticas de integración regional expresadas en el marco del Tratado de Asunción que dio origen al Mercado Común del Sur.
- i) Hacer de la investigación la herramienta básica con la cual la Universidad Nacional de Tres de Febrero actualizará su enseñanza, formará a sus alumnos, explorará las necesidades de su medio y le sugerirá soluciones.
- j) Ofrecer programas de extensión universitaria para contribuir a la difusión de la cultura nacional e latinoamericana, y realizar acciones de transferencia tecnológica.

² Recuperado de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/estatuto.pdf>

Debido a la gran amplitud y dimensiones de la UNTREF, se ha decidido realizar la investigación en una de sus sedes, concretamente en la del “Centro Cultural Borges”, pues aquí se imparten los estudios de Maestría o Máster oficial y fueron los alumnos de estos niveles universitarios los participantes en el estudio.

El “Centro Cultural Borges” es la institución en la que la UNTREF desarrolla sus programas de Postgrado, Maestrías y Especializaciones en varias ramas de conocimiento que van desde la educación a las ciencias de logística y alimentos.



Figura 2. Diferentes vistas del “Centro Cultural Borges”, Buenos Aires.

Fuente: <http://www.educacionparapoder.com.ar/images/lugar.jpg>

Este centro cuenta con modernas instalaciones equipadas con los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las clases de Postgrado, Maestría y Especialización que ofrece la UNTREF. Además de ello, al ser una sede cultural también dispone de una programación cultural propia y espacios en los que se muestran colecciones de arte, se organizan eventos culturales y literarios, implicando que sea la cultura uno de los ejes fundamentales de la sede de postgrado.

Finalmente, se destaca el compromiso que tienen los docentes de esta institución tanto con la institución como con el alumnado que cursa su oferta académica. Podemos decir que esta universidad es como una “gran familia” académica en la que los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y disponen en todo momento de la atención docente y los recursos necesarios para crecer personal y profesionalmente.

1.3.1. Estructura orgánica del “Centro Cultural Borges”

La Sede de Estudios de Postgrado “Centro Cultural Borges”, como cualquier otra institución educativa, se rige por unas normas de funcionamiento, gestión y gobierno que marcan las pautas del día a día de la institución. Conviene apreciar y conocer su existencia y papel para comprender mejor cómo se gestiona la institución y qué agentes hay implicados en las labores del gobierno de la facultad.

Las estructuras de poder de la Sede de Estudios de Postgrado del “Centro Cultural Borges” se enmarcan bajo el organigrama general e institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Para comprender mejor estas estructuras, conviene que clarifiquemos este organigrama y, a continuación, estudiemos más en profundidad el de la Sede de Estudios de Postgrado.

Por consiguiente, la UNTREF presenta la siguiente estructura orgánica:

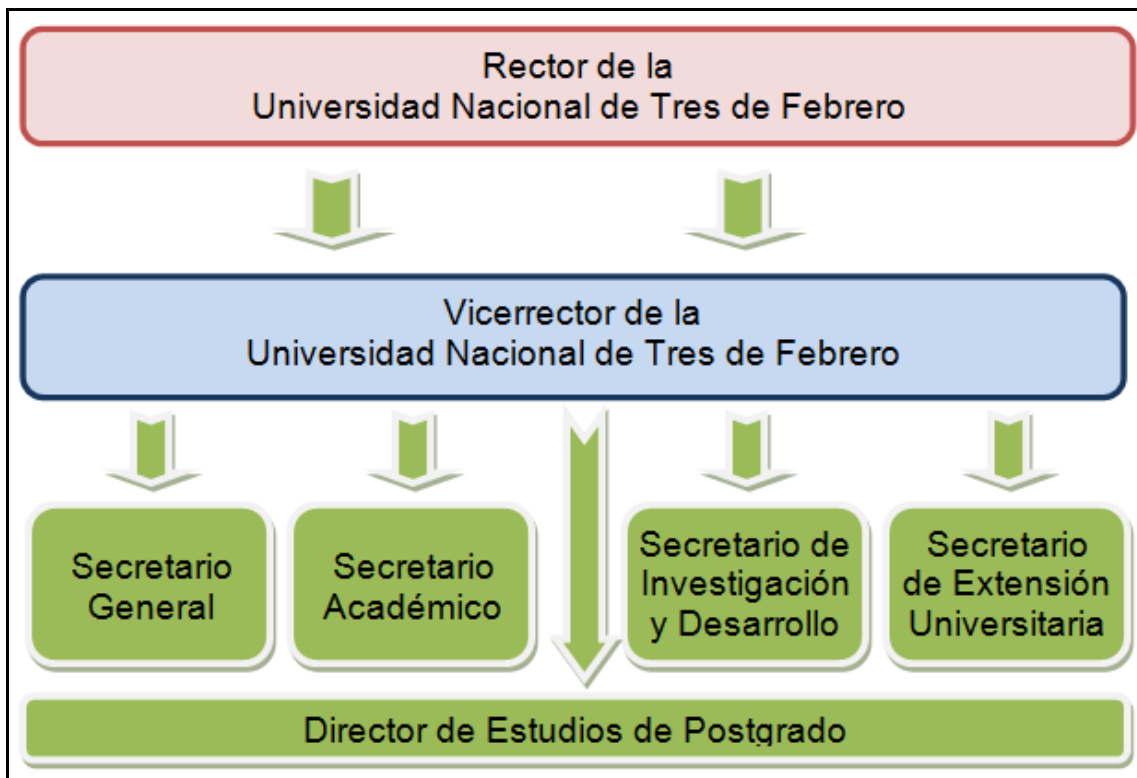


Figura 3. Organigrama de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
Fuente: elaboración propia.

Los principales órganos que conforman la estructura de la UNTREF son los siguientes:

- El **Rector** actúa como el representante legal de la institución universitaria y entre sus funciones se destacan las siguientes:

a) Representar a la Universidad, b) Convocar al Consejo Superior y a la Asamblea Universitaria, c) Presidir la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior con voz y voto, prevaleciendo el suyo en caso de empate, d) Disponer la ejecución de las resoluciones y acuerdos de la Asamblea y el Consejo Superior y dictar los reglamentos necesarios para el gobierno y la administración de la Universidad, e) Organizar las Secretarías de la Universidad, designando y removiendo a sus titulares y demás personal, f) Designar y remover a los docentes y auxiliares docentes interinos y contratados, g) Designar y remover al personal no docente y disponer la instrucción de sumarios administrativos en los casos de faltas disciplinarias, h) Resolver sobre la separación de los docentes cuya designación le corresponda conforme con el presente Estatuto, en los casos de inhabilidad física y/o mental declaradas por autoridad competente que impida el ejercicio de sus funciones o de condena criminal que no sea por hecho culposo, i) Resolver las cuestiones de urgencia, dando cuenta al Consejo Superior de aquéllas que sean de su competencia, j) Ejercer la jurisdicción reglamentaria y disciplinaria en primera instancia en el ámbito de la Asamblea, del Consejo Superior y el Rectorado y en caso de urgencia en cualquier otro ámbito de la Universidad, k) Ejercer la conducción administrativa de la Universidad, para lo cual podrá recabar los informes que estime convenientes e impartir instrucciones generales o particulares que sean necesarias para el buen gobierno y administración de la Universidad, de conformidad con lo resuelto por los órganos superiores, l) Firmar los títulos, diplomas, certificados de estudios y distinciones honoríficas, m) Mantener relaciones con organismos o instituciones nacionales, provinciales, municipales y/o extranjeras tendientes al mejor cumplimiento de los fines de la Universidad, n) Crear y poner en funcionamiento servicios culturales, científicos, educativos, técnicos y de asesoramiento para la Universidad y la comunidad en general, o) Suscribir convenios de cooperación con instituciones públicas o privadas de carácter docente, profesional, científico y empresarial ad-referendum del Consejo Superior, p) Disponer los pagos que hayan de verificarse con los fondos votados en el presupuesto de la Universidad, sin perjuicio de las facultades de delegación que contengan las reglamentaciones en vigencia, q) Elaborar la memoria anual para conocimiento del Consejo Superior, r) Autorizar de conformidad con este Estatuto y su reglamentación el ingreso, inscripción, permanencia y promoción de los alumnos, s) Proponer al Consejo Superior la organización y el reglamento del claustro de graduados, t) Aceptar herencias, legados y donaciones sin cargo y u) Ejercer todas las atribuciones de gestión y superintendencia que no pertenezcan expresamente al Consejo Superior.³

- El **Vicerrector**, que asumirá las funciones del Rector “en los casos de licencia, ausencia, enfermedad, suspensión, separación, renuncia o muerte del Rector”.⁴

- El **Secretario General** coordina las tareas que desarrollan los demás Secretarios.

³ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 34, pp. 10-11

⁴ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 32, p.9

- El **Secretario Académico** gestiona todos los aspectos relacionados con la planificación y la gestión académica de la Facultad. Entre sus funciones, además de las que le encarga el Rector, se encuentran las siguientes:

a) Proponer al Rector el planeamiento y orientación general de la enseñanza y la investigación, b) Someter a la aprobación del Rector el calendario académico y los cronogramas de los proyectos de investigación acordados con los Departamentos, c) Proponer al Rector las épocas de exámenes, turnos y orden de los mismos en coordinación con los Directores de Departamentos y Coordinadores de Carreras, d) Elevar al Rector, anualmente o cuando le sean requeridos, informes de avance y evaluación de los proyectos de investigación, e) Proponer al Rector, por intermedio de la Secretaría Académica, modificaciones curriculares, suspensión, cierre o cambio de las carreras y estudios.⁵

- El **Secretario de Investigación y Desarrollo** se encarga de los aspectos vinculados a la política de Investigación científica y tecnológica. De esta Secretaría dependen los Institutos de Investigación de la Universidad.
- El **Secretario de Extensión Universitaria** se ocupa de la vinculación entre la Universidad y la sociedad, difundiendo la producción académica más allá de los claustros y enriqueciéndose con las demandas, los aportes y la experiencia que hacen a los equipos universitarios.
- El **Director de Estudios de Postgrado**, que se encarga de todo lo relacionado con los estudios de Tercer Ciclo, Postgrados, Maestrías, Especializaciones y doctorados.

Además de la estructura de gobierno general que se puede observar en la figura 3, la UNTREF está dotada de los siguientes órganos de gobierno en los que están representados y participan todos los miembros de la comunidad universitaria: la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y los Directores de Departamento.

- La **Asamblea Universitaria** está integrada por los miembros titulares del Consejo Superior, el Rector, el Vicerrector, seis representantes del claustro docente, tres representantes del claustro estudiantil, un representante del claustro de graduados y un representante del claustro no docente.⁶

⁵ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 39, p. 12

⁶ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 8, p. 3

Entre sus funciones se destacan las siguientes:

a) Reformar el Estatuto de la Universidad y elevarlo al Ministerio de Cultura y Educación a los fines previstos por el artículo 34 de la ley N° 24.521, b) Dictar su reglamento interno y reglamentar el orden de sus sesiones, c) Elegir al Rector y al Vice-Rector de la Universidad, d) Decidir sobre la renuncia del Rector y Vice-Rector, requiriéndose la simple mayoría de votos de los miembros presentes, e) Suspender o separar al Rector o Vice-Rector por las causas previstas en el presente Estatuto en sesión especial convocada al efecto con un quórum de las tres cuartas partes de sus miembros y por una mayoría de las dos terceras partes de los mismos y f) Fijar las políticas de la Universidad y evaluar su cumplimiento.⁷

- El **Consejo Superior** está integrado por el Rector, los Directores de Departamento, ocho consejeros docentes representantes de los Profesores Ordinarios, tres consejeros representantes del claustro de Estudiantes, un consejero representante del claustro de Graduados, un consejero representante del personal no docente y dos miembros de organizaciones no gubernamentales de la comunidad constituidas con el objeto de apoyar a la Universidad Nacional de Tres de Febrero.⁸

Entre sus muchas funciones, recogidas todas en el artículo 25 del Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, se encuentran las siguientes: a) Ejercer por vía de recurso y en última instancia universitaria el contralor de legitimidad; b) Dictar su reglamento interno; c) Dictar los reglamentos u ordenanzas necesarios para el régimen común de los estudios; d) Reglamentar la carrera docente, el régimen de concursos para la provisión de cargos docentes y los requisitos para la designación de los auxiliares docentes; e) Dictar el reglamento para el ingreso, inscripción, permanencia y promoción de los alumnos de la Universidad de conformidad con lo establecido en este Estatuto [...].⁹

- Los **Directores de Departamento** son los profesores representantes de cada uno de los departamentos que integran la UNTREF. Sus atribuciones figuran las recogidas en el artículo 45 del Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, entre las que se citan las siguientes: a) Ejercer la representación del Departamento; b) Convocar a reunión del Consejo Asesor de Departamento; c) Adoptar las medidas que se requieren para la ejecución de las resoluciones o instrucciones del Consejo Superior y del

⁷ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 10, p. 4

⁸ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 19, pp. 5-6

⁹ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 25, p. 7

Rectorado en el área de su competencia; d) Elevar al Rectorado las cuestiones urgentes y graves [...] ¹⁰

A continuación veremos un organigrama de la Sede de Estudios de Postgrado “Centro Cultural Borges”:

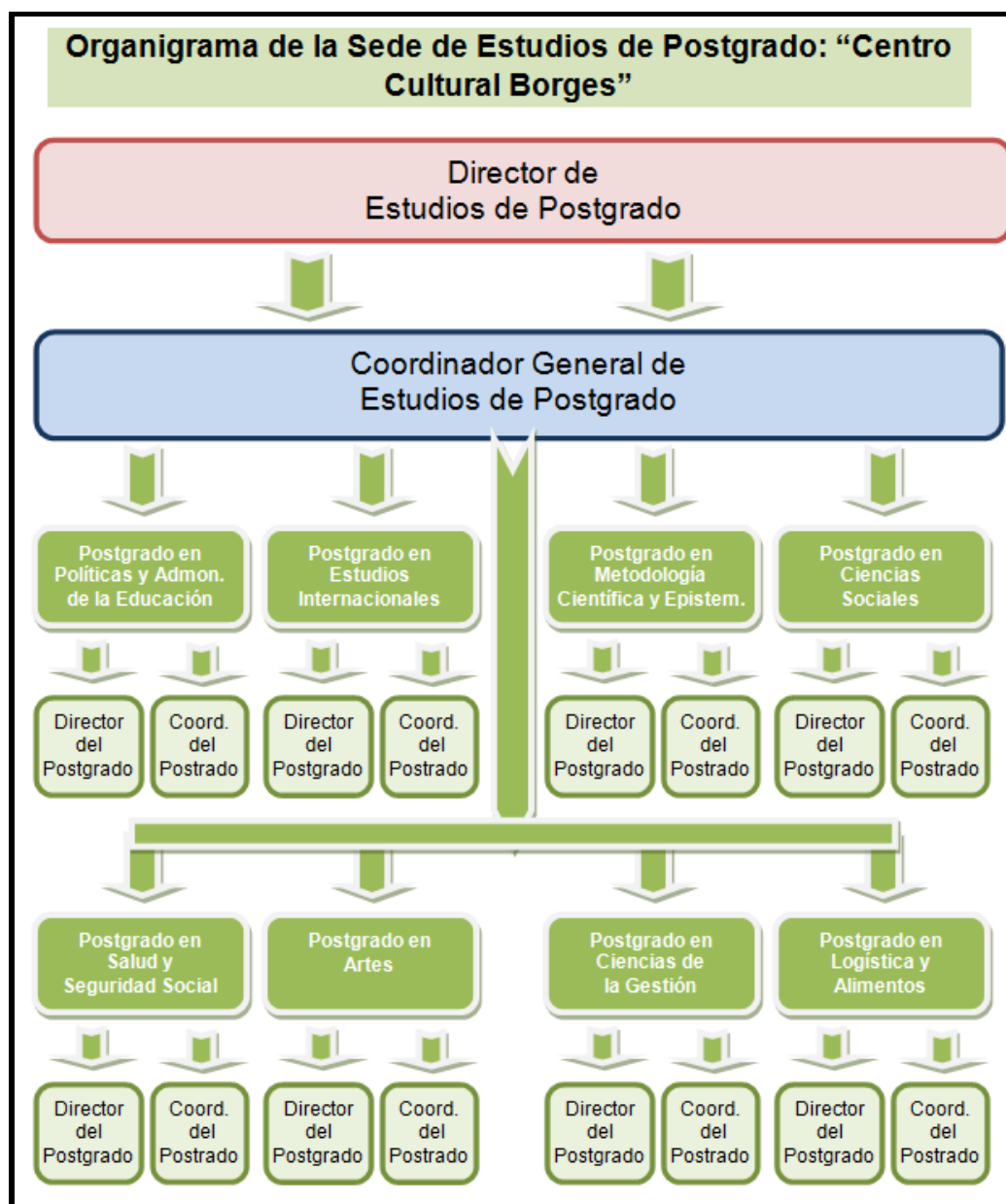


Figura 4. Organigrama de la Sede de Estudios de Postgrado.
Fuente: elaboración propia.

Esta estructura orgánica es la encargada de velar por correcto funcionamiento de los estudios de Postgrado, Maestrías y Especialización que se imparten en la UNTREF y cuyos planes de estudio veremos a continuación.

¹⁰ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Artículo 45, p. 14

1.3.2. Planes de estudio del “Centro Cultural Borges”

En la Sede de Estudios de Postgrado “Centro Cultural Borges” se imparten programas de postgrado, maestrías, especializaciones y otro tipo de acciones formativas relacionadas con diferentes disciplinas y campos de estudio como las ciencias de la educación, las artes, las ciencias sociales o la logística. En total son ocho programas, cada uno de ellos con sus respectivos estudios de Doctorado, Maestría, Diplomaturas y Carreras de Especialización.

A pesar de su amplia oferta formativa, nosotros nos vamos a centrar en aquellas relacionadas con la educación y la gestión educativa, pues constituyen las acciones formativas en las que se ha desarrollado nuestra investigación. Los mencionamos a continuación:

- Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior.
- Doctorado en Educación.
 - Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación.
 - Maestría en Políticas y Administración de la Educación.
 - Especialización en Gestión y Docencia para la Educación Superior.
 - Especialización en Orientación Vocacional y Educativa.
 - Especialización en Planeamiento y Gestión de la Educación.
 - Especialización en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas.
- Diplomatura Superior en Análisis Institucional y organizaciones educativas.

Esta amplia oferta formativa da respuesta a las respuestas y los retos que plantea la sociedad argentina, formando a futuros expertos en el campo de las políticas, la gestión y la planificación educativas. Como se puede observar algunas de las titulaciones que se imparten en la Sede de Estudios de Postgrado “Centro Cultural Borges” son muy similares a las que tenemos en la Universidad de Sevilla, principalmente en la Facultad de Ciencias de la Educación.

1.3.3. Sistema de Evaluación del “Centro Cultural Borges”

El sistema de evaluación en la universidad es uno de los indicadores que más atención y expectativa causa en el sector de los alumnos. El alumnado quiere saber cómo se evalúan las asignaturas, qué calificaciones se pueden obtener y cómo pueden repercutir en sus expedientes académicos y en su futuro académico y laboral.

En España se sigue un sistema de evaluación mixto, es decir, cualitativo, con notas que van desde el Suspenso hasta la Matrícula de Honor, y cuantitativo, con notas que comprenden desde el 0 hasta el 10.00, que puede ser interpretado como un sobresaliente o como una Matrícula de Honor.

Normalmente, para superar una materia, ya sea troncal, obligatoria, optativa o de libre elección (de formación básica, obligatoria u optativa, según el nuevo sistema de clasificación de materias que implanta “Bolonia”) se requiere que se obtenga un 5.00, si bien a partir de algunas calificaciones, como el 4.00, se pueden añadir calificaciones de actividades de carácter práctico u optativo. No obstante, esto es diferente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y, concretamente, en la Sede de Estudios de Postgrado “Centro Cultural Borges”, donde el sistema de calificaciones se rige por los siguientes criterios:

- La asistencia es obligatoria y hay que asistir a un 75% de las clases.
- En cada materia se realizan dos exámenes parciales que hay que aprobar con una calificación de 4.00 sobre 10.00.
- Existe la posibilidad de recuperar uno de los dos exámenes parciales cuya calificación haya sido de “reprobado” o “desaprobado”.
- Normalmente se suele realizar un examen final de la materia, excepto en las denominadas asignatura de “promoción directa”, en las que hay que asistir al 80% de las clases y realizar tres actividades: dos exámenes parciales más otra actividad que normalmente suele ser un ensayo o un informe de reflexión.
- No se debe haber recibido sanciones disciplinarias que por su duración o gravedad determinen la pérdida de la regularidad en una asignatura determinada.

Finalmente, observemos una tabla comparativa entre las calificaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, de Sevilla, y las de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Tabla 1.

Sistemas de calificación de la UNTREF y la US.

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)		Universidad de Sevilla (US)	
Calificación Literal	Calificación numérica	Calificación literal	Calificación numérica
Reprobado	0.00	Suspenso	0.00-4.99
Desaprobado	1.00-3.00		
Regular	4.00-5.00	Aprobado	5.00-6.99
Bueno	6.00-7.00		
Muy bueno	8.00	Notable	7.00-8.99
Distinguido	9.00	Sobresaliente	9.00-9.99
Sobresaliente	10.00	Matrícula de Honor	10.00 MH

Fuente: elaboración propia a partir de documentos institucionales.¹¹

En este cuadro comparativo podemos ver las diferencias existentes entre ambos sistemas de calificaciones.

1.3.4. La dimensión espacial del “Centro Cultural Borges”

La dimensión espacial hace referencia a la organización de espacios en la Sede Estudios de Postgrado “Centro Cultural Borges” y, más concretamente, a las aulas en las que se desarrolla la labor docente. Esta dimensión ha de ser analizada cuidadosamente, ya que ofrece información valiosa acerca de algunos elementos organizativos de la docencia, del alumnado y del profesorado.

¹¹ Universidad de Sevilla (2009) Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas (Aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 29 de septiembre de 2009) y Reglamento de Estudios de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Las aulas del centro suelen ser de tamaño mediano o pequeño, puesto que a ellas asisten entre 10 y 50 personas a cada clase. Este número es variable dependiendo si los alumnos asisten a clases genéricas comunes a varios programas o maestrías o, por el contrario, si son clases de especialización u optativas, en el que el número de alumnos se reduce. El centro cuenta con numerosas aulas y espacios que den respuesta a las demandas y los retos del alumnado.



Figura 5. Foto de un aula de la Sede de Estudios de Postgrado (I).
Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 5, las sillas aparecen amontonadas, sin un orden organizativo preestablecido y son los alumnos los que han de disponerse en función del espacio habilitado. Los alumnos se sentarán frente al profesor y a la pizarra, por lo que se respeta la organización tradicional de la inmensa mayoría de aulas de instituciones educativas.

Las sillas son móviles, lo cual significa que ofrecen múltiples posibilidades a la hora de organizar al alumnado para realizar dinámicas, actividades, prácticas, debates u otro tipo de acciones formativas. En cada clase suele haber un máximo de 15 alumnos, si bien hay clases teóricas que superan los 60, ya que pertenecen a materias comunes entre las diferentes especialidades que se ofertan. A las asignaturas optativas u opcionales asisten unos 12 o 15 estudiantes, con lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es más individualizado y la atención al alumnado es mayor.

Los recursos materiales de los que dispone el aula no son muy complejos, destacando la presencia de pizarras de rotuladores, mesa y silla del profesorado, sillas con respaldo para el alumnado y pocos recursos adicionales. Las clases cuentan con proyectores de diapositivas para mostrar archivos en soporte digital.



Figura 6. Foto de un aula de la Sede de Estudios de Postgrado (II).
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, cabe destacar el uso extraacadémico que se le da a las aulas, estando disponibles para profesorado y alumnado que quieran desarrollar acciones formativas o de otra naturaleza, previa reserva y justificación de las mismas, algo con lo que no cuenta la Universidad de Sevilla, en la que solo podemos realizar la reserva los miembros del Personal Docente e Investigador (PDI) de la universidad.

1.3.5. Las metodologías docentes del “Centro Cultural Borges”

La metodología docente que desarrollan los profesores de los estudios de postgrado del “Centro Cultural Borges” se basa, según lo observado, en un modelo puramente tradicionalista, con algunos elementos que introducen innovación, pero que sitúan al profesor en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y al alumnado como sujeto que escucha y asimila los contenidos proporcionados por el docente.

El enfoque tradicional se basa, fundamentalmente, en el desarrollo de clases o lecciones magistrales en el que la secuenciación de la clase sigue las siguientes acciones: inicialmente se explican los contenidos de forma tradicional, es decir, mediante una lección magistral. A continuación se apoya este contenido teórico con imágenes, una multitud de ejemplos que permiten ejemplificar y aproximar al alumnado al contenido tratado, e incluso se incluyen elementos audiovisuales, como grabaciones procedentes de la propia televisión. Finalmente se plantea la realización de las actividades al final del tema y la resolución de posibles dudas.

El método tradicional de lección magistral está fuertemente arraigado como metodología docente en esta institución, aunque permite a los alumnos hacer preguntas, comentarios, críticas e interactuar con otros estudiantes, así como con el profesor de la sección. Este método tiene sus ventajas e inconvenientes, aunque actualmente se está intentando “desplazar” hacia un segundo plano, pues se intenta dar más prioridad, participación y protagonismo al discente, que se ha de convertir en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta metodología docente se potencia el aprendizaje memorístico.

En relación al rol del profesor, en este enfoque metodológico tiene un papel central en este modelo de enseñanza, de productor de contenidos, mientras que el papel del alumno es de receptor de contenidos. El profesor explica los contenidos y los ilustra con multitud de ejemplos, así como muestra su disposición para resolver dudas. El alumno ejerce una acción de recepción de contenidos, apenas participa.

Las clases se dividen en dos tipologías: teóricas y prácticas. A pesar de que los estudios de postgrado o maestría deben ser, por su condición, más prácticos y aplicados, aún sigue habiendo un peso importante para las clases teóricas en estos niveles educativos.

Las clases teóricas siguen fundamentalmente esta metodología tradicionalista, mientras que para los grupos de práctica dividen a los alumnos en grupos más reducidos, lo que posibilita una mayor flexibilidad a la hora de organizar la clase y elegir una metodología didáctica diferente. En los grupos prácticos se sigue utilizando la lección magistral, pero el profesor no invierte tanto tiempo en hablar acerca de los contenidos, sino que presenta el material a trabajar a los alumnos para que ellos lo lean, resuman, sintetizen y extraigan las ideas fundamentales para realizar actividades de resolución de casos prácticos o de debates que se planteen en clase.

Finalmente, es preciso destacar que en las clases prácticas los estudiantes muestran más atención e interés, puesto que son menos densas y en ellas tienen la posibilidad de intervenir y aplicar los conocimientos adquiridos durante las sesiones de dictado de clases teóricas.

Capítulo II. Metodología de Investigación

En este segundo capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación. Este marco establece el diseño de la investigación, las fases en las que se va a estructurar el estudio, la población y la muestra de sujetos del estudio, los indicadores que se han seleccionado para construir el instrumento, el instrumento de recogida de datos y el análisis de datos.

2.1. Diseño de la investigación

Nuestro estudio responde a una metodología cualitativa de investigación-acción, en la que se han aplicado técnicas e instrumentos de recogida de datos cualitativos que han sido cuantificados para la elaboración de estadísticas y realización de análisis comparativos entre la información estudiada.

La metodología cualitativa de investigación-acción se basa en la resolución de problemas cotidianos e inmediatos, así como en mejorar prácticas concretas. En nuestro estudio, se analiza la calidad educativa desde el punto de vista, la perspectiva y las percepciones de los estudiantes del área de educación.

Stringer (1999) establece tres fases en este tipo de diseños metodológicos: observar (plantear un problema), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver el problema e implementar mejoras). Creswell (2005), por su parte, divide los diseños de investigación-acción en dos clases: práctico y participativo.

Nuestro estudio se sustenta sobre las bases de este tipo de investigación, identifica problemas, realiza estudios con sujetos participantes y plantea una serie de medidas que, más que solventar el problema identificado, se limita a ofrecer posibles actuaciones para mejorarlo.

Como se trata de un diseño metodológico cualitativo, los instrumentos de recogida de datos responden al método cualitativo. En este caso, se emplea la entrevista cualitativa estructurada, es decir, una entrevista cuyas preguntas están formuladas y apenas ofrecen flexibilidad a los entrevistados para desviar la atención de las cuestiones que integran la entrevista.

2.2. Los sujetos del estudio: población y muestra

Después de haber descrito el contexto en el que se va a llevar a cabo el estudio, se ha procedido a seleccionar la muestra de participantes. Consideramos conveniente definir los términos conceptuales de población, muestra y sujetos, que guardan relación con los participantes del estudio.

McMillan y Schumacher (2005) denominan **población** al grupo de elementos que se ajustan a criterios específicos y para los que se pretende generalizar los resultados de la investigación. La población constituye la totalidad de sujetos que comparten esas características específicas y, debido a sus posibles magnitudes, se suele tomar cierta parte de esa población, constituyendo este conjunto de individuos lo que se denomina **muestra**, que es un conjunto de **sujetos** (abreviado como “S”) que participan en un estudio y a partir de los que se recogen los datos.

- La **población** la componen los estudiantes matriculados en los estudios oficiales de Maestría o Postgrados que se imparten en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. La población, por tanto, la componen **960 sujetos**.
- De esta población, hemos seleccionado la **muestra del estudio**, que la componen los estudiantes matriculados en el Postgrado en Políticas y Administración de la Educación. La muestra, por consiguiente, la componen **120 sujetos**.
- De esta muestra se han seleccionado los **participantes** del estudio, que son **21 estudiantes**, con edades comprendidas entre los 20 y 60 años de edad.

Para la determinación de la muestra se empleó el **muestreo no probabilístico por conveniencia**. El muestreo no probabilístico hace referencia a la toma de sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características relevantes para el estudio, mientras que el muestreo por conveniencia hacer referencia a un grupo de sujetos accesibles o adecuados para el investigador (McMillan y Schumacher, 2005).

2.3. Instrumentos y técnicas para la recogida de datos

En este estudio se han utilizado diferentes técnicas para la recogida de datos, siendo las principales las siguientes: búsqueda y análisis documental, y entrevista.

- El **análisis documental** consiste en la consulta y análisis de archivos que contengan los datos (Hernández, 2007), bien sea acudiendo a los propios archivos o visitando las instituciones, entes y organismos que los elaboran y gestionan.

El análisis documental o de contenido se integra con otros métodos o técnicas tales como el cuestionario o la entrevista y trata de descomponer los textos examinados en partes concretas que puedan ser examinadas y tratadas para posteriormente ser ensambladas en la fase de análisis e interpretación (Prellezo, 2003).

Esta técnica de recogida de datos se empleó, principalmente, para fundamentar las bases teóricas y crear el marco institucional en el que se iba a trabajar, todo ello a través de información cualitativa y cuantitativa que ha sido extraída de diversas fuentes oficiales y académicas. Se consultaron, principalmente, documentos propios del funcionamiento y la gestión de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- La **entrevista** ha constituido un instrumento imprescindible para la recogida de datos, debido a su carácter personal hacia los entrevistados, ya que les otorga una mayor distensión al expresarse críticamente sobre determinados temas, en nuestro caso, el análisis de la calidad educativa desde el punto de vista, la perspectiva y las percepciones de los estudiantes del área de educación. La entrevista cualitativa destaca por ser “un tipo de conversación interpersonal ambiguamente definida” (Galindo, 1998, p. 297). Asimismo, las entrevistas ofrecen gran flexibilidad a la hora de guiar al entrevistado dentro del ámbito del proyecto (Salkind, 1999). Para ello, se han realizado entrevistas semiestructuradas, dirigidas a un conjunto de estudiantes de enseñanzas relacionadas con el magisterio y la educación, que prestaron de forma voluntaria su colaboración con nuestro estudio.

Las entrevistas semiestructuradas son flexibles y abiertas, y en ellas el entrevistador tiene más margen y libertad para alterar el orden y la forma de preguntar, si bien se dispone de un guión base elaborado previamente (Colás, Buendía y Hernández, 2009). La finalidad de las entrevistas semiestructuradas fue la de obtener información acerca de cómo perciben los entrevistados la calidad educativa en base a una serie de interrogantes y preguntas que se les plantearon. Este proceso constituye, por consiguiente, una oportunidad de reflexión y expresión de esos estudiantes en base a una serie de dimensiones que se analizan a continuación.

- **Formación del profesorado.** Esta variable hace referencia al perfil académico-profesional de los docentes. Cada docente tiene un perfil académico y formativo diferente y estos han ido cambiando tras la oleada de reformas educativas que Argentina ha vivido.
- **Aprendizaje a lo largo de la vida / aprendizaje permanente.** El aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje permanente o "*lifelong learning*", en su concepción anglosajona, hace referencia a aquellas acciones de formación que los docentes hacen para refrescar conocimientos (reciclaje profesional) o bien para adquirir nuevos conocimientos.
- **Aprendizaje de idiomas y TIC.** El aprendizaje de idiomas (preferiblemente lenguas modernas) así como acciones formativas relacionadas con las TIC también son factores que queremos evaluar. Esto nos aportará información sobre la competencia lingüística del profesorado, así como las capacidades técnicas que posee.
- **Recursos económicos y humanos.** Este indicador hace referencia a los recursos humanos, es decir, al profesorado y demás personal encargado de la gestión del centro, así como a los recursos económicos y materiales de los que dispone el centro para desarrollar sus actividades y su gestión diaria.
- **Satisfacción del profesorado.** Finalmente, concluiremos el proceso de recogida de datos, impresiones y opiniones del profesorado preguntándoles acerca de su satisfacción personal y profesional en base a una serie de indicadores que aborden estos dos constructos.

A continuación, para tener una perspectiva más detallada acerca del procedimiento de realización de entrevistas, se adjuntan las siguientes tablas que recogen los datos de los principales participantes en las entrevistas que hemos realizado (consultar las tablas 2 y 3).

Tabla 2.

Participantes del estudio, fecha y tipo de entrevista realizada.

Participantes	Fecha de la entrevista	Tipo de entrevista
Participante 1	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 2	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 3	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 4	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 5	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 6	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 7	Viernes, 10 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 8	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 9	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 10	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 11	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 12	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 13	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 14	Viernes, 17 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 15	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 16	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 17	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 18	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 19	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 20	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada
Participante 21	Viernes, 24 de octubre de 2014	Semiestructurada

Fuente: elaboración propia.

En total han sido 21 los participantes que se seleccionaron como participantes de nuestra investigación. Los datos de los participantes se pueden consultar a continuación:

Tabla 3.

Datos de los participantes en el estudio.

Nº PARTICIPANTE	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	POSTGRADO QUE CURSA
1	Hombre	51	Soltero	Maestría en Política y Administración de la Educación
2	Mujer	52	Casada	Maestría en Política y Administración de la Educación
3	Hombre	44	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
4	Mujer	50	Divorciada	Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación
5	Hombre	38	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
6	Hombre	40	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
7	Mujer	36	Casada	Maestría en Política y Administración de la Educación
8	Hombre	39	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
9	Mujer	49	Divorciada	Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación
10	Mujer	54	Soltera	Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación
11	Hombre	55	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
12	Hombre	25	Soltero	Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación
13	Mujer	36	Soltera	Maestría en Política y Administración de la Educación
14	Hombre	40	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
15	Mujer	48	Casada	Maestría en Política y Administración de la Educación
16	Mujer	37	Soltera	Maestría en Política y Administración de la Educación
17	Hombre	34	Soltero	Maestría en Política y Administración de la Educación
18	Hombre	38	Soltero	Maestría en Política y Administración de la Educación
19	Hombre	59	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación
20	Mujer	53	Casada	Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación
21	Hombre	45	Casado	Maestría en Política y Administración de la Educación

Fuente: elaboración propia.

2.4. Procedimiento

Una vez descrita la metodología de investigación empleada en el estudio, se explican las fases o etapas en las que se estructura la investigación, que son las siguientes: diseño del instrumento de recogida de datos, selección de los participantes, realización de las entrevistas, transcripción de las entrevistas, análisis e interpretación de las entrevistas y conclusiones.

1. Diseño del instrumento de recogida de datos. La fase inicial de nuestra investigación consiste en la elaboración del instrumento de recogida de datos, es decir, de la entrevista semiestructurada que la administraremos a los sujetos participantes en el estudio.

2. Selección de los participantes de la investigación. Esta fase está enfocada en la selección de los sujetos sobre los cuales se iba a trabajar. Se han seleccionado los participantes en el estudio, es decir, los quince estudiantes a los que se les han realizado las entrevistas.

3. Realización de las entrevistas. Después de haber seleccionado a los participantes y haber visitado a los representantes de los organismos de participación política se han realizado las entrevistas a los sujetos participantes en nuestro estudio. Estas entrevistas han seguido un guión básico realizado previamente y se han grabado registrar las principales impresiones y respuestas de los participantes a las preguntas que les ha planteado el entrevistador.

4. Transcripción de las entrevistas. Después de realizar las entrevistas grabadas se tienen que plasmar por escrito en papel de forma que el investigador pueda trabajar con elementos visuales y tangentes. Para ello se ha realizado la transcripción de entrevistas, que consiste en el registro textual y de forma exhaustiva de cada una de las palabras de los hablantes que participan en la entrevista. La transcripción implica el respeto al dialecto del hablante, así como evitar el uso de abreviaturas. La transcripción ha de ser gramatical y literal.

Por consiguiente, se han transcrito las entrevistas que se realizaron previamente, incluyendo los elementos no verbales y paralingüísticos de cada una de ellas y que podían ofrecer información complementaria a las respuestas ofrecidas por los participantes (sonrisas, gestos, etc.).

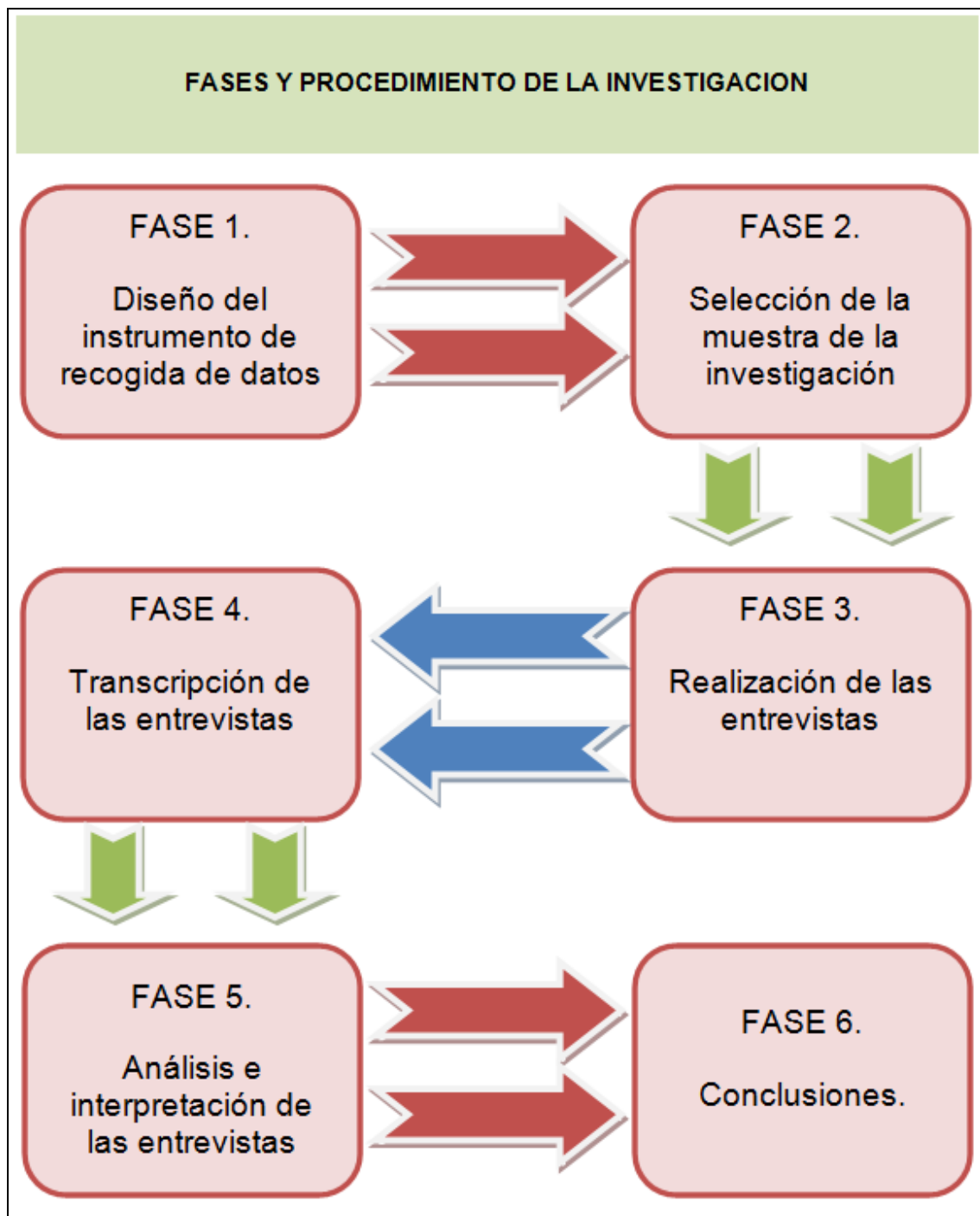


Figura 7. Fases y procedimiento de la investigación.
Fuente: elaboración propia.

5. Análisis e interpretación de las entrevistas. Después de haber transcrito las entrevistas se ha analizado e interpretado la información derivada de las mismas. Para ello, se han establecido una serie de tópicos correspondientes a los bloques en los que se estructuran las entrevistas y se ha agrupado la información obtenida en cada pregunta. De esta forma se han observado las respuestas de los participantes, con sus coincidencias, diferencias, aportaciones, innovaciones y opiniones relativas a cada pregunta.

El análisis y la interpretación de la información ha sido una de las fases fundamentales en la investigación, pues ha permitido la sintetización y cuantificación de los datos recolectados de forma que se han podido establecer y generar enunciados a líneas generales relativos a la información analizada.

6. Conclusiones. La última fase del estudio es la de conclusiones. Las conclusiones suponen la culminación de todo estudio o investigación, pues su redacción consiste en establecer los argumentos, luego de las premisas, derivados del proceso metodológico que se ha llevado a cabo a lo largo del estudio. En este sentido, las conclusiones han recogido e incluido las principales aportaciones de los participantes en el estudio y también las del investigador, teniendo en cuenta todo el proceso llevado a cabo anteriormente.

2.5. Análisis de datos

Después de haber diseñado la entrevista cualitativa y haberla realizado con los participantes de nuestro estudio se debe proceder al análisis, interpretación y comentario de los datos derivados del proceso de investigación. El análisis de datos que se ha llevado a cabo ha sido de naturaleza cualitativa.

- El **análisis cualitativo** hace referencia al discurso, a las respuestas implícitas en la entrevista, a las opiniones y transferencias de ideas de los entrevistados y, por consiguiente, se analizará por categorías y descriptores. Se agruparán las respuestas de los participantes en categorías y éstas serán comentadas con el objeto de clarificar el análisis e interpretación que realiza el investigador de las entrevistas.

Para realizar el análisis de datos cualitativos se van a establecer las siguientes fases y procesos de actuación (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995):

- **Fase 1. Obtener la información.** Se realiza un registro sistemático de notas de campo derivado de la realización de las entrevistas.
- **Fase 2. Capturar, transcribir y ordenar los datos.** La captura de los datos se puede realizar a través de diversos medios, como por ejemplo, grabaciones de las entrevistas o tomando notas de las respuestas del entrevistado. Si bien siempre se ha de solicitar al entrevistado su consentimiento para grabar la entrevista y utilizarla con fines académicos o de investigación.

Se pueden dar tres supuestos básicos para la captura de los datos:

Supuesto 1. El entrevistado accede a la grabación de la entrevista y a su utilización/difusión con fines académicos e investigadores.

Supuesto 2. El entrevistado accede a la grabación de la entrevista, pero no da el consentimiento para su utilización/difusión con fines académicos e investigadores.

Supuesto 3. El entrevistado no accede a la grabación de la entrevista ni da su utilización/difusión con fines académicos e investigadores.

Por consiguiente se utilizan procesos de observación (grabación o no de las entrevistas), recogida de notas tomadas por el investigador o registrando notas manuscritas en un cuaderno de campo. Toda la información obtenida ha de ser transcrita en papel para su posterior análisis e interpretación.

- **Fase 3. Codificar los datos.** Una vez capturados los datos, estos deben ser codificados. Codificar es la acción de agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador (Rubin y Rubin, 1995).

Para ello se crea un registro de códigos. Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación, es decir, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar

los temas específicos y concretos en un texto. Pueden ser palabras, frases, trozos de texto, números o signos que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar.

Los códigos se utilizan para recuperar y organizar los fragmentos de texto analizados y, por consiguiente, deben proporcionar facilidad y agilidad al investigador para que pueda encontrarlos rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular (Fernández, 2006).

La codificación de las entrevistas se ha realizado de la siguiente forma:

- El entrevistador formula una pregunta y el estudiante responde a la misma.
- Esa respuesta se transcribe y se plasma en papel.
- A cada respuesta de cada participante se le asigna un código siguiendo un orden cardinal y ascendente, de forma que prácticamente todas las respuestas de los participantes coinciden en número.

Veamos un ejemplo acerca de la transcripción y codificación de las entrevistas:

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P9-04] Eh... creo que hay demasiada burocracia en el proceso de acceso al trabajo como docente.

La [E] hace referencia a la pregunta formulada por el “entrevistador”, mientras que la [P] acompañada del número se refiere al “participante”. El número situado al lado derecho de la letra nos indicará el número de participante, de forma que [P9] será el “participante 9”.

Los números que siguen al guión (-) indican el número de respuesta proporcionada por el entrevistado, de tal forma que [P9-04] se refiere a la respuesta número cuatro del participante “participante 9”.

- **Fase 4. Integrar la información.** El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados, fijados por el investigador. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez realizado este proceso, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada (Fernández, 2006).

Para integrar la información se han realizado do acciones fundamentales: primero se ha analizado, examinado y comparado el material obtenido, dentro de cada categoría y después se ha realizado un análisis comparativo entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que existían entre ellas. De esta forma se han relacionado las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Finalmente, es preciso comentar que, aunque el análisis de datos sigue el paradigma metodológico cualitativo, los datos objeto de cuantificación se han presentado en gráficos y tablas que han sido comentadas posteriormente para facilitar la labor de lectura, interpretación y comprensión del análisis que hemos llevado a cabo en nuestro estudio.

Capítulo III. Resultados de la Investigación

En este epígrafe se presentan los resultados derivados de las entrevistas que se han realizado a los participantes, así como las interpretaciones que el investigador deduce de las mismas.

En este epígrafe se presentan los resultados derivados de las entrevistas que se han realizado a los participantes. Estos resultados se estructuran en varios bloques o categorías que son las siguientes:

- Bloque 0. Datos personales e identificativos de los participantes
- Bloque I. Formación del profesorado.
- Bloque II. Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Bloque III. Aprendizaje de idiomas y TIC.
- Bloque IV. Recursos económicos y humanos.
- Bloque V. Satisfacción del profesorado.
- Bloque VI. Propuestas para la mejora de la calidad educativa.

3.1. Bloque 0. Datos personales

Los datos personales e identificativos hacen referencia a cuatro ítems fundamentales: sexo, edad, estado civil y estudios de Postgrado o Maestría que cursan los participantes. Estos datos nos permiten conocer los perfiles de los sujetos participantes en nuestro estudio.

- **Distribución de la muestra en función del sexo.** Del total de la muestra, 12 son hombres y 9 son mujeres, es decir, un 57,14% de los sujetos son hombres y el 42,86% restante, mujeres (consúltese figura 8 y tabla 4).

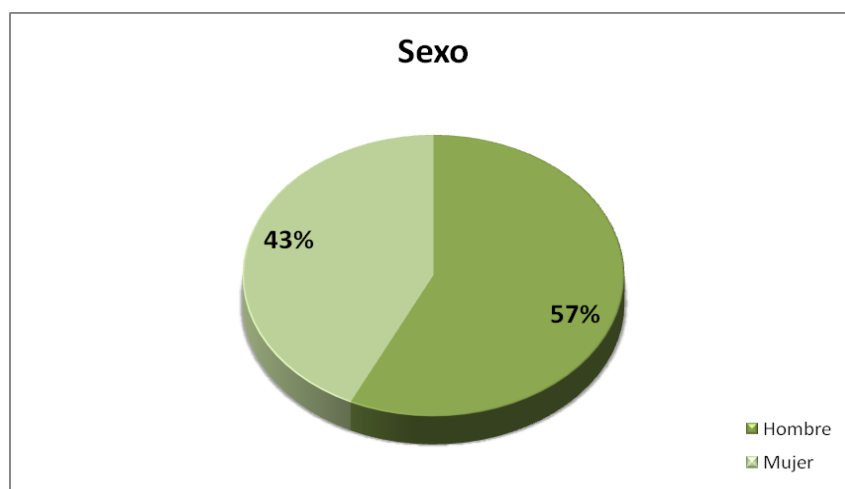


Figura 8. Distribución de la muestra en función del sexo.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Distribución de la muestra en función del sexo.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
HOMBRE	12	57,14%
MUJER	9	42,86%
TOTAL	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

- **Distribución de la muestra en función de la edad.** Para el análisis de los datos relativos a la edad se han creado varias categorías con rangos de edades que se pueden visualizar a continuación. Del total de los participantes de nuestra investigación, 1 tiene entre 20 y 30 años de edad (4,76%), 9 tienen entre 31 y 40 años de edad (42,86%), 5 sujetos tienen sus edades comprendidas entre los 41 y los 50 años (23,81%) y 6 participantes tienen edades entre los 51 y los 60 años (28,57). El participante de mayor edad tiene 59 años y el de menor edad, 25 años, situándose la media de edad en los 43,9 años (consúltese figura 9 y tabla 5).

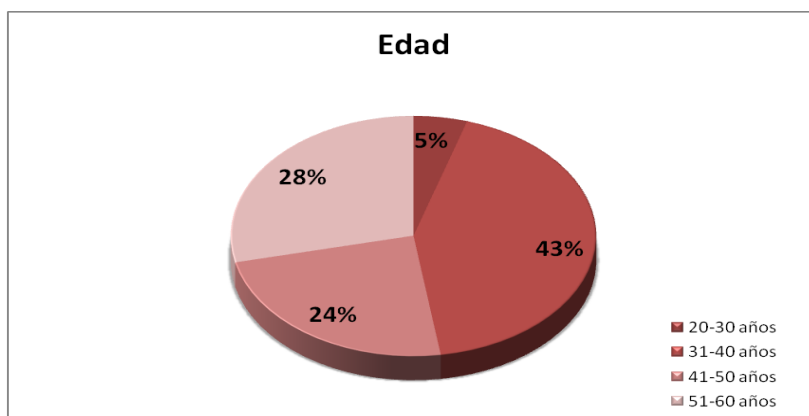


Figura 9. Distribución de la muestra en función de la edad.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.

Distribución de la muestra en función de la edad.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
20 – 30 años	1	4,76%
31 – 40 años	9	42,86%
41 – 50 años	5	23,81%
51 – 60 años	6	28,57%
TOTAL	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

- **Distribución de la muestra en función del estado civil.** También se ha preguntado a los participantes en el estudio acerca de su estado civil. Los datos obtenidos como respuesta a esta pregunta revelan que el 33,33% de los participantes (7 sujetos) son solteros, mientras que un 57,14% (12 personas) están casados. Dos sujetos están divorciados (9,53%) y no se destaca la presencia de personas separadas o en otro estatus (consúltese figura 10 y tabla 6):

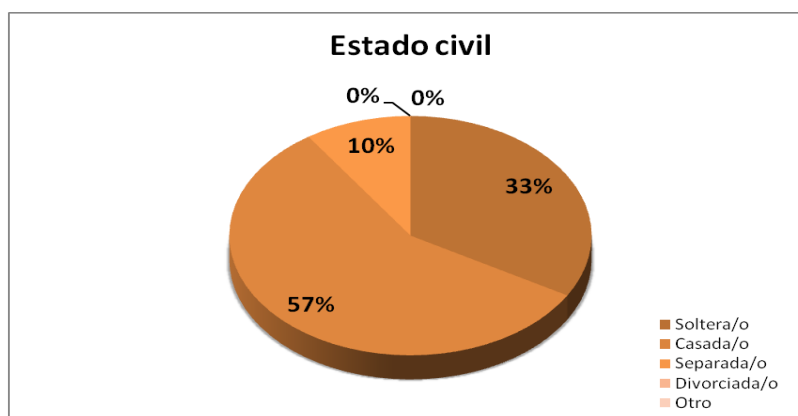


Figura 10. Distribución de la muestra en función del estado civil.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.

Distribución de la muestra en función del estado civil.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Soltera/o	7	33,33%
Casada/o	12	57,14%
Divorciada/o	2	9,53%
TOTAL	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

- **Distribución de la muestra en función de los estudios de postgrado o maestría cursados.** Otro de los ítems relacionados con los datos personales son los estudios de Postgrado o Maestría que cursan los participantes. El 23,81% de los participantes (5 sujetos) cursa la Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación, mientras que el 76,19% restante (16 sujetos) son estudiantes de la Maestría en Política y Administración de la Educación (consúltese figura 11 y tabla 7).

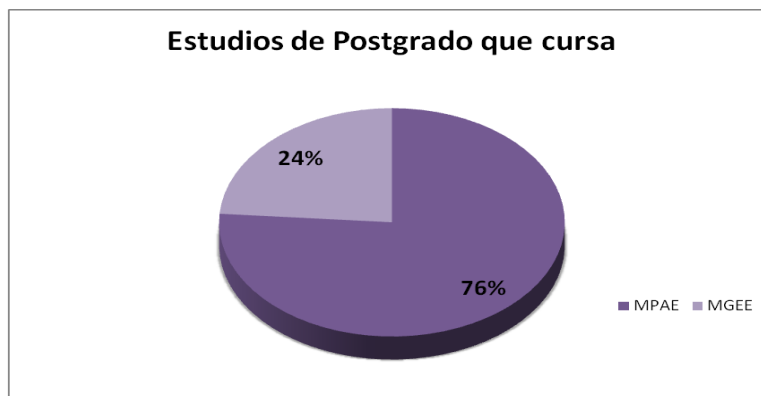


Figura 11. Distribución de la muestra en función de los estudios de postgrado.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 7.

Distribución de la muestra en función de los estudios de postgrado.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
MPAE	16	76,19%
MGEE	5	23,81%
TOTAL	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

3.2. Bloque I. Formación del profesorado

El primer bloque, denominado “formación del profesorado”, hace referencia al perfil académico-profesional de los docentes, a la necesidad de complementar la formación básica del profesorado con cursos de perfeccionamiento, estudios de postgrado, maestría, especializaciones, y al sistema de acceso al puesto de profesor. De este primer bloque de preguntas, que se considera como un bloque introductorio, se pueden extraer los siguientes resultados del análisis realizado:

En relación a la primera cuestión que se planteaba a los participantes, “¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente?”, en términos cuantitativos el 47,62% (10 participantes) de los sujetos afirma que es suficiente, frente a un 52,38% (11 personas) que se expresa de forma contraria, alegando que la formación inicial era escasa, con lo cual los resultados de esta pregunta son bastante polarizados en torno a las dos posibles respuestas (consúltase figura 12 y tabla 8).

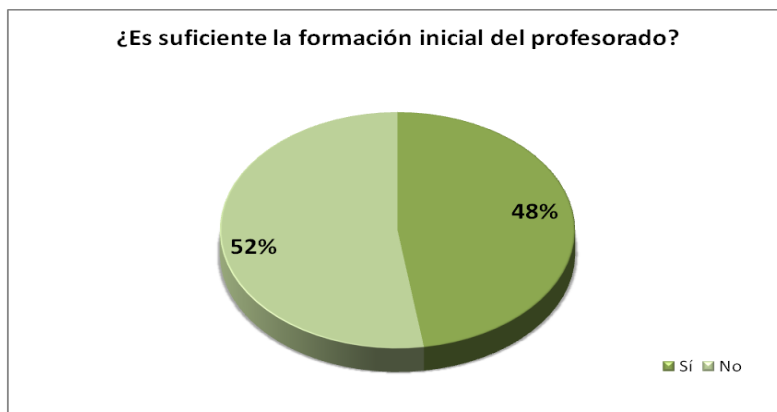


Figura 12. ¿Es la formación inicial del profesorado suficiente?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8.

¿Es suficiente la formación inicial del profesorado?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí, es suficiente	10	47,62%
No, no es suficiente	11	52,38%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la primera pregunta se hacía una subpregunta acerca de la formación de postgrado. Las respuestas a la pregunta “¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?” muestran que un 85,71% (18 sujetos) consideran que los estudios de postgrado deben ser obligatorios frente a un 14,29% (3 participantes) que responden de forma negativa (consúltase figura 13 y tabla 9).

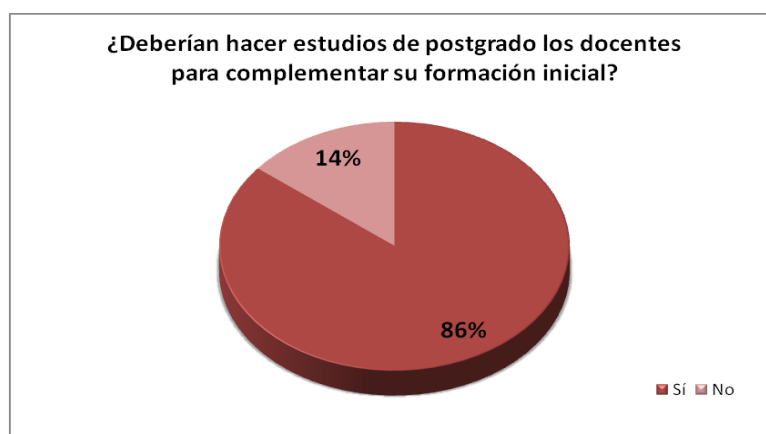


Figura 13. ¿Estudios de postgrado obligatorios?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9.

¿Estudios de postgrado obligatorios?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	18	85,71%
No	3	14,29%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Entre las respuestas de los participantes a la primera pregunta, se han destacado las siguientes aportaciones que nos han parecido valiosas para el análisis de esta cuestión:

- Algunos estudiantes consideran que su formación fue suficiente.

[P1-02] Bien, mi formación inicial fue en la UBA. Buena formación en general. Y en relación a los postgrados... sí, creo que sí, por los cambios en los contextos y a nivel disciplinario.

[P2-02] Sí, el ambiente académico promueve una conducta más profesional. Y sí, creo que se debería de profundizar con estudios de maestría.

- Otros estudiantes piensan que se deberían introducir mejoras en los requisitos de acceso a los estudios de formación del profesorado.

[P3-02] Sí, habría que subir los requisitos mínimos de estudios de profesorado e incluir postgrados y prácticas en el aula como obligatorios.

- Un tercer grupo alega que se debería profundizar en algunos aspectos didácticos, ya que la formación de base era escasa. También reiteran la importancia de los estudios de postgrado como complemento a esa formación.

[P4-02] No. En educación, por vocación siempre es preciso la capacitación y actualización permanente.

[P6-02] No, creo que debería haber más profundidad en aspectos didácticos de la carrera. Sí, creo que debe haber estudios de postgrado para complementar esa formación base.

[P7-02] La formación es escasa y los estudios de postgrado son necesarios, sin lugar a dudas.

[P11-02] El magisterio no es suficiente y por eso son necesarios los postgrados.

[P13-02] Considero que es insuficiente, porque reciben formación de nivel terciario. Se nivel, de alguna manera, no se encuentra regulado. Lo mejor sería que tuvieran formación universitaria y de postgrado, que es necesaria.

- Finalmente, otros estudiantes plantean que debería haber más contenidos prácticos que teóricos, para poder aplicar los conocimientos a la práctica docente.

[P10-02] La formación inicial es escasa, demasiado teórica y muy poca práctica, por lo que se debe complementar con estudios de postgrado.

Para concluir este primer bloque se preguntó a los estudiantes: “¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?”, a lo que contesta de forma afirmativa la mayoría de los participantes que no era justo (un 61,91%; 13 sujetos), mientras que los demás responden que sí era justo (38,09%; 8 sujetos) (consúltese figura 14 y tabla 10).

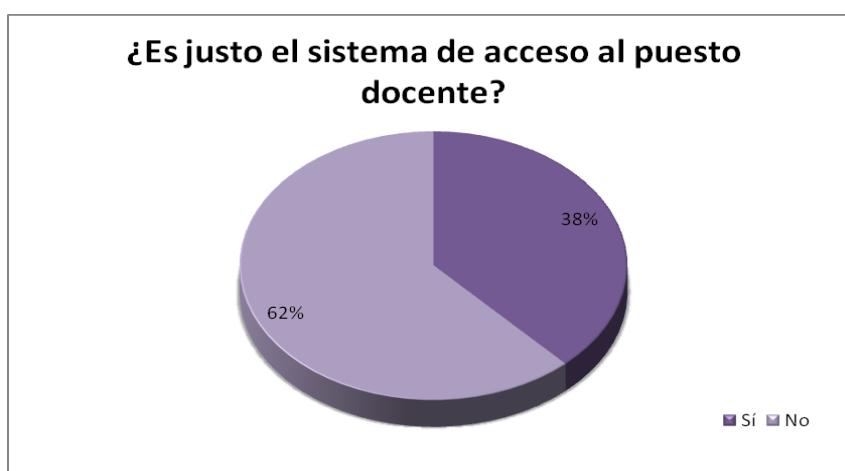


Figura 14. ¿Sistema de acceso justo?
Fuente: elaboración propia.

Tabla 10.

¿Sistema de acceso justo?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	8	38,09%
No	13	61,91%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

En términos cualitativos, del análisis discursivo de los participantes se desprendieron algunos planteamientos que nos parece interesante comentar:

- Algunos estudiantes mencionan que existen diferentes sistemas de acceso a la función docente, en función al criterio geográfico, es decir, en cada provincia hay un sistema diferente. Lo califican de injusto y piden que se modifique.

[P1-03] Creo que no, que debería ser común a todas las provincias.

[P2-03] Tenemos varias formas de acceso en el país y creo que son justas y legítimas.

[P13-03] Creo que depende del distrito, pero en general es injusto.

- Otro grupo de estudiantes considera que el sistema está “caduco”, anquilosado y que requiere de nuevos instrumentos y procedimientos que lo doten de legitimidad.

[P4-03] Es un sistema regulado por las instituciones públicas y privadas y no es muy justo...

[P6-03] No, es un sistema caduco.

[P9-03] No, no me parece justo y creo que deberían utilizarse otros instrumentos.

[P15-03] No, es totalmente injusto.

[P16-03] Sí, aunque quizás faltarían algunos mecanismos adicionales.

[P18-03] No, creo que debería modificarse.

- Uno de los participantes introduce un concepto interesante, el de libertad de (s)elección por parte de los directivos escolares, es decir, dotar a los directores de la potestad para seleccionar a los docentes que van a trabajar en el centro educativo.

[P11-03] No, creo que los directivos deberían poder elegir a los docentes con los que va a trabajar.

- Otro sujeto introduce otro concepto fundamental, el de los méritos acreditados mediante el Curriculum Vitae, así como los títulos, publicaciones y demás documentación que pueda aportar un valor añadido al candidato a ocupar el puesto de docente en el centro educativo.

[P21-03] No, debe ser meritocrático.

Como conclusión al análisis de este primer bloque podemos decir que los estudiantes participantes plantean nuevos modelos didácticos, más clases prácticas que complementen a las teóricas, la necesidad de realizar estudios de postgrado para complementar los conocimientos básicos adquiridos durante la cursada de la carrera de magisterio y un nuevo sistema de acceso a la función docente, estandarizado, más justo y en el que pesen los aspectos meritocráticos.

3.3. Bloque II. Aprendizaje a lo largo de la vida

El segundo bloque se denomina “aprendizaje a lo largo de la vida” y estudia la formación permanente de los profesores, la formación continua y las acciones formativas que permiten un reciclaje profesional. En este bloque se pregunta a los participantes si consideran que los docentes se siguen formando luego de haber concluido la formación básica y también si esa oferta de la que disponen y a la que tienen acceso es variada y, por tanto, cubre sus necesidades y demandas de formación y actualización pedagógica.

Considerando la primera pregunta, “¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?”, en términos cuantitativos absolutos, el 52,38% (11 participantes) de los sujetos afirma que los docentes seguían formándose a través de estos cursos, mientras que un 38,09% (8 personas) considera que los docentes, una vez concluida la formación básica, no profundizan en sus conocimientos o no se siguen especializando. Por otra parte, algunos participantes (2 sujetos y el 9,53%) dicen que dependía en base a algunos factores que comentaron en sus respuestas (consúltese figura 15 y tabla 11).

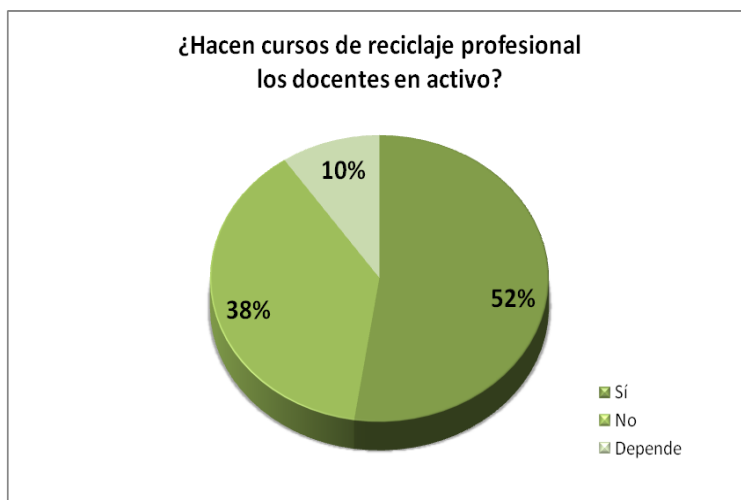


Figura 15. Formación continua y permanente del profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 11.

Formación continua y permanente del profesorado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	11	52,38%
No	8	38,09%
Depende	2	9,53%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

El análisis del discurso nos permite establecer las siguientes categorías de opiniones:

- En primer lugar se sitúan aquellos participantes cuyas respuestas han sido afirmativas, por alguna causa u otra. De este gran grupo heterogéneo, debemos comentar el conjunto de opiniones que tienen en cuenta la motivación a la hora de realización de los cursos, así como su disponibilidad a la hora de realizarlos.

[P1-04] Sí, además esto motiva a los docentes jóvenes y en el nivel primario.

[P4-04] Sí, los docentes que yo conozco se capacitan, pero a veces son pocas las propuestas sin costo.

[P16-04] En el nivel superior, sí. En los demás creo que cada vez más.

[P3-04] Sí, aunque no están evaluados profesionalmente, ni estandarizados.

P9-04] Creo que algunos lo hacen, pero a veces no pueden, porque trabajan doble turno y las instituciones no siempre ofertan siempre cursos de capacitación.

- Otro grupo de sujetos manifiesta que los docentes realizan los cursos de actualización o de formación permanente por los puntajes o puntuación obtenida de cara a un baremo que les permitirá acceder a la carrera docente e ir subiendo escalones en la misma.

[P11-04] En Argentina, en general, los hacen por el puntaje.

[P15-04] Sí, pero los hacen para obtener puntaje.

[P18-04] Algunos los hacen para continuar con su formación y otros los hacen solamente con el objetivo de sumar puntaje.

[P13-04] Creo que hay docentes que hacen cursos con interés de seguir formándose y otros intentan solo sumar puntaje por lo cual intentan de vez en cuando realizar un curso.

- Algunos sujetos han contestado que depende de los docentes y la calidad de los cursos.

[P10-04] Depende, una parte sí, otra no. Otra cuestión sería la calidad de los cursos.

- Finalmente, hay un gran conjunto de opiniones que giran en torno a que los docentes no siguen realizando cursos de formación permanente, por unas razones u otras o, en el caso de hacerlos, solo es por la puntuación obtenida para el baremo, tal y como se ha especificado en el conjunto de opiniones positivas anteriormente comentadas.

[P2-04] Yo creo que no, que muy pocos por lo general en la escuela pública.

[P5-04] No, hacen cursos para ascender en la carrera y nada más, o sea, mientras más fácil y más puntaje, mejor.

[P8-04] No, en general son para ascender en la carrera.

[P12-04] No, en su mayoría.

[P17-04] No me gusta el término reciclarse, no somos envases. Se realizan cursos, también estaría bueno que la institución los pueda elegir.

[P19-04] No todos. La formación, como proceso, depende de lo vocativo.

[P20-04] No los suficientes.

[P21-04] No siempre, algunos para lograr mayor puntaje para su ingreso a la docencia.

La segunda pregunta planteada en este bloque de cuestiones es la siguiente: “¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?”. En esta pregunta se han obtenido tres tipos de respuesta: aquellos que consideran que la oferta de cursos era variada y de calidad, respondiendo así la mayoría de los sujetos (18 sujetos, 85,71%). Otros participantes en el estudio estiman que la oferta no es variada, ni de calidad (2 sujetos, 9,53%) y, finalmente, un participante dice que dependía de algunos factores (4,76%) (véase tabla 12 y figura 16).

Tabla 12.

Oferta de cursos variada y de calidad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	18	85,71%
No	2	9,53%
Depende	1	4,76%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.



Figura 16. Formación continua y permanente del profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Las principales reflexiones de los participantes en el estudio en relación a este interrogante se recogen a continuación:

- Un grupo de participantes expresa que la oferta formativa de cursos de especialización y aprendizaje permanente era bastante variada y de calidad. Algunos incluso comentan que muchos de esos cursos eran gratuitos, con lo cual resultan más atractivos para los docentes.

[P1-05] Creo que hay una oferta variada con respecto a la calidad.

[P2-05] Sí, últimamente más y muchos son gratuitos.

[P3-05] Sí, aunque concentrados en las grandes ciudades y no en el ámbito rural o semi-rural.

[P4-05] Si bien es variada, la calidad la valorará cada uno a nivel de desempeño profesional y académico.

[P6-05] Sí, hay alta gama de variante.

[P7-05] Sí, todo depende de la especialización del docente, grados y, sin lugar a dudas, inquietudes personales.

[P11-05] En la CABA sí.

[P15-05] Sí, gran variedad de cursos, charlas y otras acciones.

[P16-05] Desde hace un par de años, sí.

- Otros sujetos explican que la oferta era escasa y la calidad también.

[P5-05] No, hay una oferta poco variada y la calidad es bastante baja.

[P10-05] No, considero que haya mucha oferta, pero no de alto nivel académico o calidad.

- Otros alegan que hay una oferta variada, pero que la calidad no caracteriza a esas acciones formativos, incluso llegan a cuestionarla.

[P12-05] Sí, pero nadie los hace, porque no dan puntaje.

[P13-05] Sí, hay una gran oferta de cursos, pero algunos son de dudosa calidad.

[P14-05] Sí, está mejorando la oferta académica.

[P18-05] Sí, hay mucha variedad, pero no sé si calidad en todos los cursos.

- Finalmente, algunos sujetos comentan el aspecto descentralizador del Sistema Educativo de Argentina, afirmando que esto era determinante a la hora de organizar, estructurar y desarrollar la oferta de cursos y acciones formativas.

[P20-05] Depende de la jurisdicción o provincia ya que el sistema educativo en Argentina es descentralizado.

En definitiva y como conclusión a las respuestas obtenidas en este segundo bloque, las opiniones de los participantes arrojan que el aprendizaje permanente se traduce en una serie de acciones en el marco de un Sistema Educativo descentralizado, elemento que influye a la hora de su programación y desarrollo.

Además de ello, estas acciones no están estandarizadas y muchas de ellas no se reconocen en otros territorios o regiones de la Argentina, con lo que se debería iniciar un proceso de estandarización de acciones formativas que reconociese esos cursos y se garanticen las mismas posibilidades a un docente de la provincia de Neuquén que a uno de la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Nos ha resultado curioso como uno de los sujetos criticaba la concepción de “reciclaje profesional” alegando que “no somos envases”, sino personas. Si bien es cierto que en la nomenclatura educativa, el concepto de reciclaje profesional hace referencia a la mejora de competencias, a la formación continua y a la especialización.

Finalmente, los participantes repetían reiteradamente el concepto de “puntaje” como uno de los elementos que incentivaba la realización de esos cursos. Este puntaje se traduce en la mejora de la posición como docente e incluso en un ascenso en la carrera profesional, por lo que es fundamental para los profesores.

3.4. Bloque III. Aprendizaje de idiomas y TIC

El tercer bloque de preguntas se denomina “aprendizaje de idiomas y TIC” estudia el grado de integración y uso de las TIC en el aula por parte de los docentes, sus conocimientos en base al uso de las TIC, el uso de las lenguas extranjeras en el aula y los idiomas que consideran importantes para la formación del profesorado, teniendo en cuenta el contexto argentino.

Después de haber analizado los resultados de la primera cuestión, “¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en clase?”, en términos cuantitativos, la mayoría se posiciona en torno a respuestas negativas (5 sujetos, 71,43%) frente a los que expresaron que los docentes sí las usaban (6 sujetos, correspondientes al 28,57% del total) (consúltese figura 17 y tabla 13).

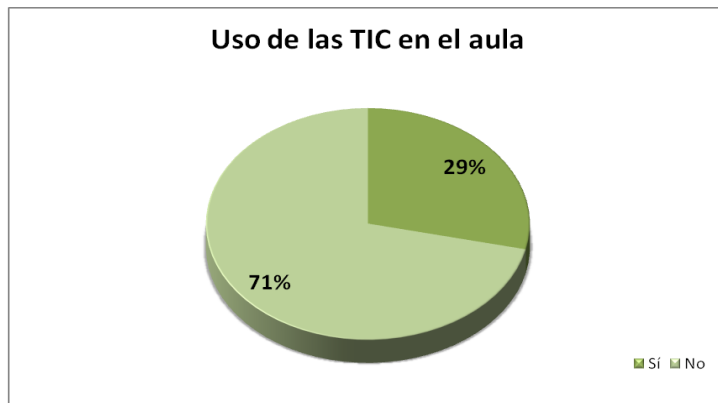


Figura 17. Uso de las TIC en el aula.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 13.

Uso de las TIC en el aula.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	6	28,57%
No	15	71,43%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la segunda pregunta también relacionada con las TIC, “¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?”, la respuesta de los participantes en el estudio es más contundente: un amplio 90,48% (19 sujetos) responde negativamente a esta pregunta, por un mínimo 9,52% (2 sujetos) que lo hace de forma afirmativa (consúltese figura 18 y tabla 14).



Figura 18. Aprendizaje del uso de las TIC en el currículo de los docentes.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 14.

Aprendizaje de las TIC en el currículo de los docentes

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	6	28,57%
No	15	71,43%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Las opiniones de los sujetos de la investigación en relación a estas dos cuestiones se explican a continuación:

- Un grupo de participantes estima que su uso es nulo y prácticamente inexistente en el ámbito docente, algunos de ellos alegan incluso que se desconoce la formación en TIC y, por consiguiente, no se usa.

[P1-06] En el nivel primario, poco o muy poco. En el nivel secundario hay un mayor uso.

[P2-06] Muy poco o nada, es mi impresión.

[P3-06] Muy poco o nada.

[P4-06] No siempre, son pocos los docentes que se han formado para el uso de las TIC.

[P7-06] No. Muchas veces se desconoce la formación y el uso de las tecnologías y es difícil bajarlas al aula.

[P9-06] Creo que las conocen, pero no las usan.

[P13-07] No considero que muchos docentes sepan manejar las TIC... creo que los ISFD son bastante rígidos en sus formas y aún no los han incorporado.

- Otros participantes comentan que los docentes no aprovechan las posibilidades, ventajas y potencialidades que tienen las nuevas tecnologías en las labores de gestión y docencia de una clase determinada.

[P13-06] Creo que los docentes no aprovechan las posibilidades que ofrecen las TIC, porque carecen de la formación necesaria.

- Un tercer grupo opina de forma afirmativa, pero menciona elementos como la edad como condicionantes para el uso e integración de las TIC en el aula. También comentan que las TIC están muy restringidas y solo se usan para tareas simples como la visualización de una película.

[P14-06] Sí, pero de forma muy precaria.

[P16-06] Poco. Algunos no las integran en un sentido pedagógico, solo institucional.

[P17-06] En algunos casos.

[P18-06] La mayoría no. Entre los jóvenes es más común el uso de las TIC.

[P19-06] Sí, aunque de forma muy restringida, solo para ver vídeos.

[P21-06] No. Los más jóvenes lo pueden llegar a emplear con solvencia.

- En relación a si las TIC forman parte del currículo o del período formativo de los docentes, una inmensa mayoría opina que no está presente en los diseños curriculares. Algunos incluso van más allá y plantean la necesidad de implementar planes complementarios de formación o que refuercen los existentes.

[P1-07] Hasta donde yo sé no forma parte de los currículos de formación docente.

[P2-07] No, en su gran mayoría.

[P4-07] No, en su formación inicial. Hay que implementar programas para ello.

[P6-07] No, es escasa la formación en este aspecto.

[P16-07] No, aún falta mucho para que aparezcan en los planes docentes.

[P20-07] No deben capacitarse después durante su ejercicio profesional.

- Otros, por el contrario, dicen que los futuros docentes sí aprenden a usar las TIC en su período de formación profesional, pero muy discreta y tímidamente, como alegan.

[P9-07] Creo que sí aprenden.

[P10-07] Aún tímidamente en Argentina.

[P21-07] Actualmente, sí.

La tercera y la cuarta pregunta de este bloque están relacionadas y complementadas entre sí. La tercera cuestión pregunta a los participantes si “creían que los docentes usaban otra lengua además del español en sus clases”. Casi la totalidad de los participantes (20 sujetos, 95,24%) contesta de forma negativa, frente a un 4,76% de los mismos (1 sujeto) que lo hizo de forma afirmativa (consúltense figura 19 y tabla 15).

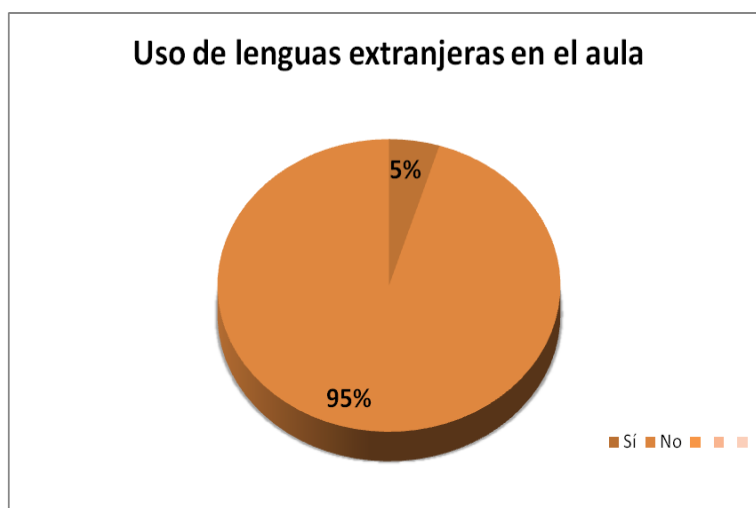


Figura 19. Uso de otras lenguas en el aula.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 15.

Uso de otros idiomas en el aula

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	1	4,76%
No	20	95,24%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

El cuarto interrogante pregunta a los participantes “*qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente*”, fue de respuesta libre y se obtuvieron los siguientes resultados: la lengua más demandada es el inglés (14 sujetos), seguida del portugués (9 sujetos) y el francés (5 sujetos). Finalmente se especifican algunas lenguas como las originarias, el Mapuche o el Guaraní (consúltese figura 20 y tabla 16).

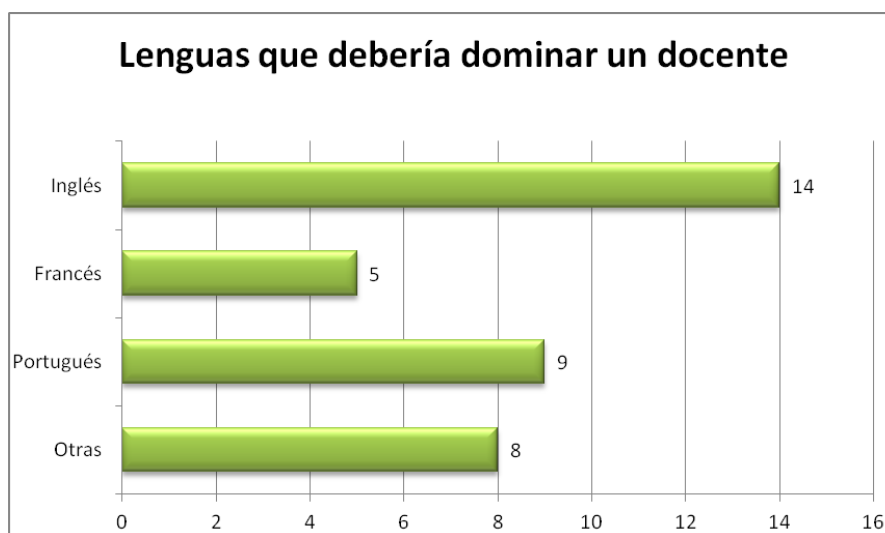


Figura 20. Lenguas que debería dominar un docente.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 16.

Lenguas que debería conocer un docente

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	6	28,57%
No	15	71,43%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

De este análisis cuantitativo se desprenden las siguientes conclusiones:

- La mayoría de las opiniones de los participantes confirman que los docentes no usan las lenguas extranjeras en sus clases, a menos que sea en estudios de postgrado o en disciplinas relacionadas con los idiomas modernos, como la filología.

[P7-08] Sí, en particular en maestros, postgrado.

[P13-08] Solamente los docentes de filosofía y los de lenguas extranjeras.

[P15-08] No, solo los profesores de lenguas extranjeras.

[P16-08] No.

[P18-08] En general no.

[P19-08] No, aunque posean la formación.

[P20-08] No, solo los docentes de idioma extranjero, específicamente.

- En relación a los idiomas necesarios para que los docentes desarrollen su labor profesional, los más mencionados son el inglés, el francés y el portugués. Algunos incluso nombraron los idiomas de los pueblos originarios, aborígenes y algunos tan distinguidos como el mapuche o el guaraní.

[P1-09] Mínimo dos: el portugués y el inglés.

[P2-09] Las de los pueblos originarios y la que es internacional: inglés.

[P3-09] Inglés y una tercera lengua optativa.

[P4-09] Inglés por la bibliografía y todas las que competen a su tarea.

[P9-09] Las lenguas de los pueblos originarios.

[P10-09] Inglés, portugués y francés.

[P12-09] Inglés, alguna aborígen y español.

[P17-09] Español, guaraní, portugués y mapuche.

Como conclusión a las respuestas obtenidas en este bloque de preguntas podemos decir que el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación no solo es casi inexistente cuando los profesores desarrollan su labor docente sino que, apenas se incluye en el currículo o plan de estudios para el profesorado.

En relación a los idiomas, los docentes argentinos no suelen utilizar idiomas extranjeros en sus clases, utilizando solo la lengua española como lengua vehicular. Tan solo los docentes de áreas lingüísticas, como inglés o portugués, utilizan estas lenguas extranjeras, pero se trata de algo específico en colectivos de profesores que han tenido como formación académica básica un perfil filológico y lingüístico, frente al perfil pedagógico de los docentes generalistas, que son la mayoría de los trabajadores en el ámbito de la Educación Primaria.

3.5. Bloque IV. Recursos económicos y humanos

El cuarto bloque de preguntas se denomina “recursos económicos humanos” y alude a la existencia, la cantidad y la suficiencia de estos recursos, profesorado y materiales, en los centros educativos. Las preguntas analizan si el número de profesores de los centros educativos es suficiente, si los centros están dotados con los suficientes recursos materiales o económicos y, finalmente, sobre la ratio profesor/alumno, es decir, si el número de alumnos por cada profesor es el adecuado y suficiente para desarrollar la labor docente.

La primera cuestión es la siguiente: “¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?”. A este interrogante planteado contesta de forma afirmativa un 33,33% (7 sujetos), frente a un amplio 57,14% (12 sujetos) cuyas respuestas son negativas. Hay un tercer bloque de respuestas que no tienen que ver con la intencionalidad de la pregunta. Son 2 los sujetos (9,53%) los que respondieron en esta dirección (consúltese figura 21 y tabla 17).

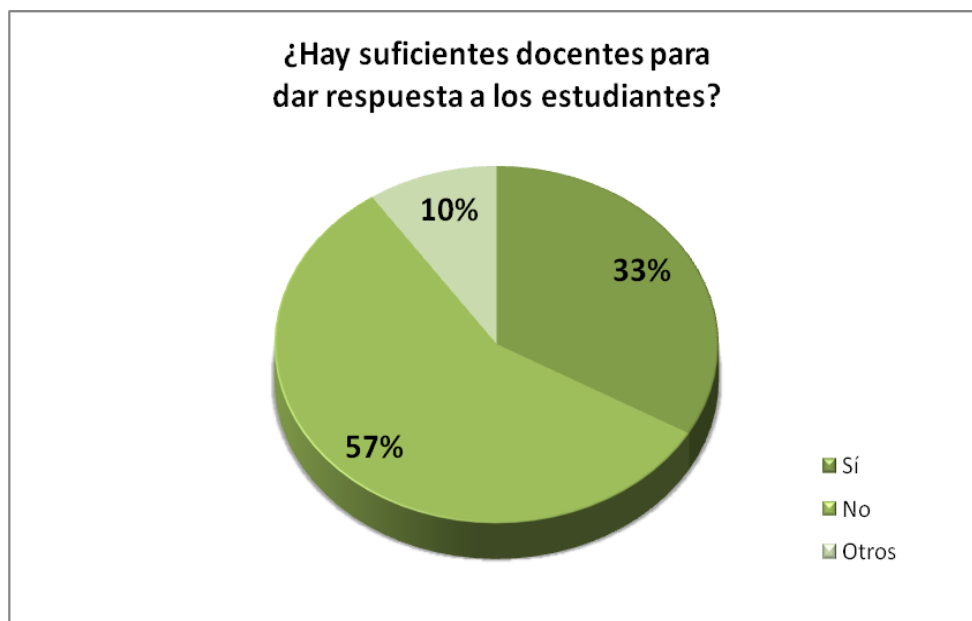


Figura 21. ¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los estudiantes?
Fuente: elaboración propia.

Tabla 17.

¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los alumnos?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	7	33,33%
No	12	57,14%
Otras respuestas	2	9,53%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

En relación a esta pregunta, las opiniones de los participantes en el estudio se agrupan en torno a las siguientes reflexiones:

- Algunos participantes dicen que los recursos humanos son suficientes, si bien están bastante dispersos o hay una carencia de docentes en las materias básicas. Otros participantes aludían a la existencia de docentes, pero no con una capacitación o nivel académico adecuado para desempeñar la labor como maestros y profesores.

[P1-10] Creo que sí, solo que hay mucha dispersión de recursos.

[P2-10] Sí, en algunos casos sí, en otros faltan, sobre todo en materias básicas.

[P6-10] Sí. La oferta en algunos casos supera a la demanda.

[P10-10] Sí en cantidad, pero de bajo nivel académico en un gran porcentaje.

- Otros participantes especifican que hacían falta más docentes y que eran insuficientes para dar respuesta a los retos diarios de la profesión.

[P3-10] No. Hacen falta más docentes para mejorar el ratio docente/estudiantes.

[P7-10] No. Faltan muchos docentes.

[P9-10] No. Creo que en las aulas hay más alumnos de los que corresponde.

La segunda cuestión de este bloque es la siguiente: “¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?”. A este interrogante planteado contesta de forma afirmativa tan solo un 9,53% de los sujetos (2 participantes), frente a un amplio 85,71% (18 sujetos) cuyas respuestas son negativas. Un sujeto (4,76%) responde de forma diferente (consúltese figura 22 y tabla 18).

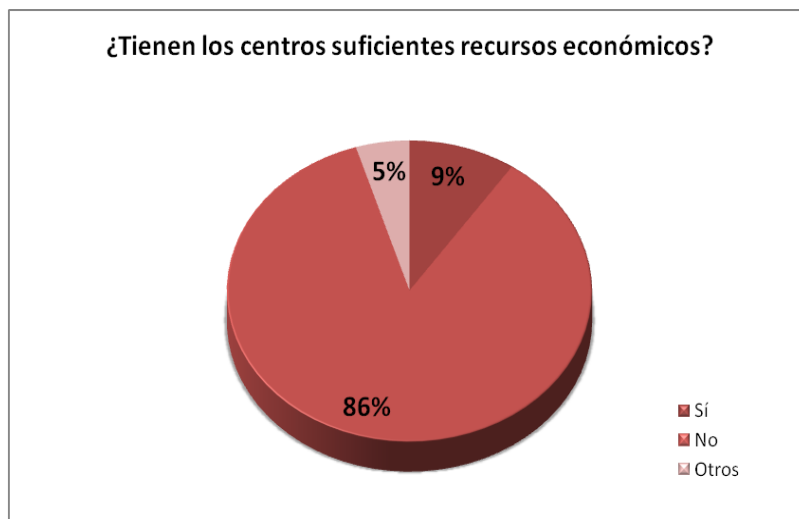


Figura 22. ¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los estudiantes?
Fuente: elaboración propia.

Tabla 18.

¿Tienen los centros suficientes recursos económicos?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	2	9,53%
No	18	85,71%
Otras respuestas	1	4,76%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

De esta pregunta se deriva una serie de reflexiones que se comentan a continuación:

- Por un lado, están los sujetos que han alegado que los centros educativos no tienen suficientes recursos económicos o materiales, indicando que faltan recursos fundamentales como becas y ayudas al estudio, nuevas tecnologías, cursos, talleres, etc. También resulta importante destacar que algunos sujetos afirman que el docente realiza aportes a los centros, gracias a los cuales, estos siguen adelante, por el compromiso, no solo vocacional, sino económico con el centro educativo en el que desempeñan su labor docente.

[P1-11] No, faltan muchos recursos (TIC, becas, talleres multiculturales...)-

[P6-11] Depende el nivel de formación, en las universidades sí.

[P7-11] No, muchas veces subsisten por el aporte del docente.

- Otro conjunto de reflexiones y opiniones de los participantes van encaminadas al tamaño de los centros y a su titularidad. Algunos sujetos afirman que dependiendo del tamaño del municipio, así serían los recursos obtenidos. Esto pone en relieve el aspecto económico local como condicionante para la autogestión económica de los centros educativos.

En lo que respecta a la titularidad, los participantes han sido muy tajantes afirmando que los centros públicos cuentan con menos recursos que los de gestión privada. Aquí estamos hablando del financiamiento (o financiación) de la educación, que corresponde a uno de los capítulos de gasto social de las agendas económicas de los países.

[P2-11] No, sobre todo en los públicos, que faltan muchos recursos.

[P9-11] Los centros educativos, en su mayoría, no cuentan con recursos, sobre todo los públicos. Aquí hay una diferencia entre instituciones públicas y privadas.

[P10-11] Los de gestión estatal creo que pocos.

[P13-11] No. Depende del municipio. Cuanto mayor sea la riqueza del municipio, mayores recursos.

- Finalmente, aunque muy minoritariamente, se comenta que los centros sí cuentan con los recursos económicos y materiales necesarios, pero se remite a la última década, es decir, que diez años atrás no contaban con esos recursos, por lo que se ha producido una situación de mejora en lo que respecta a los recursos materiales en los centros educativos.

[P3-11] Sí, en los últimos 10 años.

La última pregunta de este bloque hace relación a la ratio de profesor/alumno, es decir, al número de alumnos por clase: *“¿Crees que el número de alumnos por docente es adecuado?”*. Un 14,28% de los participantes (3 sujetos) responde de forma afirmativa frente a un 66,67% de los sujetos (14 participantes) que lo hace de forma negativa. Cuatro sujetos (19,05%) contestaron otras respuestas diferentes a las anteriores (consúltese figura 23 y tabla 19).

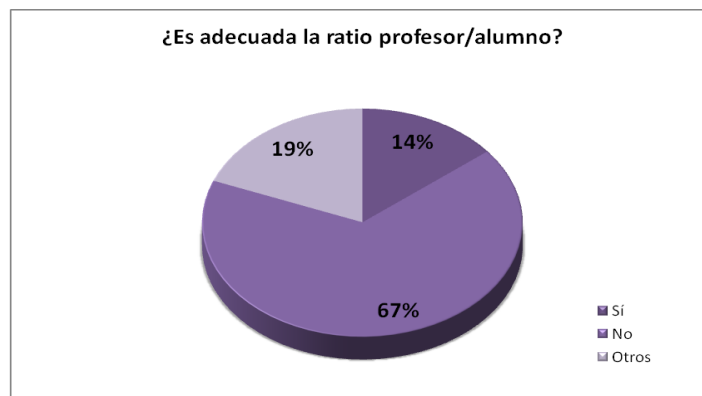


Figura 23. ¿Hay suficientes docentes para dar respuesta a los estudiantes?
Fuente: elaboración propia.

Tabla 19.

¿Es adecuada la ratio profesor/ alumno?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	3	14,28%
No	14	66,67%
Otras respuestas	4	19,05%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

El análisis del discurso en referencia a la cuestión de la ratio profesor/alumno se resume en los siguientes planteamientos:

- Un grupo de participantes afirma que la ratio profesor/alumno es la adecuada en los centros educativos.

[P1-12] Sí, lo creo.

[P7-12] Sí, es más, a veces no llega a superar los 20 alumnos por clase.

- Otro grupo de participantes (más mayoritario) comenta que depende de la institución o que el número de alumnos por aula era demasiado elevado y que es conveniente desdoblarlas o hacer lo posible por reducir el número de alumnos por clase. Esto da lugar a clases masificadas en las que no se pueden realizar ciertas actividades, además de ser perjudicial para desarrollar el seguimiento individual y pormenorizado del progreso de cada alumno.

[P2-12] Depende de la institución.

[P3-12] No, debería ser más alto.

[P6-12] En general son muchos alumnos para pocos docentes. Debería estar mejor distribuido.

[P13-12] No. Muchas veces hay demasiados alumnos por aulas.

En conclusión a este cuarto bloque de cuestiones, se puede afirmar que, a nivel general, tanto los recursos materiales como los humanos son carentes en las instituciones educativas hace falta la contratación de más profesores y un uso eficiente de los recursos de los centros para poder mejorar la calidad de la educación.

3.6. Bloque V. Satisfacción del profesorado

El último bloque de preguntas cerradas se denomina “satisfacción del profesorado”. En él, se han planteado cuatro cuestiones fundamentales: la primera de ella, relacionada con los niveles de satisfacción general entre los docentes; la segunda aludía a los niveles de motivación en los docentes; la tercera y la cuarta están relacionadas con el salario docente.

En relación a la primera pregunta, “¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?”, el 23,81% (5 sujetos) respondió de forma afirmativa, mientras que un amplio 57,14% (12 sujetos) lo hizo de forma negativa. Un 19,05% (4 participantes) ofrecieron otras respuestas (consúltase tabla 20 y figura 24)-

Tabla 20.

Satisfacción del profesorado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	5	23,81%
No	12	57,14%
Otras respuestas	4	19,05%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.



Figura 24. Satisfacción del profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas a esta pregunta generan tres tipos de opiniones y reflexiones:

- En primer lugar, están aquellos participantes y usuarios que responden que los docentes estaban satisfechos e incluso se comenta que la labor docente es una vocación, por lo que este aspecto le proporciona satisfacción a los docentes.

[P7-13] Sí, es una vocación.

- Seguidamente, se presenta el conjunto de participantes que creen que los docentes no están satisfechos y aluden a tres razones básicas: el alto absentismos, problemas de tipo económico, como los salarios, problemas sociales, como la inseguridad o la falta de trabajo en equipo y compañerismo en el puesto de trabajo, así como la burocracia y la desvalorización de la profesión docente.

[P1-13] No, mi percepción es que no. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el alto absentismo.

[P9-13] Creo que no están satisfechos, por lo económico y por otras problemáticas sociales como la inseguridad o la falta de compañerismo en el trabajo.

[P10-13] Creo que no.

[P13-13] La mayoría no...

[P19-13] No. La burocracia excesiva hace mucho daño.

[P20-13] No, es una profesión desvalorizada social y económicamente.

- Finalmente, un tercer conjunto de sujetos especifica que la satisfacción depende de factores externos más que internos, aludiendo a la propia institución y al proyecto institucional, es decir, dos elementos que pertenecen al marco formal de las organizaciones educativas y que, en este caso, los participantes los consideran relevantes para determinar el nivel de satisfacción del docente.

[P2-13] Depende de qué institución.

[P4-13] Depende del proyecto institucional.

Con respecto a la segunda pregunta, “¿Crees que los docentes se sienten motivados?”, tan solo un 9,52% (2 sujetos) afirman que estaban motivados, frente a un 47,62% (10 sujetos) que formulan respuestas negativas. El grupo que contestó otras respuestas representó al 42,86% (9 sujetos) del total (consúltase figura 25 y tabla 21).



Figura 25. Motivación del profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 21.

Motivación del profesorado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	2	9,52%
No	10	47,62%
Otras respuestas	9	42,86%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

El análisis discursivo de esta cuestión ha originado tres conjuntos de opiniones:

- Por un lado, los que opinan que los profesores están motivados con la labor docente, alegan a razones como el alumnado, que es un elemento que influye en la motivación docente.

[P1-14] Sí, mi percepción es que en las escuelas medias, la motivación es mayor.

[P2-14] En un porcentaje.

[P7-14] Sí, el alumnado ayuda mucho a su motivación.

- En segundo lugar, encontramos a aquellos que afirman que los profesores no están motivados en absoluto, pero que es en términos de progresividad, es decir, que cada vez están más desmotivados por las causas que sean.

[P6-14] La mayoría carece de motivación.

[P10-14] Cada vez menos...

[P19-14] No. Son cada vez menos.

- Finalmente, en un tercer lugar se ubica un conjunto de opiniones que alude a la edad del docente, afirmando que cuando un docente comienza a trabajar y es joven tiene unos niveles de motivación más elevados que cuando ya lleva una década o más tiempo en el puesto de trabajo.

[P5-14] Depende la edad. A menor edad, más motivación.

[P9-14] Se sienten motivados al inicio de la carrera y después les cuesta mantener el entusiasmo, porque las condiciones laborales no son buenas.

[P13-14] Los que tienen 10 años de trabajo se muestran claramente desmotivados.

La tercera cuestión, “¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?”, alude a si los salarios mensuales por desarrollar la labor docente son suficientes. La respuesta mayoritaria ha sido un “no”, por parte del 95,24% de los sujetos (20 participantes), frente a un 4,76% de respuestas positivas (1 sujeto) (consúltense figura 26 y tabla 22).

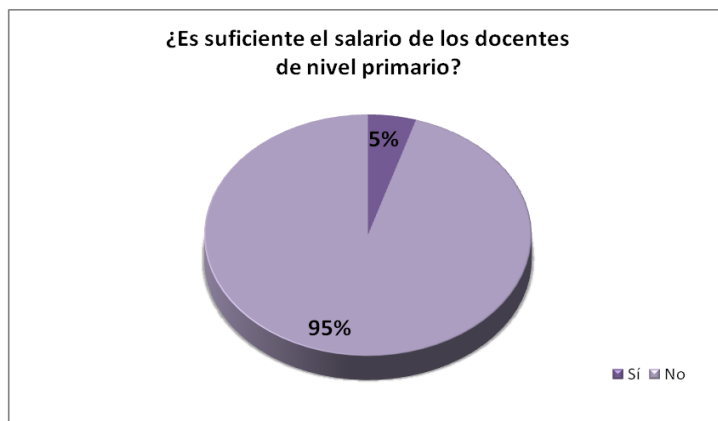


Figura 26. Salario del profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 22.

Salario del profesorado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Sí	1	4,76%
No	20	95,24%
Total	21	100,00%

Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo de esta cuestión no es muy relevante, ya que la mayoría de las respuestas son negativas, pero los entrevistados no plantean alternativas o información complementaria. Tan solo un sujeto comenta el estado de la función docente en Argentina calificándola de “devaluada”, es decir, infravalorada a nivel de prestigio social y respeto ciudadano.

[P4-15] No tiene precio, pero está devaluado.

Finalmente, la última pregunta versaba sobre el salario mensual del docente del nivel primario (*¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?*). En este caso, no se ha representado estadísticamente, por la cantidad de respuestas variadas y dispares que se han obtenido, por lo que se ha decidido realizar un análisis cualitativo. Por consiguiente, las opiniones derivadas de esta cuestión han establecido las siguientes perspectivas:

- Un grupo de participantes responde que los docentes merecen un salario que puedan satisfacer sus necesidades básicas, que les permitan vivir cómodamente y con un Estado de Bienestar razonable.

[P7-16] Aquel que le permita poder vivir de ello y le permita desarrollarse.

[P14-16] El que permita vivir dignamente.

[P18-16] Lo suficiente como para poder vivir bien.

[P19-16] El que permita vivir con dignidad.

[P21-16] El que le permita desarrollar solo un turno y vivir dignamente.

- Algunos participantes no contestan con certeza, porque desconocen el salario medio de un docente argentino. Otros tienen respuestas dispares: el mismo salario o hasta incluso el doble de lo que perciben ahora.

[P6-16] Lo que cobra.

[P2-16] El doble del que perciben ahora.

[P1-16] No sabría decirte.

[P17-16] Depende de la inflación y el dólar, pero no menos del convenio colectivo del trabajo de un camionero.

- Otro grupo de participantes nos plantea cuantías específicas para determinar el salario docente. Hemos calculado el promedio del salario sumando todas las cantidades aportadas por los participantes (en el caso de intervalo, se ha optado por hacer la media del intervalo planteado) y el salario medio resultante ha sido de 12.000 pesos mensuales, que equivaldrían a unos 850€ aproximadamente, muy inferior del salario de los docentes de España.

[P4-16] Depende de la institución, pero en base a la carrera básica real de base como funcionario público: \$8.000.

[P5-16] Unos 15.000 pesos.

[P9-16] 10.000 pesos por turno.

[P10-16] Entre 6.000 y 7.000 pesos.

[P11-16] Más de 20.000 pesos.

[P12-16] 10.000 pesos.

[P13-16] 10.000 pesos.

[P15-16] Un director ganaría 35.000 pesos y el salario medio del docente, 15.000 pesos.

Como conclusión a este último bloque de preguntas estructuradas podemos decir que los docentes, a nivel general, no están ni satisfechos ni motivados por la profesión docente, puesto que hay muchas cuestiones por resolver como por ejemplo la de los salarios de los profesores, la estabilidad laboral (muchos de ellos tienen que desplazarse a varios centros para sumar una jornada completa), la inseguridad, el trabajo en equipo o la falta de compañerismo en los centros educativos.

En relación al salario del docente del nivel primario, los participantes han manifestado que es insuficiente y que debería incrementarse, al mismo tiempo que dotarlos de instrumentos, políticas o herramientas que contribuyan a su reconocimiento y valoración social como lo que son: profesionales de la educación.

3.7. Bloque VI. Propuestas para la mejora de la calidad educativa

Después de haber analizado las preguntas estructuradas de las entrevistas realizadas a los participantes en la investigación, formulamos una pregunta de respuesta libre en la que pedíamos a los participantes sus propuestas para mejorar la calidad educativa. Esta pregunta supone la culminación del instrumento de recogida de datos y nos ofrece información muy valiosa para determinar cuáles deben ser las políticas educativas del futuro.

Entre las propuestas que realizan los participantes se encuentran las siguientes, que han sido analizadas y comentadas:

[P1-17] Dar mayor autonomía a los centros para administrar los recursos que destina Educación. Fortalecer la formación del cuerpo docente a lo largo de la carrera docente.

Algunos participantes consideran que la autonomía pedagógica y administrativa de los centros no es suficiente y hay que incrementarla, dotándolos de herramientas para que puedan gestionar sus propios recursos. También se plantea el fortalecimiento de los currículos de formación docente, sobre todo en la formación inicial y a lo largo de la carrera profesional.

[P2-17] Mejorar la formación. Buenas propuestas de capacitación. Incentivos a los docentes que trabajen bien.

Los incentivos a la labor docente son otra de las reivindicaciones de los sujetos de la investigación. Consideran que se ha de premiar a los docentes que desarrollen correctamente y con resultados positivos su labor como profesionales de la educación.

[P3-17] Consolidar el funcionamiento de una universidad pedagógica nacional, con alcance universal para los docentes de todas las jurisdicciones del país.

Esta propuesta hace referencia a la centralización de la educación, en este caso, de la universitaria. Se destaca la necesidad de la creación de un organismo de entidad estatal o nacional que regule y centralice los programas docentes para ofrecer el mismo servicio en todas las jurisdicciones y provincias del país.

[P4-17] Calidad de la educación. Fomentar la formación de formadores. Evaluación. Autoevaluación. Evidencias de la trayectoria de evaluación y formarse según competencias.

Se propone la realización de acciones formativas para la formación y el perfeccionamiento de los futuros docentes. También se plantea la evaluación y autoevaluación de los docentes como instrumento para la mejora educativa. Finalmente, el participante propone el aprendizaje por competencias, algo que está muy extendido en Europa, pero que apenas se lleva a cabo en Argentina.

[P5-17] En Argentina, la solución es de masa salarial. Hay cada vez más aspirantes, porque los salarios son bajos.

Se demandan mejores condiciones económicas y salariales para los profesionales de la educación.

[P6-17] Es necesario, desde mi punto de vista, que se realice un test psicológico a aquellas personas que quieren ser docentes.

Se plantea la necesidad de crear y desarrollar un test psicológico como requisito para el acceso a la carrera docente. Esto mediría el grado de vocación que tienen los candidatos a docente. En países como Finlandia se desarrolla esta medida.

[P7-17] Hacer trabajos combinados con otros docentes, por ejemplo, trabajos compatibles con otras materias. Trabajar en grupo.

Se plantea la necesidad de desarrollar el aprendizaje cooperativo o colaborativo, es decir, combinar los aprendizajes y los esfuerzos de profesores de diferentes áreas para trabajarlas conjuntamente.

[P8-17] Creo que debería haber carga horaria, dentro de la escuela, para trabajo pedagógico/administrativo, por fuera del horario frente al grupo de alumnos.

Se destaca la importancia de tener más tiempo extra para ejercer labores de corte administrativista, tales como el registro de asistencia de los alumnos o los incidentes acaecidos en la clase, así como en el aspecto pedagógico, para poder ofrecer una formación didáctica más completa e integral.

[P9-17] Políticas educativas comprometidas con los ciudadanos.

[P16-17] Reforma educativa en el sentido de la corrupción. Democratización de la educación. Más presupuesto y mejores salarios.

Los participantes demandan políticas educativas comprometidas con la ciudadanía y que potencien la participación de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza-educación (padres, madres, profesores, alumnos, empresas, asociaciones, entes administrativos, etc). También se alude a la democratización de las instituciones educativas y la lucha contra la corrupción. Como propuestas más reivindicativas se mencionan la mejora de los salarios y el aumento del presupuesto destinado a la educación.

[P10-17] Desarrollar una carrera docente basada en los méritos y no tanto en la antigüedad. Obligatoriedad de cursar postgrados o maestrías para ser docente. Desarrollo de más cursos de formación y aprendizaje para los docentes.

Esta propuesta plantea la necesidad de tener en cuenta criterios meritocráticos como titulaciones u otro tipo de méritos que pueda acreditar el candidato. También se plantea la obligatoriedad de cursar estudios terciarios, de postgrado, maestría o especialización para mejorar la formación del docente.

[P11-17] Más maestros de apoyo y aulas con pizarrones digitales.

Se reclaman más recursos materiales y humanos. En este caso concreto, se plantea la necesidad de contratar a más maestros de apoyo para mejorar la calidad educativa y, en referencia a los recursos materiales, se demanda la compra de pizarras digitales para integrar las TIC en el aula y darle otro enfoque didáctico y pedagógico diferente.

[P12-17] Escuelas que tengan concentrados sus docentes y estos no tengan que ir a muchas escuelas para generar apropiación y compromiso con una comunidad específica.

Esta propuesta plantea la eliminación de la dispersión docente y la concentración de las horas de docencia en un solo centro educativo, para evitar la inestabilidad geográfica y laboral de los profesores.

En definitiva, las propuestas que los participantes en el estudio han planteado son muy concretas y variadas, y deberían reflejarse en disposiciones legislativas que complementen a la legislación actual en materia de educación y formación del profesorado.

Capítulo IV. Conclusiones

En este capítulo final se establecen las conclusiones pertinentes al estudio. Se comenta el grado de consecución de los objetivos generales y específicos establecidos previamente y se verifican las hipótesis, explicando si han sido aceptadas o refutadas. También se plantean propuestas de mejora y se formulan futuras líneas de investigación que permitan seguir profundizando en el estudio de la mejora de la calidad de la educación.

4.1. Grado de consecución de los objetivos

Una vez ha finalizado el estudio, conviene que hagamos balance acerca del mismo para que nos permita establecer las conclusiones de la investigación llevada a cabo en el contexto internacional. Como se trata de un proyecto de investigación, las conclusiones versarán sobre ciertos aspectos que se relacionan a continuación:

-En primer lugar, se comenta y comprueba el grado de cumplimiento y alcance de los objetivos que formulamos en un primer momento.

-En segundo lugar, se contrastan los resultados estadísticos obtenidos, con su análisis y con las hipótesis inicialmente formuladas.

-Finalmente, se realiza un análisis crítico y reflexivo acerca de la importancia de este estudio para el investigador y de la relevancia que supone seguir trabajando en esta línea de investigación.

En esta primera parte de las conclusiones, se comenta el grado de consecución de los objetivos de la investigación, afirmándose que los objetivos del presente estudio han sido logrados de forma satisfactoria, habiéndose alcanzado los objetivos específicos en su totalidad, si bien con algunas matizaciones, pero los fines de la investigación han sido cubiertos y las expectativas son bastante positivas.

En relación al primer objetivo específico, “conocer la realidad educativa del contexto amplio, es decir, la universidad de destino”, se alcanza mediante el análisis de los contextos educativos que han influido en el estudio: el contexto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el de la Sede de Estudios de Postgrado: “Centro Cultural Borges”.

El segundo objetivo, “diseñar un instrumento de recogida de datos para obtener propuestas para mejorar la calidad de la educación”, se lleva a cabo tomando como referencia los indicadores elaborados y seleccionados anteriormente, se construyó un instrumento de recogida de datos a modo de entrevista cualitativa y se administró a los estudiantes participantes en el estudio. Se ha de destacar, en este sentido, la buena acogida, expectación y disposición que han mostrado los estudiantes para participar en el estudio.

El tercer objetivo, “administrar los cuestionarios y/o entrevistas a los estudiantes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero”, supone el inicio de la recogida de datos procedentes de los participantes en el estudio. Este objetivo se alcanza satisfactoriamente al realizar las entrevistas en el contexto de la investigación. Los estudiantes que han participado en la misma han contribuido con su experiencia, sus creencias, opiniones y también propuestas, permitiendo esto la recogida de datos para el estudio.

El cuarto objetivo, “analizar las propuestas y planteamientos educativos relacionados con la mejora de la calidad educativa procedente de las entrevistas anteriormente administradas” constituye un fin esencial en la investigación, pues ofrece las contribuciones de los participantes en la misma, de forma cualitativa, con sus propuestas para mejorar la calidad educativa. Este objetivo se alcanza plenamente con el análisis de esas contribuciones o propuestas especificadas durante el desarrollo de las entrevistas a los estudiantes.

En relación al quinto objetivo, “interpretar los resultados obtenidos de los procesos de análisis de datos y extraer la información fundamental relativa a las propuestas obtenidas”, se logra una vez los datos recogidos en la anterior fase son procesados, clasificados, interpretados y analizados desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, estableciendo comparaciones entre las respuestas de unos estudiantes y otros, y reseñando los principales hallazgos derivados del análisis discursivo de los participantes.

Finalmente, concluimos el estudio con la consecución del sexto y último objetivo específico, “redactar una memoria de investigación que incluya todo el procedimiento del estudio, incorporando la información que pudiera ser valiosa para el Proyecto de Tesis Doctoral del investigador”, que supone la culminación del estudio, la redacción de todo el proceso metodológico, la presentación de resultados y la elaboración de las conclusiones y propuestas de mejora.

La consecución de los objetivos específicos implica el alcance del objetivo general que se formuló inicialmente: “analizar las propuestas de mejora de la calidad docente por parte del alumnado de la universidad de destino, obtenidas tras la administración de un instrumento de recogida de datos previamente diseñado y examinar el potencial, la viabilidad y la utilidad de estas propuestas en el Proyecto de Tesis Doctoral del investigador”.

El proceso metodológico de la investigación, en sus diferentes fases, ha permitido que el investigador crease una herramienta, un instrumento de recogida de datos cualitativos basado en los indicadores especificados anteriormente, instrumento que fue administrado a los estudiantes participantes en la investigación y sus resultados ofrecen un punto de vista imprescindible que merece ser tenido en cuenta a la hora de diseñar nuevas políticas educativas, pues analiza las posibles áreas de mejora y aquellas que han de ser reforzadas.

Por consiguiente y teniendo en cuenta los progresos que se han ido realizando a lo largo de la elaboración del presente documento, podemos concluir reiterando que los objetivos específicos se han alcanzado en su inmensa totalidad, con algunas matizaciones y siempre pensando en nuevos horizontes académicos e investigadores que nos permitan establecer nuevas líneas de investigación sobre las que seguir trabajando en esta dirección.

4.2. Verificación de las hipótesis del estudio

Seguidamente abordamos el contraste de los resultados estadísticos obtenidos con las hipótesis inicialmente formuladas. Consideramos fundamental y de vital importancia que se contrasten las proposiciones generalizadas que se formulan con posibles soluciones al problema planteado, con los resultados derivados de la aplicación del instrumento de recogida de datos diseñado.

En este sentido, la hipótesis 1 (H_1 . La formación inicial del profesorado es insuficiente) se acepta, ya que más de la mitad de los participantes en el estudio alegaron que la formación inicial era escasa, insuficiente y que había que complementarla con estudios de postgrado, maestría o especialización, que dotasen a los futuros docentes de las conocimientos, competencias y habilidades para poder desarrollar su labor como docentes de la enseñanza básica.

Con respecto a la hipótesis 2 (H_2 . El actual sistema de acceso a la función docente es justo y permite a los recién graduados desarrollar su labor docente en instituciones educativas) queda refutada, puesto que la inmensa mayoría de los participantes ha alegado que el sistema de acceso no es justo, si bien han realizado algunas consideraciones entre el acceso a la función pública y al sector privado, siendo el primero más justo que la segunda. También especificaron que había diferentes sistemas de acceso, dependiendo de si una

persona postulaba para una plaza como docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) o en alguna provincia de Argentina.

En relación a la hipótesis 3 (H₃. Los docentes se “reciclan” cada año al hacer cursos enmarcados bajo el aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente (*lifelong learning*) ésta queda aceptada, de acuerdo a las preferencias mostradas por los participantes, que reflejaron que los docentes sí realizaban acciones formativas de educación permanente o especialización.

Asimismo, también se acepta la hipótesis 4 (H₄. Los profesores tienen una amplia oferta de cursos y programas para seguir formándose una vez han terminado su formación básica o carrera de grado) al considerarse que la actual oferta es variada y cubre las demandas de los profesores de la enseñanza primaria.

Con respecto a la variable de aprendizaje de idiomas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se refuta la hipótesis 5 (H₅. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se usan en las aulas a la hora de impartir docencia), debido a que los sujetos contestaron negativamente cuando se les preguntó si creían que los profesores usaban las TIC en sus clases.

Sin embargo, la hipótesis 6 (H₆. Los docentes apenas usan las lenguas extranjeras en sus clases) se acepta, ya que los participantes en el estudio certificaron que los conocimientos de lengua extranjera eran bastante limitados y que solo se usaban en las clases de inglés u otras lenguas. A pesar de ello, los sujetos alegaron que se deberían usar lenguas como el inglés o el portugués, básicamente por proximidad con regiones de ese idioma.

En la variable de “recursos económicos y humanos” se formulan dos hipótesis: la hipótesis 7 (H₇. Los recursos económicos y materiales son escasos e insuficientes, y no garantizan una educación de calidad en las aulas) que queda aceptada, ya que una amplia mayoría de los participantes ha manifestado que los recursos existentes y disponibles eran bastante escasos. La otra hipótesis formulada era la 8 (H₈. La ratio de profesor-alumnos no es la adecuada y las clases están masificadas) que se acepta debido a las respuestas de los encuestados, que afirmaron que no había suficientes docentes para dar respuesta a la creciente cantidad de alumnos que reciben las instituciones educativas cada año.

Finalmente, en términos de “satisfacción del profesorado”, se refuta la hipótesis 9 (H_9 . Los docentes están satisfechos con su trabajo) al haberse obtenido respuestas negativas en aspectos como la satisfacción y la motivación del profesorado del nivel primario.

Asimismo, se acepta la hipótesis 10 (H_{10} . Los docentes consideran que el salario que reciben por su trabajo es insuficiente y no se corresponde con la realidad que ellos viven a diario), ya que una abrumadora mayoría de sujetos en el estudio rechazó tajantemente que las condiciones salariales fuesen suficientes y las adecuadas.

Como conclusión global, en lo que concierne a la comprobación y verificación de hipótesis, se puede decir que se han refutado 3 hipótesis y se han aceptado 7, por lo que esto significa que las ideas y supuestos previos que tenía el investigador han estado muy próximos a la realidad del contexto educativo en el que se ha llevado a cabo el estudio y el proceso metodológico ha sido aplicado correctamente.

4.3. Discusión de los resultados

La calidad de la educación reside en múltiples variables y constructos que pueden ser medidos teniendo en cuenta una serie de indicadores y parámetros. Los resultados derivados de las acciones que implican la evaluación de la calidad educativa muestran que el docente es una pieza clave en el funcionamiento del Sistema Educativo y que, por tanto, hay que escuchar a los docentes a la hora de configurar las políticas educativas.

Quizás uno de los fallos de la planificación y la legislación educativas es ese: el no escuchar a los docentes como agentes implicados directamente en el desarrollo de dichas políticas. Si bien en este estudio los docentes han actuado como objeto de investigación y los estudiantes universitarios han sido los verdaderos sujetos del estudio, aportando sus contribuciones diferentes puntos de vista acerca de cómo se aborda la calidad educativa, pero referente a los docentes de Educación Primaria. Por esta causa, hemos decidido llevar a cabo este estudio y compartir las valiosas conclusiones derivadas del mismo.

En primer lugar, en relación a la formación del profesorado, se deben plantear nuevos modelos didácticos más atractivos, innovadores y creativos que integren la teoría y la práctica, pero que no sean tan teóricos y tradicionales como el enfoque expositivo, que aún está muy arraigado en las aulas argentinas. Se debe, por tanto, cambiar la mentalidad del docente y formarlo para que trabaje por competencias, más que por contenidos.

En segundo lugar, se debe potenciar el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y a lo largo de la vida para garantizar un cuerpo de maestros y profesores formados y capacitados para dar respuesta a los retos que plantea el Sistema Educativo y la sociedad en general. Estas acciones formativas han de estar estandarizadas y ofrecer un acceso equitativo a las mismas, eliminando las diferencias territoriales existentes en cada provincia de la geografía argentina.

Seguidamente, abordando el uso de las TIC, es preocupante que haya un uso escaso o prácticamente inexistente en el aula. Se deben potenciar las acciones formativas mediante el uso de las TIC y complementar el sistema de formación presencial con uno virtual. Es una ardua tarea, pero se ha de empezar desde acciones concretas para ir progresando hacia acciones más estructuradas.

Los idiomas modernos también son relevantes para la calidad de la educación. Apenas se usan en las clases especializadas o específicas de lenguas extranjeras, pero quedan al margen las demás áreas de conocimiento. En este sentido, se debe avanzar hacia el bilingüismo efectivo en los centros educativos de Argentina, introduciendo una segunda lengua extranjera en la impartición de asignaturas como Lengua, Matemáticas o Ciencias. De esta forma se conseguiría dotar a los alumnos de los conocimientos, técnicas y competencias necesarias para poder comunicarse en otro idioma diferente a la lengua materna.

En relación a los recursos económicos y humanos destinados a la educación, hablar de ellos sería abrir la caja de Pandora, pues es un tema que está a la orden del día en todas las partes del mundo y es una de las principales quejas y carencias del sistema: la falta de financiación y de recursos. Nosotros abogamos por un potente sistema público de financiación de las escuelas públicas con el objeto de garantizar la educación a todos y cada uno de los estudiantes sin discriminarlos por cualquier razón de raza, sexo, clase social, nivel sociocultural, etc.

También se debe contratar a más personal docente para, de esta forma, reducir las elevadas ratios que hay en los centros educativos, ratios que en numerosas ocasiones actúan en perjuicio de la calidad de la educación. El desdoblamiento de algunas aulas (transformar un aula en dos) sería una de las opciones más atractivas e interesantes, pero supondría un desembolso económico millonario y eso las administraciones educativas no están dispuestas a afrontar.

Finalmente, con respecto a la satisfacción, la motivación del profesorado y sus condiciones salariales, deben ser estudiadas y revisadas con cautela, porque se ha dado mayoritariamente un sentimiento de insatisfacción y desmotivación entre los profesores, estando esto ligado a factores como, por ejemplo, el salario que perciben. La mejora de las condiciones salariales constituye una de las soluciones para incrementar el grado de motivación y satisfacción del profesorado. Para ello, se les debe dotar de un estatus más estable, garantizando su continuidad en un centro educativo y no obligándolos a desplazarse a otros centros para “sumar” horas y de esta forma obtener un salario a tiempo completo.

En definitiva, estas reflexiones nos han permitido conocer las carencias que tiene el Sistema Educativo de Argentina en relación a los docentes de Educación Primaria. Son reflexiones, puntos de vista, percepciones y opiniones valiosas que deberían ser válidas y útiles para la configuración de las nuevas políticas educativas del futuro.

4.4. Propuestas de mejora y futura líneas de investigación

Después de haber comentado los principales hallazgos de nuestro estudio acerca de las propuestas para mejorar la calidad de la educación desde el punto de vista del alumnado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, se formulan algunas propuestas que nos ayuden a seguir mejorando nuestra labor como docentes e investigadores del campo de las políticas y la calidad educativa, así como las líneas de investigación sobre las que se puede seguir profundizando.

Como **propuestas de mejora**, la primera que planteamos versa sobre la posibilidad de haber seleccionado una muestra de participantes más amplia, de esta forma lograríamos incrementar el tamaño obteniendo un mayor número de opiniones de estudiantes de otros programas de postgrado o maestrías.

La segunda propuesta de mejora alude al marco metodológico de la investigación. Nuestro estudio responde a una metodología cualitativa en la que se han aplicado técnicas e instrumentos de recogida de datos cualitativos que han sido cuantificados para la elaboración de estadísticas y realización de análisis comparativos entre la información estudiada. La propuesta de mejora metodológica sería la integración de instrumentos y métodos cuantitativos que complementen a la metodología cualitativa empleada.

Estas propuestas de mejora que han sido formuladas suponen nuestra predisposición para el seguimiento y la continuación de nuestro estudio, ampliando el campo de actuación y planteando recomendaciones que den respuestas a los retos e interrogantes que plantean los estudiantes con sus respuestas a las entrevistas.

Consideramos estas propuestas de mejora como planteamientos de continuidad en el ámbito científico y de conocimiento relacionado con la mejora de la calidad de la educación desde el punto de vista del alumnado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, si bien estas propuestas, aunque tienen un carácter localista aplicado a la realidad educativa de Argentina, se puede establecer una percepción comparativas o extrapolable a realidades de semejantes características.

Con respecto a las **líneas de investigación** relacionadas con la calidad de la educación desde la perspectiva del alumnado, formulamos las siguientes:

- **Estudio de la política educativa a nivel supranacional.** Comprende el estudio de acciones que en materia de enseñanza y formación desarrolladas al amparo de Organismos Internacionales o transnacionales.
- **Estudio de los parámetros e indicadores de la Educación Internacional.** Estudio de la movilidad de estudiantes y profesores, así como de la mutua cooperación e influencia entre naciones en materia de enseñanza y educación.
- **Nuevas tendencias globales en materia de educación.** Estudio de las corrientes educativas que a nivel global surgen desde los Organismos Internacionales, desde la convergencia de diferentes sistemas educativos nacionales o desde el tránsito de diferentes tradiciones y vanguardias de pensamiento educativo.

- **Estudio del impacto de las políticas educativas supranacionales.** sobre las políticas educativas nacionales, regionales y locales y su análisis comparado, así como en la política educativa de los centros educativos, la función directiva de dichos centros y la acción concreta docente en el aula.
- **Estudio de las políticas y las reformas educativas.** La evolución de las reformas en la educación obligatoria y en la formación de docentes con ella asociada ha constituido una de las cuestiones problemáticas más estudiadas en las últimas décadas.
- **Investigación sobre la diversidad y formas de democratización educativa: el derecho a la educación en el contexto iberoamericano.** En esta área se abordarían los *sistemas reformados versus las innovaciones educativas* (el *rol del Estado en educación* y su promoción *como derecho social*, y el lugar de la innovación educativa frente a las presiones sistémicas de reformas), así como las formas más relevantes de *inclusión en educación*, en el *contexto iberoamericano*, en ámbitos tales como la educación para la diversidad, la educación hospitalaria, la alfabetización académica, la educación intercultural y multilingüe o las formación por competencias y su evaluación.

Las líneas de investigación formuladas anteriormente pretenden profundizar en el estudio y la investigación de los principales campos relacionados con la mejora de la calidad de la educación y, por consiguiente, constituyen una visión prospectiva y de futuro que se plantea para nuevos proyectos de investigación que puedan ser llevados a cabo conjuntamente con el objeto de seguir promoviendo la asociación de universidades, potenciando el intercambio de experiencias y creando una red de aprendizaje colaborativo que permita un beneficio mutuo entre la Universidad de Sevilla y las instituciones firmantes.

Fuentes bibliográficas

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Colás, M.P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinçil.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Ficha 7. Octubre, 2006. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Secció de Recerca.
- Galindo Cáceres, J. (coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México D.F. [etc.]: Pearson Educación.
- Hernández Sampieri, R. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual (5ª ed.)*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prellezo García, J.M. (2003). *Investigar: metodología y técnicas del trabajo científico*. Madrid: CCS.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salkind, Neil J. (1999). *Métodos de investigación*. México Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Stringer, E.T. (1999). *Action Research*. 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Universidad de Sevilla (2009) Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas (Aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 29 de septiembre de 2009).

WEBGRAFÍA

Autoridades de la UNTREF. Disponible en: <http://untref.edu.ar/secciones-institucional/presentacion/>

Estatuto de la UNTREF. Disponible en: <http://www.untref.edu.ar/documentos/estatuto.pdf>

Reglamento de Estudios de la UNTREF. Disponible en: http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/descargas/reglamento_estudios_UV.pdf

Sedes de la UNTREF. Disponible en: <http://untref.edu.ar/secciones-institucional/presentacion/sedes/?scroll=327>

FUENTES ORALES

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 1 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 2 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 3 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 4 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 5 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 6 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 7 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 10 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 8 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 9 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 10 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.

Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 11 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.

- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 12 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 13 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 14 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 17 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 15 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 16 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 17 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 18 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 19 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 20 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.
- Torres Fernández, C. (2014). Entrevista con Participante 21 [transcripción en posesión del autor, grabación no disponible]. 24 de octubre.

Anexos

Anexo I. Instrumento de recogida de datos.

Análisis la calidad de la educación desde la perspectiva estudiantil

Guía para la realización de la entrevista

La presente guía contiene la información fundamental y necesaria para desarrollar las entrevistas en el marco del Proyecto de Investigación Internacional denominado: **“Análisis de propuestas y planteamientos para mejorar la calidad de la educación”**, un proyecto que pretende estudiar y analizar las perspectivas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en relación a la calidad de la educación.

Por esta razón, solicito tu colaboración, porque vosotras y vosotros conocéis mejor que nadie el estado de la educación en Argentina y la importancia que tiene la calidad de la educación en la configuración de las políticas educativas y podéis aportar una valiosa información al estudio que estamos desarrollando, que constituye de gran interés para la comunidad científica.

Con este fin y para conocer vuestras valiosas opiniones y aportaciones al respecto, te agradecería tu participación en una entrevista que se plantea. Es importante destacar que **esta entrevista es totalmente anónima** y que se garantiza a los participantes la protección y confidencialidad total de los datos y el compromiso de que sólo serán empleados a efectos de la investigación.

Sin más, te agradezco tu colaboración.

Entrevista para analizar la calidad de la educación desde la
perspectiva estudiantil

BLOQUE 0. DATOS PERSONALES

- ¿Podrías contestar a los siguientes datos personales de identificación? Son anónimos y confidenciales, al igual que el resto de la entrevista.

Sexo	
Edad	
Estado civil	
Postgrado que cursa	

BLOQUE I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

--

- ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

--

BLOQUE II. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

- ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

- ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

BLOQUE III. APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y TIC

- ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

- ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

- ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

- ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

BLOQUE IV. RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS

- ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

- ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

- ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

BLOQUE V. SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO

- ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

- ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

- ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

- ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

BLOQUE VI. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA

- ¿Alguna propuesta que quieras compartir con nosotros para mejorar la calidad de la educación?

Anexo II. Transcripción de las entrevistas a los participantes

Entrevista 1

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 12 minutos y 36 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P1] Participante 1

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la primera entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P1-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P1-02] Bien, mi formación inicial fue en la UBA. Buena formación en general. Y en relación a los postgrados... sí, creo que sí, por los cambios en los contextos y a nivel disciplinario.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P1-03] Creo que no, que debería ser común a todas las provincias.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P1-04] Sí, además esto motiva a los docentes jóvenes y en el nivel primario.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P1-05] Creo que hay una oferta variada con respecto a la calidad.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P1-06] En el nivel primario, poco o muy poco. En el nivel secundario hay un mayor uso.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P1-07] Hasta donde yo sé no forma parte de los currículos de formación docente.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P1-08] No, nada o casi nada.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P1-09] Mínimo dos: el portugués y el inglés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P1-10] Creo que sí, solo que hay mucha dispersión de recursos.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P1-11] No, faltan muchos recursos (TIC, becas, talleres multiculturales...)-

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P1-12] Sí, lo creo.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P1-13] No, mi percepción es que no. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el alto absentismo.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P1-14] Sí, mi percepción es que en las escuelas medias, la motivación es mayor.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P1-15] No, definitivamente, no.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P1-16] No sabría decirte.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P1-17] Dar mayor autonomía a los centros para administrar los recursos que destina Educación. Fortalecer la formación del cuerpo docente a lo largo de la carrera docente.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P1-18] No, nada.

Entrevista 2

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 15 minutos y 12 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P2] Participante 2

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la segunda entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P2-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P2-02] Sí, el ambiente académico promueve una conducta más profesional. Y sí, creo que se debería de profundizar con estudios de maestría.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P2-03] Tenemos varias formas de acceso en el país y creo que son justas y legítimas.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P2-04] Yo creo que no, que muy pocos por lo general en la escuela pública.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P2-05] Sí, últimamente más y muchos son gratuitos.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P2-06] Muy poco o nada, es mi impresión.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P2-07] No, en su gran mayoría.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P2-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P2-09] Las de los pueblos originarios y la que es internacional: inglés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P2-10] Sí, en algunos casos sí, en otros faltan, sobre todo en materias básicas.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P2-11] No, sobre todo en los públicos, que faltan muchos recursos.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P2-12] Depende de la institución.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P2-13] Depende de qué institución.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P2-14] En un porcentaje.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P2-15] Siempre falta.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P2-16] El doble del que perciben ahora.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P2-17] Mejorar la formación. Buenas propuestas de capacitación. Incentivos a los docentes que trabajen bien.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P2-18] No, nada.

Entrevista 3

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 12 minutos y 7 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P3] Participante 3

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la tercera entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P3-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P3-02] Sí, habría que subir los requisitos mínimos de estudios de profesorado e incluir postgrados y prácticas en el aula como obligatorios.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P3-03] Sí.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P3-04] Sí, aunque no están evaluados profesionalmente, ni estandarizados.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P3-05] Sí, aunque concentrados en las grandes ciudades y no en el ámbito rural o semi-rural.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P3-06] Muy poco o nada.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P3-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P3-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P3-09] Inglés y una tercera lengua optativa.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P3-10] No. Hacen falta más docentes para mejorar el ratio docente/estudiantes.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P3-11] Sí, en los últimos 10 años.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P3-12] No, debería ser más alto.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P3-13] Sí.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P3-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P3-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P3-16]

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P3-17] Consolidar el funcionamiento de una universidad pedagógica nacional, con alcance universal para los docentes de todas las jurisdicciones del país.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P3-18] No, nada.

Entrevista 4

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 11 minutos y 6 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P4] Participante 4

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la cuarta entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P4-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P4-02] No. En educación, por vocación siempre es preciso la capacitación y actualización permanente.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P4-03] Es un sistema regulado por las instituciones públicas y privadas y no es muy justo...

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P4-04] Sí, los docentes que yo conozco se capacitan, pero a veces son pocas las propuestas sin costo.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P4-05] Si bien es variada, la calidad la valorará cada uno a nivel de desempeño profesional y académico.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P4-06] No siempre, son pocos los docentes que se han formado para el uso de las TIC.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P4-07] No, en su formación inicial. Hay que implementar programas para ello.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P4-08] No, las palabras de las lenguas son conocidas en el vocabulario elemental.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P4-09] Inglés por la bibliografía y todas las que competen a su tarea.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P4-10] El docente debe responder y en el caso de no poder, delegar en los consejeros, tutores, etc.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P4-11] No, los centros adolecen de recursos económicos y materiales, acentuando las regiones del norte de nuestro país.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P4-12] En postgrado de esta universidad, es adecuado.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P4-13] Depende del proyecto institucional.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P4-14] El rol del director es fundamental para esta labor.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P4-15] No tiene precio, pero está devaluado.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P4-16] Depende de la institución, pero en base a la carrera básica real de base como funcionario público: \$8.000.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P4-17] Calidad de la educación. Fomentar la formación de formadores. Evaluación. Autoevaluación. Evidencias de la trayectoria de evaluación y formarse según competencias.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P4-18] No, nada.

Entrevista 5

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 9 minutos y 54 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P5] Participante 5

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la quinta entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P5-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P5-02] Creo que la formación es demasiada y creo que sí, que debe haber estudios de postgrado obligatorios de especialización.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P5-03] Sí.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P5-04] No, hacen cursos para ascender en la carrera y nada más, o sea, mientras más fácil y más puntaje, mejor.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P5-05] No, hay una oferta poco variada y la calidad es bastante baja.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P5-06] Sí la usan.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P5-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P5-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P5-09] Inglés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P5-10] En la Argentina hay cada vez menos docentes.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P5-11] Depende la clase social de sus alumnos. A más clase social, más recursos.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P5-12] Depende la zona y el contexto.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P5-13] Sí en cuanto a valoración, no en tanto a condiciones.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P5-14] Depende la edad. A menor edad, más motivación.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P5-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P5-16] Unos 15.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P5-17] En Argentina, la solución es de masa salarial. Hay cada vez más aspirantes, porque los salarios son bajos.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P5-18] No, nada.

Entrevista 6

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 11 minutos y 13 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P6] Participante 6

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la sexta entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P6-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P6-02] No, creo que debería haber más profundidad en aspectos didácticos de la carrera. Sí, creo que debe haber estudios de postgrado para complementar esa formación base.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P6-03] No, es un sistema caduco.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P6-04] La mayoría no lo hace.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P6-05] Sí, hay alta gama de variante.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P6-06] La mayoría no.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P6-07] No, es escasa la formación en este aspecto.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P6-08] La mayoría no.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P6-09] No es condicionante el uso de la lengua.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P6-10] Sí. La oferta en algunos casos supera a la demanda.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P6-11] Depende el nivel de formación, en las universidades sí.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P6-12] En general son muchos alumnos para pocos docentes. Debería estar mejor distribuido.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P6-13] Sí.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P6-14] La mayoría carece de motivación.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P6-15] Sí.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P6-16] Lo que cobra.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P6-17] Es necesario, desde mi punto de vista, que se realice un test psicológico a aquellas personas que quieren ser docentes.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P6-18] No, nada.

Entrevista 7

Fecha de realización: 10 de Octubre de 2014

Duración: 11 minutos y 49 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P7] Participante 7

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la séptima entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P7-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P7-02] La formación es escasa y los estudios de postgrado son necesarios, sin lugar a dudas.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P7-03] No, definitivamente, no.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P7-04] Sí.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P7-05] Sí, todo depende de la especialización del docente, grados y, sin lugar a dudas, inquietudes personales.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P7-06] No. Muchas veces se desconoce la formación y el uso de las tecnologías y es difícil bajarlas al aula.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P7-07] No. Muchas veces los aprenden en otros trabajos y luego no las aplican.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P7-08] Sí, en particular en maestros, postgrado.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P7-09] Es relativo. En zonas de frontera es fundamental la lengua materna y la local. Son importantes el portugués y el inglés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P7-10] No. Faltan muchos docentes.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P7-11] No, muchas veces subsisten por el aporte del docente.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P7-12] Sí, es más, a veces no llega a superar los 20 alumnos por clase.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P7-13] Sí, es una vocación.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P7-14] Sí, el alumnado ayuda mucho a su motivación.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P7-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P7-16] Aquel que le permita poder vivir de ello y le permita desarrollarse.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P7-17] Hacer trabajos combinados con otros docentes, por ejemplo, trabajos compatibles con otras materias. Trabajar en grupo.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P7-18] No, nada.

Entrevista 8

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 12 minutos y 19 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P8] Participante 8

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la octava entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P8-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P8-02] La formación inicial es suficiente, pero deberían hacerse estudios de postgrado.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P8-03] No.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P8-04] No, en general son para ascender en la carrera.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P8-05] Sí.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P8-06] Sí.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P8-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P8-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P8-09] Inglés y portugués.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P8-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P8-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P8-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P8-13] Sí.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P8-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P8-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P8-16] 10.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P8-17] Creo que debería haber carga horaria, dentro de la escuela, para trabajo pedagógico/administrativo, por fuera del horario frente al grupo de alumnos.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P8-18] No, nada.

Entrevista 9

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 11 minutos y 16 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P9] Participante 9

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la novena entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P9-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P9-02] Sí, es suficiente. Creo que cuando elijan el área en que están especializados, deberían hacer estudios de postgrado de esta área.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P9-03] No, no me parece justo y creo que deberían utilizarse otros instrumentos.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P9-04] Creo que algunos lo hacen, pero a veces no pueden, porque trabajan doble turno y las instituciones no siempre ofertan siempre cursos de capacitación.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P9-05] Sí hay variedad en cantidad y calidad.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P9-06] Creo que las conocen, pero no las usan.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P9-07] Creo que sí aprenden.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P9-08] No, solo usan español.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P9-09] Las lenguas de los pueblos originarios.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P9-10] No. Creo que en las aulas hay más alumnos de los que corresponde.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P9-11] Los centros educativos, en su mayoría, no cuentan con recursos, sobre todo los públicos. Aquí hay una diferencia entre instituciones públicas y privadas.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P9-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P9-13] Creo que no están satisfechos, por lo económico y por otras problemáticas sociales como la inseguridad o la falta de compañerismo en el trabajo.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P9-14] Se sienten motivados al inicio de la carrera y después les cuesta mantener el entusiasmo, porque las condiciones laborales no son buenas.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P9-15] No. El salario es insuficiente.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P9-16] 10.000 pesos por turno.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P9-17] Políticas educativas comprometidas con los ciudadanos.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P9-18] No, nada.

Entrevista 10

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 10 minutos y 47 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P10] Participante 10

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la décima entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P10-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P10-02] La formación inicial es escasa, demasiado teórica y muy poca práctica, por lo que se debe complementar con estudios de postgrado.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P10-03] Yo creo que es bastante injusto.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P10-04] Depende, una parte sí, otra no. Otra cuestión sería la calidad de los cursos.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P10-05] No, considero que hay mucha oferta, pero no de alto nivel académico o calidad.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P10-06] Depende de la edad y experiencia, aunque muy poco, salvo los más jóvenes.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P10-07] Aún tímidamente en Argentina.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P10-08] Poco o nada.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P10-09] Inglés, portugués y francés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P10-10] Sí en cantidad, pero de bajo nivel académico en un gran porcentaje.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P10-11] Los de gestión estatal creo que pocos.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P10-12] Sí.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P10-13] Creo que no.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P10-14] Cada vez menos...

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P10-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P10-16] Entre 6.000 y 7.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P10-17] Desarrollar una carrera docente basada en los méritos y no tanto en la antigüedad. Obligatoriedad de cursar postgrados o maestrías para ser docente. Desarrollo de más cursos de formación y aprendizaje para los docentes.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P10-18] No, nada.

Entrevista 11

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 13 minutos y 57 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P11] Participante 11

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la undécima entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P11-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P11-02] El magisterio no es suficiente y por eso son necesarios los postgrados.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P11-03] No, creo que los directivos deberían poder elegir a los docentes con los que va a trabajar.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P11-04] En Argentina, en general, los hacen por el puntaje.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P11-05] En la CABA sí.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P11-06] Deberían, pero no las usan.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P11-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P11-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P11-09] Inglés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P11-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P11-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P11-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P11-13] No.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P11-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P11-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P11-16] Más de 20.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P11-17] Más maestros de apoyo y aulas con pizarrones digitales.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P11-18] No, nada.

Entrevista 12

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 9 minutos y 58 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P12] Participante 12

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la duodécima entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P12-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P12-02] No, la formación es escasa y sí, hacen falta postgrados o especializaciones.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P12-03] Sí, creo que sí, sobre todo en la pública.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P12-04] No, en su mayoría.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P12-05] Sí, pero nadie los hace, porque no dan puntaje.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P12-06] No.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P12-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P12-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P12-09] Inglés, alguna aborigen y español.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P12-10] Sí.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P12-11] No todos.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P12-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P12-13] No.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P12-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P12-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P12-16] 10.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P12-17] Escuelas que tengan concentrados sus docentes y estos no tengan que ir a muchas escuelas para generar apropiación y compromiso con una comunidad específica.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P12-18] No, nada.

Entrevista 13

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 11 minutos y 31 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P13] Participante 13

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimotercera entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P13-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P13-02] Considero que es insuficiente, porque reciben formación de nivel terciario. Se nivel, de alguna manera, no se encuentra regulado. Lo mejor sería que tuvieran formación universitaria y de postgrado, que es necesaria.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P13-03] Creo que depende del distrito, pero en general es injusto.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P13-04] Creo que hay docentes que hacen cursos con interés de seguir formándose y otros intentan solo sumar puntaje por lo cual intentan de vez en cuando realizar un curso.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P13-05] Sí, hay una gran oferta de cursos, pero algunos son de dudosa calidad.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P13-06] Creo que los docentes no aprovechan las posibilidades que ofrecen las TIC, porque carecen de la formación necesaria.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P13-07] No considero que muchos docentes sepan manejar las TIC... creo que los ISFD son bastante rígidos en sus formas y aún no los han incorporado.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P13-08] Solamente los docentes de filosofía y los de lenguas extranjeras.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P13-09] Portugués e inglés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P13-10] Sí.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P13-11] No. Depende del municipio. Cuanto mayor sea la riqueza del municipio, mayores recursos.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P13-12] No. Muchas veces hay demasiados alumnos por aulas.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P13-13] La mayoría no...

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P13-14] Los que tienen 10 años de trabajo se muestran claramente desmotivados.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P13-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P13-16] 10.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P13-17] Trabajar en la formación docente. Trabajar con los docentes para mejorar sus prácticas y mejorar las condiciones infraestructurales.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P13-18] No, nada.

Entrevista 14

Fecha de realización: 17 de Octubre de 2014

Duración: 12 minutos y 36 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P14] Participante 14

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimocuarta entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P14-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de

magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P14-02] Actualmente no es suficiente. Creo que los postgrados no deberían ser obligatorios.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P14-03] Sí.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P14-04] Sí.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P14-05] Sí, está mejorando la oferta académica.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P14-06] Sí, pero de forma muy precaria.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P14-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P14-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P14-09] Inglés, francés, portugués.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P14-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P14-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P14-12] No, totalmente excesivo.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P14-13] No.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P14-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P14-15] De ninguna manera.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P14-16] El que permita vivir dignamente.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P14-17] Incorporar las TIC. Mejorar las infraestructuras y las condiciones de trabajo. Reducir el número de alumnos a no más de 20 por clase. Capacitar el servicio con puntaje obligatorio. Mejorar los salarios de los docentes. Mejorar la formación del profesorado.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P14-18] No, nada.

Entrevista 15

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 10 minutos y 7 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P15] Participante 15

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimoquinta entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P15-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de

magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P15-02] Por supuesto que es necesario. Los estudios de postgrado deben ser obligatorios para compensar la deficiente formación básica de los profesores.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P15-03] No, es totalmente injusto.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P15-04] Sí, pero los hacen para obtener puntaje.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P15-05] Sí, gran variedad de cursos, charlas y otras acciones.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P15-06] Sí.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P15-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P15-08] No, solo los profesores de lenguas extranjeras.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P15-09] Lenguas nativas, español y francés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P15-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P15-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P15-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P15-13] No.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P15-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P15-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P15-16] Un director ganaría 35.000 pesos y el salario medio del docente, 15.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P15-17] Potenciar la formación profesional, el trabajo en equipo y los análisis de caso.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P15-18] No, nada.

Entrevista 16

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 9 minutos y 45 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P16] Participante 16

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimosexta entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P16-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P16-02] La formación básica suele ser escasa y la de postgrado debe ser obligatoria.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P16-03] Sí, aunque quizás faltarían algunos mecanismos adicionales.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P16-04] En el nivel superior, sí. En los demás creo que cada vez más.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P16-05] Desde hace un par de años, sí.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P16-06] Poco. Algunos no las integran en un sentido pedagógico, solo institucional.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P16-07] No, aún falta mucho para que aparezcan en los planes docentes.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P16-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P16-09] La nativa, inglés y español.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P16-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P16-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P16-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P16-13] No.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P16-14] Difícil la respuesta. No lo sé.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P16-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P16-16] El básico sería entre 10.000 y 15.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P16-17] Reforma educativa en el sentido de la corrupción. Democratización de la educación. Más presupuesto y mejores salarios.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P16-18] No, nada.

Entrevista 17

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 10 minutos y 32 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P17] Participante 17

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimoséptima entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P17-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P17-02] Creo que sí, que la formación actual es de cuatro años y es suficiente. En cuanto a los postgrados, no han de ser obligatorios.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P17-03] Sí.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P17-04] No me gusta el término reciclarse, no somos envases. Se realizan cursos, también estaría bueno que la institución los pueda elegir.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P17-05] Sí.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P17-06] En algunos casos.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P17-07] No. Igualmente no es lo esencial.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P17-08] En casos sí, en otros no.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P17-09] Español, guaraní, portugués y mapuche.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P17-10] Sí.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P17-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P17-12] En ciertos casos sí, en otros no.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P17-13] Depende.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P17-14] Muchos sí, otros no.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P17-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P17-16] Depende de la inflación y el dólar, pero no menos del convenio colectivo del trabajo de un camionero.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P17-17] Que los docentes sean conscientes del rol político que cumplen en la sociedad. Las cooperadoras reciben subsidios para mejorar las escuelas. Que las familias tengan trabajo, bienestar y dignidad.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P17-18] No, nada.

Entrevista 18

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 11 minutos y 3 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P18] Participante 18

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimo octava entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P18-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P18-02] La formación básica es escasa y depende de los objetivos de cada uno. Los postgrados no deben ser obligatorios, pero sí recomendados.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P18-03] No, creo que debería modificarse.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P18-04] Algunos los hacen para continuar con su formación y otros los hacen solamente con el objetivo de sumar puntaje.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P18-05] Sí, hay mucha variedad, pero no sé si calidad en todos los cursos.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P18-06] La mayoría no. Entre los jóvenes es más común el uso de las TIC.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P18-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P18-08] En general no.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P18-09] Inglés y francés.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P18-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P18-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P18-12] No.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P18-13] Los docentes jóvenes sí, mientras que los de mayor edad no.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P18-14] Como he dicho antes.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P18-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P18-16] Lo suficiente como para poder vivir bien.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P18-17] Reformar la idea de capacitación, no por puntaje, sino por mejorar la calidad educativa. Replantear el rol docente. Disfrutar políticamente la función de la educación.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P18-18] No, nada.

Entrevista 19

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 9 minutos y 13 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P19] Participante 19

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la decimo novena entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P19-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P19-02] La formación inicial es suficiente y sí, creo que deberían hacer postgrado.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P19-03] No, es totalmente injusto.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P19-04] No todos. La formación, como proceso, depende de lo vocativo.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P19-05] Sí.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P19-06] Sí, aunque de forma muy restringida, solo para ver vídeos.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P19-07] No.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P19-08] No, aunque posean la formación.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P19-09] Inglés, francés y portugués.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P19-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P19-11] No. A ello se suma una deficiente distribución y planeamiento en general.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P19-12] No. La mayoría de las veces es excesiva.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P19-13] No. La burocracia excesiva hace mucho daño.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P19-14] No. Son cada vez menos.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P19-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P19-16] El que permita vivir con dignidad.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P19-17] La mayoría de las modificaciones a introducir son del ámbito político y de ahí la posibilidad de hacerlas para elevar la calidad.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P19-18] No, nada.

Entrevista 20

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 10 minutos y 31 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P20] Participante 20

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la vigésima entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P20-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P20-02] Sí.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P20-03] Sí, en la gestión pública.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P20-04] No los suficientes.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P20-05] Depende de la jurisdicción o provincia ya que el sistema educativo en Argentina es descentralizado.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P20-06] Sí. Podrían hacer un uso más productivo.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P20-07] No deben capacitarse después durante su ejercicio profesional.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P20-08] No, solo los docentes de idioma extranjero, específicamente.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P20-09] Inglés, portugués...

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P20-10] No.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P20-11] No.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P20-12] No. Son demasiados alumnos por docente... en especial en la educación pública.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P20-13] No, es una profesión desvalorizada social y económicamente.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P20-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P20-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P20-16] Entre 10.000 y 20.000 pesos.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P20-17] Incrementar la formación, en años y en calidad. Aumentar los salarios para que los docentes no deban tomar más de un cargo. Aumentar la capacitación docente en servicio.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P20-18] No, nada.

Entrevista 21

Fecha de realización: 24 de Octubre de 2014

Duración: 8 minutos y 57 segundos

Participantes: [E] Entrevistador, [P21] Participante 21

[E] Buenas tardes. Comenzamos con la vigésima primera entrevista de nuestra investigación acerca de calidad de la educación. Hoy nos acompaña un participante en nuestro estudio. Buenas tardes.

[P21-01] Buenas tardes.

[E] Comenzamos con el primer bloque de preguntas relacionadas a la formación del profesorado. ¿Crees que la formación inicial del profesorado, es decir, la carrera de magisterio o de maestro, es suficiente? ¿Crees que los maestros deberían hacer estudios de postgrado para completar su formación inicial?

[P21-02] Sí y los postgrados también.

[E] ¿Crees que el sistema de acceso al puesto como docente es justo?

[P21-03] No, debe ser meritocrático.

[E] Bien, pasamos al segundo bloque: aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Crees que los docentes en activo hacen cursos para seguir formándose y reciclarse profesionalmente?

[P21-04] No siempre, algunos para lograr mayor puntaje para su ingreso a la docencia.

[E] ¿Crees que hay una oferta de cursos variada y de calidad para que los profesores elijan y puedan seguir formándose?

[P21-05] Sí.

[E] Seguimos con la entrevista. El tercer bloque alude al aprendizaje de idiomas y de las TIC. ¿Crees que los docentes usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus clases?

[P21-06] No. Los más jóvenes lo pueden llegar a emplear con solvencia.

[E] ¿Crees que los docentes aprenden a usar las TIC en su formación inicial?

[P21-07] Actualmente, sí.

[E] ¿Crees que los docentes usan otra lengua además del español en sus clases?

[P21-08] No.

[E] ¿Qué lengua o lenguas crees que un docente debería dominar o ser competente?

[P21-09] Depende del área.

[E] El cuarto bloque se refiere a los recursos económicos y humanos. ¿Crees que hay suficientes docentes para dar respuesta a todos los estudiantes?

[P21-10] No capacitados adecuadamente.

[E] ¿Crees que los centros tienen suficientes recursos económicos y materiales?

[P21-11] No y además no están distribuidos proporcionalmente.

[E] ¿Crees que el número de alumnos por docente es el adecuado?

[P21-12] No, excesivo.

[E] El quinto bloque se relaciona con la satisfacción del profesorado. ¿Crees que los docentes están satisfechos con su trabajo?

[P21-13] No, hacen lo que pueden con los alumnos que reciben.

[E] ¿Crees que los docentes se sienten motivados?

[P21-14] No.

[E] ¿Crees que el salario que perciben los docentes es suficiente?

[P21-15] No.

[E] ¿Cuál crees que sería el salario adecuado para un maestro de Educación Primaria?

[P21-16] El que le permita desarrollar solo un turno y vivir dignamente.

[E] Finalmente el último bloque es muy importante y hace referencia a las propuestas para mejorar la calidad educativa ¿Podrías compartir con nosotros alguna propuesta?

[P21-17] Reconocimiento de la actividad docente a nivel social y académico.

[E] Muy bien, pues gracias por tu colaboración.

[P21-18] No, nada.



Universidad de Sevilla
y
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Estudio de las principales legislaciones educativas vigentes en Argentina

**MEMORIA DE LA AYUDA PARA MOVILIDAD
DE PERSONAL DEDICADO A
INVESTIGACIÓN**

CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ

2015

Proyecto financiado íntegramente por:

Vicerrectorado de Investigación. Universidad de Sevilla.

Índice

Resumen / Abstract	4
Introducción	5
Capítulo I. Objetivos y contexto del estudio	8
1.1. Objetivos de la investigación	8
1.2. Contexto del estudio	9
Capítulo II. Metodología de Investigación	10
2.1. Diseño de la investigación	10
2.2. El objeto de estudio de la investigación	12
2.3. Formulación de los indicadores del estudio	15
2.4. Técnicas para la recogida de datos	17
2.5. Procedimiento y fases del estudio	17
2.6. Análisis de datos	19
Capítulo III. Resultados de la investigación	20
3.1. Principios y fines de la educación	23
3.2. Ordenación de las enseñanzas	26
3.3. Equidad en la educación	28
3.4. Profesorado	29
3.5. Centros educativos	31
3.6. Participación, autonomía y gobierno de los centros	32
3.7. Evaluación del Sistema Educativo	34
3.8. Recursos económicos	36
Capítulo IV. Conclusiones	38
4.1. Grado de consecución de los objetivos	38
4.2. Discusión de los resultados	40
4.3. Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación	43
Capítulo V. La inclusión educativa en las políticas y normativas educativas de Argentina	46
Bibliografía	73
Anexos	75

Resumen

Este estudio tiene como objetivo estudiar las principales políticas y legislaciones educativas vigentes en Argentina para comprender la actual estructura de su Sistema Educativo y tener una perspectiva que se pueda comparar con el Sistema Educativo de España y Andalucía. En el estudio se emplea una metodología cualitativa descriptiva en la que se han analizado las principales normativas educativas vigentes en Argentina en base a ocho indicadores fundamentales: (a) principios y fines de la educación, (b) ordenación de las enseñanzas, (c) equidad en la educación, (d) profesorado, (e) centros educativos, (f) participación, autonomía y gobierno de los centros, (g) evaluación del Sistema Educativo y (h) recursos económicos. El objeto de estudio lo constituyen las propias leyes educativas, que han sido analizadas desde un punto de vista crítico y con especial mención a los indicadores en vistas a la creación de un marco comparativo entre el Sistema Educativo argentino y el español. Además de ello, también se profundiza en un estudio teórico de las políticas de inclusión de la educación en sus múltiples formas, haciendo especial hincapié en la inclusión de los estudiantes y en la igualdad de oportunidades.

Palabras clave: políticas, legislación, normativas educativas, Sistema Educativo, Argentina.

Abstract

This study aims to study the main policies and educational laws in force in Argentina to understand the current structure of its educational system and have a perspective that can be compared with the Education System of Spain and Andalusia. In the research a descriptive qualitative methodology in which the main educational regulations in force in Argentina on the basis of eight key indicators were analysed: (a) principles and purposes of education, (b) framework of the Education System, (c) equity in education, (d) teachers, (e) schools, (f) participation, autonomy and government at schools, (g) evaluation of the Education System and (h) financial resources. The object of the study is compounded by the education laws, which have been analysed from a critical point of view and with special mention to the indicators in terms of the creation of a comparative framework between the Argentina's Education System and Spain. In addition, a theoretical study of the policies for the inclusion of education with special emphasis on inclusion of students and on equal opportunities is elaborated.

Key words: policy, legislation, education regulations, Education System, Argentina.

Introducción

Las políticas educativas de Argentina han vivido unas décadas de continuo cambio y progreso, al igual que ha sucedido en nuestro país. Los diferentes gobiernos estatales se han hecho eco de las necesidades de la población y han ido planteando reformas de las normativas educativas básicas en aras de mejorar la calidad de educación y dar respuesta a los retos del futuro.

Elementos como la atención a la diversidad, las necesidades educativas específicas, la mejora de las condiciones salariales y laborales de los docentes o las políticas que promueven el acceso de forma equitativa a la educación por parte de la ciudadanía, han sido los grandes ejes que han articulado estas reformas, que han tenido todas un gran calado social, político, económico y cultural.

Nuestro compromiso con las políticas educativas nos conduce, una vez más y basándonos en nuestros antecedentes en el país argentino, al estudio de las normativas educativas, si bien en este documento se plantean y reflejan cuestiones concretas sobre las normativas educativas.

Latinoamérica está compuesta por diferentes países con distintos ritmos de progreso económico, político, social, educativo y cultural. Las políticas educativas de la Argentina han modificado radicalmente el panorama educativo de este país, avanzando hacia considerables mejoras en el Sistema Educativo central y en la descentralización que este sistema ofrece a las provincias, que serían similares a las Comunidades Autónomas en España.

Argentina constituye un mosaico de Sistemas Educativos, cada uno de ellos con sus particularidades, pero siempre respetando el marco legal estatal de la República Argentina. Cada provincia configura sus políticas educativas en base a este marco, que es nuestro objeto de estudio, pues constituye la raíz de donde florece el resto de subsistemas educativos que conviven en el país latinoamericano.

Como investigadores en el campo de las políticas y la calidad educativas, consideramos fundamental analizar otros Sistemas Educativos para crear semejanzas y diferencias mediante un marco comparativo de los mismos y del Sistema Educativo español. Nuestros estudios, generalmente, se basan en indicadores comunes que se pueden

identificar en las normativas educativas y constituir un objeto de estudio. Estos indicadores pueden aparecer reflejados en la Ley o se puede dar el caso que se omitan, bien por cuestiones políticas o, porque estén reflejados en normativas complementarias externas a las leyes.

En este estudio no se ha fijado un contexto determinado, ya que el análisis de las políticas educativas de rango estatal responde al contexto más amplio y abstracto que pueda existir. Es, por consiguiente, muy complejo determinar una población y una muestra de docentes, alumnas y alumnos o familias para un estudio de estas características, ya que se centra más en el análisis legislativo, que en un colectivo determinado. Esto implica que no haya un proceso de determinación y selección de una población concreta, con una muestra específica, sino que se opta por considerar las normativas educativas como los objetos a estudiar.

Este estudio, por consiguiente, resulta fundamental para nuestros avances en materia de política educativa y sirve para sentar las bases teóricas para la realización de un futuro marco comparativo de políticas educativas entre el país latinoamericano y la región andaluza.

Esta investigación, de corte analítica y descriptiva, se estructura en los siguientes capítulos o secciones:

En el primer capítulo se plantean los objetivos y el contexto de la investigación. Se formulan los objetivos generales y específicos que guían al investigador y al lector durante todo el estudio. También se describe el contexto de intervención sobre el cual el investigador ha realizado su labor.

El segundo capítulo aborda el marco metodológico de la investigación. Este marco establece el diseño de la investigación, las fases en las que se va a estructurar el estudio, el objeto de estudio, los indicadores que se han seleccionado para analizar en la legislación educativa, las técnicas que se utilizan y el análisis de datos.

En el tercer capítulo se presentan los resultados derivados del análisis de los indicadores previamente identificados. Se analizan los indicadores dentro de las normativas educativas y se presentan resultados descriptivos.

En el cuarto capítulo se establecen las conclusiones pertinentes al estudio. Se comenta el grado de consecución de los objetivos generales y específicos establecidos previamente, y se plantean propuestas de mejora. También se formulan futuras líneas de investigación que permitan seguir profundizando en el estudio de los Sistemas Educativos.

Finalmente, se incluye un capítulo que profundiza sobre una de las cuestiones más relevantes que en su momento estaba estudiando el Equipo de Investigación en el que el investigador desarrolló su estancia. Se trata de cómo se aborda la inclusión educativa desde el punto de vista de las políticas educativas en Argentina. Se adjunta, por consiguiente, un artículo que analiza el tratamiento de la inclusión educativa en documentos legislativos nacionales y también internacionales.

Capítulo I. Objetivos y contexto del estudio

En este primer capítulo se plantean los objetivos de la investigación y el contexto del estudio. Se formulan los objetivos generales y específicos que guiarán al investigador y al lector durante todo el estudio. A continuación, se describe el contexto de intervención sobre el cual el investigador ha realizado su labor.

1.1. Objetivos de la investigación

En esta investigación nos hemos fijado una serie de objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar la misma. Son objetivos de dos tipos: generales y específicos. El objetivo general es el fin, la meta de nuestra investigación y, por tanto, tiene máxima importancia y relevancia para nosotros; mientras que los objetivos específicos son una serie de metas más concretas y específicas que nos ayudarán a alcanzar nuestro objetivo general.

Los objetivos que planteamos para esta investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Estudiar las principales políticas y legislaciones educativas vigentes en Argentina para comprender la actual estructura de su Sistema Educativo y tener una perspectiva que se pueda comparar con el Sistema Educativo de España y Andalucía.

Objetivos específicos

- Identificar las principales políticas y leyes educativas vigentes en Argentina.
- Realizar una lectura de las leyes educativas vigentes en Argentina desde un punto de vista crítico.
- Determinar los principios y fines de la educación en las diferentes leyes educativas vigentes en Argentina.
- Conocer la ordenación de las enseñanzas del Sistema Educativo de Argentina.
- Estudiar el principio de equidad en la educación de las diferentes normativas educativas de Argentina.
- Conocer los diferentes tipos de profesores y profesoras que contemplan las principales leyes educativas de Argentina.

- Estudiar los diferentes tipos de centros educativos contemplados en las leyes educativas de Argentina.
- Analizar el papel de la participación, la autonomía y el gobierno de los centros educativos en las normativas educativas de Argentina.
- Estudiar la evaluación del Sistema Educativo de Argentina en sus diferentes leyes.
- Conocer las disposiciones económicas y los recursos presupuestarios con los que cuenta el Sistema Educativo de Argentina para su financiación.

1.2. Contexto del estudio

El contexto en el que se ha desarrollado el estudio lo constituyen, primordialmente, las diferentes políticas, legislaciones y normativas educativas que conforman la actual estructura del Sistema Educativo de Argentina y que están vigentes a fecha de hoy. Estos documentos legislativos son, además del contexto, el objeto de estudio y, por consiguiente, nos ofrecen una valiosa información acerca de la actual composición del Sistema Educativo de Argentina.

La presente investigación se centra en el estudio y el análisis de las normativas educativas, por lo que no estaríamos hablando de un contexto físico determinado, sino de unos documentos que hacen referencia al Estado de la Nación, al Estado argentino. Es por esta razón, por la que este estudio no tiene un contexto concreto, pero a la vez refleja lo que se debería cumplir en la práctica, en los centros educativos, en el profesorado, en el alumnado, en las políticas de inclusión, etc.

Capítulo II. Metodología de Investigación

En este segundo capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación. Este marco establece el diseño de la investigación, las fases en las que se va a estructurar el estudio, el objeto y los indicadores que se van a estudiar, así como las técnicas de recogida de datos y el análisis de los mismos.

2.1. Diseño de la investigación

Nuestro estudio responde a una metodología cualitativa de análisis de contenido, en la que se aplican técnicas e instrumentos de recogida de datos cualitativos como el análisis documental, que se explican posteriormente, y han servido para la identificación de las principales ideas de los documentos analizados y su posterior interpretación.

El análisis de contenido constituye una metodología flexible y posee una extraordinaria capacidad para adaptarse a situaciones y fenómenos muy diversos, así como a ámbitos simbólicos distantes (Barredo, 2015). Además de ello, “estudiar rigurosamente documentos escritos constituye un aspecto principal de investigación hoy día” (López Noguero, 2002, p. 171).

Teniendo en cuenta el origen de los documentos, así como la interpretación que se quiera hacer de ellos, puede considerarse como una metodología cuantitativa o cualitativa. En nuestro caso, se opta por una metodología cualitativa en la que se realiza un análisis discursivo del articulado de las leyes educativas seleccionadas, acompañada de un análisis más personalista y crítico.

Autores como Piñuel (2002, p. 2) definen el análisis de contenido como:

Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

Este método ha sido estudiado por numerosos autores que lo han aplicado a diferentes campos de conocimiento. Es el caso de Delgado y Villar (1995) y Boronat (2005), que lo aplican a la investigación de la enseñanza; Martín (1995), Berganza (2011) y Vargas (2013) lo aplican al campo del periodismo y la comunicación; Richard (2009), al de la didáctica de la lengua y la literatura y, finalmente, García (2001), y Rico y Picado (2011) al de las matemáticas.

El análisis de contenido requiere de un proceso metodológico que sigue una serie de fases. Estas etapas o fases las plantean autores como Cáceres (2003), si bien nosotros hemos realizado una adaptación a nuestro contexto y una concreción del mismo, obteniendo como resultado las fases que se describen a continuación:

Fase 1. Selección del objeto de análisis. En esta fase inicial del análisis de contenido se debe especificar el objeto de estudio, es decir, qué se va a estudiar. Esta especificación suele ir acompañada de una fundamentación teórica que aporte al lector suficiente información para comprender qué se quiere estudiar y guiarlo a lo largo del proceso de la investigación.

Fase 2. Búsqueda de la documentación y pre-análisis. En esta segunda fase se plantea la búsqueda y localización de las fuentes que se van a estudiar y analizar. Esta fase es un primer atisbo de organización de la información propiamente tal, de forma intuitiva, pero con una mirada de prospectiva hacia el plan de trabajo que se quiere diseñar y desarrollar.

En esta segunda fase se fijan tres objetivos fundamentales: (1) localizar y coleccionar el corpus o los documentos de trabajo, (2) formular el plan de trabajo a desarrollar y (3) seleccionar y crear los indicadores a analizar en los documentos localizados. Si bien se debe hacer una apreciación en esta fase, pues tanto el plan de trabajo como los indicadores seleccionados deben ser flexibles y permitir al investigador definirlos, redefinirlos y adecuarlos al progreso del estudio.

Fase 3. Establecimiento de las reglas de análisis de las fuentes documentales. En esta tercera fase y final se establece el procedimiento y los códigos o reglas para el análisis de los documentos leídos y trabajados. En nuestro caso, se plantean ocho indicadores fundamentales que están formulados con un vocabulario claro y específico y del cual se tomarán como referencia estos conceptos para identificar y analizar en las normativas.

Partiendo de los indicadores seleccionados y explicados se consultan los documentos y se identifican los propios conceptos que integran el indicador, así como términos relacionados con el mismo. Es decir, si abordamos las políticas de igualdad de oportunidades, se localizarán en las normativas conceptos como “equidad”, “igualdad”, “compensación” u otros que estén relacionados a este constructo. Los conceptos que se identificarán en cada indicador vienen explicados en la sección “2.6. Análisis de datos”.

Estas son las fases y el procedimiento que sigue la investigación durante su planteamiento y desarrollo. En las próximas secciones se explica el objeto de estudio, se formulan los indicadores a analizar en cada normativa educativa, se establecen las técnicas para la recogida de datos, se determinan las fases y etapas de la investigación, y se plantea el análisis de los datos investigados y estudiados.

2.2. El objeto de estudio de la investigación

Después de haber descrito el contexto en el que se va a llevar a cabo el estudio y de haberse planteado un diseño de la investigación, se ha de especificar qué se va a estudiar, es decir, el objeto de estudio. Como se trata de una investigación con documentos oficiales, las principales normativas y legislaciones educativas vigentes en Argentina constituirán el objeto de estudio de nuestra investigación. Son las siguientes:

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Esta Ley se sanciona y aprueba en el año 1995 y tiene como objetivo el de regular el conjunto del sistema de educación superior, incluyendo tanto la educación superior universitaria cuanto la educación superior no universitaria.

Se trata de una normativa que legisla sobre aspectos de la educación superior que la propia la Ley Federal de Educación previó para una legislación específica y la modifica en algunos artículos, sobre todo en lo concerniente a la distinción entre universidades de titularidad pública y privada, la autonomía de las instituciones universitarias, las formas de gobierno de las universidades nacionales, el régimen de ingreso a la docencia universitaria, los órganos de coordinación del sistema universitario nacional, los mecanismos de evaluación y la acreditación universitaria, así como el régimen económico financiero.

Otro de los aspectos que regula la Ley son los relativos a la organización y funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la oferta de estudios a distancia y el funcionamiento de universidades extranjeras, entre otros.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo I.

Fondo Nacional de Incentivo Docente Ley N° 25.053 (1998). Esta Ley, sancionada y promulgada en el año 1998, creó el Fondo Nacional de Incentivo Docente, un ente que se nutre de determinados impuestos a los ciudadanos y que tiene como función garantizar una educación pública gratuita, de calidad y unas condiciones laborales dignas de los docentes.

Este fondo tuvo una duración de cinco años, aunque fue prorrogado posteriormente. Su función era complementar el salario de los docentes de todo el país, sin ningún tipo de discriminación bien sea por su categoría o por la provincia o la zona en la que residiese.

El Fondo Nacional de Incentivo Docente fue una de las grandes reivindicaciones del sector del profesorado y constituyó un compromiso por parte del Estado de hacerse cargo de la financiación de la educación pública después de períodos políticos en los que la calidad educativa sufrió un retroceso a consecuencia de la falta de inversión en esta materia.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo II.

Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2004). Esta Ley fue sancionada en diciembre del año 2003 y promulgada en enero del año 2004, y constituye una declaración a través de la cual los Ministros de Educación del Estado, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometieron a buscar los mecanismos necesarios para dar cumplimiento efectivo a un calendario escolar mínimo de 180 días de clases.

Esta normativa es una declaración de intenciones y de voluntad política para garantizar la escolaridad obligatoria del alumnado y proteger los derechos de las y los docentes, mediante la aprobación de cuantas disposiciones legislativas sean necesarias para la unificación del calendario académico.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo III.

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Esta Ley se sancionó y promulgó en el año 2005 y regula la Formación Técnico Profesional de nivel medio y superior no universitario. Esta Ley se promulga, principalmente, para dar respuesta a uno de los aspectos más cuestionados de la Ley Federal de Educación: la formación técnica, principalmente en lo que se refiere al nivel medio del sistema educativo nacional.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo IV.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006). Esta Ley fue sancionada a finales del año 2005 y promulgada a principios de 2006. En esta normativa se regula el financiamiento educativo y se prevé un incremento de los fondos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología por parte de todos los gobiernos que toman parte en la gestión educativa (Estado, provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Mediante esta legislación se prevé destinar hasta el 6% del Producto Interior Bruto del país a educación, así como el establecimiento del índice de contribución anual y la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo V.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). La presente Ley se sancionó y promulgó en el año 2006 y establece la responsabilidad del Estado en hacer cumplir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los centros educativos de titularidad pública de gestión estatal y privada, comprendiendo desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

Esta normativa, que cuenta con el asesoramiento de una comisión de especialistas, establece el currículo y las líneas generales de la Educación Sexual Integral en base a una serie de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas, y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo VI.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Esta Ley educativa, que está vigente actualmente, se sanciona a finales del año 2006 y es el fruto de las negociaciones y consultas entre el Gobierno y los diferentes actores involucrados en el Sistema Educativo. Se trata de una ley de rango estatal, desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación e implementada por las diferentes jurisdicciones territoriales y provinciales.

Esta normativa educativa deroga a la Ley Federal de Educación e introduce cambios como una nueva estructura académica (Educación Primaria y Secundaria) y amplía la obligatoriedad de la educación desde el último curso de nivel inicial hasta concluir la educación media.

Esta Ley sigue apostando por la organización institucional descentralizada del Sistema Educativo nacional, si bien introduce mecanismos de regulación definidos centralmente como la política de evaluación de la calidad, el rol asignado al Consejo Federal de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente.

El texto íntegro de la Ley se puede consultar en el Anexo VII.

2.3. Formulación de los indicadores del estudio

A continuación, se establece una serie de indicadores que se van a utilizar para desarrollar un análisis más completo e integral de cada una de las normativas educativas que se han descrito anteriormente. Los indicadores que se han tomado como referencia para analizar las normativas educativas son los siguientes:

(a) Principios y fines de la educación. Este indicador hace referencia a los principios en los que se basa la ley y a los fines de la educación. Los principios y los fines de la educación se corresponderán con el contexto social y cultural de cada época y pretenderán dar una respuesta a los retos educativos que plantea la sociedad.

(b) Ordenación de las enseñanzas. En este indicador se describe la estructura de las enseñanzas, teniendo en cuenta las etapas, los ciclos y los cursos, así como otras estructuras que se establezcan en cada una de las leyes.

(c) Equidad en la educación. Este indicador aborda la igualdad de oportunidades en las normativas. Se hace referencia a becas y ayudas al estudio, así como a otros instrumentos para garantizar la equidad de oportunidades entre el alumnado. También se alude a las necesidades educativas especiales y a la respuesta que se da las mismas, en aras de promover la inclusión de este alumnado en igualdad de condiciones que el resto del alumnado.

(d) Profesorado. En este indicador se hace referencia a la tipología de profesorado que hay en cada nivel educativo, así como a las titulaciones o requisitos académicos y profesionales que necesitan para ejercer la profesión docente.

(e) Centros educativos. En este indicador se realiza una taxonomía o clasificación de los centros educativos que existen en el contexto en el que se aprueba la normativa educativa.

(f) Participación, autonomía y gobierno de los centros. Este indicador hace referencia a la gestión y al gobierno de los centros e instituciones educativas. En él se abordan aspectos como la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión del centro, así como las principales funciones que tienen los órganos de gobierno que ahí presentes en cada institución educativa.

(g) Evaluación del Sistema Educativo. En este indicador se aborda la evaluación general del Sistema Educativo, así como de sus principales estructuras, centros, profesorado y alumnado. También se hace alusión a las funciones de inspección educativa que se desarrollan en cada ley.

(h) Recursos económicos. El este indicador se refiere al capítulo de gastos financieros de la ley. Generalmente en ninguna ley se plantean los gastos derivados de su implantación, si bien es cierto que se hace referencia al Estado y a las instituciones y administraciones educativas como entes que serán los encargados de financiar la educación.

El estudio de estos indicadores permite al lector conocer de forma más clara y precisa el contenido de las leyes educativas que se han ido aprobando, modificando y/o derogando para lograr la actual configuración del Sistema Educativo de Argentina.

2.4. Técnicas para la recogida de datos

En este estudio se utiliza una técnica de identificación y recogida de datos fundamental que es el análisis documental. Esta técnica consiste en la consulta y el análisis de archivos que contengan los datos, bien sea acudiendo a los propios archivos o visitando las instituciones, entes y organismos que los elaboran y gestionan (Hernández, 2007).

El análisis documental o de contenido se integra con otros métodos o técnicas tales como el cuestionario o la entrevista y trata de descomponer los textos examinados en partes concretas que puedan ser examinadas y tratadas para posteriormente ser ensambladas en la fase de análisis e interpretación (Prellezo, 2003).

Esta técnica de recogida de datos se emplea durante todo el proceso, ya que se trata de un estudio descriptivo y analítico, en el que los documentos legislativos son el objeto de estudio y, por consiguiente, se procede a su localización y análisis. Se consultan, principalmente, normativas y legislaciones educativas del Ministerio de Educación de la nación Argentina.

2.5. Procedimiento y fases del estudio

Una vez descrita la metodología de investigación que se emplean en nuestro estudio, se explican las fases o etapas en las que se estructura la investigación, que son las siguientes: identificación de las principales normativas educativas, selección de indicadores a analizar, lectura crítica de las normativas educativas, descripción e interpretación de los indicadores en las leyes y conclusiones.

1. Identificación de las principales normativas educativas. La primera fase de la investigación se basa, fundamentalmente, en la búsqueda, localización e identificación de las principales leyes y documentos legislativos en materia de educación que están vigentes en la actualidad. Este proceso implica la visita a instituciones educativas, como la sede del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, que tiene su sede en la capital de Argentina, así como la Sede de la Organización de Estados Iberoamericanos, como principales entes que custodian los documentos a estudiar.

Además de ello, también se consultan fuentes oficiales del Gobierno de Argentina. En este caso, se ha de hacer alusión directa a la página web del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación, página en la que se dispone de un completo catálogo de normativas y legislaciones educativas vigentes y no vigentes. En nuestro caso, optamos por analizar las normativas más recientes y vigentes.

2. Selección de indicadores a analizar. Una vez identificadas y localizadas las normativas educativas a analizar, se seleccionan los indicadores a estudiar. Estos indicadores son los siguientes: (a) Principios y fines de la educación, (b) ordenación de las enseñanzas, (c) equidad en la educación, (d) profesorado, (e) centros educativos, (f) participación, autonomía y gobierno de los centros, (g) evaluación del Sistema Educativo y (h) recursos económicos.

3. Lectura crítica de las normativas educativas. Después de haber determinado los indicadores a analizar se procede a realizar una lectura de los documentos legislativos, pero de forma crítica y analítica, es decir, considerando los indicadores y aportando la experiencia del investigador. Esta es la fase tres del estudio.

4. Descripción e interpretación de los indicadores en las leyes. La fase cuatro consiste en un análisis más concreto, conciso, descriptivo y analítico de las normativas educativas, siempre tomando como referencia los indicadores seleccionados.

5. Conclusiones. La última fase del estudio es la de conclusiones. Las conclusiones suponen la culminación de todo estudio o investigación, pues su redacción consiste en establecer los argumentos, luego de las premisas, derivados del proceso metodológico que se ha llevado a cabo a lo largo del estudio. En este sentido, las conclusiones recogen las principales aportaciones del investigador durante el proceso de lectura y análisis crítico de las legislaciones educativas.

2.6. Análisis de datos

El análisis de datos mediante la metodología cualitativa de búsqueda y análisis documental requiere de la selección de conceptos, términos y palabras clave que nos puedan dar pistas a la hora de localizar y seleccionar una información concreta y determinada.

En nuestro caso, el estudio es sobre las políticas educativas vigentes en Argentina, en base a una serie de indicadores que hemos seleccionado: (a) principios y fines de la educación, (b) ordenación de las enseñanzas, (c) equidad en la educación, (d) profesorado, (e) centros educativos, (f) participación, autonomía y gobierno de los centros, (g) evaluación del Sistema Educativo y (h) recursos económicos.

Para cada indicador se han establecido una serie de conceptos que, en caso de ausencia de uno, se puede utilizar otro para localizar la información deseada y poder analizarla y procesarla.

Los conceptos seleccionados para cada indicador se relacionan a continuación:

- (a) Principios y fines de la educación: “fines”, “objetivos” y “principios”.
- (b) Ordenación de las enseñanzas: “estructura”, “sistema”, “enseñanzas” y “ordenación”.
- (c) Equidad en la educación: “igualdad”, “equidad”, “oportunidades”, “becas”, “ayudas” e “inclusión”.
- (d) Profesorado: “docentes”, “formación”, “derechos”, “deberes” y “profesorado”.
- (e) Centros educativos: “instituciones”, “centros”, “pública”, “privada” y “estatal”.
- (f) Participación, autonomía y gobierno de los centros: “participación”, “instituciones”, “gobierno”, “comunidad”, “autonomía”, “funciones”, “gestión”, “transparencia” y “democracia”.
- (g) Evaluación del Sistema Educativo: “evaluación”, “calidad”, “procesos” y seguimiento”.
- (h) Recursos económicos: “financiación”, “recursos”, “presupuestos” y “financieros”.

Después de localizar la información en base a los conceptos especificados anteriormente, se realiza una lectura crítica y un análisis descriptivo de la misma, de forma que se pueda crear un marco comparativo entre las diferentes normativas y legislaciones educativas analizadas para determinar aspectos comunes y diferentes.

Capítulo III. Resultados de la investigación

En este epígrafe se presentan los principales hallazgos y resultados derivados del análisis de las principales normativas y legislaciones educativas de Argentina. Se analizan y describen los indicadores formulados previamente y se comentan las ideas fundamentales sobre las que se ha investigado. Los resultados se estructuran en varias categorías que se corresponden con cada uno de los indicadores que se han estudiado.

Se ha de destacar que hay ciertas normativas educativas que no abordan reformas o modificaciones en el Sistema Educativo, sino que sirven como complemento de algunos indicadores que se analizan en esta sección. Es el caso del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N° 25.053) (1998), de la Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2004), que explicamos a continuación, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006) y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), que describimos a continuación.

- El Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N° 25.053) (1998) plantea unas disposiciones presupuestarias cuyo origen proviene de un impuesto anual que se aplica a determinados artículos.¹ Con ese impuesto se crea este fondo que tiene como objetivo la mejora de las retribuciones de los docentes.² Mediante esta medida se prevé una equiparación y compensación de los salarios de los docentes y, de esta forma, se reconoce la figura del docente como esencial para la sociedad.
- La Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2004) pretende regular el calendario académico y lectivo de las instituciones educativas de Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes, estableciendo un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase.³

Se trata de una normativa con carácter compensatorio para el alumnado y el profesorado, que pretende garantizar un mínimo de días como ciclo lectivo en aras de equiparar los diferentes calendarios de las provincias de Argentina y garantizar, a su vez, igualdad de derechos y oportunidades para el alumnado de todo el país.

¹ Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N° 25.053) (1998). Artículo 1.

² Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N° 25.053) (1998). Artículo 12.

³ Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2004). Artículo 1.

- La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006) tiene como objetivo establecer un aumento de las partidas destinadas a educación, ciencia y tecnología durante los años comprendidos entre 2006 y 2010, así como mejorar la gestión eficaz y eficiente del uso de los recursos con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.⁴

Los principales objetivos y fines de la Ley se recogen en el artículo 2 de la misma, que establece que el incremento de los fondos educativos se destinará, prioritariamente, a la consecución de las siguientes medidas:⁵

En primer lugar, a la inclusión del alumnado de cinco años de edad, así como a la incorporación paulatina y progresiva de las niñas y los niños de tres y cuatro años de edad al Sistema Educativo, así como a garantizar un mínimo de diez años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes, asegurando la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

En segundo lugar, a promover estrategias y mecanismos de asignación de recursos destinados a garantizar la inclusión y permanencia escolar en niños, niñas y jóvenes que viven en hogares con pocos recursos o por debajo del umbral de la pobreza establecido en Argentina. Se pretende, por consiguiente, establecer sistemas de compensación que permitan favorecer la igualdad de oportunidades en el Sistema Educativo nacional.

En tercer lugar, se debe seguir avanzando en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados ingresen o se reincorporen y completen sus estudios y de esta forma se consiga erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional.

En cuarto lugar, se plantea una transformación del Sistema Educativo en lo relativo a aspectos pedagógicos y organizacionales que posibiliten mejorar la calidad y equidad en todas las etapas del sistema y permitan una expansión y consolidación del conocimiento y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos.

⁴ Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006). Artículo 1.

⁵ Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006). Artículo 2.

Finalmente, se propone una mejora de las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, una mejora en su carrera docente, así como en la calidad de la formación y actualización pedagógica del profesorado para fortalecer la democratización, la calidad, los procesos de innovación y la pertinencia de la educación brindada en el sistema universitario nacional.

- La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) pretende garantizar el derecho de los educandos a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Esta área de conocimiento incluye la enseñanza de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.⁶

Para la enseñanza de la Educación Sexual Integral se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,⁷ cuyos objetivos se sintetizan en incorporar la Educación Sexual Integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos sobre los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud, en general, y la salud sexual y reproductiva, en particular; así como alcanzar una igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.⁸

Las acciones promovidas desde este programa se desarrollan en todos los centros públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.⁹ El currículo del área de conocimiento de Educación Sexual Integral lo determina el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación,¹⁰ si bien los gobiernos de las provincias y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires también pueden incorporar aspectos en el currículo que incluyan las particularidades y experiencias de cada territorio.¹¹

⁶ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Artículo 1.

⁷ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Artículo 2.

⁸ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Artículo 3.

⁹ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Artículo 4.

¹⁰ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Artículo 6.

¹¹ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Artículo 7.

Después del análisis acerca de las normativas educativas que no suponen grandes cambios en el Sistema Educativo, sino que afectan a algunos aspectos del mismo, se analizan las leyes educativas que sí suponen un estudio, análisis y modificación de la estructura del Sistema Educativo, que son las siguientes:

- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Estas leyes educativas se analizan a continuación teniendo en cuenta los ocho indicadores seleccionados y formulados para su estudio.

3.1. Principios y fines de la educación

El primer indicador a analizar es el de principios y fines de la educación. Los principios de la educación sustentan la esencia del Sistema Educativo del momento. Los fines de la educación son los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el paso del alumnado por las diferentes etapas del Sistema Educativo.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) establece sus principios, fines y objetivos en sus artículos 3 y 4. Así pues, la finalidad de la Educación Superior es:

Proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.¹²

Los objetivos de la educación son los siguientes:

- a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;
- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;
- h) Propender a un

¹² Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 3.

aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados; i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados; j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.¹³

En relación a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), se trata de una normativa educativa que tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo nacional y la Formación Profesional. Esta Ley es de rango estatal y se aplica en toda la Nación, respetando los criterios federales, así como las diversidades regionales y culturales de cada provincia.¹⁴

En esta Ley se fija una serie de fines y objetivos que se regulan en su artículo 6, que establece, entre otros, los siguientes:

a) Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional. b) Generar mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y la regulación de la Educación Técnico Profesional. c) Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido y d) Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de educación técnico profesional en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales [...].¹⁵

Asimismo, estos objetivos y fines se concretan en una serie de propósitos que plantean lo siguiente:

a) Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, b) contribuir al desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, y c) Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico- práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos y d) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo [...].¹⁶

Con respecto a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), se ha de destacar la relevancia de esta normativa, pues supone una consolidación de la educación pública argentina y constituye una modernización de las anteriores leyes educativas, incluyendo e integrando los principios que promulgaban, pero adaptándolos a la realidad educativa de la fecha, en la que la educación es un bien común, descentralizado en las provincias y la

¹³ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 4.

¹⁴ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículos 1 y 2.

¹⁵ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 6.

¹⁶ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 7.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero basada en un documento estatal de mínimos para su concreción en los diferentes territorios de Argentina.

Esta Ley plantea los fines y los objetivos de la política educativa nacional, que son comunes para todo el territorio, pero que pueden ser complementados con otros fines u objetivos de normativas educativas de rango inferior, como las que pueden sancionar y promulgar los gobiernos de las provincias.

Los fines y los objetivos de la educación son, entre otros, los siguientes:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes. h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades [...]¹⁷

Los fines y los objetivos de la educación se han ido completando en cada legislación educativa. Con el paso de los años y la evolución del país, se han ido respetando aquellos que conformaban el marco normativo básico y se ha avanzado hacia una descentralización educativa que ha permitido la creación de un Sistema Educativo diverso y plural, que integra todas las sensibilidades de los territorios que integran la nación argentina, así como sus características políticas, sociales, económicas, políticas y culturales.

¹⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 11.

3.2. Ordenación de las enseñanzas

La estructura de las enseñanzas es otro de los elementos que se suele modificar cuando se plantea una reforma educativa. Estos cambios o modificaciones son adaptaciones de las instituciones educativas a la realidad del momento y requieren de un gran consenso por parte de todos los agentes implicados en la educación.

En el caso de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), no se plantea una reforma integral de las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria del Sistema Educativo, sino que se centra en la educación superior, haciendo distinción entre la Educación Superior, la Educación Superior no Universitaria y la Educación Superior Universitaria.

- La **Educación Superior** tiene como fin proporcionar una formación científica, humanística y técnica, promoviendo promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollando actividades y valores que requiere la formación de personas responsables y adultas.¹⁸
- La **Educación Superior no Universitaria** tiene como objetivos básicos los de capacitar al individuo para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del Sistema Educativo, así como proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas.¹⁹
- La **Educación Superior Universitaria** tiene como objetivo fundamental generar conocimiento del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen.²⁰

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) regula la estructura y la ordenación de la Formación Profesional, a la que denomina como un “conjunto de

¹⁸ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 3.

¹⁹ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 17.

²⁰ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 27.

acciones cuyo propósito es la formación sociolaboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores”.²¹

Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece la estructura del Sistema Educativo que está vigente hasta la actualidad. Esta Ley establece cuatro niveles fundamentales: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Superior, siendo diez los cursos que comprenden la enseñanza obligatoria.

Las enseñanzas se establecen en los siguientes niveles:²²

- La **educación Inicial** comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.
- La **educación primaria y secundaria** tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de primario y 5 de secundario o bien de 6 años de primario y 6 de secundario.
- La **educación Primaria** comienza a partir de los 6 años de edad. Consta de 6 o de 7 años según decisión de cada jurisdicción.
- La **educación Secundaria** consta de 6 o 5 años según cada jurisdicción lo determine. Se divide en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.
- La **educación Superior** comprende: **Universidades e Institutos Universitarios**, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la ley, e **Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional**, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

La ordenación de las enseñanzas y la configuración del Sistema Educativo es un marco estatal que se ha de respetar y tomar como referencia más inmediata. A pesar de ello, debido a la descentralización que experimenta el Sistema Educativo de Argentina hacia sus provincias, se han de tener en cuenta sus singularidades y peculiaridades, con el objeto de adaptar este marco a las necesidades reales de la población de cada provincia.

²¹ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 17.

²² El Sistema Educativo estatal de Argentina. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/>

3.3. Equidad en la educación

La igualdad de oportunidades y la equidad en la educación son importantes retos de los Sistemas Educativos. Desde las Administraciones Educativas y a través de instrumentos como las normativas se debe hacer un esfuerzo por garantizar el acceso en igualdad de condiciones y oportunidades del alumnado a las diferentes enseñanzas que integran el Sistema Educativo.

Analizando las normativas vigentes en Argentina, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) aborda la equidad educativa en sus artículos 13 y 33. En el artículo 13, que habla de los derechos de los estudiantes de las instituciones de Educación Superior, se blinda su derecho a acceder al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza y a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia.²³

Otra medida que promueve la equidad en la educación la recoge el artículo 33, que establece que las instituciones universitarias deberán promover la excelencia educativa, así como la igualdad de oportunidades y posibilidades, entre sus iniciativas y medidas.²⁴

La equidad se aborda en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) en su artículo 40, que establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y conclusión de los itinerarios formativos de la Educación Técnico Profesional, para todos aquellos jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje.

La Ley establece medidas como materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad para esta población, así como un sistema de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes.²⁵

²³ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 13.

²⁴ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 33.

²⁵ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 40.

Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) aborda la igualdad de oportunidades en su Título V, que hace referencia a las políticas de promoción de la igualdad educativa. Estas políticas garantizan y aseguran “las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios”²⁶ y para ello proporcionarán “textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable”.²⁷

Como se puede observar, en las diferentes normativas educativas analizadas se incluyen sendos apartados de la equidad educativa, desde la garantía que tienen las alumnas y alumnos para acceder a las enseñanzas deseadas en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación hasta la creación de instrumentos específicos, como becas y ayudas al estudio, que promueven la participación del alumnado en la educación, independientemente de su estatus económico.

3.4. Profesorado

El profesorado constituye uno de los principales ejes del Sistema Educativo. Son actores dentro del entramado educativo que canalizan las políticas educativas y las transforman en conocimientos, contenidos y actitudes que posibilitan la educación y la formación del alumnado.

Las leyes educativas suelen incluir acepciones al colectivo del profesorado, bien en su taxonomía y tipología, o bien en el reconocimiento de derechos y deberes que tienen como actores dentro de la comunidad educativa. En las normativas que se analizan se destaca la presencia del profesorado como elemento fundamental de la educación y se plantean algunos aspectos que describimos a continuación.

En la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) se habla de derechos y deberes de los docentes. En este caso, los docentes tienen derecho a acceder a la carrera académica mediante concurso público, participar en el gobierno de las instituciones educativas, actualizarse y perfeccionarse de forma continua y participar en la actividad gremial.²⁸

²⁶ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 80.

²⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 80.

²⁸ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 11.

Por otra parte, los deberes de los docentes incluyen observar las normas de funcionamiento de las instituciones, cumplir sus responsabilidades en la institución educativa para la cual prestan servicio y actualizar sus conocimientos de formación continua.²⁹

En la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) no se aborda ni especifica la tipología de docentes, ni los derechos o deberes del profesorado, ya que se trata de una Ley que complementa al actual Sistema Educativo y no aporta información de estas características.

Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) dedica el Título IV a los docentes, estableciendo sus derechos, obligaciones o deberes y regulando su formación, entre otros aspectos.³⁰

- Los principales **derechos** de los docentes son los siguientes: desempeñar su labor como docentes en cualquier jurisdicción, capacitarse y actualizar sus conocimientos de forma integral y gratuita, ejercer la docencia sobre la libertad de cátedra, participar en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela, gozar de condiciones dignas de trabajo y de estabilidad laboral, participar en el gobierno del centro educativo, acceder a cargos directivos y de promoción por concurso y oposición, a la negociación colectiva y a la libre asociación.
- Las **obligaciones** o **deberes** de los docentes son las siguientes: respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente Ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente, cumplir con los currículos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción en la que desempeñe su labor docente, a la capacitación y a la formación permanente y continua, a proteger los derechos de los niños y los adolescentes, y a respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los docentes que quieran ejercer en los niveles del Sistema Educativo deberán poseer la formación adecuada al nivel y al área de conocimiento al que se adscriben. En este caso, el plan de formación docente tiene dos ciclos: un primer ciclo de formación básica común, que aborda los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y

²⁹ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 12.

³⁰ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 67.

reflexión de la realidad educativa y un segundo ciclo de formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

En relación a la duración del plan de formación docente, será de cuatro años para el Nivel Inicial y Primario, si bien durante este plan se introducirán formas de residencia (prácticas externas), según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.³¹

Como se puede observar, los docentes tienen una serie de derechos y deberes dentro del Sistema Educativo. Estos derechos y obligaciones vienen regulados en las normativas analizadas y aportan una base fundamental para un futuro Estatuto de los Docentes. Además de ello, también se regula en las disposiciones legislativas la formación requerida para ejercer la docencia, por lo que se crean los cimientos para el diseño de planes de estudio de Formación del Profesorado o de Magisterio.

3.5. Centros educativos

Las diferentes normativas educativas también determinan los centros e instituciones educativas en las que se han de desarrollar las enseñanzas. Dependiendo de las enseñanzas, se establecerán una serie de centros u otros, con características propias que contribuyan a la consecución de los objetivos en cada etapa y nivel educativo.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) afecta, principalmente, a la Educación Superior, la Educación Superior no Universitaria y la Educación Superior Universitaria. En ese sentido, el artículo 5 de la Ley estipula que ha de haber instituciones de Educación Superior no Universitaria, sean de formación decente, humanística, social, técnico-profesional o artística, e instituciones de Educación Universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.³²

Tanto unos centros como otros han de estar reconocidos por el Ministerio de Educación y las diferentes instituciones educativas, y pueden ser de titularidad pública y privadas de gestión estatal, o privadas de gestión propia.

³¹ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 75.

³² Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 5.

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) establece las instituciones de educación en las que se imparten las enseñanzas reguladas en esta Ley, que son de carácter nacional y pueden ser de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional.

Las tres instituciones que contempla la Ley son las siguientes: a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio; b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario y c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional o equivalentes.³³

Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) introduce una novedad en el Sistema Educativo al determinar la existencia de “la institución educativa”. Se trata de una unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta Ley. Se basa en la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.³⁴

3.6. Participación, autonomía y gobierno de los centros

La comunidad educativa tiene que ser un actor clave en los procesos de participación, autonomía, gestión, gobierno y comunicación dentro de los centros y las instituciones educativas. Desde las Administraciones Educativas se debe garantizar una participación libre y flexible de la comunidad educativa, como ejercicio de transparencia y de democracia interna dentro de los propios centros educativos.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) aborda este aspecto en el artículo 29, relativo a las instituciones universitarias. En él se establece que han de tener autonomía académica e institucional para cumplir con sus funciones que, entre otras, son las siguientes:

³³ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 9.

³⁴ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 122.

- a) Dictar y reformar sus estatutos, b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades, c) Administrar sus bienes y recursos, d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado, e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad, f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes, g) Impartir enseñanza, con lo fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente y j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes [...].³⁵

Además de ello, se establece la posibilidad de suspensión de la autonomía y el gobierno de las universidades en supuestos muy concretos, tales como la existencia de un conflicto insoluble dentro de la institución que haga imposible su normal funcionamiento; la presencia de una grave alteración del orden público o el incumplimiento de la Ley.³⁶

En la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) no se aborda ni especifica el régimen de participación y de gobierno de las instituciones en las que se imparte la Formación Profesional, ya que se trata de una Ley que complementa al actual Sistema Educativo y no aporta información de estas características.

Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece la gestión y el gobierno de las instituciones educativas en base a una serie de funciones que se disponen en el artículo 123 y que son las siguientes, entre otras:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente. b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar. c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as. d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes. e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona. f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje. g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión. h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno. i) Definir su código de convivencia y j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos [...].³⁷

³⁵ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 29.

³⁶ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 30.

³⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 123.

Estas funciones son formuladas por el Consejo Federal de Educación y serán tomadas como marco general para su adopción y cumplimiento por parte de las instituciones educativas, sin perjuicio de lo que puedan dictar otras instituciones de rango inferior, como los gobiernos de las provincias o el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La participación y el gobierno de las instituciones educativas son esenciales para el desarrollo del día a día de estos centros educativos. Se han de implicar todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia y agentes externos) en ella para lograr cotas de democracia y transparencia reales. Es muy importante disponer de un liderazgo pedagógico y colaborativo en los centros educativos para fomentar la participación real en el Proyecto Educativo del centro y ser un referente de calidad en la red de instituciones educativas de cualquier territorio o región.

3.7. Evaluación del Sistema Educativo

Las instituciones educativas requieren ser evaluadas por diferentes agentes, internos y externos a ellas, que emitan periódicamente informes de evaluación y seguimiento de la calidad del Sistema Educativo, así como una serie de recomendaciones para garantizar que estas instituciones presten un servicio de calidad.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) contempla entre su articulado una evaluación institucional de la educación superior a través del Consejo Federal de Cultura y Educación, que acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de dichas instituciones.³⁸

Asimismo, en el marco de las universidades, la Ley establece que se garantice el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional que evalúen los logros y las dificultades en el cumplimiento de las funciones establecidas. Estas evaluaciones internas han de ir acompañadas de autoevaluaciones y evaluaciones externas.³⁹

En relación a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), se crean tres instituciones diferentes para desarrollar los procesos de evaluación institucional: el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción-Creación, y la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional.

³⁸ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 25.

³⁹ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 44.

- El **Instituto Nacional de Educación Tecnológica** tiene como funciones las siguientes: a) Determinar las inversiones en equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación y desarrollo de proyectos institucionales para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos; b) promover la calidad de la educación técnico-profesional; c) desarrollar la sistematización de las familias profesionales; d) ejecutar en el ámbito de su pertinencia acciones de capacitación docente; e) desarrollar y administrar el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y llevar a cabo el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones, así como realizar funciones de seguimiento y evaluación de las instituciones educativas.⁴⁰
- El **Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción-Creación** es un órgano consultivo que asesora al Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico-profesional. Además de ello, realiza funciones de seguimiento y evaluación de las instituciones educativas.⁴¹
- La **Comisión Federal de Educación Técnico Profesional** es una institución que garantiza la formulación y el seguimiento de los programas federales contemplados en la Ley y que realiza funciones de seguimiento y evaluación de las instituciones educativas.⁴²

Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece que sea el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el que se haga cargo del desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del Sistema Educativo para la toma de decisiones en aras de mejorar la calidad de la educación.⁴³

Las evaluaciones del Sistema Educativo tendrán en cuenta indicadores como las tasas de repetición, abandono, egreso, promoción, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos o la formación y las prácticas de docentes.⁴⁴ Asimismo, se ha de destacar la transparencia del

⁴⁰ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 45.

⁴¹ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 46.

⁴² Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 49.

⁴³ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 94.

⁴⁴ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 95.

proceso mediante la disposición y publicación de los datos e indicadores evaluados.⁴⁵ Para ello, anualmente se elevará un informe al Honorable Congreso de la Nación dando cuenta de la información relevada y de los resultados de las evaluaciones realizadas.⁴⁶

Con el objeto de facilitar la labor de evaluación de los procesos y de las instituciones se crea el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, que tendrá las funciones de proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional, participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto, así como de elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas para la mejora de la calidad educativa.⁴⁷

La evaluación del Sistema Educativo, así como de los procesos internos y externos que se viven en él es fundamental para garantizar un sistema de enseñanza de calidad. La evaluación ha de ser un proceso participativo no estando centrado única y exclusivamente en los resultados, sino más bien en los procesos. Se han de desarrollar e implementar medidas encaminadas a paliar aquellos puntos débiles del sistema y que garanticen una educación integral, de calidad y al alcance de todas y todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo al alumnado y sus familias.

3.8. Recursos económicos

Cuando se plantea una nueva ley de educación o una reforma parcial o total de la que está vigente, se suele incluir un capítulo que hace referencia a los gastos financieros, a los presupuestos educativos u otros aspectos relacionados con el sostenimiento de la educación.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) establece que es el Estado el que garantizará un servicio de educación superior de carácter público y gratuito⁴⁸ (a excepción de las instituciones privadas, que deben constituirse sin ánimo de lucro y tienen un régimen económico diferente) y asegurará su aporte financiero basado en los principios de eficiencia y equidad.⁴⁹

⁴⁵ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 97.

⁴⁶ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 99.

⁴⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 98.

⁴⁸ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 1.

⁴⁹ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 58.

Además, como beneficio adicional incluye un artículo que contempla la posibilidad de que las instituciones educativas reguladas en la presente Ley puedan tener exención parcial o total de impuestos y contribuciones provisionales de carácter nacional, si bien esto se ha de determinar por parte del Poder Ejecutivo nacional.⁵⁰

Por su parte, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) vuelve a reafirmar el compromiso del Estado en la financiación de las enseñanzas, en este caso, de la Educación Técnico Profesional. Para coordinar la financiación se crea un ente denominado “Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional”, que está financiado con una partida que no sea inferior al cero coma dos por ciento (0,2%) de los ingresos del Sector Público Nacional. Además de ello, se deja abierta la posibilidad de que otros organismos nacionales o internacionales actúen como cofinanciadores de este fondo.⁵¹

Finalmente, en relación a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), en ella se estipula que sea el Estado el que garantice el financiamiento del Sistema Educativo Nacional destinando, al menos, un seis por ciento (6%) del Producto Interior Bruto a las partidas presupuestarias de educación.⁵²

La financiación del Sistema Educativo de Argentina tiene un fuerte componente estatal y está garantizada por ley. Este patrón se ha ido manteniendo y garantizando a lo largo de los años, posibilitando la supervivencia de un Sistema Educativo al alcance de todas y todos, como viene siendo habitual en los países avanzados y comprometidos con la educación.

⁵⁰ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 75.

⁵¹ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículos 51 y 52.

⁵² Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 9.

Capítulo IV. Conclusiones

En este capítulo se establecen las conclusiones pertinentes al estudio. Se comenta el grado de consecución de los objetivos generales y específicos formulados previamente, se plantean propuestas de mejora y se formulan futuras líneas de investigación que permitan seguir profundizando en el estudio de las principales normativas educativas vigentes en Argentina.

4.1. Grado de consecución de los objetivos

En esta primera parte de las conclusiones se comenta el grado de consecución de los objetivos de la investigación, afirmándose que los objetivos del presente estudio han sido logrados de forma satisfactoria y en su totalidad, lo que garantiza el correcto desarrollo de la investigación. A continuación se plantean los objetivos formulados inicialmente, así como una breve descripción de su grado de logro y alcance.

El primer objetivo específico, “identificar las principales políticas y leyes educativas vigentes en Argentina”, sienta las bases del estudio y supone el desarrollo de una búsqueda bibliográfica y documental, además de la visita a instituciones educativas y organismos internacionales. Este proceso de búsqueda desarrollada, mayormente, en fuentes digitales y fondos bibliográficos, sirve para localizar el material de trabajo y determinar el objeto de estudio. Este objetivo se logró satisfactoriamente.

El segundo objetivo, “realizar una lectura de las leyes educativas vigentes en Argentina desde un punto de vista crítico”, sirve para la reflexión del investigador en base a las normativas educativas del país latinoamericano. La lectura de los documentos legislativos se desarrolla desde una perspectiva crítica en la que no solo se lee, sino que también se analiza y se toman notas relevantes para el posterior análisis. Este objetivo también se alcanzó en su totalidad.

El tercer objetivo, “determinar los principios y fines de la educación en las diferentes leyes educativas vigentes en Argentina”, supone el conocimiento de los pilares en los que se basan las leyes educativas de Argentina. Los fines y los principios de la educación constituyen la esencia de todo Sistema Educativo, además de constituir las señas de identidad que refleja el momento social, político, económico y cultural de un país determinado, en este caso, de Argentina. Este objetivo también se cumplió.

El cuarto objetivo, “conocer la ordenación de las enseñanzas del Sistema Educativo de Argentina”, permite tener una perspectiva más cercana y de primera mano acerca del Sistema Educativo de Argentina, de su ordenación y estructura. Si bien hemos de reiterar el carácter federalista que tiene la educación en Argentina, con un sistema con tendencias a la descentralización educativa y que cada vez ofrece más autonomía a los entes provinciales para regular y legislar en materia educativa. Este objetivo también se llevó a cabo.

El quinto objetivo, “estudiar el principio de equidad en la educación de las diferentes normativas educativas de Argentina”, aporta información acerca de las principales medidas que los diferentes gobiernos que elaboraron las leyes educativas, pensaban incluir en materia de igualdad de oportunidades. Este objetivo también se cumplió.

El sexto objetivo, “conocer los diferentes tipos de profesores y profesoras que contemplan las principales leyes educativas de Argentina”, nos ayuda a comprender mejor los tipos de profesores que había según cada ley educativa, así como otros aspectos relacionados con la función de los docentes. Este objetivo también se logró de forma satisfactoria.

El séptimo objetivo, “estudiar los diferentes tipos de centros educativos contemplados en las leyes educativas de Argentina”, nos informa acerca de la taxonomía de centros e instituciones educativas que había en cada ley educativa. Este objetivo también se alcanzó plenamente.

El octavo objetivo, “analizar el papel de la participación, la autonomía y el gobierno de los centros educativos en las normativas educativas de Argentina”, está enfocado al estudio y el análisis de la organización y el gobierno de los centros educativos. Asimismo, también se analiza el régimen de participación y de autonomía que tiene la comunidad educativa en las instituciones educativas reguladas en las normativas educativas. Este objetivo también se cumplió.

El noveno objetivo, “estudiar la evaluación del Sistema Educativo de Argentina en sus diferentes leyes”, tiene como fin conocer de forma más específica el sistema de evaluación del Sistema Educativo que existe en cada normativa. Este objetivo también se llevó a cabo.

El décimo objetivo, “conocer las disposiciones económicas y los recursos presupuestarios con los que cuenta el Sistema Educativo de Argentina para su financiación”, es el último objetivo específico y persigue aportar información acerca de la financiación del desarrollo legislativo educativo. Este objetivo también se logró.

El alcance de los objetivos específicos implica el logro del objetivo general formulado inicialmente: “estudiar las principales políticas y legislaciones educativas vigentes en Argentina para comprender la actual estructura de su Sistema Educativo y tener una perspectiva que se pueda comparar con el Sistema Educativo de España y Andalucía”.

Por consiguiente y teniendo en cuenta los progresos que se han ido realizando a lo largo de la elaboración del presente documento, podemos concluir reiterando que los objetivos específicos se han alcanzado completamente, con algunas matizaciones y siempre pensando en nuevos horizontes académicos e investigadores que nos permitan establecer nuevas líneas de investigación sobre las que seguir trabajando en esta dirección.

4.2. Discusión de los resultados

Las políticas educativas han de ser instrumentos que tengan como fin el de democratizar el acceso a la educación y el de garantizar la igualdad de oportunidades en todos los colectivos, clases sociales y personas, independientemente de circunstancias como el estatus económico, social, familiar o de otra índole.

El diseño, desarrollo e implementación de políticas educativas exige un debate sosegado, una reflexión multidireccional en el que estén implicados todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Exige compromiso, consenso en los grandes temas fundamentales y, por consiguiente, diálogo a la hora de tomar decisiones.

El Sistema Educativo argentino es un complejo entramado de procesos destacado por su discurso de la descentralización, por un lado, y la recentralización, por otro. Hablamos de descentralización en el sentido en el que se tiende a delegar más competencias a los gobiernos de las provincias. Sin embargo, se habla de una recentralización a la hora de considerar el diseño de marcos y políticas educativas estatales, que aúnen el mosaico de Sistemas Educativos existentes en el país latinoamericano.

En los últimos años, los diferentes gobiernos estatales y provinciales se han posicionado ante una tendencia descentralizadora de la educación con el objeto de disponer de plenas competencias en materia de educación. Esta situación concluyó en 2006 con el diseño de una normativa educativa de rango estatal que recentralizaba la educación y creaba un marco común para todo el país.

No solo el marco estructural del Sistema Educativo se ha visto afectado por esta oleada de reformas. El colectivo del profesorado ha visto cómo su inestabilidad laboral ha ido pasando, muy paulatinamente, por una serie de estadios hasta que se garantiza cierta estabilidad. Las reformas han tenido calado, pero en la práctica el progreso ha sido lento y tardío.

Para dignificar la figura del docente, así como sus condiciones laborales y salariales, se han creado diferentes instrumentos legislativos que garantizaban una financiación justa y equitativa, proviniendo estos fondos de un esfuerzo considerable que hace el ciudadano de a pie. Esto supone que la educación la financian los ciudadanos con sus impuestos y que, por consiguiente, se ha de valorar en la justa medida en que todos los ciudadanos del país participan en la labor de educar, directa o indirectamente.

Los planes de estudio y los currículos son herramientas básicas del Sistema Educativo. Mediante estos documentos se especifican los elementos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos y fines de la educación, los contenidos, la metodología a emplear en cada nivel educativo, los principios de evaluación, los criterios y estándares de aprendizaje evaluables, etc. Las normativas educativas han de considerar estos elementos, así como las características y particularidades de cada territorio o provincia, para darle a la educación un carácter regionalista e identitario.

Los centros educativos son las instituciones en las que se desarrolla la labor docente cotidiana. Estas instituciones han de contar con un profesorado cualificado y preparado, así como con una serie de recursos materiales y económicos para poder desempeñar sus funciones diarias de forma que contribuyan a una educación de calidad y al alcance de todas y todos.

Los órganos de gobierno de las diferentes instituciones educativas deben ser democráticos y transparentes. Han de garantizar una gestión y una participación real por parte de las personas implicadas en la labor de educar. Estas estructuras de gestión y gobierno se deben abrir a la ciudadanía y a la sociedad, permitiendo que entre todos se aporten propuestas y planteamientos para mejorar la calidad de la enseñanza.

La igualdad de oportunidades es algo crucial para la creación y consolidación de un Sistema Educativo justo y equitativo. Desde las Administraciones Educativas se ha de garantizar, en la medida de lo posible, que todas las personas, independientemente de su edad, condición, sexo, raza o estatus económico, así como otras circunstancias o peculiaridades, tengan derecho a disfrutar de una educación gratuita y de calidad. Se han de crear incentivos, becas y ayudas al estudio para democratizar el acceso a la educación y eliminar trabas y barreras para las personas con menos recursos.

Finalmente, la financiación de la educación es otro de los ejes centrales de todas las políticas educativas. Las disposiciones financieras y presupuestarias juegan un papel relevante a la hora de la configuración del Sistema Educativo y de los procesos que dependen de él. Se deben asignar suficientes recursos para que la labor docente se pueda desarrollar en un contexto de plena normalidad. Los recursos se deben gestionar de forma eficaz y eficiente, de forma que den respuesta a los retos que se vayan planteando.

Como podemos observar, los aspectos que hemos descrito anteriormente conforman *grosso modo* los elementos fundamentales de las políticas educativas. De los diferentes gobiernos y Administraciones Educativas, así como otras instituciones y entes que legislen en el ámbito de la educación, dependerá que se diseñen y desarrollen leyes educativas que incluyan y garanticen estas reivindicaciones.

La educación es un bien muypreciado y entre todos tenemos que reivindicarla como un derecho; como el derecho a una educación gratuita, de calidad y accesible a todas y todos; como el derecho a educarse y formarse para ser ciudadanos y acceder al mundo laboral; como el derecho a la participación en situaciones y acciones de cambio y transformación social y, en definitiva, como el derecho a vivir en paz, armonía y en sociedad.

4.3. Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación

Después de haber comentado los principales hallazgos de nuestro estudio acerca del análisis de las principales normativas y legislaciones educativas de Argentina, se formulan algunas propuestas que nos ayudan a seguir mejorando como docentes e investigadores del campo de las políticas educativas, así como las líneas de investigación sobre las que se puede seguir profundizando.

En relación a las **propuestas de mejora**, la primera que planteamos versa sobre la posibilidad de haber desarrollado un estudio de la legislación educativa anterior a las leyes vigentes estudiadas. Este estudio supone un proyecto de investigación más amplio y, por esta razón, se descarta esta posibilidad, pues durante la estancia de tres meses no se pueden haber consultado y analizado estas leyes educativas.

La segunda propuesta de mejora alude al marco metodológico de la investigación. Nuestro estudio responde a una metodología cualitativa en la que se han aplicado técnicas e instrumentos de recogida de datos cualitativos, si bien todos ellos iban enfocados a la búsqueda documental como principal estrategia metodológica. Como se trata de una investigación analítico-descriptiva, no se plantean entrevistas u otro tipo de instrumentos cualitativos.

Una propuesta con carácter prospectivo en esta línea es la inclusión de actores políticos clave que se prestasen a contestar una serie de preguntas a modo de entrevista cualitativa y que nos proporcionen, de primera mano, información relevante sobre la elaboración de estas políticas educativas y la configuración del actual Sistema Educativo de Argentina.

Finalmente, la tercera propuesta que se plantea versa sobre la ampliación de la investigación a contextos reales y concretos, como los centros educativos de grado Primario o Secundario. Estos centros pueden ser contextos de un hipotético estudio en el que se analicen variables y factores que nos permitan estudiar el grado de aplicación práctica de la legislación educativa estudiada.

Estas propuestas de mejora suponen una predisposición para el seguimiento y la continuación del estudio, ampliando el campo de actuación y planteando recomendaciones que den respuestas a los retos e interrogantes que plantean los sujetos con sus respuestas a las entrevistas.

Consideramos estas propuestas de mejora como planteamientos de continuidad en el ámbito científico y de conocimiento relacionado con el estudio de legislación educativa comparada, en alusión al estudio de las principales leyes de educación de un país diferente a España y su posible aplicabilidad a la mejora de la calidad de la educación.

Como futuras y previsibles **líneas de investigación** en el ámbito de la política y la legislación educativa, planteamos una serie de campos de estudio sobre los cuáles puede girar la investigación en esta área de conocimiento. Proponemos, por consiguiente, una serie de propuestas más centradas en la investigación aplicada a la política educativa, que son las siguientes:

Las **ideas y los valores de la educación** plantean un estudio de las ideas, de los valores y de los principios de la educación en la configuración de las normativas, políticas y legislaciones educativas, así como en la configuración de los Sistemas Educativos contemporáneos.

Los **nuevos paradigmas en la investigación educativa** contribuyen a la creación de nuevos modelos, enfoques y métodos propios de la política y la legislación educativa aplicada a la investigación. Las Ciencias Sociales deben sustentarse sobre modelos y enfoques aplicados a la investigación, si bien en el caso de las políticas educativas se podrían plantear esos enfoques de estudio para crear un punto de partida hacia lo que queremos estudiar.

Los **actores individuales, colectivos y el papel del Estado en las políticas educativas** conforman un complejo entramado de elementos que han de ser analizados. En este caso, se deben estudiar los actores individuales y colectivos que tienen un papel dentro de la configuración de las políticas educativas, así como el papel que pueda desempeñar un Estado determinado en un Sistema Educativo concreto.

Los **Sistemas Educativos Europeos y mundiales, desde una perspectiva comparativa** posibilitan la creación de un marco de estudio comparado en el que se estudian las normativas y los Sistemas Educativos de diferentes países, pero desde una perspectiva aplicada más a la investigación en política educativa que a la Educación Comparada. En el caso del estudio presentado, se aborda el análisis de las políticas educativas de Argentina que, además de ofrecer una perspectiva de internacionalización de la investigación, permite establecer una conexión entre las políticas educativas de nuestro país y las de América Latina.

El **diseño, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas públicas** es fundamental en una sociedad avanzada. Los actores políticos han de escuchar a todos los miembros de la comunidad educativa a la hora de diseñar nuevas políticas públicas que den respuesta a los retos del presente y el futuro, así como su desarrollo, implementación y futura evaluación aplicada en un contexto determinado. Se ha de alcanzar un consenso que permita la construcción de un Sistema Educativo fundamentado sobre sólidos pilares que respeten la diversidad de nuestro país y garanticen una educación de calidad.

Finalmente, consideramos que se han de analizar y estudiar los **nuevos retos y problemas relacionados con las políticas y legislaciones educativas** que surgen cada día. En este sentido, se han de estudiar los retos, problemáticas, inquietudes y planteamientos que requieren de la epistemología y la ciencia política, así como de la investigación educativa aplicada a la política y legislación educativa, como respuesta a los mismos.

Las líneas de investigación formuladas anteriormente pretenden profundizar en el estudio y la investigación de los principales campos relacionados con la mejora de la calidad de la educación y, por consiguiente, constituyen una visión prospectiva y de futuro que se plantea para nuevos proyectos de investigación que puedan ser llevados a cabo conjuntamente con el objeto de seguir promoviendo la asociación de universidades, potenciando el intercambio de experiencias y creando una red de aprendizaje colaborativo que permita un beneficio mutuo entre la Universidad de Sevilla y las instituciones firmantes.

Capítulo V. La inclusión educativa en las políticas y normativas educativas de Argentina

Como parte del proceso formativo de la investigación y aprovechando que el Departamento al que se encontraba asociado el investigador estaba abordando cuestiones relacionadas con la inclusión educativa en las políticas educativas de Argentina, también se trabajó esta cuestión en profundidad, generándose un producto científico a modo de artículo que se presenta a continuación.

La inclusión educativa en las políticas y normativas educativas de Argentina

Cristóbal Torres Fernández

Universidad de Sevilla

ctorres@us.es

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo fundamental un análisis pormenorizado de las principales normativas y legislaciones educativas de la República Argentina haciendo hincapié en la inclusión de la educación en sus múltiples formas, si bien alude más concretamente a la inclusión de los estudiantes y a la igualdad de oportunidades. Para alcanzar el objetivo se han localizado las principales fuentes documentales y normativas educativas que están en vigor en la República Argentina y se han analizado, identificando y describiendo los elementos que hacen alusión a la inclusión. A lo largo de los años, estas políticas educativas han ido conquistando nuevos logros y hecho frente a un reto que cada día se plantea en el contexto educativo: la inclusión. Los resultados del análisis de la legislación muestran cómo este concepto ha ido apareciendo con más frecuencia en las legislaciones recientes y ha dejado paso a viejas concepciones de leyes educativas pasadas, adaptándose a las necesidades y los retos que plantea el contexto educativo actual. El ensayo concluye con un planteamiento de lo que significa para nosotros el concepto de inclusión y una propuesta para garantizar la inclusión del alumnado de Educación Primaria y Secundaria en los centros educativos de Argentina.

Palabras clave: inclusión, políticas, normativas, educación, Argentina.

ABSTRACT

This document is a detailed analysis of the main standards and educational laws of the Republic of Argentina with an emphasis on the inclusion of education in its many forms, even though it more specifically refers to the inclusion of students and equal opportunities as its main objective. To achieve the goal, the main current educational legislations in the Republic of Argentina have been located and analyzed, identifying and describing the elements that establish a relationship to the inclusion. Over the years, these educational policies have been conquering new achievements and faced a challenge posed every day in the educational context: inclusion. The results of the analysis of the legislation shows how this concept has emerged more frequently in recent laws and have left step to old conceptions of past educational laws, adapting to the needs and the challenges posed by the current educational context. The article concludes with an approach of what it means for us the concept of inclusion and a proposal to ensure the inclusion of students of primary and secondary education at schools in Argentina.

Keywords: inclusion, policy, legislations, education, Argentine.

1. Introducción

La inclusión educativa es uno de los grandes retos de las políticas educativas en la actualidad. Desde las administraciones educativas y las instituciones de educación se deben garantizar los mismos derechos y oportunidades para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que, por tanto, requieren una mayor atención y tutoría individualizada por parte de los profesionales de la educación.

En los últimos años se han experimentado grandes progresos en materia de inclusión educativa: se han incluido nuevos derechos en las normativas educación, se ha aumentado el gasto educativo que atiende a las necesidades educativas especiales y se ha intentado, a través de los instrumentos legislativos disponibles, la equiparación de este alumnado con el que no presenta estas dificultades de aprendizaje.

Consideramos que el estudio de la inclusión educativa ha de estar a primera orden del día y constituir uno de los principios fundamentales a abordar desde el punto de vista político y social. A pesar de que se han aprobado numerosas leyes, decretos y demás instrumentos legislativos que han ido reconociendo derechos a las personas que precisan de medidas de inclusión social, aún es algo que sigue siendo objeto de estudio, por lo que todavía se deben hacer considerables esfuerzos para conseguir que la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales sea posible y tengan los mismos derechos y oportunidades que el alumnado que no presenta esta particularidad.

Para profundizar en el estudio de la inclusión educativa vamos a plantear el análisis de las normativas y legislaciones educativas que rigen los principios del sistema educativo y que afectan a todos los colectivos de la comunidad educativa. Se plantea, por tanto, un estudio basado en el análisis de las leyes que configuran el sistema educativo de Argentina y se establecen, por consiguiente, las siguientes fases:

En primer lugar se considera fundamental establecer un punto de partida y crear una base teórica que sustente los principios conceptuales y terminológicos de la inclusión educativa. Para eso se procede a establecer una delimitación conceptual acerca de lo que significa la inclusión educativa y otros términos que están relacionados con ella. Esto supone el punto de partida de nuestro estudio. A continuación se comentan los principales estudios e iniciativas, así como también las investigaciones relativas a la inclusión educativa en Argentina.

Seguidamente se realiza una identificación, estudio, y análisis de las principales leyes y normas educativas de Argentina que recogen el principio de la inclusión educativa y que desarrollan medidas e iniciativas para potenciarla en los contextos escolares. No sólo se analizan los documentos legislativos de Argentina sino que también se plantea una visión supranacional, es decir, a niveles internacionales abordando las principales declaraciones de organismos internacionales tan prestigiosos como la Organización de Estados Iberoamericanos.

Finalmente se plantea la discusión de nuestro estudio, que recogerá una síntesis de los principales hallazgos que se han identificado y logrado a través del análisis de los documentos legislativos o nacionales e internacionales que abordan el tema de la inclusión educativa.

2. Marco teórico de la educación inclusiva

2.1. Delimitación conceptual de la educación inclusiva

La inclusión educativa constituye uno de los términos más complejos de definir desde el punto de vista y el campo de las Ciencias de la Educación. Numerosos autores y estudiosos de la materia han intentado establecer una delimitación conceptual que fuese lo más precisa posible y se adaptase a lo que existía en cada contexto social y geográfico.

Destacadas organizaciones internacionales relevantes como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2006) se define la inclusión educativa como un conjunto muy diverso de alumnas y alumnos con discapacidades, dificultades y deficiencias de aprendizaje.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2005) la define como un proceso de que aborda y proporciona una respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación, implicando esto una serie de cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Torres-González (2011) define la inclusión como una actitud, como un sistema de creencias y valores que estará presente en la toma de decisiones de aquellos que apuestan por ella, mientras que para Valenciano (2009) hablar de inclusión educativa trasciende el ámbito de la atención a individuos con discapacidades, ampliando su campo de actuación a sectores tradicionalmente alejados de la educación. En este sentido, hablar de inclusión no solo se limitaría a llevar a cabo medidas para atender estudiantes con ciertas discapacidades, sino que también se promovería la incorporación de estudiantes de diversos sectores, su permanencia en los estudios, su egreso y su acceso al mercado laboral (De la Cruz, 2012).

Arnáiz (2004) plantea el concepto de la educación inclusiva y lo define como una disciplina que se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno de los individuos de la comunidad educativa de forma que se creen en ellos valores como la seguridad, la confianza, el éxito y se reivindique una acción educativa que dé respuesta a la diversidad de los alumnos.

Blanco (2006, p. 5) plantea que la inclusión “está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía [...]. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”.

Booth y Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos que está orientado a potenciar y aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, el currículo y las comunidades escolares, implicando esto que los centros educativos realicen un ejercicio de reflexión interna y se planteen propuestas de mejora para el aprendizaje y la participación de todos.

La inclusión aspira a garantizar para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes motivos o causas, están excluidos o en riesgo de ser examinados, permitiéndoles convertirse en ciudadanos activos, críticos y participativos (García Vallinas, 2003, en López Azuaga, 2011).

Un concepto que a veces se confunde con la inclusión es el término “integración” que, aunque pueda ofrecer similitudes lingüísticas existen destacables diferencias entre ambas concepciones. Arnaiz (2003) y Moraña (2002) señalan esas diferencias:

- La “integración” está centrada en el diagnóstico y dirigida a la educación especial, concretamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Está basada en los principios de igualdad y compartición, y en ella la inserción es parcial y está condicionada. El modelo de escuela integradora exige una serie de transformaciones superficiales que entienden a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.
- Con respecto a la “inclusión”, está centrada en la resolución de problemas de colaboración y dirigida a la educación en general, es decir, a todos los alumnos independientemente de que tenga necesidades educativas especiales o no. Se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, y en ella la inserción es total e incondicional. El paradigma de escuela inclusiva exige transformaciones profundas que supongan una superación de los propios sistemas. Este modelo de escuela no disfraza las limitaciones, ya que estas limitaciones son reales.

Otro de los conceptos relacionados con la inclusión es la “discapacidad”, que se define como un concepto resultado de la interacción entre las personas y las posibles barreras que plantean dificultades y evitan la participación plena y efectiva de dichas personas en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás individuos (ONU, 2007).

Autores como Verdugo y otros (2001, p. 6) la definen como la “incapacidad física o mental causada por una enfermedad o lesión congénita. Discapacidad tiene su origen en un hecho concreto que supone no poder realizar determinadas funciones, pero no hay una disminución en la valía, en el valor, del sujeto afectado. Cualquier persona sin discapacidad está capacitada para el desempeño de ciertas funciones y, sin embargo, puede no estarlo para el desempeño de otras”.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por

consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2011).

El concepto de discapacidad corresponde a una terminología anquilosada y que ya prácticamente no se usa, puesto que ha dado paso a nuevas concepciones como la educación especial, la inclusión educativa o la atención a la diversidad, concepto que se usa en la actualidad.

Después de haber realizado esta breve reseña bibliográfica y haber clarificado algunos conceptos fundamentales de nuestro estudio, consideramos necesario el planteamiento de nuestras propias definiciones con el objeto de contribuir a ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

- La **integración** es el proceso a través el cual se produce un diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales y se desarrolla una serie de medidas basadas en los principios de igualdad, equidad y cooperación para garantizar la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los individuos.
- La **discapacidad** es un concepto amplio y genérico que comprende y abarca las carencias, deficiencias, limitaciones y restricciones para participar en una determinada actividad. La discapacidad refleja una interacción entre los rasgos y características del cuerpo humano, y los rasgos y características externas de la sociedad en la que vivimos.
- La **inclusión educativa** es un proceso social y educativo a través del cual se diseñan las estrategias educativas que facilitan un aprendizaje exitoso para todas y todos los niños y niñas que precisan más atención en diferentes áreas del currículo educativo. Este complejo proceso debe garantizar unos mínimos y una serie de metas comunes encaminadas a la disminución y la superación de todo tipo de manifestaciones que impliquen una exclusión del sistema educativo. A través de la educación inclusiva se garantiza que la educación constituya un derecho básico y fundamental y no sea un privilegio de unos pocos.

Los conceptos que han sido identificados, analizados y descritos anteriormente constituyen la terminología básica sobre la cual versa nuestro estudio de las leyes educativas.

Una vez se ha establecido la base teórica de la cual vamos a partir para el análisis de las políticas educativas, conviene que estudiemos los principales antecedentes de la inclusión para poder establecer un punto de partida sobre el cual construir nuevos planteamientos educativos en materia de inclusión.

2.2. Antecedentes de la inclusión educativa

Numerosos han sido los trabajos y las investigaciones que se han desarrollado en torno al concepto de inclusión educativa. Estos estudios constituyen los antecedentes de la inclusión en educación y, por tanto, deben ser consultados, leídos y analizados con especial atención e interés, ya que de ellos se deriva información muy apreciada para los estudiosos e investigadores de la materia.

Autores como Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (2001) desarrollan durante el período 2000 y 2001 un estudio denominado *“Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común”*, que se centra en estudiar y conocer el modo en que se está implementando en la escuela común la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales debido a dificultades en el orden cognitivo, así como en indagar la actitud y la percepción institucional frente a tal proceso.

Los resultados derivados de este estudio consideran que es necesario establecer una cooperación y una planificación entre el docente común y el docente integrado para poder articular y coordinar la programación general de aula con aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales.

Otro de los estudios fundamentales relacionados con la inclusión de personas que presentaban discapacidad en los centros educativos de titularidad pública y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el que desarrolla Ruiz en el año 2010, titulado *“Educar en la diversidad”*. El objetivo de este trabajo fue el de relevar nivel de preparación, conocimientos, opiniones y prejuicios de las personas con discapacidad.

Los resultados de este estudio revelan que los centros educativos son espacios multiculturales y en los que la atención a la diversidad está fielmente reflejada, constituyen el ámbito social más y mejor valorado para fomentar la interacción entre los individuos, ya que reúnen una serie de características que contribuyen a potenciar la inclusión y la participación de la persona con discapacidad, estimulándose de esta forma actitudes no discriminatorias y dignificando a esta población.

También merece ser mencionado el estudio que desarrolla Litwin (2010) sobre buenas prácticas en inclusión educativa. La autora plantea como buenas prácticas aquellas que parten de la premisa de que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los estudiantes y los grupos escolares. Asimismo, se plantean algunas soluciones y alternativas que posibiliten una educación para todos. Algunas de estas prácticas son sencillas de implementar, mientras que otras requieren de más trabajo, más tiempo, más concienciación, más consenso y establecer criterios compartidos en relación a la inclusión.

También se han llevado a cabo estudios e investigaciones de inclusión educativa en otros países como Chile, Venezuela o México. Damm y otros (2011) en su estudio denominado “*Educación inclusiva. ¿Mito o realidad?*”, se plantean como objetivo reconocer en centros de educación común de Chile prácticas de gestión educativa y pedagógica que den respuesta a la diversidad y a la complejidad que supone trabajar estrategias de inclusión. Los resultados del estudio muestran las percepciones y los puntos de vista de los docentes y las prácticas educativas como indicadores que fomentan las culturas escolares más inclusivas.

Autores como Romero y otros (2009) desarrollan una investigación en centros educativos de Venezuela y postulan que la inclusión educativa constituye una oportunidad de formación, crecimiento, desarrollo y consolidación de valores como el amor y el respeto.

Finalmente, Jacobo (2012) desarrolla un estudio en México, en el que indaga sobre los procesos de integración de tres niños que presentan discapacidad. Se analizan tres dimensiones fundamentales: el espacio físico y simbólico, el punto de vista académico-educativo y el punto de vista de la relación-subjetivación.

Los resultados del estudio determinan que los niños con discapacidad se encuentran aislados espacialmente en las aulas. La tarea educativa se centra en el currículo homogéneo, si bien esto resulta inaccesible a los alumnos con discapacidad. Finalmente, con respecto a la dimensión de relaciones, se determina que se debe promover la convivencia entre padres, docentes y niños para que surja la escucha y el estar juntos.

Estos estudios, trabajos e investigaciones que se han analizado anteriormente resultan fundamentales para nuestro estudio de la inclusión educativa, ya que sientan las bases y los precedentes del desarrollo de buenas prácticas reales desarrolladas en instituciones educativas con resultados muy positivos.

3. La inclusión educativa en la legislación argentina

La inclusión educativa, así como los indicadores que de ella se pueden derivar, siempre ha sido un compromiso por parte de los legisladores en materia de educación y, por consiguiente, siempre se ha incluido de una forma u otra en las diferentes normativas y legislaciones educativas que rigen las instituciones, la gestión y el gobierno de los centros educativos, de los docentes y de la comunidad educativa, en general.

En cada una de las normativas se ha hecho mención a la inclusión, si bien en algunas de ellas esa alusión ha sido prácticamente escasa, lo que nos lleva a elaborar un discurso de la inclusión que ha sufrido variaciones a lo largo de los años y que dependiendo de esos cambios, de la importancia que haya tenido la inclusión en las políticas educativas, se ha abordado con un determinado grado de profundización.

A continuación vamos a localizar las principales políticas educativas que rigen el Sistema Educativo de Argentina, si bien antes de entrar a analizar las que están vigentes en la actualidad, debemos hacer un breve recorrido por los antecedentes legislativos que consideraron la inclusión como uno de sus elementos fundamentales y que, partiendo de ahí, este constructo ha ido adquiriendo importancia en función de cómo los responsables de educación han ido abordando las políticas educativas.

Esos antecedentes se remontan al año 1993, fecha en la que se aprueba, sanciona y promulga la Ley Federal de Educación N° 24.195, normativa que en su artículo 5 incluye cuatro disposiciones que persiguen garantizar la equidad y la inclusión de los jóvenes argentinos en el Sistema Educativo. Las citadas disposiciones son las siguientes:

6. La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación. 7. La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población. 11. La integración de las personas con necesidades especiales, mediante el pleno desarrollo de sus capacidades. 16. La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.⁵³

Estos cuatro principios y fines de la Ley educativa tienen como objetivo la erradicación del analfabetismo existente, así como la integración e inclusión de las personas con necesidades especiales. También garantiza la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso y disfrute de la educación pública para la ciudadanía argentina.

⁵³ Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Artículo 13.

Dos años después se aprueba la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en Julio 20 de 1995 y promulgada un mes después. En ella se regulan los principios, la estructura, el gobierno y la gestión de las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, que formen parte del Sistema Educativo Nacional de la República Argentina.

En esta ley no aparece el concepto de inclusión y la acepción más cercana que podemos interpretar del mismo está presente en artículo 4, en su disposición “e” que estipula lo siguiente:

e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.⁵⁴

También se recoge en el artículo 13, que regula los derechos de los estudiantes universitarios, concretamente en los siguientes principios:

a) Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza; c) A obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia; y f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. (*Inciso incorporado por art. 2° de la Ley N° 25.573 B.O. 30/04/2002*).⁵⁵

Se pretende, por consiguiente, democratizar el acceso a las enseñanzas y garantizar la equidad en la educación, rechazando cualquier tipo de discriminación que, aunque se incluyan en el articulado de la ley, se entiende que es discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, así como la potenciación de instrumentos de financiamiento de la educación, tales como becas y ayudas al estudio que garanticen la igualdad de oportunidades. Finalmente se alude a las personas con alguna discapacidad, a las que se les garantiza el mismo acceso, así como los apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para que puedan desarrollar sus procesos de enseñanza-aprendizaje sin limitaciones destacables.

Merecida importancia tiene el *Documento para la Concertación: Acuerdo Marco para la Educación Especial* aprobado en 1998, que recoge los principios fundamentales de la Educación Especial, una rama de la educación que está estrechamente relacionada con la inclusión educativa.

⁵⁴ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 4.

⁵⁵ Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Artículo 13.

Este documento plantea las definiciones de “educación especial” y de “necesidades educativas especiales” de la siguiente forma:

La **educación especial** es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Las **necesidades educativas especiales** son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitar su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.⁵⁶

Se ha de destacar el hecho de que en el documento no se alude directamente a la inclusión, pero se realizan ocho acepciones a la “integración” del alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que el constructo “inclusión” iría en esta dirección: en el de la integración de estas personas.

Este documento, que no tiene rango de Ley, supone una resolución que apoya, complementa y especifica la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, materializándose en una serie de propuestas, planteamientos y acciones que desarrollan más específicamente los derechos de este colectivo de alumnos.

En el año 2005 se elabora, sanciona y promulga la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 que tiene como objetivo regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. Al ser una ley de ámbito estatal, se aplica en toda la Nación en su conjunto, si bien se respetan los criterios federales y las diversidades regionales con el objeto de adaptarse a las características de cada territorio. En esta Ley se alude a la inclusión en el artículo 6 en su disposición “F” que argumenta lo siguiente:

f) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente.⁵⁷

En esta ley sí aparece el concepto de inclusión como una de las estrategias clave marcada por la equidad, la calidad, la eficiencia y la efectividad del nivel educativo que se regula. En este sentido el significado de la inclusión es similar al de otras legislaciones: el

⁵⁶ Documento para la Concertación. Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Artículo 1.

⁵⁷ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Artículo 6.

desarrollo y el crecimiento humano, así como el crecimiento socioeconómico de las regiones que integran la República Argentina.

A finales del año 2005 y comienzos del 2006 se aprueba y sanciona la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 que fue incluso más allá en términos de inclusión. Esta ley plantea una serie de objetivos en el artículo 2 de la normativa que especifican lo siguiente:

b) Garantizar un mínimo de DIEZ (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el TREINTA POR CIENTO (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas; c) Promover estrategias y mecanismos de asignación de recursos destinados a garantizar la inclusión y permanencia escolar en niños, niñas y jóvenes que viven en hogares por debajo de la línea de pobreza mediante sistemas de compensación que permitan favorecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo nacional; d) Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema; f) Producir las transformaciones pedagógicas y organizacionales que posibiliten mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional en todos los niveles y modalidades, garantizando la apropiación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por la totalidad de los alumnos de los niveles de educación inicial, básica/primaria y media/polimodal.⁵⁸

A pesar de que el mayor peso institucional y político de esta Ley recae sobre los aspectos económicos y sobre el financiamiento de la educación, se decide incluir algunos artículos que aluden a la inclusión concretando aspectos como el acceso a la educación y su garantía para aquellos sectores y colectivos sociales más desfavorecidos por cualquier causa.

El primer objetivo relacionado con la inclusión (artículo 2, disposición “b”) alude a la necesidad de extender la educación y garantizar el acceso a la misma en igualdad de condiciones, objetivo que se ve reforzado con las demás disposiciones nombradas anteriormente.

El objetivo fundamental de la Ley es la financiación sustentada en el principio de igualdad de oportunidades y equidad educativa. Se plantea la universalización de las enseñanzas incluso en las zonas más desfavorecidas del país con el objeto de hacer cumplir los fines, deberes y obligaciones del Estado como supervisor y garante de la educación pública.

⁵⁸ Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006). Artículo 2.

Se plantea, por tanto, una financiación de esos programas y acciones formativas encaminadas a favorecer la reinserción de los estudiantes en las enseñanzas generales básicas para que, de esta forma, puedan alcanzar, al menos, las titulaciones de enseñanza básica y obligatoria en igualdad de condiciones que otros estudiantes que no están en situación de riesgo o exclusión social.

En el año 2006 se aprueba una Ley educativa que supone la consagración de la educación argentina y deroga prácticamente todas las leyes educativas anteriores, pues esta nueva normativa supone una revisión, reforma y actualización de la educación de las últimas décadas.

La denominada Ley de Educación Nacional N° 26.206 retoma los principios educativos de las normativas anteriores y los adapta al nuevo contexto en el que se enmarca la realidad argentina. Esta Ley, que está integrada por 145 artículos, regula los principios, los derechos y las garantías de la educación; los fines y objetivos de la política educativa nacional; la estructura del Sistema Educativo y sus enseñanzas; la regulación de las instituciones de titularidad privada; y los derechos y las obligaciones de los docentes, alumnos, madres y padres, abordando los principales ejes de toda política educativa.

Esta normativa también incluye el tema objeto de nuestro estudio: la inclusión educativa, que pasa a ser uno de los principales fines de la educación consagrado en el artículo 11, disposición “e”:

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.⁵⁹

Este principio establece que se deben desarrollar cuantas indicaciones sean oportunas para garantizar la inclusión educativa de todos aquellos alumnos que así lo requieran, siendo estos provistos de los recursos materiales y humanos necesarios para su correcta escolarización en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos.

⁵⁹ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 11.

La Ley también considera la inclusión como una de las disposiciones necesarias que debe estar garantizada en todo momento por el Consejo Federal de Educación al establecer que se ha de garantizar “la inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena”.⁶⁰

Nuevamente, se alude a la inclusión dentro de su ámbito de conocimiento: la educación especial. En el artículo 42 se establece que “la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa [...] y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.⁶¹

En este artículo se hace referencia a la Educación Especial como la disciplina que regula la inclusión en educación. Se garantiza, por tanto, la atención necesaria a todas las necesidades educativas especiales que se planteen, así como la integración de los alumnos que presenten alguna discapacidad según sus posibilidades, es decir, realizando una evaluación individualizada de cada alumno.

Dejando a un lado la estructura del Sistema Educativo formal y ordinario, la ley también contempla la inclusión de los adultos mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, como uno de los principios, objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.⁶²

En otra de las modalidades que también se contempla la inclusión educativa se hace referencia a los Contextos de Privación de Libertad, que contribuye a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. También las personas en situación de privación de libertad tienen el derecho a escolarizarse y, por tanto, a disfrutar de las medidas pertinentes y oportunas para su inclusión social y educativa.⁶³

⁶⁰ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 32.

⁶¹ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 42.

⁶² Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 48.

⁶³ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículos 55 y 56.

Si bien hasta ahora hemos visto cómo se abordaba la inclusión en las diferentes modalidades de enseñanza, es preciso destacar la relevancia del Título V de la ley, que hace referencia a las políticas de promoción de la igualdad educativa. Estas políticas, que dependen del Estado y de las Administraciones Educativas en cada uno de sus niveles, han de asegurar “las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios”⁶⁴ y para ello deben proveer de “textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable”.⁶⁵

Finalmente, la última alusión a la inclusión que se puede observar en la actual Ley educativa es la relativa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al establecer que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”,⁶⁶ suponiendo esto la democratización del acceso a las nuevas tecnologías y la lucha por reducir la brecha digital existente entre unos alumnos y otros, y entre unos contextos educativos y otros.

En definitiva, podemos concluir que, a pesar de todas las disposiciones recogidas en las diferentes normativas que se han analizado, la verdadera función y labor de garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades no está tanto en la legislación, cuanto en los profesionales de la educación que realizan el trabajo diario con los cientos de miles de alumnos que asisten a clase. Ahí está el verdadero compromiso del docente con aquellos alumnos que requieran de la aplicación de una serie de medidas que potencien la inclusión educativa en sus centros educativos.

⁶⁴ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 80.

⁶⁵ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 80.

⁶⁶ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Artículo 88.

4. La inclusión educativa en los documentos institucionales internacionales

Después de haber realizado un recorrido legislativo histórico de las políticas de inclusión educativa en las normativas educacionales de la República Argentina, conviene que proyectemos esa visión de la inclusión a sectores supranacionales y extracomunitarios. Nos referimos, pues, al papel de la inclusión educativa en las instituciones superiores internacionales, concretamente en la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Anualmente se celebra una Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en la que se tratan temas tan relevantes como la educación. Son los Jefes de Estado y de Gobierno de los países pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) los que plantean sus iniciativas y propuestas que son debatidas y aprobadas elaborándose un documento institucional con recomendaciones para las políticas educativas de futuro.

Como estamos abordando la temática de las políticas de inclusión educativa vamos a analizar la presencia y el contenido de este concepto en cada una de las cumbres que se han realizado en los diez últimos años, apreciando la evolución y el progreso de esas políticas conforme han pasado los años.

Antes de proceder al análisis de los acuerdos optados y aprobados en las diferentes conferencias de educación, debemos ser conscientes de que en las primeras, celebradas en la década de los 90, no se abordaba el concepto de inclusión educativa directamente, sino que se optaba por el uso de “integración”, término que cobró gran relevancia en la configuración de las políticas educativas en Latinoamérica.

En la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en San José (Costa Rica) durante los días 28 y 29 de octubre de 2004, se apostaba por la construcción de “sistemas educativos inclusivos, privilegiando la atención a la primera infancia, la población analfabeta o con bajos niveles de escolarización, a las personas con discapacidad, así como a la universalización de la educación básica y el fortalecimiento de la enseñanza secundaria”.⁶⁷

⁶⁷ Recuperado de: <http://www.oei.es/xivcie.htm>

En esta resolución se habla, por consiguiente, de la construcción de los sistemas educativos, de las estructuras educativas de cada país en las que se introduce el concepto de inclusión garantizando la igualdad de oportunidades a los colectivos mencionados anteriormente.

La XV Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Toledo (España) durante los días 12 y 13 de julio de 2005, constituye una mera declaración de intenciones en la que se acuerdan las directrices a seguir durante los próximos años, pero no se habla en ningún momento de la inclusión en educación.

Un año después, en 2006, se celebra durante los días 12 y 13 de julio la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación, en Montevideo (Uruguay), en la que se habla de la inclusión social, que se pretende conseguir mediante el fomento de la lectura y la escritura, además del desarrollo de un macro proyecto denominado “Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007- 2015”.⁶⁸

La XVII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Valparaíso (Chile) el día 23 de julio de 2007 es muy relevante ya que en ella se fijan la cohesión social y las políticas inclusivas como los dos ejes fundamentales del encuentro. En este evento se hace balance de las acciones aplicadas para promover la inclusión en educación, entre las que se destacan las siguientes: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) con la participación del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), el Programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIB), además del canje de deuda por educación.

Además de ello, en esta cumbre se ratifica el compromiso de los Estados para garantizar el cumplimiento de estas medidas, normativas y legislaciones, así como el logro de un gran pacto educativo para alcanzar la inclusión social en los países participantes.

En el año 2008 se celebra la XVIII Conferencia Iberoamericanas de Educación, en Salinillas (El Salvador). En esta cumbre se apuesta por el desarrollo de políticas educativas centradas en los jóvenes y el desarrollo. En ella se aprueba una declaración en la que se apoya el desarrollo de políticas que mejorasen las cualificaciones de los jóvenes, en aras de preservar la calidad de la educación y alcanzar cotas de inclusión más elevadas.

⁶⁸ Recuperado de: <http://www.oei.es/xvicio.htm>

La XX Conferencia Iberoamericana de Educación se celebra en Buenos Aires (Argentina), el 13 de septiembre de 2010, y en ella se vuelve a retomar, después de dos años, el tema de la inclusión social y educativa. La inclusión era tan relevante que el lema de este evento era “Educación con inclusión social”.

La cumbre sirve de precedente para ratificar las políticas educativas en materia de inclusión en educación, así como para promover “la participación de los distintos sectores de la sociedad, la flexibilidad de los sistemas educativos, el incremento de la inversión en educación, así como el desarrollo de herramientas que preparen a nuestros jóvenes para afrontar su incorporación al mundo del trabajo, de la ciudadanía, y de la convivencia humana, respetando la diversidad cultural, étnica, y de género” y también “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas”.⁶⁹

Asunción (Paraguay) alberga la XXI Conferencia Iberoamericanas de Educación en el año 2011. En este evento se aborda la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, reconociéndose su desarrollo en las sociedades de los países y, por consiguiente, su impacto en la educación. En la cumbre se plantea la necesidad de promover políticas que aborden la inclusión en la educación digital.⁷⁰

Un año después se celebra en Salamanca (España) la XXII Conferencia Iberoamericana de Educación, en la que se aprueba un documento marco que reafirma la existencia de colectivos que requieren de un especial apoyo y atención, sobre todo a las poblaciones indígenas, las niñas, los jóvenes y la población migrante.

Asimismo, también se plantea la existencia de oportunidades para la educación, formación y captación a lo largo de la vida, sobre todo para los jóvenes y adultos que tuvieron que abandonar las aulas y no disponen de una cualificación básica, estando de esta forma condenados a la marginación y a la pobreza.

Para ello, en esta cumbre se plantea la creación de modalidades de educación técnico-profesional flexibles y alternativas, que permitan una formación dual: centro educativo-centro de trabajo y faciliten el reingreso de los jóvenes y adultos que no pudieron finalizar sus estudios o los abandonaron de forma prematura.

⁶⁹ Recuperado de: <http://www.oei.es/cie20.php>

⁷⁰ Recuperado de: <http://www.oei.es/cie21.php>

Complementando a esta iniciativa se preveía impulsar planes, políticas y programas tendentes a la prevención del abandono escolar temprano y a la mejora de la orientación vocacional, con el objetivo de erradicar el trabajo infantil y ofrecer una formación de calidad a la población.⁷¹

En el año 2013, la Organización de Estados Iberoamericanos se reúne en Panamá y aprueba el Documento marco de la XXIII Conferencia Iberoamericana de Educación en el que la alfabetización y la educación permanente pasan a un primer plano y constituyen un factor esencial para el desarrollo de las personas, siendo los Estados los máximos exponentes y responsables de la articulación con los actores sociales, de políticas para evitar la pobreza y favorecer la integración social de todos los ciudadanos.

Para lograr este reto, se plantea reforzar los compromisos aprobados en las pasadas cumbres y en el proyecto Metas Educativas 2021, encaminados a lograr una educación de calidad para todos los alumnos para hacer frente a la pobreza, la exclusión social y la desigualdad, así como a hacer frente a los retos de la sociedad de la información y del conocimiento.⁷²

Finalmente, en la XXIV Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en México D.F. el 28 de agosto de 2014, no se alude directamente a las políticas de inclusión, pero sí se formulan algunas líneas de trabajo. Entre estas líneas de trabajo se encuentra el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015, aprobado por la XVI Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Montevideo en 2006.

También se aborda el Programa Metas Educativas 2021, que pasa a ser una de las prioridades de las políticas educativas, puesto que se centraba en la calidad educativa, la equidad, la formación inicial y permanente del profesorado y la superación del abandono escolar temprano.

⁷¹ Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11069>

⁷² Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article12931>

Esta cumbre aprueba una resolución que aboga por una síntesis y consolidación de las políticas educativas de las últimas décadas, sobre todo en materia de inclusión educativa y apoyo a las necesidades educativas de una población que cada vez demandaba más formación.⁷³

Como hemos podido observar en el análisis de los diferentes documentos legislativos aprobados en cada una de las cumbres iberoamericanas de educación, los responsables políticos, como Jefes de Estado y Presidentes de Gobiernos han ido trasladando las necesidades que se han generado en cada uno de los países participantes en las cumbres. Significa esto que los responsables políticos han hecho un ejercicio de reflexión interna y de responsabilidad social con la ciudadanía de sus países incluyendo la atención a la diversidad en sus políticas y legislaciones educativas, dotando de está formada de mayores cotas de equidad e igualdad de oportunidades a los ciudadanos de cada región.

Esto se traduce como un compromiso pleno de las políticas educativas, y la atención a la diversidad y la inclusión educativa en los centros e instituciones educativas que, aunque haya sido lento y progresivo, ha conseguido calar en la opinión pública y ha llegado a las altas esferas políticas para convertirse en uno de los temas principales a debatir en las diferentes comisiones de educación de los países participantes.

En estas cumbres iberoamericanas internacionales se debe aprovechar la oportunidad que se le brinda a los representantes políticos para plantear sus avances en las políticas educativas de inclusión, además de crear un libro de buenas prácticas en el que se comparten las experiencias y vivencias llevadas a cabo en centros educativos de cada país con el objeto de mejorar la calidad de la educación y de la inclusión educativa.

Por consiguiente, la importancia de estas cumbres es fundamental a la hora del diseño y la planificación de las políticas educativas estatales, regionales, provinciales y locales, puesto que de estas se deriva una serie de documentos institucionales que configuran el documento marco para la elaboración de las políticas públicas del futuro.

⁷³Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14384>

5. Discusión

Resulta complejo alcanzar el consenso a la hora de definir el concepto de inclusión, pues hay tantas concepciones y delimitaciones como autores estudiosos de la materia. En este breve artículo hemos dado a conocer algunas de las múltiples interpretaciones que los estudiosos de las Ciencias de la Educación y más en concreto de la inclusión educativa plantean según sus estudios y sus experiencias. El concepto de inclusión varía dependiendo del país en el que se use y también viene condicionado por las políticas educativas de cada país. Así lo afirma Booth (1996, 1998 y 1999) al calificar el concepto de inclusión como algo “resbaladizo”, como algo de lo cual no se puede hablar si no es aludiendo a la esencia de su término dentro de una amplia gama de discursos que lo han llevado a replantearse si hablar de inclusión o de inclusiones. Booth opta por hablar de inclusiones.

Teniendo en cuenta las múltiples acepciones que el concepto de inclusión puede tener según sus contextos, autores como Dyson (2001) que plantea cuatro formas de tratar la inclusión educativa que se reflejan a continuación:

- **La inclusión como colocación**, que tiene como objetivo el de conocer y concretar en qué lugar se van escolarizar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y para ello se requiere de una transformación y un cambio en las actitudes y los valores del profesorado de forma que este cambio se traslade a la práctica docente. Sin embargo, en este enfoque no se plantea un debate sobre cómo serían esas prácticas docentes.
- **La inclusión como educación para todos**, que recoge los principios y la esencia de la UNESCO en pro de que la educación será universal y llegue a todos los individuos en edad escolar. Mediante la aprobación de la Declaración de Salamanca del año 1994 se marca el punto de referencia de la educación inclusiva a nivel internacional y se reclama a los sistemas educativos el diseño de nuevas políticas educativas que respondan a las necesidades y a la diversidad que presenta el alumnado. Este punto de partida constituye la garantía de la igualdad de oportunidades y derechos en la educación, y, por consiguiente, la creación de una amplia agenda de reuniones de seguimiento y coordinación de las políticas educativas y de la mejora de la calidad de la educación.
- **La inclusión como participación**, que tiene como objetivo el estudio del grado de participación de los niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera a la escuela como una institución de acogida y, por tanto, se reivindica la noción de pertenencia a esta organización educativa. Se basa en la esencia de que la sociedad es

algo plural y nadie debe ser excluido. Su premisa fundamental es que la igualdad lleva a la inclusión y la desigualdad a la exclusión.

- **La inclusión social**, en la que se concibe a la educación inclusiva como el vehículo o el medio a través del cual se alcanza la inclusión. Esta tarea debe contar con la colaboración tanto política como económica de las administraciones educativas y de los gobiernos. La inclusión no solo se ha adscribe al espectro educativo, sino que el verdadero significado y valor de ser incluido lleva implícito la inclusión social y la participación en el mercado laboral.

Estos principios que compartimos y suscribimos son refrendados por Stainback y Stainback (1999), Vlachou (1999) y Arnaiz (2000), que alegan que la transformación de los centros educativos en escuelas inclusivas es el primer paso para dar respuesta a la atención a la diversidad, así como desarrollar propuestas didácticas y metodológicas que estimulen, fomenten y promuevan la participación del alumnado.

Asimismo, debemos tener en cuenta que la educación inclusiva constituye un gran reto para el siglo XXI, ya que la atención a la diversidad está presente en los centros educativos y los profesionales de la educación tienen como reto o el saber dar respuestas eficientes a dicho planteamiento. La educación inclusiva ha de centrarse en apoyar tanto las cualidades como las posibles necesidades que presente el alumnado, haciendo los esfuerzos pertinentes y necesarios para crear y un clima de convivencia, respeto y seguridad entre el alumnado y permitir el desarrollo de sus capacidades físicas, psicológicas e intelectuales (Arnáiz, 2004).

Por consiguiente, los estudiosos de las políticas y legislaciones educativas tenemos la responsabilidad de que considerar los planteamientos de la inclusión educativa y analizarlos cuidadosamente, con mucha cautela y siempre desde diferentes puntos de vista. Tenemos que realizar un análisis crítico y reflexivo que nos permita plantear la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado como los ejes principales de las políticas educativas del futuro.

Tenemos que avanzar hacia la senda de la democratización de la educación y garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades a todas y todos los alumnos de los contextos educativos y sociales existentes. Sabemos que es una ardua labor y que contaremos con múltiples resistencias por parte de algunas administraciones educativas e incluso de algunos autores que no apuesten por el modelo de escuela comprensiva o

escuela inclusiva, en lo estos planteamientos adversos no deben distraernos de nuestro gran objetivo final que no es otro que el de garantizar una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

Para conseguir estos objetivos tan ambiciosos se debe trasladar a las esferas de la política educativa la importancia de abordar la atención a la diversidad en el aula como algo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficia el desarrollo madurativo de los estudiantes y nos ayuda a crecer como personas. En esta importante tarea nosotros como estudiosos de las políticas educativas tenemos una gran responsabilidad y, por tanto, debemos estar a la altura de las circunstancias y garantizar a la sociedad que la educación es un derecho y no un privilegio.

7. Fuentes y referencias bibliográficas

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En A. Miñambres y G. Jové (Coord.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? En C. Clark., Dyson, A., y A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routledge.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índices de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- Damm, X., Barría, C., y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva. ¿Mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (5)1, 125-143.
- Dubrovsky, S., Navarro, A., y Rosenbaum, Z. (2001). *Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- De la Cruz Flores, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 2016-230.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso y F.J. de Jordán de Urríes Vega (Ed.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Jacobo, Z. (2012) *La paradoja de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (2010). Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas. En FUNDACIÓN PAR, *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*, (pp. 159-169). Buenos Aires: Fundación Par.
- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (14).
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*(327), 395-414.
- OCDE. (2006). *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe. Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. París: Publicaciones OCDE.
- ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Definición de discapacidad. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Romero, R., Inciarte, N., González, O. y Garzía-Gavidia, N. (2009). Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(9), 1-14.
- Ruiz, C. (2010). Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad. En FUNDACIÓN PAR, *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*, (pp. 61-92). Buenos Aires: Fundación Par.
- Stainback, W., y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres-González, J. (2011). Psique: La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. Colombia. En *Boletín Científico Sapiens Research*, 1.1, 11-15.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida En P. Sarto y M. Venegas (Coords.) *Aspectos clave de la inclusión educativa* (pp. 13-24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Verdugo, M.A., Vincent, C., Campo, M. y Jordán de Urríes, B. (2001). *Definiciones de discapacidad en España*. Servicio de Información sobre Discapacidad (SID). Recuperado de: <http://www.discapacidadonline.com/wp-content/uploads/2012/07/definicion-discapacidad-espana-analisis-legislacion-relevante.pdf>
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Documento para la Concertación: Acuerdo Marco para la Educación Especial (1993). Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t1.html#titulo
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html#titulo
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

- Documento marco de la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación. (San José, Costa Rica, 28 y 29 de octubre de 2004). Recuperado de: <http://www.oei.es/xivcie.htm>
- Documento marco de la XV Conferencia Iberoamericana de Educación (Toledo, España, 12 y 13 de julio de 2005). Recuperado de: <http://www.oei.es/xvcie.htm>
- Documento marco de la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación (Montevideo, Uruguay, 12 y 13 de julio de 2006). Recuperado de: <http://www.oei.es/xvicie.htm>
- Documento marco de la XVII Conferencia Iberoamericana de Educación (Valparaíso, Chile, 23 de julio de 2007). Recuperado de: <http://www.oei.es/xviiicie.htm>
- Documento marco de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación (Salinillas, El Salvador, 19 y 20 de Documento marco de la mayo de 2008). Recuperado de: <http://www.oei.es/xviiiicie.htm>
- Documento marco de la XX Conferencia Iberoamericana de Educación (Buenos Aires, Argentina, 13 de octubre de 2010). Recuperado de: <http://www.oei.es/cie20.php>

Documento marco de la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación (Asunción, Paraguay, 26 de septiembre de 2011). Recuperado de: <http://www.oei.es/cie21.php>

Documento marco de la XXII Conferencia Iberoamericana de Educación (Salamanca, El España, 6 de septiembre de 2012). Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11069>

Documento marco de la XXIII Conferencia Iberoamericana de Educación (Panamá, Panamá, 12 de septiembre de 2013). Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article12931>

Documento marco de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Educación (México D.F., México, 28 de agosto de 2014) Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14384>

Bibliografía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barredo Ibáñez, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*(Extra 1), 40-50.
- Berganza Conde, M.R. (2011). La investigación del contenido de los diarios gratuitos frente a los de pago: objetivos y metodología. En *La comunicación pública, secuestrada por el mercado / coordinado por Concha Mateos Martín, Alberto Isaac Ardèvol Abreu, Samuel Toledano Buendía*, pp. 80-81.
- Boronat Mundina, J. (2005). Análisis de contenido: posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(53), 157-175.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, pp. 53-82.
- Delgado Domínguez, M.A. y Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de educación física. *European Journal of Human Movement*(1), 25-44.
- El Sistema Educativo estatal de Argentina. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/>
- García Fernández, Y. (2001). Análisis de contenido del texto escolar de matemática según las exigencias educativas del nuevo milenio. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*(16), 1-12.
- Hernández Sampieri, R. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- López Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*(4), 167-180.
- Martín Algarra, M. (1995). El Análisis de contenido en la investigación sobre comunicación. *Periodística*(8), 67-74.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Prellezo García, J.M. (2003). *Investigar: metodología y técnicas del trabajo científico*. Madrid: CCS.
- Richard, S. (2009). El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14(1). 145-164.
- Rico Romero, L. y Picado, M. (2011). Análisis de Contenido en Textos Históricos de Matemáticas. *PNA*, 6(1), 11-27.
- Vargas Delgado, J.J. (2013). Resultados de la investigación aplicada del análisis de contenido en la comunicación publicitaria gráfica. *Revista de la SEECI*(32), 41-72.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995.

Fondo Nacional de Incentivo Docente Ley N° 25.053 (1998). Sancionada el 18 de noviembre de 1998 y promulgada el 10 de diciembre de 1998.

Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2004). Sancionada el 4 de diciembre de 2003 y promulgada el 8 de enero de 2004.

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005). Sancionada el 7 de septiembre de 2005 y promulgada el 8 de septiembre de 2005.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006). Sancionada el 21 de diciembre de 2005 y promulgada el 9 de enero de 2006.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre de 2006.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006.

Anexos

Anexo I. Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

Anexo II. Fondo Nacional de Incentivo Docente Ley N° 25.053 (1998).

Anexo III. Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2004).

Anexo IV. Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005).

Anexo V. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006).

Anexo VI. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006).

Anexo VII. Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Anexo I

Ley de Educación Superior Nro. 24.521

Sancionada el 20 de Julio de 1995

Promulgada el 7 de Agosto de 1995 (Decreto 268/95)

Ley de Educación Superior Nro. 24.521	1
Título I: Disposiciones Preliminares	1
Título II: De la Educación Superior.....	1
Título III: De la Educación Superior No Universitaria	3
Título IV: De la educación superior universitaria	5
Título V: Disposiciones complementarias y transitorias	14

Título I: Disposiciones Preliminares

Artículo 1: Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195.

Artículo 2: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Título II: De la Educación Superior

Capítulo 1: De los fines y objetivos

Artículo 3: La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Artículo 4: Son objetivos de la Educación Superior, además de los que establece la ley 24.195 en sus artículos 5to, 6to, 19 y 22:

- a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;

- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;
- h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados;
- j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Capítulo 2: De la estructura y articulación

Artículo 5: La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación decente, humanística, social, técnico-profesional o artística; y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.

Artículo 6: La Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas.

Artículo 7: Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Artículo 8: La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos:

- a) Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan;
- b) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que éstas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación;
- c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local;
- d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerden en el Consejo de Universidades.

Artículo 9: A fin de hacer efectiva la articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones, previstas en el inciso b) del artículo anterior, el Ministro de Cultura y Educación invitará al Consejo Federal de Cultura y Educación a que integre una comisión especial permanente, compuesta por un representante de cada una de las jurisdicciones.

Artículo 10: La articulación a nivel regional estará a cargo de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región.

Capítulo 3: Derechos y Obligaciones

Artículo 11: Son derechos de los docentes estatales de las instituciones estatales de educación superior, sin perjuicio de lo dispuesto por la legislación específica:

- a) Acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición;
- b) Participar en el gobierno de la institución a la que pertenecen, de acuerdo a las normas legales pertinentes;
- c) Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica;
- d) Participar en la actividad gremial.

Artículo 12: Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen;
- b) Participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio;
- c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.

Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

- a) Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.
- b) A asociarse libremente en centros de estudiantes, federales nacionales y regionales, a elegir sus representantes y a participar en el gobierno y en la vida de la institución, conforme a los estatutos, lo que establece la presente ley y, en su caso, las normas legales de las respectivas jurisdicciones;
- c) A obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia;
- d) A recibir información para el adecuado uso de la oferta de servicio de educación superior;
- e) A solicitar, cuando se encuentren en las situaciones previstas en los artículos 1ero y 2do de la ley 20.596, la postergación o adelanto de exámenes o evaluaciones parciales o finales cuando las fechas previstas para los mismos se encuentren dentro del período de preparación y/o participación.

Artículo 14: Son obligaciones de los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Respetar los estatutos y reglamentaciones de la institución en la que estudian;
- b) Observar las condiciones de estudio, investigación, trabajo y convivencia que estipule la institución a la que pertenecen;
- c) Respetar el diseño, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo.

Título III: De la Educación Superior No Universitaria

Capítulo 1: De la responsabilidad jurisdiccional

Artículo 15: Corresponde a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la educación superior no universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de instituciones de educación superior no universitaria y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la ley 24.195, de

lo que establece la presente y de los correspondientes acuerdos federales. Las jurisdicciones atenderán en particular a las siguientes pautas:

- a) Estructurar los estudios en base a una organización curricular flexible y que facilite a sus egresados una salida laboral;
- b) Articular las carreras afines estableciendo en lo posible núcleos básicos comunes y regímenes flexibles de equivalencia y reconversión;
- c) Prever como parte de la formación la realización de residencias programadas, sistemas de alternancia u otras formas de práctica supervisadas, que podrán desarrollarse en las mismas instituciones o entidades o empresas públicas o privadas;
- d) Tender a ampliar gradualmente el margen de autonomía de gestión de las instituciones respectivas, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal;
- e) Prever que sus sistemas de estadísticas e información educativa incluyan un componente específico de educación superior, que facilite el conocimiento, evaluación y reajuste del respectivo subsistema;
- f) Establecer mecanismos de cooperación interinstitucional y de recíproca asistencia técnica u académica;
- g) Desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional, con arreglo a lo que estipula el artículo 25 de la presente ley.

Artículo 16: El Estado nacional podrá apoyar programas de educación superior no universitaria, que se caractericen por la singularidad de su oferta, por su sobresaliente nivel de excelencia, por su carácter experimental y/o por su incidencia o regional.

Capítulo 2: De las instituciones de educación superior no universitaria

Artículo 17: Las instituciones de educación superior no universitaria, tienen por funciones Básicas:

- a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo;
- b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas.

Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

Artículo 18: La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

Artículo 19: Las instituciones de educación superior no universitaria podrán proporcionar formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo. Podrán asimismo desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.

Artículo 20: El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria, se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término.

Artículo 21: Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

Artículo 22: Las instituciones de nivel superior que se creen o transformen, o las jurisdicciones a las que ellas pertenezcan, que acuerden con una o mas universidades del país mecanismos de acreditación de sus carreras o programas de formación y capacitación, podrán denominarse colegios universitarios. Tales instituciones deberán estrechamente vinculadas a entidades de su zona de influencia y ofrecerán carreras cortas flexibles y/o término, que faciliten la adquisición de competencias profesionales y hagan posible su inserción laboral y/o la continuación de los estudios en las universidades con las cuales hayan establecido acuerdos de articulación.

Capítulo 3: De los títulos y planes de estudio

Artículo 23: Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo. Igual criterio se seguirá con los planes de estudio para la formación humanística, social, artística o técnico-profesional, cuyos títulos habiliten para continuar estudios en otros ciclos, niveles o establecimientos, o para el desempeño de actividades reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere poner en riesgo de modo directorio la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes.

Artículo 24: Los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones.

Capítulo 4: De la evaluación institucional

Artículo 25: El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria, en particular de aquellas que ofrezcan estudios cuyos títulos habiliten para el ejercicio de actividades reguladas por el Estado, que pudieren comprometer de modo directo el interés público, estableciendo las condiciones y requisitos mínimos a los que tales instituciones se deberán ajustar. La evaluación de la calidad de la formación docente se realizará con arreglo a lo que establece la ley 24.195 en sus artículos 48 y 49.

Título IV: De la educación superior universitaria

Capítulo 1: De las instituciones universitarias y sus funciones

Artículo 26: La enseñanza superior universitaria estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado Nacional y de los institutos estatales o privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional.

Artículo 27: Las instituciones universitarias a que se refiere el artículo anterior, tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del mas alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen. Las instituciones que responden a la denominación de "Universidad" deben

desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria, se denominan "Institutos Universitarios".

Artículo 28: Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

- a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) Crear y difundir el reconocimiento y la cultura en todas sus formas;
- d) Preservar la cultura nacional;
- e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

Capítulo 2: De la autonomía, su alcance y sus garantías

Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

- a) Dictar y reformar sus estatutos, los que serán comunicados al Ministerio de Educación a los fines establecidos en el artículo 34 de la presente ley;
- b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan los estatutos y lo que prescribe la presente ley;
- c) Administrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia;
- d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado;
- e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional;
- f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establezcan en la presente ley;
- g) Impartir enseñanza, con los fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características;
- h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente;
- i) Designar y remover al personal;
- j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias;
- k) Revalidar, sólo como atribución de las universidades nacionales, títulos extranjeros;
- l) Fijar el régimen de convivencia;
- m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos;
- n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero;
- ñ) Reconocer oficialmente asociaciones de estudiantes, cumplidos que sean los requisitos que establezca la reglamentación, lo que conferirá a tales entidades personería jurídica.

Artículo 30: Las instituciones universitarias nacionales sólo pueden ser intervenidas por el Honorable Congreso de la Nación, o durante su receso y al referéndum del mismo, por el Poder Ejecutivo nacional por plazo determinado -no superior a los seis meses- y sólo por alguna de las siguientes causales:

- a) Conflicto insoluble dentro de la institución que haga imposible su normal funcionamiento;
- b) Grave alteración del orden público;
- c) Manifiesto incumplimiento de la presente ley.

La intervención nunca podrá menoscabar la autonomía académica.

Artículo 31: La fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales si no mediante orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida.

Artículo 32: Contra las resoluciones definitivas de las instituciones universitarias nacionales, impugnadas con fundamento en la interpretación de las leyes de la Nación, los estatutos y demás normas internas, sólo podrá interponerse recurso de apelación ante la Cámara Federal de Apelaciones con competencia en el lugar donde tiene su sede principal la institución universitaria.

Capítulo 3: De las condiciones para su funcionamiento

Sección 1 Requisitos generales

Artículo 33: Las instituciones universitarias deben promover la excelencia y asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la convivencia pluralista de corrientes, teorías y líneas de investigación. Cuando se trate de instituciones universitarias privadas, dicho pluralismo se entenderá en un contexto de respeto a las cosmovisiones y valores expresamente declarados en sus estatutos.

Artículo 34: Los estatutos, así como sus modificaciones, entrarán en vigencia a partir de su publicación en el Boletín Oficial, debiendo ser comunicados al Ministerio de Educación a efectos de verificar su adecuación a la presente ley y ordenar, en su caso, dicha publicación. Si el Ministerio considerará que los mismos no se ajustan a la presente ley, deberá plantear sus observaciones dentro de los diez días a contar de la comunicación oficial ante la Cámara Federal de Apelaciones, la que decidirá en un plazo de veinte días, sin más trámite que una vista a la institución universitaria. Si el Ministerio no planteará observaciones en la forma indicada dentro del plazo establecido, los estatutos se considerará aprobados y deberán ser publicados. Los estatutos deben prever explícitamente; su sede principal, los objetivos de la institución, su estructura organizativa, la integración y funciones de los distintos órganos de gobierno, así como el régimen de la docencia y de la investigación y pautas de Administración económico-financiera.

Artículo 35: Para ingresar como alumno a las instituciones universitarias sean estatales o privadas, deberá reunirse como mínimo la condición prevista en el artículo 7mo y cumplir con los demás requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca.

Artículo 36: Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisitos que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes, Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes-alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario.

Artículo 37: Las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberán articularse con los requerimientos de la carrera académica, dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de un adecuada formación interdisciplinaria.

Artículo 38: Las instituciones universitarias dictará normas y establecerán acuerdos que faciliten la articulación y equivalencias entre carreras de una misma universidad o de instituciones universitarias distintas, conforme a las pautas que se refiere el artículo 8vo, inciso d).

Artículo 39: Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título universitario de grado. Dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación.

Sección 2: Régimen de títulos

Artículo 40: Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magisterio y doctor.

Artículo 41: El reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias será otorgado por el Ministerio de Educación. Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional.

Artículo 42: Los títulos con reconocimiento oficial certificará la formación académica recibida y habilitará para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Artículo 43: Cuando se trate de títulos correspondientes a profesionales reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Educación determinará con criterio estrictivo, en acuerdo con el Consejo de universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Sección 3

Evaluación y acreditación

Artículo 44: Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementará con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de

las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.

Artículo 45: Las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán contar con el reconocimiento del Ministerio de Educación, previo dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Los patrones y estándares para los procesos de acreditación, serán los que establezca el Ministerio previa consulta con el Consejo de Universidades.

Artículo 46: La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación, y que tiene por funciones:

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44;
- b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades;
- c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con la posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincia;
- d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisoria de dichas instituciones.

Artículo 47: La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria estará integrada por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismo: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso Nacional, y uno (1) por el Ministerio de Educación. Durará en sus funciones cuatro años, con sistema de renovación parcial. En todos los casos deberá tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. La Comisión contará con presupuesto propio.

Capítulo 4: De las instituciones universitarias nacionales

Sección 1. Creación y bases organizativas

Artículo 48: Las instituciones universitarias nacionales son personas jurídicas de derecho público, que sólo pueden crearse por ley de la Nación, con previsión del crédito presupuestario correspondiente y en base a un estudio de factibilidad que avale la iniciativa. El cese de tales instituciones se hará también por ley. Tanto la creación como el cierre requerirán informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional.

Artículo 49: Creada una institución universitaria, el Ministerio de Educación designará un rector-organizador, con las atribuciones propias del cargo y las que normalmente corresponden al Consejo Superior. El rector-organizador conducirá el proceso de formulación del proyecto institucional y del proyecto de estatuto provisoria y los pondrá a consideración del Ministerio de Educación, en el primer caso para su análisis y remisión a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y en el segundo a los fines de su aprobación y su posterior publicación. Producido el informe de la comisión, y adecuándose el proyecto de estatuto a las normas de la presente ley, procederá el

Ministerio de Educación a autorizar la puesta en marcha de la nueva institución, la que deberá quedar normalizada en un plazo no superior a los cuatro (4) años a partir de su creación.

Artículo 50: Cada institución dictará sobre regularidad en los estudios, que establezca el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse que los alumnos aprueben por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando el plan de estudio prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso deben aprobar una (1) como mínimo. En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente.

Artículo 51: El ingreso a la carrera académica universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiéndose asegurar la constitución de jurados integrados por profesores por concurso, o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible aunque no reúnan esa condición, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo rigor académico. Con carácter excepcional, las universidades e institutos universitarios nacionales podrán contratar, al margen del régimen de concursos y sólo por tiempo determinado, a personalidades de reconocido prestigio y méritos académicos sobresalientes para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares. Podrán igualmente prever la designación temporaria de docentes interinos, cuando ello sea imprescindible y mientras se sustancia el correspondiente concurso. Los docentes designados por concurso deberán presentar un porcentaje no inferior al setenta por ciento (70%) de las respectivas plantas de cada institución universitaria.

Sección 2. Organos del gobierno

Artículo 52: Los estatutos de las instituciones universitarias nacionales deben prever sus órganos de gobierno, tanto colegiados como unipersonales, así como composición y atribuciones. Los órganos colegiados tendrán básicamente funciones normativas generales, de definición de políticas y de control en sus respectivos ámbitos, en tanto los unipersonales tendrán funciones ejecutivas.

Artículo 53: Los órganos colegiados de gobierno estarán integrados de acuerdo a lo que determinen los estatutos de cada universidad, los que deberán asegurar:

- a) Que el claustro docente tenga la mayor representación relativa, que no podrá ser inferior al cincuenta por ciento (50%) de la totalidad de sus miembros;
- b) Que los representantes de los estudiantes sean alumnos regulares y tengan aprobado por lo menos el treinta por ciento (30%) del total de asignaturas de la carrera que cursan;
- c) Que el personal no docente tenga representación en dichos cuerpos con el alcance que determine cada institución;
- d) Que los graduados, en caso de ser incorporados a los cuerpos colegiados, puedan elegir y ser elegidos si no tienen relación de dependencia con la institución universitaria.

Los decanos o autoridades docentes equivalentes serán miembros natos del Consejo Superior u órgano que cumpla similares funciones. Podrá extenderse la misma consideración a los directores de carrera de carácter electivo que integren los cuerpos académicos, en las instituciones que por su estructura organizativa prevean dichos cargos.

Artículo 54: El rector o presidente, el vicerector o vicepresidente y los titulares de los demás órganos unipersonales de gobierno, durará en sus funciones tres (3) años como mínimo. El cargo de rector o presidente será de dedicación exclusiva y para acceder a él se requerirá ser o haber sido profesor por concurso de una universidad nacional.

Artículo 55: Los representantes de los docentes, que deberán haber accedido a sus cargos por concurso, serán elegidos por docentes que reúnan igual calidad. Los representantes

estudiantiles serán elegidos por sus pares, siempre que estos tengan el rendimiento académico mínimo que establece el artículo 50.

Artículo 56: Los estatutos podrán prever la constitución de un Consejo Social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que esta inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social éste representado en los órganos colegiados de la institución.

Artículo 57: Los estatutos preverán la constitución de un tribunal universitario, que tendrá por función sustanciar juicios académicos y entender en toda cuestión ético-disciplinaria en que estuviere involucrado personal docente. Estará integrado por profesores eméritos o consultas, o por profesores por concurso que tengan una antigüedad en la docencia universitaria de por lo menos diez (10) años.

Sección 3. Sostenimiento y régimen económico-financiero

Artículo 58: Corresponde al Estado nacional asegurar el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales, que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines. Para la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad. En ningún caso podrá disminuirse el aporte del Tesoro nacional como contrapartida de la generación de recursos complementarios por parte de las instituciones universitarias nacionales.

Artículo 59: Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera, la que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156 de Administración Financiera y Sistemas de Control del Sector Público Nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

- a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio, se transferirán automáticamente al siguiente;
 - b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;
 - c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad. Los recursos adicionales que provienen de contribuciones o tasas por los estudios de grado, deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes. Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que demuestren aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución y que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios;
 - d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus Consejos Superiores y a la legislación vigente;
 - e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley 23.877;
 - f) Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la reglamentación.
- El rector y los miembros del Consejo Superior de las instituciones universitarias nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún

caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

Artículo 60: Las instituciones universitarias nacionales podrán promover la constitución de fundaciones, sociedades u otras formas de asociación civil, destinada a apoyar su labor, a facilitar las relaciones con el medio, a dar respuesta a sus necesidades y a promover las condiciones necesarias para el cumplimiento de sus fines y objetivos.

Artículo 61: El Congreso Nacional debe disponer de la partida presupuestaria anual correspondiente al nivel de educación superior, de un porcentaje que será destinado a becas y subsidios en ese nivel.

Capítulo 5: De las instituciones universitarias privadas

Artículo 62: Las instituciones universitarias privadas deberán constituirse sin fines de lucro, obteniendo personería jurídica como asociación civil o fundación. Las mismas serán autorizadas por decreto del Poder Ejecutivo nacional, que admitirá su funcionamiento provisorio por un lapso de seis (6) años, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer y expedir.

Artículo 63: El informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria a que se refiere el artículo anterior, se fundamentará en la consideración de los siguientes criterios:

- a) La responsabilidad moral, financiera y económica de los integrantes de las asociaciones o fundaciones;
- b) La viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico, así como su adecuación a los principios y normas de la presente ley;
- c) El nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria;
- d) La calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación propuestos;
- e) Los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se disponga para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión;
- f) Su vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo.

Artículo 64: Durante el lapso de funcionamiento provisorio:

- a) El Ministerio de Educación hará un seguimiento de la nueva institución a fin de evaluar, en base a informes de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, su nivel académico y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción;
- b) Toda modificación de los estatutos, creación de nuevas carreras, cambio de planes de estudio o modificación de los mismos, requerirá autorización del citado Ministerio;
- c) En todo documento oficial o publicidad que realicen, las instituciones deberán dejar constancia expresa del carácter precario de la autorización con que operan.

El incumplimiento de las exigencias previstas en los incisos b) y c), dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la reglamentación de la presente ley, la que podrá llegar al retiro de la autorización provisorio concebida.

Artículo 65: Cumplido el lapso de seis (6) años de funcionamiento provisorio, contados a partir de la autorización correspondiente, el establecimiento podrá solicitar el reconocimiento definitivo para operar como institución universitaria privada, el que se otorgará por decreto del Poder Ejecutivo nacional, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

El Ministerio de Educación fiscalizará el funcionamiento de dichas instituciones con el objeto de verificar si cumplen las condiciones bajo las cuales están autorizadas a funcionar. Su

incumplimiento dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la reglamentación de la presente ley, la que podrá llegar hasta la clausura definitiva.

Artículo 66: El Estado nacional podrá acordar a las instituciones con reconocimiento definitivo que lo soliciten, apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación que se generen en las mismas, sujeto ello a los mecanismos de evaluación y a los criterios de elegibilidad que rijan para todo el sistema.

Artículo 67: Las resoluciones denegatorias del reconocimiento definitivo, así como aquellas que dispongan su retiro o el de la autorización provisoria, serán recurribles ante la Cámara Federal correspondiente a la jurisdicción de la institución de que se trate, dentro de los quince (15) días hábiles de notificada la decisión que se recurre.

Artículo 68: Los establecimientos privados cuya creación no hubiere sido autorizada conforme a las normas legales pertinentes no podrán usar denominaciones ni expedir diplomas, títulos o grados de carácter universitario. La violación de esta norma dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la reglamentación de la presente ley, la que podrá llegar a la clausura inmediata y definitiva de la entidad y a la inhabilitación de los responsables para ejercer la docencia, así como para desempeñar la función pública o integrar órganos de gobierno de asociaciones civiles dedicadas a la educación superior.

Capítulo 6: De las instituciones universitarias provinciales

Artículo 69 Los títulos y grados otorgados por las instituciones universitarias provinciales tendrán los efectos legales en la presente ley, en particular los establecidos en los artículos 41 y 42, cuando tales instituciones:

- a) Hayan obtenido el correspondiente reconocimiento del Poder Ejecutivo nacional, el que podrá otorgarse previo informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, siguiendo las pautas previstas en el artículo 63;
- b) Se ajusten a las normas de los capítulos 1,2,3 y 4 del presente título, en tanto su aplicación a estas instituciones no vulnere las autonomías provinciales y conforme a las especificaciones que establezca la reglamentación.

Capítulo 7: Del gobierno y coordinación del sistema universitario

Artículo 70: Corresponde al Ministerio de Educación la formulación de las políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previsto en la presente ley y respetando el régimen de autonomía establecido para las instituciones universitarias.

Artículo 71: Serán órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, en sus respectivos ámbitos, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

Artículo 72: El Consejo de Universidades será presidido por el Ministerio de Educación, o por quien este designe con categoría no inferior a Secretario, y estará integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior -que deberá ser rector de una institución universitaria- y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Serán sus funciones:

- a) Proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario;

- b) Pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiere su intervención conforme a la presente ley;
- c) Acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior;
- d) Expedirse sobre otros asuntos que se les remita en consulta por la vía correspondiente;

Artículo 73: El Consejo Interuniversitario Nacional estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación, que estén definitivamente organizadas, y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias privadas. Dichos consejos tendrán por funciones:

- a) Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos;
- b) Ser órganos de consulta en las materias y cuestiones que prevé la presente ley;
- c) Participar en el Consejo de Universidades. Cada Consejo se dará su propio reglamento conforme al cual regulará su funcionamiento interno.

Título V: Disposiciones complementarias y transitorias

Artículo 74: La presente Ley autoriza la creación y el funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la ley 24.195 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecido en ella.

Artículo 75: Las instituciones universitarias reguladas de conformidad con la presente ley, podrán ser eximidas parcial o totalmente de impuestos y contribuciones provisionales de carácter nacional, mediante decreto del Poder Ejecutivo nacional.

Artículo 76: Cuando una carrera que requiera acreditación no la obtuviese, por no reunir los requisitos y estándares mínimos previamente establecidos, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos que se encontraren cursando dicha carrera.

Artículo 77: Las instituciones constituidas conforme al régimen del artículo 16 de la ley 17.778 que quedan por esta ley categorizadas como institutos universitarios, establecerán sus sistema de gobierno conforme a sus propios regímenes institucionales, no siéndoles de aplicación las normas sobre autonomía y sobre gobierno de las instituciones universitarias nacionales que prevee la presente ley.

Artículo 78: Las instituciones universidades nacionales deberán adecuar sus plantas docentes de acuerdo a lo previsto en el segundo párrafo del artículo 51 de la presente ley dentro del plazo de tres (3) años contados a partir de la promulgación de esta y hasta diez (10) años para las creadas a partir del 10 de diciembre de 1983. En estos casos, los docentes interinos con mas de dos (2) años de antigüedad continuados podrán ejercer los derechos consagrados en el artículo 55 de la presente ley.

Artículo 79: Las instituciones universitarias nacionales adecuará sus estatutos a las disposiciones de la presente ley, dentro del plazo de ciento ochenta (180) días contados a partir de la promulgación de ésta.

Artículo 80: Los titulares de los órganos colegiados y unipersonales de gobierno de las instituciones universitarias nacionales, elegidos de acuerdo a los estatutos vigentes al momento de la sanción de la presente ley, continuará en sus cargos hasta las finalización de sus respectivos mandatos. Sin perjuicio de ello, las autoridades universitarias adecuará la integración de sus órganos colegiados de gobierno, a fin de que se respete la proporción establecida en el artículo 53, inciso a), en un plazo de ciento ochenta (180) días contados a partir de la fecha de publicación de los nuevos estatutos, los que deberán contemplar normas que faciliten la transición.

Artículo 81: Las instituciones universitarias que al presente ostenten el nombre de universidades, por haber sido creadas o autorizadas con esa denominación, y que por sus características deban encuadrarse en lo que por esta ley se denomina institutos universitarios, tendrán un plazo de un (1) año contado a partir de la promulgación de la presente para solicitar la nueva categorización.

Artículo 82: La Universidad Tecnológica Nacional, en razón de su significancia en la vida universitaria del país, conservará su denominación y categoría institucional actual.

Artículo 83: Los centros de investigación e instituciones de formación profesional superior que no sean universitarios y que a la fecha desarrollen actividades de posgrado, tendrán un plazo de dos (2) años para adecuarse a la nueva legislación. Durante ese período estarán no obstante sometidos a la fiscalización del Ministerio de Educación y al régimen de acreditación previsto en el artículo 39 de la presente ley.

Artículo 84: El Poder Ejecutivo nacional no podrá implementar la organización de nuevas instituciones universitarias nacionales, ni disponer la autorización provisoria o el reconocimiento definitivo de instituciones universitarias privadas, hasta tanto se constituya el órgano de evaluación y acreditación que debe pronunciarse sobre el particular, previsto en la presente ley.

Artículo 85: Sustituyese el inciso 11 del artículo 21 de la Ley de Ministerios (t.o. 1992) por el siguiente transcripto: Entender en la habilitación de títulos profesionales con validez nacional.

Artículo 86: Modifícanse los siguientes artículos de la ley 24.195:

- a) Artículo 10, inciso e), y artículos 25 y 26 , donde dice: " cuaternaria", dirá: "de posgrado".
- b) Artículo 54: donde dice "un representante del Consejo Interuniversitario Nacional", dirá: "y tres representantes del Consejo de Universidades".
- c) Artículo 57: inciso a), donde dice: "y el representante del Consejo Interuniversitario Nacional", dirá: "y los representantes del Consejo de Universidades".
- d) Artículo 58: inciso a), donde dice: "y el Consejo Interuniversitario Nacional", dirá: "y el Consejo de Universidades".

Artículo 87: Deróganse las leyes 17.604, 17.778, 23.068 y 23.569, así como toda otra disposición que se oponga a la presente.

Artículo 88: Todas las normas que examinen de impuestos, tasas y contribuciones a las universidades nacionales al momento de la promulgación de la presente Ley, continuarán vigentes.

Artículo 89: Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Decreto 268/95 Buenos Aires, 7/8/95

VISTO el Proyecto de Ley Nro 24.521 sancionado por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN el 20 de julio de 1995, y

CONSIDERANDO:

Que el inciso e) del artículo 29 del mencionado Proyecto de Ley se establece, como una de las atribuciones de las Instituciones Universitarias, la de "formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional como materia autónoma".

Que la ética profesional constituye un aspecto fundamental que debe estar presente en todo programa de estudio y en cada una de sus asignaturas, por lo que no resulta conveniente se imponga como materia autónoma.

Que el artículo 61 del Proyecto de Ley, al atribuir al HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN la facultad de otorgar las becas que en el se prevén, avanza sobre atribuciones que por sus características corresponden a los organismos pertinentes del Ministerio de Educación y a las Universidades.

Que tales aspectos pueden ser observados sin que ello altere el espíritu ni la unidad del Proyecto de Ley sancionado por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN.

Que la presente medida se dicta en uso de las atribuciones conferidas por el artículo 80 de la Constitución Nacional. Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACIÓN ARGENTINA
EN ACUERDO GENERAL DE MINISTROS
DECRETA:

Artículo 1ero: Obsérvese en el artículo 29, inciso e) del Proyecto de Ley registrado bajo el Nro 24.521, la frase que dice "como materia autónoma". *

Artículo 2do: Obsérvese en el artículo 61 del Proyecto de Ley registrado bajo el Nro 24.521, la frase que dice: "otorgables por el Congreso de la Nación y ejecutables en base a lo dispuesto por el artículo 75, inciso 19 de la Constitución Nacional, por parte del Tesoro de la Nación".

Artículo 3ero: Con la salvedad establecida en los artículos precedentes, cúmplase, promulgase y téngase por Ley de la Nación el Proyecto de Ley registrado bajo el Nro 24.521.

Artículo 4to: Dése cuenta al HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN a los efectos previstos en el artículo 99 inciso 3 de la Constitución Nacional.

Artículo 5to: Comuníquese, publíquese dése a la Dirección Nacional de Registro Oficial y archívese.- MENEM.- Eduardo Bauza.- Domingo F. Cavallo. - Guido Di Tella. - José A. Caro Figueroa. - Alberto J. Mazza. - Rodolfo C. Barra.- Oscar H. Camilión.- Jorge A. Rodríguez.- Carlos V. Corach.-

Anexo II

FONDO NACIONAL DE INCENTIVO DOCENTE

Ley 25.053

Creación. Financiamiento, Sujetos pasivos del impuesto. Excepción. Facultad a la Administración Federal de Ingresos Públicos.

Sancionada: Noviembre 18 de 1998.

Promulgada Parcialmente: Diciembre 10 de 1998.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

FONDO NACIONAL DE INCENTIVO DOCENTE

ARTICULO 1° —Créase el Fondo Nacional de Incentivo Docente, el que será financiado con un impuesto anual que se aplicará sobre los automotores cuyo costo de mercado supere los cuatro mil pesos (\$ 4.000), motocicletas y motos de más de doscientos (200) centímetros cúbicos de cilindrada, embarcaciones y aeronaves, registrados o radicados en el territorio nacional, el que se crea por esta ley con carácter de emergencia y por el término de cinco (5) años **a partir del 1° de enero de 1998.**

ARTICULO 2° —Son sujetos pasivos del impuesto las personas físicas o jurídicas propietarias o poseedoras de los bienes mencionados en el artículo anterior. Cuando los titulares de dichos bienes se encuentren radicados en el exterior, se considerarán responsables del pago a quienes los posean o sean tenedores de los mismos en el territorio nacional.

ARTICULO 3° —Exclúyese de la aplicación del impuesto a los bienes mencionados en el artículo 1°, cuando los mismos sean exclusivamente afectados al transporte internacional de pasajeros y/o de carga; y, a condición de reciprocidad, a los automotores propiedad de los diplomáticos, agentes consulares y demás representantes oficiales de países extranjeros acreditados en la República Argentina.

ARTICULO 4° —La base imponible del impuesto es el valor de mercado de los bienes gravados. La Administración Federal de Ingresos Públicos del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, establecerá el valor de mercado que se utilizará para la determinación del impuesto.

ARTICULO 5° —El impuesto anual surgirá de aplicar la alícuota del uno por ciento (1%) sobre el monto de la base imponible.

Se establecen los siguientes impuestos mínimos anuales:

- a) Embarcaciones: cincuenta pesos (\$ 50),
- b) Aeronaves: doscientos pesos (\$ 200).

Para el caso de los automotores de uso particular no afectados al transporte de carga o de pasajeros y de las motocicletas y motos de más de doscientos (200) centímetros cúbicos de cilindrada, cuyo valor sea superior a veinte mil (\$ 20.000) la alícuota será del uno y medio por ciento (1,5%).

ARTICULO 6° —El impuesto será liquidado, emitido y distribuido anualmente a los contribuyentes para su pago por la Administración Federal de Ingresos Públicos del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos. La no recepción de la boleta de liquidación para el pago no libera al contribuyente de la obligación. Contra la efectiva satisfacción del gravamen le será entregada una oblea para facilitar el control de su cumplimiento y el tránsito del bien objeto del impuesto por cualquier parte del territorio nacional. La falta de exhibición de la oblea y de presentación del correspondiente comprobante de pago inhibirá la circulación del bien gravado por todas las rutas terrestres, fluviales, marítimas y aéreas de la República Argentina.

ARTICULO 7° —Cuando durante el año se ceda o se transfiera la titularidad de los bienes mencionados en el artículo 1°, quien realice la cesión o transferencia, deberá ingresar previamente el impuesto anual que corresponda.

ARTICULO 8° —Facúltase a la Administración Federal de Ingresos Públicos del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, a dictar todas las normas complementarias para la información y percepción o retención del gravamen que resulten necesarias para su aplicación e ingreso y a suscribir convenios con las

autoridades provinciales, municipales y de la Ciudad de Buenos Aires con el fin de asegurar el control del cumplimiento de la obligación fiscal que se crea.

ARTICULO 9° —La aplicación, percepción y fiscalización del presente gravamen estará a cargo de la Administración Federal de Ingresos Públicos del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, y se regirá por las disposiciones de la ley 11.683 (t.o. 1978) y sus modificaciones.

ARTICULO 10. —Los recursos del Fondo Nacional de Incentivo Docente, financiado con el producido de este impuesto, serán afectados específicamente al mejoramiento de la retribución de los docentes, de escuelas oficiales y de gestión privada subvencionadas, de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, sujetos a las condiciones que fija la presente norma.

ARTICULO 11. —El Fondo Nacional de Incentivo Docente distribuirá anualmente el total de su producido, el que no podrá ser inferior a los setecientos millones de pesos (\$ 700.000.000). **Si la recaudación del impuesto que se crea por el artículo 1° de esta ley no produjere los recursos suficientes para alcanzar el monto citado, la administración nacional garantizará ese piso anual afectando los recursos de la parte que le corresponde percibir al Estado nacional de la recaudación de otros impuestos sin afectar el porcentaje previsto para financiar gastos de la seguridad social.**

ARTICULO 12. —Para acceder a los recursos del Fondo Nacional de Incentivo Docente, las provincias y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, deberán cumplir las siguientes condiciones:

a) Destinar los recursos de este fondo exclusivamente al mejoramiento de las retribuciones de los docentes, no pudiendo afectarse recursos del mismo para la normalización de los salarios en los casos en que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires hubieren realizado quitas, descuentos o disminuciones en las remuneraciones con posterioridad al 1° de enero de 1996.

b) En ningún caso las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, podrán sustituir recursos de sus presupuestos por los provenientes del Fondo Nacional de Incentivo Docente.

c) Desarrollar un programa de mejoramiento de la administración del sistema educativo de cada jurisdicción que optimice la gestión de los recursos.

ARTICULO 13. —Los recursos del Fondo Nacional de Incentivo Docente serán destinados a abonar una asignación especial de carácter remunerativo por cargo que se liquidará mensualmente exclusivamente a los agentes que cumplan efectivamente función docente. Los criterios para definir la asignación a los distintos cargos serán acordados entre el Consejo Federal de Cultura y Educación y las Organizaciones Gremiales Docentes con personería nacional, procurando compensar desigualdades.

ARTICULO 14. —En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, y con la participación de las Organizaciones Gremiales Docentes con representación nacional, se acordarán los criterios básicos para elaborar un régimen normativo que fijará las condiciones de trabajo para la actividad docente que deberá ser puesto en vigencia durante 1999.

ARTICULO 15. —El régimen normativo para la actividad docente mencionado en el artículo anterior, será instrumentado y adecuado en cada una de las jurisdicciones, respetando las condiciones particulares de cada una de ellas.

ARTICULO 16. —Las autoridades educativas de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires presentarán al Ministerio de Cultura y Educación las plantas docentes que cumplen las condiciones determinadas en la presente ley y en su decreto reglamentario, sobre cuya base se realizarán las transferencias de los recursos a cada jurisdicción, siendo estas últimas las responsables de habilitar una cuenta bancaria a esos efectos bajo la denominación de "Fondo Nacional de Incentivo Docente". Los acuerdos se formalizarán en actas complementarias suscritas por cada jurisdicción con la autoridad de aplicación de la presente ley.

ARTICULO 17. —Las autoridades de cada provincia y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires liquidará y abonará a cada docente que reúna las condiciones determinadas por el artículo 13, el importe pertinente discriminado bajo el rubro —Fondo Nacional de Incentivo Docente— con los recibos de sueldo correspondientes y mientras esté vigente el impuesto que se crea. Los fondos que no se distribuyan a alguna jurisdicción por falta de cumplimiento de las condiciones establecidas en la presente ley, serán incorporados como remanente del Fondo Nacional de Incentivo Docente para ser aplicados exclusivamente a la finalidad de la presente ley.

ARTICULO 18. —El Ministerio de Cultura y Educación y una Comisión Bicameral del Congreso de la Nación, constituida a este solo efecto, realizará el seguimiento del proceso de aplicación de la presente ley. El

ministerio en su carácter de autoridad de aplicación, certificará el cumplimiento de las condiciones previstas en la misma pudiendo, en los casos que verifique incumplimiento, ordenar la retención de las transferencias respectivas para proceder de acuerdo a lo especificado en el artículo anterior.

ARTICULO 19. —La Comisión Bicameral prevista en el artículo anterior estará integrada por cinco (5) Diputados y cinco (5) Senadores nacionales, respetando la proporcionalidad de cada representación legislativa y será presidida, anualmente y en forma alternativa, por los Presidentes de las Comisiones de Educación de cada Cámara del Poder Legislativo. La Comisión, a los efectos del seguimiento de la aplicación de la presente ley, podrá requerir al Consejo Federal de Cultura y Educación y al Ministerio de Cultura y Educación, la información que considere necesaria para el cumplimiento de su función.

ARTICULO 20. —Transitorio. Durante 1998 la liquidación a los agentes que cumplan las condiciones establecidas en la presente ley, se hará en 2 (dos) cuotas trimestrales: julio-septiembre y octubre-diciembre.

ARTICULO 21. —Comuníquese al Poder Ejecutivo.

ALBERTO R. PIERRI. —CARLOS F. RUCKAUF. —Esther H. Pereyra Arandía de Pérez Pardo. —Mario L. Pontaquarto.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS DIECIOCHO DIAS DEL MES DE NOVIEMBRE DEL AÑO MIL NOVECIENTOS NOVENTA Y OCHO.

REGISTRADO BAJO EL N° 25.053

NOTA: Los textos en negrita fueron observados.

Decreto 1451/98

Bs. As., 10/12/98

VISTO el Expediente N° 020-001960/98 del Registro del MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS, y

CONSIDERANDO:

Que el Proyecto de Ley registrado bajo el N° 25.053, sancionado por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACION el 18 de noviembre de 1998, se crea el Fondo Nacional de Incentivo Docente, que será financiado con un impuesto anual que se aplicará sobre los automotores, motocicletas, motos, embarcaciones y aeronaves, registrados o radicados en el territorio nacional.

Que la imposición prevista se establece por un término de CINCO (5) años a partir del 1° de enero de 1998.

Que por razones de política y administración tributaria, no se considera oportuna la aplicación del gravamen en forma retroactiva al inicio de un período fiscal que se encuentra en vísperas de su finalización, sobre todo teniendo en cuenta las dificultosa tarea que implica la confección de los respectivos padrones de registro de los bienes comprendidos en el impuesto, que podría derivar en una superposición del gravamen con el correspondiente al año siguiente.

Que asimismo, el artículo 11 del citado Proyecto de Ley dispone que el referido Fondo distribuirá anualmente el total de su producido, el que no podrá ser inferior a los setecientos millones de pesos (\$ 700.000.000), determinando que si la recaudación del impuesto a que alude el artículo 1° no produjese los recursos suficientes para alcanzar el monto citado, la Administración Nacional garantizará ese piso anual afectando los recursos de la parte que corresponde percibir al ESTADO NACIONAL de la recaudación de otros impuestos, sin afectar el porcentaje previsto para financiar gastos de la Seguridad Social.

Que la actual situación del Tesoro Nacional y la prevista para 1999 se ven afectadas por una merma en la percepción de los recursos, fruto principalmente del impacto de las fluctuaciones financieras de los mercados internacionales, lo que no permitiría la atención de nuevos gastos como sería la garantía anual a que se refiere el mencionado artículo 11.

Que por otra parte y teniendo en cuenta lo expresado en el Considerando anterior, la afectación de los recursos en la parte que le corresponde percibir al ESTADO NACIONAL agravaría dicha situación, dejando sin financiamiento necesidades básicas de las jurisdicciones y entidades de la Administración Nacional.

Que asimismo, el cumplimiento de lo dispuesto en dicho artículo acentuará el déficit previsto originalmente, modificando con ello las metas fiscales comprometidas con Organismos Internacionales.

Que por otra parte, el artículo 20 del Proyecto de Ley dispone que la liquidación de las retribuciones de los docentes que cumplan con las condiciones establecidas en la misma, serán retroactivas al 1° de enero de 1998, abonándose en DOS (2) cuotas, cada una de ellas en el tercer y cuarto trimestre de dicho año.

Que dicho precepto está directamente imponiendo un gasto antes de que se generen los recursos, lo que desvirtúa el concepto de fondo específico y le agrega una gravosa carga adicional a la de la garantía al Tesoro Nacional.

Que la atención de dicho gasto no está contemplada en las previsiones presupuestarias del corriente ejercicio ni del próximo y al no contar con financiamiento hace inviable su liquidación y pago tal cual lo dispone dicha norma.

Que en virtud de lo manifestado se estima procedente observar la expresión "a partir del 1° de enero de 1998" consignada al final del artículo 1°, la frase "Si la recaudación del impuesto que se crea por el artículo 1° de esta ley no produjere los recursos suficientes para alcanzar el monto citado, la Administración Nacional garantizará ese piso anual afectando los recursos de la parte que le corresponde percibir al Estado Nacional de la recaudación de otros impuestos sin afectar el porcentaje previsto para financiar gastos de la seguridad social", incluida en el artículo 11 y el artículo 20, del referido Proyecto de Ley.

Que la presente medida no altera el espíritu ni la unidad del Proyecto de Ley sancionado por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACION.

Que la DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS JURIDICOS del MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS ha tomado la intervención que le compete.

Que el PODER EJECUTIVO NACIONAL se encuentra facultado para dictar el presente en virtud de lo dispuesto por el artículo 80 de la CONSTITUCION NACIONAL.

Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA EN ACUERDO GENERAL DE MINISTROS

DECRETA:

Artículo 1° —Obsérvase la expresión "a partir del 1° de enero de 1998" consignada al final del artículo 1°, la frase "Si la recaudación del impuesto que se crea por el artículo 1° de esta ley no produjere los recursos suficientes para alcanzar el monto citado, la Administración Nacional garantizará ese piso anual afectando los recursos de la parte que le corresponde percibir al Estado Nacional de la recaudación de otros impuestos sin afectar el porcentaje previsto para financiar gastos de la seguridad social", incluida en el artículo 11 y el artículo 20, del Proyecto de Ley registrado bajo el N° 25.053.

Art. 2° —Con la salvedad establecida en el artículo anterior, cúmplase, promulgase y téngase por Ley de la Nación el Proyecto de Ley registrado bajo el N° 25.053.

Art. 3° —Dése cuenta al HONORABLE CONGRESO DE LA NACION.

Art. 4° —Comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. —MENEM. —Jorge A. Rodríguez. —Roque B. Fernández. —Carlos V. Corach. —Raúl E. Granillo Ocampo. —Alberto J. Mazza. —Jorge Domínguez. —Antonio E. González. —Guido Di Tella. —Susana B. Decibe.

Anexo III

EDUCACION

Ley 25.864

Establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fíjase un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase.

Sancionada: Diciembre 4 de 2003.

Promulgada: Enero 8 de 2004.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1° — Fíjase un ciclo lectivo anual mínimo de CIENTO OCHENTA (180) días efectivos de clase, para los establecimientos educativos de todo el país en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes.

ARTICULO 2° — Ante el eventual incumplimiento del ciclo lectivo anual a que se refiere el artículo precedente, las autoridades educativas de las respectivas jurisdicciones, deberán adoptar las medidas necesarias a fin de compensar los días de clase perdidos, hasta completar el mínimo establecido.

ARTICULO 3° — Para el cómputo de los CIENTO OCHENTA (180) días fijados por el artículo 1°, se considerará "día de clase" cuando se haya completado por lo menos la mitad de la cantidad de horas de reloj establecidas por las respectivas jurisdicciones para la jornada escolar, según sea el nivel, régimen o modalidad correspondiente.

ARTICULO 4° — A fin de asegurar el cumplimiento del CICLO a que se refiere el artículo 1° de la presente ley, las jurisdicciones provinciales que, una vez vencidos los plazos legales y reglamentarios, pertinentes, no pudieran saldar las deudas salariales del personal docente, podrán solicitar asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional que, luego de evaluar la naturaleza y las causas de las dificultades financieras que fueren invocadas como causa de tales incumplimientos, procurará brindar el financiamiento necesario para garantizar la continuidad de la actividad educativa, en la medida de sus posibilidades y en las condiciones que considere más adecuadas.

ARTICULO 5° — El Poder Ejecutivo nacional deberá informar sobre la situación mencionada en el artículo precedente al Honorable Congreso de la Nación.

ARTICULO 6° — El cumplimiento de lo dispuesto en la presente ley no podrá afectar los derechos y garantías laborales, individuales y colectivas, de los trabajadores de la educación, consagrados por la Constitución Nacional y la legislación vigente en las respectivas jurisdicciones.

ARTICULO 7° — Apruébase el CONVENIO PARA GARANTIZAR EL CUMPLIMIENTO DE UN CICLO LECTIVO ANUAL MINIMO, suscripto el 1° de julio de 2003 entre el titular del Poder Ejecutivo nacional y los representantes de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que en copia autenticada forma parte de la presente ley como Anexo I.

ARTICULO 8° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CUATRO DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL TRES.

REGISTRADO BAJO EL N° 25.864

EDUARDO O. CAMAÑO. — MARCELO A. GUINLE. — Eduardo D. Rollano. — Juan Estrada.

CONVENIO PARA GARANTIZAR EL CUMPLIMIENTO DE UN CICLO LECTIVO ANUAL MINIMO

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina, se reúnen, por una parte el Presidente de la Nación Doctor D. Néstor Carlos KIRCHNER y el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Licenciado D. Daniel Fernando FILMUS y, por la otra, los titulares de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CONSIDERANDO:

Que de acuerdo a la Constitución Nacional es obligación del Estado Nacional sancionar leyes de organización y base de la educación, tendientes a consolidar la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales, como así también lograr la participación de la familia y la sociedad, para la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna que garanticen los principios de igualdad y equidad de la educación pública estatal.

Que a los firmantes los une la voluntad común de que la sociedad toda ejerza en plenitud el citado derecho constitucional.

Que, para ello, entienden adecuado avanzar en el establecimiento y unificación de un ciclo lectivo anual mínimo en todos los ámbitos y jurisdicciones del país, garantizándolo de este modo en todo el territorio nacional.

Que su compromiso comprende la adecuación legislativa pertinente en los niveles nacional y provinciales.

Por ello resuelven celebrar el presente CONVENIO PARA GARANTIZAR EL CUMPLIMIENTO DE UN CICLO LECTIVO ANUAL MINIMO, en todo el territorio nacional, que se regirá por las siguientes cláusulas:

PRIMERA: Las partes convienen en establecer un CICLO LECTIVO ANUAL MINIMO DE CIENTO OCHENTA (180) días efectivos de clase en todos los establecimientos educativos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes.

SEGUNDA: Las partes se obligan a adoptar en sus jurisdicciones las medidas necesarias para completar, como mínimo el ciclo lectivo anual a que se alude en la cláusula anterior, compensando cuando por cualquier circunstancia no se hubieren cubierto con normalidad, los días de clase perdidos hasta el número allí indicado.

Se entenderá que un día de clase no es completo cuando no se haya cumplido, por lo menos, la mitad de las horas de reloj fijadas para el nivel, régimen o modalidad de que se trate.

TERCERA: Para la puesta en funcionamiento de este CONVENIO no se podrán afectar los derechos y garantías laborales, individuales o colectivas, de los trabajadores de la educación, que consagran la Constitución Nacional y la legislación vigente. Si la pérdida de días de clase tuviera su origen en la imposibilidad, por parte en las jurisdicciones provinciales, de afrontar deudas salariales con el citado personal, sea esto por razones de fuerza mayor o por deficiencias transitorias de caja, éstas podrán solicitar la asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional, que dispondrá la inmediata adopción de las medidas que correspondan al efecto, en el marco de lo que establece el artículo 20 de la Ley N° 11.672, Complementaria Permanente de Presupuesto (t.o. 1999) y sus modificatorias.

CUARTA: Las partes intervinientes se obligan a lograr que en sus respectivas jurisdicciones se dicten las normas que consagren y garanticen el efectivo cumplimiento de los principios aquí establecidos.

En prueba de conformidad se firma un único ejemplar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 1° día del mes de julio de 2003.

Lic. Daniel F. FILMUS

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Ingeniero D. Felipe Carlos SOLA

Doctor D. Oscar Aníbal CASTILLO

Gobernador de la Provincia de Buenos Aires

Gobernador de la Provincia de Catamarca

Doctor D. José Manuel DE LA SOTA

Doctor D. Horacio Ricardo COLOMBI

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Gobernador de la Provincia de Corrientes

Doctor D. Angel ROZAS

Doctor D. José Luis LIZURUME

Gobernador de la Provincia de Chaco

Gobernador de la Provincia de Chubut

Doctor D. Sergio Alberto MONTIEL	Doctor D. Gildo INSFRAN
Gobernador de la Provincia de Entre Ríos	Gobernador de la Provincia de Formosa
Doctor D. Eduardo Alfredo FELLNER	Doctor D. Rubén Hugo MARIN
Gobernador de la Provincia de Jujuy	Gobernador de la Provincia de La Pampa
Doctor D. Angel MAZZA	Doctor D. Roberto Raúl IGLESIAS
Gobernador de la Provincia de La Rioja	Gobernador de la Provincia de Mendoza
Ingeniero D. Carlos Eduardo ROVIRA	D. Jorge Omar SOBISCH
Gobernador de la Provincia de Misiones	Gobernador de la Provincia del Neuquén
Doctor D. Pablo VERANI	Doctor D. Juan Carlos ROMERO
Gobernador de la Provincia de Río Negro	Gobernador de la Provincia de Salta
Doctor D. Wbaldino ACOSTA	Doctor D. Alberto RODRIGUEZ SAA
Gobernador de la Provincia de San Juan	Gobernador de la Provincia de San Luis
D. Héctor ICAZURIAGA	D. Carlos Alberto REUTEMANN
Gobernador de la Provincia de Santa Cruz	Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Dña. Mercedes Marina ARAGONES de JUAREZ	D. Julio MANFREDOTTI
Gobernadora de la Provincia de Santiago del Estero	Gobernador de la Provincia de Tierra del Fuego
D. Julio Antonio MIRANDA	Doctor D. Aníbal IBARRA
Gobernador de la Provincia de Tucumán	Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Anexo IV

LEY DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

Ley 26.058

Objeto, alcances y ámbito de aplicación. Fines, objetivos y propósitos. Ordenamiento y regulación de la educación técnico profesional. Mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional. Del gobierno y administración de la educación técnico profesional. Financiamiento. Normas transitorias y complementarias.

Sancionada: Setiembre 7 de 2005

Promulgada: Setiembre 8 de 2005

El Senado y Cámara de Diputados
de la Nación Argentina reunidos en Congreso,
etc. sancionan con fuerza de

Ley:

LEY DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

TITULO I

OBJETO, ALCANCES

Y AMBITO DE APLICACION

ARTICULO 1º — La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.

ARTICULO 2º — Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

ARTICULO 3º — La Educación Técnico Profesional, es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica.

ARTICULO 4º — La Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.

ARTICULO 5º — La Educación Técnico Profesional abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales.

TITULO II

FINES, OBJETIVOS Y PROPOSITOS

ARTICULO 6º — La Ley de Educación Técnico Profesional tiene como propios los siguientes fines y objetivos:

- a) Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional.
- b) Generar mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y la regulación de la Educación Técnico Profesional.
- c) Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido.
- d) Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de educación técnico profesional en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales.
- e) Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.
- f) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente.
- g) Articular las instituciones y los programas de Educación Técnico Profesional con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo.
- h) Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional.
- i) Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable.
- j) Crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales.

ARTICULO 7° — La Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario tiene como propósitos específicos:

- a) Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias.
- b) Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente.
- c) Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico- práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos.
- d) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida.

ARTICULO 8° — La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo.

TITULO III

ORDENAMIENTO Y REGULACION

DE LA EDUCACION TECNICO
PROFESIONAL
CAPITULO I
DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION
TECNICO PROFESIONAL

ARTICULO 9º — Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, a saber:

- a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio.
- b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario.
- c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes.

ARTICULO 10. — Las instituciones que brindan educación técnico profesional, en el marco de las normas específicas establecidas por las autoridades educativas jurisdiccionales competentes, se orientarán a:

- a) Impulsar modelos innovadores de gestión que incorporen criterios de calidad y equidad para la adecuación y el cumplimiento a nivel institucional de los objetivos y propósitos de esta ley.
- b) Desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional.
- c) Ejecutar las estrategias para atender las necesidades socio-educativas de distintos grupos sociales establecidas en los programas nacionales y jurisdiccionales, y desarrollar sus propias iniciativas con el mismo fin.
- d) Establecer sistemas de convivencia basados en la solidaridad, la cooperación y el diálogo con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- e) Contemplar la constitución de cuerpos consultivos o colegiados donde estén representadas las comunidades educativas y socio-productivas.
- f) Generar proyectos educativos que propicien, en el marco de la actividad educativa, la producción de bienes y servicios, con la participación de alumnos y docentes en talleres, laboratorios u otras modalidades pedagógico-productivas.

ARTICULO 11. — Las jurisdicciones educativas tendrán a su cargo los mecanismos que posibiliten el tránsito entre la educación técnico profesional y el resto de la educación formal, así como entre los distintos ambientes de aprendizaje de la escuela y del trabajo.

ARTICULO 12. — La educación técnico profesional de nivel superior no universitario será brindada por las instituciones indicadas en el artículo 9º y permitirá iniciar así como continuar itinerarios profesionalizantes. Para ello, contemplará: la diversificación, a través de una formación inicial relativa a un amplio espectro ocupacional como continuidad de la educación adquirida en el nivel educativo anterior, y la especialización, con el propósito de profundizar la formación alcanzada en la educación técnico profesional de nivel medio.

ARTICULO 13. — Las instituciones de educación técnico profesional de nivel medio y nivel superior no universitario estarán facultadas para implementar programas de formación profesional continua en su campo de especialización.

ARTICULO 14. — Las autoridades educativas de las jurisdicciones promoverán convenios que las instituciones de educación técnico profesional puedan suscribir con las Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos desarrollados en el marco de los planes de promoción de empleo y fomento de los micro emprendimientos, sindicatos, universidades nacionales, Institutos Nacionales de la Industria y del Agro, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Comisión Nacional de Energía Atómica, los institutos de formación docente, otros organismos del Estado con competencia en el desarrollo científico-tecnológico, tendientes a cumplimentar los objetivos estipulados en la presente ley. El Poder Ejecutivo reglamentará los mecanismos adecuados para encuadrar las responsabilidades emergentes de los convenios.

CAPITULO II

DE LA VINCULACION

ENTRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Y EL SECTOR PRODUCTIVO

ARTICULO 15. — El sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados.

ARTICULO 16. — Cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran caber a las empresas. En ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa.

CAPITULO III

DE LA FORMACION PROFESIONAL

ARTICULO 17. — La formación profesional es el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal.

ARTICULO 18. — La formación profesional admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal.

ARTICULO 19. — Las ofertas de formación profesional podrán contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y post-obligatoria.

ARTICULO 20. — Las instituciones educativas y los cursos de formación profesional certificados por el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones podrán ser reconocidos en la educación formal.

CAPITULO IV

DEFINICION DE OFERTAS FORMATIVAS

ARTICULO 21. — Las ofertas de educación técnico profesional se estructurarán utilizando como referencia perfiles profesionales en el marco de familias profesionales para los distintos sectores de actividad socio productivo, elaboradas por el INET en el marco de los procesos de consulta que resulten pertinentes a nivel nacional y jurisdiccional.

ARTICULO 22. — El Consejo Federal de Cultura y Educación aprobará para las carreras técnicas de nivel medio y de nivel superior no universitario y para la formación profesional, los criterios básicos y los parámetros mínimos referidos a: perfil profesional, alcance de los títulos y certificaciones y estructuras curriculares, en lo relativo a la formación general, científico-tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes y a las cargas horarias mínimas. Estos criterios se constituirán en el marco de referencia para los procesos de homologación de títulos y certificaciones de educación técnico profesional y para la estructuración de ofertas formativas o planes de estudio que pretendan para sí el reconocimiento de validez nacional por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ARTICULO 23. — Los diseños curriculares de las ofertas de educación técnico profesional que se correspondan con profesiones cuyo ejercicio pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes deberán, además, atender a las regulaciones de los distintos ejercicios profesionales y sus habilitaciones profesionales vigentes cuando las hubiere reconocidas por el Estado nacional.

ARTICULO 24. — Los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis (6) años. Estos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante.

ARTICULO 25. — Las autoridades educativas jurisdiccionales, sobre la base de los criterios básicos y parámetros mínimos establecidos en los artículos anteriores, formularán sus planes de estudio y establecerán la organización curricular adecuada para su desarrollo, fijando los requisitos de ingreso, la cantidad de años horas anuales de cada oferta de educación técnico profesional de nivel medio o superior no universitario y la carga horaria total de las ofertas de formación profesional.

CAPITULO V

TITULOS Y CERTIFICACIONES

ARTICULO 26. — Las autoridades educativas jurisdiccionales en función de los planes de estudios que aprueben, fijarán los alcances de la habilitación profesional correspondiente y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología otorgará la validez nacional y la consiguiente habilitación profesional de los títulos, en el marco de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTICULO 27. — El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará los niveles de cualificación como marco dentro del cual se garantizará el derecho de cada trabajador a la evaluación, reconocimiento y certificación de los saberes y capacidades adquiridos en el trabajo o por medio de modalidades educativas formales o no formales.

ARTICULO 28. — Las autoridades educativas de las jurisdicciones organizarán la evaluación y certificación de los saberes y las capacidades adquiridas según los niveles de cualificación establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

TITULO IV

MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD

DE LA EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

CAPITULO I

DE LOS DOCENTES Y RECURSOS

ARTICULO 29. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará en el Consejo Federal de Cultura y Educación la implementación de programas federales de formación continua que aseguren resultados igualmente calificados para todas las especialidades, que actualicen la formación de los equipos directivos y docentes de las instituciones de educación técnico profesional, y que promuevan la pertinencia social, educativa y productiva de dichas instituciones.

ARTICULO 30. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará en el Consejo Federal de Cultura y Educación la implementación de modalidades para que: i) los profesionales de nivel superior universitario o no universitario egresados en campos afines a las diferentes ofertas de educación técnico profesional, puedan realizar estudios pedagógicos —en instituciones de educación superior universitaria o no universitaria— que califiquen su ingreso y promoción en la carrera docente; ii) los egresados de carreras técnico profesionales de nivel medio que se desempeñen en instituciones del mismo nivel, reciban actualización técnico científica y formación pedagógica, que califiquen su carrera docente.

CAPITULO II

DEL EQUIPAMIENTO

ARTICULO 31. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, en forma gradual, continua y estable, asegurará niveles adecuados de equipamiento para talleres, laboratorios, entornos virtuales de aprendizaje u otros, de modo que permitan acceder a saberes científico técnicos - tecnológicos actualizados y relevantes y desarrollar las prácticas profesionalizantes o productivas en las instituciones de educación técnico profesional.

CAPITULO III

DEL ORDENAMIENTO Y ORGANIZACION

DEL SERVICIO EDUCATIVO

ARTICULO 32. — En función de la mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional créase, en el ámbito del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y establécese el proceso de la Homologación de Títulos y Certificaciones. Dichos instrumentos, en forma combinada, permitirán:

- a) Garantizar el derecho de los estudiantes y de los egresados a la formación y al reconocimiento, en todo el territorio nacional, de estudios, certificaciones y títulos de calidad equivalente.
- b) Definir los diferentes ámbitos institucionales y los distintos niveles de certificación y titulación de la educación técnico profesional.
- c) Propiciar la articulación entre los distintos ámbitos y niveles de la educación técnico-profesional.
- d) Orientar la definición y el desarrollo de programas federales para el fortalecimiento y mejora de las instituciones de educación técnico profesional.

ARTICULO 33. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, tendrá a su cargo la administración del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y del proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones.

CAPITULO IV

REGISTRO FEDERAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

ARTICULO 34. — El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional es la instancia de inscripción de las instituciones que pueden emitir títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional. Estará integrado por las instituciones de Educación Técnico Profesional que incorporen las jurisdicciones, conforme a la regulación reglamentaria correspondiente. La información de este registro permitirá: i) diagnosticar, planificar y llevar a cabo planes de mejora que se apliquen con prioridad a aquellas escuelas que demanden un mayor esfuerzo de reconstrucción y desarrollo; ii) fortalecer a aquellas instituciones que se puedan preparar como centros de referencia en su especialidad técnica; y iii) alcanzar en todas las instituciones incorporadas los criterios y parámetros de calidad de la educación técnico profesional acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTICULO 35. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, implementará para las instituciones incorporadas al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional programas de fortalecimiento institucional, los cuales contemplarán aspectos relativos a formación docente continua, asistencia técnica y financiera.

CAPITULO V

CATALOGO NACIONAL DE TITULOS Y CERTIFICACIONES

ARTICULO 36. — El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, organizado en función de las familias y perfiles profesionales adoptadas para la definición de las ofertas formativas según el artículo 22 de la presente, es la nómina exclusiva y excluyente de los títulos y/o certificaciones profesionales y sus propuestas curriculares que cumplen con las especificaciones reguladas por la presente ley para la educación técnico profesional. Sus propósitos son evitar la duplicación de titulaciones y certificaciones referidas a un mismo perfil profesional, y evitar que una misma titulación o certificación posean desarrollos curriculares diversos que no cumplan con los criterios mínimos de homologación, establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTICULO 37. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, garantizará que dicho catálogo actúe como un servicio permanente de información actualizada sobre certificaciones y títulos y sus correspondientes ofertas formativas.

CAPITULO VI

HOMOLOGACION DE TITULOS Y CERTIFICACIONES

ARTICULO 38. — Los títulos de técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y las certificaciones de formación profesional podrán ser homologados en el orden nacional a partir de los criterios y estándares de homologación acordados y definidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales deberán contemplar aspectos referidos a: perfil profesional y trayectorias formativas.

ARTICULO 39. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, garantizará el desarrollo de los marcos y el proceso de homologación para los diferentes títulos y/o certificaciones profesionales para ser aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

CAPITULO VII

DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

ARTICULO 40. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. Dichas acciones incluirán como mínimo los siguientes componentes: i) Materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad para esta población, en lo que respecta a insumos, alimentación y traslados; ii) Sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes. Asimismo, se ejecutarán una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional.

TITULO V

DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 41. — El gobierno y administración de la Educación Técnico Profesional, es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo nacional, de los Poderes Ejecutivos de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en orden a los principios de unidad nacional, democratización, autonomía jurisdiccional y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación e innovación y eficiencia.

CAPITULO II

DE LAS FUNCIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA

ARTICULO 42. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, deberá establecer con el acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación:

- a) La normativa general de la educación técnico profesional dentro del marco de la presente ley, con el consenso y la participación de los actores sociales.
- b) Los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.
- c) La nómina de títulos técnicos medios y técnicos superiores y de certificaciones de formación profesional que integrarán el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.
- d) Los criterios y estándares para la homologación de los títulos técnicos medios y técnicos superiores y de certificaciones de formación profesional.
- e) Los niveles de cualificación referidos en el artículo 27.

CAPITULO III

DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION

ARTICULO 43. — El Consejo Federal de Cultura y Educación tendrá las siguientes funciones y responsabilidades:

- a) Acordar los procedimientos para la creación, modificación y/o actualización de ofertas de educación técnico profesional.
- b) Acordar los perfiles y las estructuras curriculares, y el alcance de los títulos y certificaciones relativos a la formación de técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y a la formación profesional.
- c) Acordar los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y los criterios y parámetros para la homologación de los títulos técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y de las certificaciones de formación profesional.
- d) Acordar los procedimientos de gestión del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional y los parámetros para la distribución jurisdiccional.

CAPITULO IV

DE LAS AUTORIDADES JURISDICCIONALES

ARTICULO 44. — Las autoridades jurisdiccionales tendrán las siguientes atribuciones:

a) Establecer el marco normativo y planificar, organizar y administrar la educación técnico profesional en las respectivas jurisdicciones, en el marco de los acuerdos alcanzados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

b) Generar los mecanismos para la creación de consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción como espacios de participación en la formulación de las políticas y estrategias jurisdiccionales en materia de educación técnico profesional.

c) Participar en la determinación de las inversiones en equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación y desarrollo de proyectos institucionales para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos para las instituciones de Educación Técnico Profesional, financiadas con el Fondo establecido por la presente ley en su artículo 52.

CAPITULO V

DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA

ARTICULO 45. — Reconócese en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al Instituto Nacional de Educación Tecnológica para cumplir con las siguientes responsabilidades y funciones:

a) Determinar y proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación las inversiones en equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación y desarrollo de proyectos institucionales para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos para las Instituciones de Educación Técnico Profesional, financiadas con el Fondo establecido por la presente ley en su artículo 52.

b) Promover la calidad de la educación técnicoprofesional para asegurar la equidad y la adecuación permanente de la oferta educativa a las demandas sociales y productivas a través de la coordinación de programas y proyectos en acuerdo con las pautas establecidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Desarrollar los instrumentos necesarios para la evaluación de la calidad de las ofertas de Educación Técnico Profesional e intervenir en la evaluación.

c) Llevar a cabo el relevamiento y sistematización de las familias profesionales, los perfiles profesionales y participar y asesorar en el diseño curricular de las ofertas de Educación Técnico Profesional.

d) Ejecutar en el ámbito de su pertinencia acciones de capacitación docente.

e) Desarrollar y administrar el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y llevar a cabo el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones.

f) Administrar el régimen de la ley 22.317 del Crédito Fiscal.

CAPITULO VI

DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, TRABAJO Y PRODUCCION CREACION

ARTICULO 46. — Créase el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, sobre la base del Consejo Nacional de Educación - Trabajo, como órgano consultivo y propositivo en las materias y cuestiones que prevé la presente ley, cuya finalidad es asesorar al Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico profesional. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ejercerá la Secretaría Permanente del mencionado organismo.

FUNCIONES

ARTICULO 47. — Las funciones del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción son:

a) Gestionar la colaboración y conciliar los intereses de los sectores productivos y actores sociales en materia de educación técnico profesional.

b) Promover la vinculación de la educación técnico profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, así como la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción.

c) Proponer orientaciones para la generación y aplicación de fuentes de financiamiento para el desarrollo de la educación técnico profesional.

d) Asesorar en los procesos de integración regional de la educación técnico profesional, en el MERCOSUR u otros acuerdos regionales o bloques regionales que se constituyan, tanto multilaterales como bilaterales.

INTEGRACION

ARTICULO 48. — El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción estará integrado por personalidades de destacada y reconocida actuación en temas de educación técnico profesional, producción y empleo, y en su conformación habrá representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Economía y Producción, del Consejo Federal de Cultura y Educación, de las cámaras empresariales - en particular de la pequeña y mediana empresa -, de las organizaciones de los trabajadores, incluidas las entidades gremiales docentes, las entidades profesionales de técnicos, y de entidades empleadoras que brindan educación técnico profesional de gestión privada. Los miembros serán designados por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, a propuesta de los sectores mencionados, y desempeñarán sus funciones "ad honorem" y por tiempos limitados.

CAPITULO VII

COMISION FEDERAL DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

ARTICULO 49. — Créase la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional con el propósito de garantizar los circuitos de consulta técnica para la formulación y el seguimiento de los programas federales orientados a la aplicación de la presente ley, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica ejercerá la coordinación de la misma. Para el seguimiento del proceso, resultados e impacto de la implementación de la presente ley, la Comisión Federal articulará: i) Con el organismo con competencia en información educativa los procedimientos para captar datos específicos de las instituciones educativas; ii) Con el INDEC, los procedimientos para captar información a través de la Encuesta Permanente de Hogares sobre la inserción ocupacional según modalidad de estudios cursados.

ARTICULO 50. — Esta Comisión estará integrada por los representantes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, designados por las máximas autoridades jurisdiccionales respectivas, siendo sus funciones "ad honorem".

TITULO VI

FINANCIAMIENTO

ARTICULO 51. — Es responsabilidad indelegable del Estado asegurar el acceso a todos los ciudadanos a una educación técnico profesional de calidad. La inversión en la educación técnico profesional se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos Nacional, Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según corresponda.

ARTICULO 52. — Créase el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMA DOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas. Este Fondo podrá incorporar aportes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional.

ARTICULO 53. — Los parámetros para la distribución entre provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los procedimientos de gestión del Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional se acordarán en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Los recursos se aplicarán a equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación, desarrollo de proyectos institucionales y condiciones edilicias para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos.

ARTICULO 54. — Reconócese en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al Instituto Nacional de Educación Tecnológica como órgano de aplicación de la Ley 22.317 y modificatorias.

TITULO VII

NORMAS TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTICULO 55. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará con el Consejo Federal de Cultura y Educación, un procedimiento de transición para resguardar los derechos de los estudiantes de las instituciones de educación técnico profesional, hasta tanto se completen los procesos de ingreso al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y de construcción del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.

ARTICULO 56. — Invítase a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adecuar su legislación educativa en consonancia con la presente ley.

ARTICULO 57. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS SIETE DIAS DEL MES DE SETIEMBRE DEL AÑO DOS MIL CINCO.

— REGISTRADA BAJO EL N° 26.058 —

EDUARDO O. CAMAÑO. — DANIEL O. SCIOLI. — Eduardo D. Rollano. — Juan Estrada.

Anexo V

EDUCACION

Ley 26.075

Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del Seis por Ciento en el Producto Bruto Interno.

Objetivos. Porcentajes de crecimiento anual del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología. Establecimiento por el plazo de cinco años de una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Determinación anual del índice de contribución. Creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Modificación de la Ley N° 25.919 - Fondo Nacional de Incentivo Docente.

Sancionada: Diciembre 21 de 2005

Promulgada: Enero 9 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso,

etc. sancionan con fuerza de

Ley:

ARTICULO 1° — El Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión en educación, ciencia y tecnología, entre los años 2006 y 2010, y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.

ARTICULO 2° — El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos:

- a) Incluir en el nivel inicial al CIEN POR CIENTO (100%) de la población de CINCO (5) años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de TRES (3) y CUATRO (4) años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.
- b) Garantizar un mínimo de DIEZ (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el TREINTA POR CIENTO (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas.
- c) Promover estrategias y mecanismos de asignación de recursos destinados a garantizar la inclusión y permanencia escolar en niños, niñas y jóvenes que viven en hogares por debajo de la línea de pobreza mediante sistemas de compensación que permitan favorecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo nacional.
- d) Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios.
- e) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema.
- f) Producir las transformaciones pedagógicas y organizacionales que posibiliten mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional en todos los niveles y modalidades, garantizando la apropiación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por la totalidad de los alumnos de los niveles de educación inicial, básica/primaria y media/polimodal.

g) Expandir la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en los establecimientos educativos y extender la enseñanza de una segunda lengua.

h) Fortalecer la educación técnica y la formación profesional impulsando su modernización y vinculación con la producción y el trabajo. Incrementar la inversión en infraestructura y equipamiento de las escuelas y centros de formación profesional.

i) Mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente inicial y continua.

j) Fortalecer la democratización, la calidad, los procesos de innovación y la pertinencia de la educación brindada en el sistema universitario nacional.

k) Jerarquizar la investigación científico-tecnológica y garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos para el sistema científico-tecnológico nacional.

ARTICULO 3° — El presupuesto consolidado del Gobierno nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado a la educación, la ciencia y la tecnología se incrementará progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del SEIS POR CIENTO (6%) en el Producto Interno Bruto (PIB).

ARTICULO 4° — A fin de lograr el cumplimiento de los objetivos descriptos en el artículo 2° de la presente ley, el gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología del Gobierno nacional crecerá anualmente — respecto del año 2005—, de acuerdo a los porcentajes que se consignan en el siguiente cuadro:

Año	GEC/PIB Meta anual en %	Aumento acumulado del gasto en educación, ciencia y tecnología del Gobierno Nacional
2006	4,7	$GEN\ 2005 \times (PIB\ 2006/2005 - 1) + 40\% \times (4,7\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2006$
2007	5,0	$GEN\ 2005 \times (PIB\ 2007/2005 - 1) + 40\% \times (5,0\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2007$
2008	5,3	$GEN\ 2005 \times (PIB\ 2008/2005 - 1) + 40\% \times (5,3\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2008$
2009	5,6	$GEN\ 2005 \times (PIB\ 2009/2005 - 1) + 40\% \times (5,6\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2009$
2010	6,0	$GEN\ 2005 \times (PIB\ 2010/2005 - 1) + 40\% \times (6,0\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2010$

Donde:

GEC: Gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología.

PIB: Producto Interno Bruto.

GEN: Gasto en educación, ciencia y tecnología del Gobierno nacional.

40% = Participación del Gobierno nacional en el esfuerzo de inversión adicional para el cumplimiento de la Meta de crecimiento anual de GEC/PIB.

El Gobierno nacional financiará con sus recursos los programas destinados a cumplir los objetivos especificados en los incisos j) y k) del artículo 2° de la presente ley en lo atinente a instituciones y organismos dependientes del Estado nacional.

La distribución de los recursos incrementales de jurisdicción nacional destinados a la educación no universitaria, universitaria y el sistema científico-tecnológico deberá realizarse conforme a las participaciones actuales del Gasto Educativo Consolidado del año 2005.

ARTICULO 5° — A fin de lograr el cumplimiento de los objetivos descriptos en el artículo 2° de la presente ley, el gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se incrementará anualmente —respecto del año 2005—, de acuerdo a los porcentajes que se consignan en el siguiente cuadro:

Año	GEC/PIB Meta anual en %	Aumento acumulado del gasto en educación, ciencia y tecnología de las Provincias y la CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
2006	4,7	$GEP\ 2005 \times (PIB\ 2006/2005 - 1) + 60\% \times (4,7\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2006$
2007	5,0	$GEP\ 2005 \times (PIB\ 2007/2005 - 1) + 60\% \times (5,0\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2007$
2008	5,3	$GEP\ 2005 \times (PIB\ 2008/2005 - 1) + 60\% \times (5,3\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2008$
2009	5,6	$GEP\ 2005 \times (PIB\ 2009/2005 - 1) + 60\% \times (5,6\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2009$
2010	6,0	$GEP\ 2005 \times (PIB\ 2010/2005 - 1) + 60\% \times (6,0\% - GEC\ 2005/PIB\ 2005 \times 100) \times PIB\ 2010$

Donde:

- GEC: Gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología.
- PIB: Producto Interno Bruto.
- GEP: Gasto en educación, ciencia y tecnología de las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- 60% = Participación de los Gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el esfuerzo de inversión adicional para el cumplimiento de la meta de crecimiento anual de GEC/PIB.

Este incremento se destinará prioritariamente a: i) mejorar las remuneraciones docentes, ii) adecuar las respectivas plantas orgánicas funcionales a fin de asegurar la atención de una matrícula creciente, iii) jerarquizar la carrera docente garantizando su capacitación con el objeto de mejorar la calidad educativa.

ARTICULO 6° — A los efectos de los cálculos previstos en los artículos 4° y 5° de la presente ley, se utilizará el Producto Interno Bruto contemplado en la presentación del proyecto de Ley de Presupuesto de la Administración Nacional.

En los ejercicios fiscales en donde no haya incremento en el PIB o cuando la variación del mismo no genere el incremento en la recaudación exigible para alcanzar las metas financieras previstas, la meta anual deberá adecuarse proporcionalmente al incremento de la recaudación.

Podrán las partes, de común acuerdo, en cada convenio bilateral redefinir plazos, condiciones y alcances de los compromisos asumidos.

ARTICULO 7° — Establécese, por el plazo de CINCO (5) años, una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional con la finalidad de garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional, y de coadyuvar a la

disponibilidad de los recursos previstos en el artículo 5° de la presente ley en los presupuestos de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Será objeto de tal afectación el incremento, respecto del año 2005, de los recursos anuales coparticipables correspondientes a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el Régimen de la Ley N° 23.548 y sus modificatorias y complementarias.

El monto total anual de la afectación referida será equivalente al SESENTA POR CIENTO (60%) del incremento en la participación del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología en el Producto Interno Bruto, según surge del segundo sumando del cuadro del artículo 5° de la presente ley.

ARTICULO 8° — La determinación del monto de la asignación específica correspondiente a cada provincia y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir del monto total que surge de la aplicación del artículo anterior, se efectuará conforme a un índice que se construirá anualmente en función de los siguientes criterios:

a) La participación de la matrícula de cada provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el total de los niveles inicial a superior no universitario, correspondiente a todos los tipos de educación (ponderación OCHENTA POR CIENTO (80%).

b) La incidencia relativa de la ruralidad en el total de la matrícula de educación común de cada provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ponderación DIEZ POR CIENTO (10%).

c) La participación de la población no escolarizada de TRES (3) a DIECISIETE (17) años de cada Provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el total (ponderación DIEZ POR CIENTO (10%).

Para la determinación anual del índice de contribución será de aplicación obligatoria la información suministrada por: 1) la DIRECCION NACIONAL DE INFORMACION Y EVALUACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA del MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA en su relevamiento anual para los criterios a y b, y 2) el INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSOS del MINISTERIO DE ECONOMIA Y PRODUCCION para el criterio c. En este último caso, la información se referirá a los datos del último censo nacional disponible. En ningún caso se utilizarán datos de población no escolarizada que resulten de extrapolaciones a períodos posteriores al último censo nacional.

La determinación de los importes afectados se realizará a los efectos de que cada jurisdicción refleje en su presupuesto anual el compromiso financiero derivado de la aplicación del artículo 5° de la presente ley.

El índice que se aplicará para cada jurisdicción en el año 2006 será el que figura en el ANEXO I. Para los años siguientes, el MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA calculará y comunicará el referido índice para la elaboración del proyecto de Ley de Presupuesto de la Administración Nacional del respectivo año.

ARTICULO 9° — Créase, en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo será el contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte posible superar dichas desigualdades.

En la reglamentación de la presente ley, el Poder Ejecutivo nacional, con la participación del Consejo Federal de Cultura y Educación, fijará criterios de asignación tendientes a compensar las desigualdades existentes entre las diferentes jurisdicciones mediante un porcentaje de los recursos determinados en el artículo 4° que se destinarán al Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, así como su operatoria y los requisitos que deberán cumplir las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para acceder a los recursos.

ARTICULO 10° — El MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente.

ARTICULO 11° — El MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con los objetivos establecidos en el artículo 2°. A tal fin, se establecerán los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de dichos objetivos, así como para el mejoramiento de las capacidades de administración y evaluación y de la eficiencia del gasto sectorial.

ARTICULO 12° — El MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, llevará a cabo convenios bilaterales con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los que se establecerán, en función de los objetivos establecidos en el artículo 2° de la presente ley, las metas anuales a alcanzar durante los próximos CINCO (5) años, los recursos financieros de origen nacional y provincial que se asignarán para su cumplimiento y los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

Los compromisos de inversión sectorial anual por parte de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires serán consistentes con: a) una participación del gasto en educación en el gasto público total no inferior a la verificada en el año 2005 y b) un gasto anual por alumno no inferior al verificado en el año 2005.

ARTICULO 13° — La información referida tanto a las metas anuales, como a las metodologías, los resultados de las evaluaciones de cumplimiento de las mismas y los recursos invertidos en las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, será de amplio acceso y difusión pública. A tal fin, en los convenios bilaterales a los que se refiere el artículo anterior, se establecerán los mecanismos e instrumentos mediante los cuales esa información será puesta a disposición de la sociedad.

ARTICULO 14° — La distribución de los recursos previstos anualmente en los Presupuestos de la Administración Pública Nacional destinados a los sistemas educativos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deberá observar: a) la distribución nacional de la matrícula y de la población no escolarizada de TRES (3) a DIECISIETE (17) años, b) la incidencia relativa de la ruralidad respecto del total de la matrícula y de la población no escolarizada, c) la capacidad financiera de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, d) el esfuerzo financiero de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la inversión destinada al sistema educativo, e) la incidencia de la sobreedad escolar, la tasa de repitencia y la tasa de desgranamiento educativo y, f) el cumplimiento de las metas anuales que se acuerden en virtud de lo establecido en el artículo 12 de la presente ley.

La ponderación de los mencionados indicadores se efectuará con la intervención del Consejo Federal de Cultura y Educación, utilizando la información oficial más actualizada.

ARTICULO 15° — Para acceder a los recursos previstos anualmente en los Presupuestos de la Administración Pública Nacional en función de los objetivos de la presente ley, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán dar cumplimiento a las condiciones y requisitos que establezca la reglamentación de la presente ley y los convenios a que se refiere el artículo 12.

ARTICULO 16° — A los efectos de dotar de una mayor transparencia a la gestión pública, la estructura programática de los presupuestos anuales de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberá reflejar en forma separada la asignación de los recursos transferidos en virtud de lo establecido por el artículo 4° y afectados en virtud de lo establecido por el artículo 5° de la presente ley, de modo de facilitar su seguimiento, monitoreo y evaluación en los términos que establezca la reglamentación de la presente ley.

El Gobierno nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán presentar regularmente la información sobre la ejecución presupuestaria de los recursos asignados a la educación, informando en particular sobre el gasto por alumno, la participación del gasto en educación en el gasto público total, el grado de cumplimiento de las metas físicas y financieras comprometidas y las inversiones realizadas en el período. Esta información deberá estar disponible públicamente en sus páginas web durante el año de ejecución presupuestaria, para corroborar el cumplimiento de las metas establecidas en la presente ley.

El Consejo Federal de Cultura y Educación será el organismo encargado de evaluar el funcionamiento del sistema de información física y financiera conforme a los clasificadores presupuestarios utilizados por la Ley N° 25.917 con el objeto de garantizar la homogeneidad de la información y el estricto cumplimiento de los compromisos entre las partes.

ARTICULO 17° — Ante el incumplimiento de las obligaciones por parte de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se derivan de la presente ley, el MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA, en su carácter de autoridad de aplicación en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, instrumentará o promoverá la ejecución total o parcial de la retención de las transferencias de los fondos asignados en el presupuesto del MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA con destino a las jurisdicciones hasta tanto se cumplimenten las condiciones acordadas con el Gobierno nacional.

ARTICULO 18° — En los casos en que se proceda a retener los fondos asignados a una jurisdicción, de acuerdo con lo previsto en el artículo anterior, y vencido el plazo que se establezca, el MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA podrá reasignarlos con los criterios establecidos en el artículo 14 de la presente ley, teniendo en cuenta el esfuerzo de cada jurisdicción.

ARTICULO 19° — Modifícase el artículo 1° de la Ley N° 25.919 Fondo Nacional de Incentivo Docente, que queda redactado en los siguientes términos:

"Artículo 1°: Prorrógase la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente, creado por la Ley N° 25.053, por el término de CINCO (5) años a partir del 1° de enero de 2004."

ARTICULO 20° — En los casos en que la ejecución de la presente norma por parte de las jurisdicciones afecte el cumplimiento del artículo 10 de la Ley N° 25.917, el Consejo Federal de Responsabilidad Fiscal considerará especialmente las erogaciones realizadas en materia de educación para el cumplimiento de las metas del artículo 2°.

ARTICULO 21° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTIUN DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL CINCO.

— REGISTRADA BAJO EL N° 26.075 —

ALBERTO BALESTRINI. — DANIEL O. SCIOLI. — Enrique Hidalgo. — Juan Estrada.

ANEXO I

Determinación del índice de recursos coparticipables afectados para el Año 2006, según jurisdicción.

Jurisdicción	Distribución de matrícula 2003 (%)	Incidencia Ruralidad 2003 (%)	Distribución de población escolarizada 2001 (%)	Matrícula no (80%)	Incidencia Ruralidad (10%)	Población no escolarizada (10%)	Porcentaje de Afectación
Buenos Aires	36,8%	2,25%	26,6%	29,44%	0,07%	2,66%	32,17%
Catamarca	1,1%	24,33%	1,3%	0,87%	0,75%	0,13%	1,75%
Chaco	3,2%	16,62%	5,6%	2,53%	0,51%	0,56%	3,60%
Chubut	1,3%	10,74%	1,2%	1,02%	0,33%	0,12%	1,46%
C.A.B.A.	6,3%	0,00%	1,9%	5,06%	0,00%	0,19%	5,25%
Córdoba	8,0%	9,23%	8,0%	6,41%	0,28%	0,80%	7,50%
Corrientes	2,9%	17,43%	4,3%	2,32%	0,54%	0,43%	3,29%
Entre Ríos	3,2%	13,41%	3,9%	2,53%	0,41%	0,39%	3,33%
Formosa	1,7%	18,93%	2,5%	1,36%	0,58%	0,25%	2,20%
Jujuy	2,0%	11,78%	2,4%	1,63%	0,36%	0,24%	2,24%
La Pampa	0,8%	14,10%	1,0%	0,60%	0,43%	0,10%	1,13%
La Rioja	0,9%	18,21%	1,0%	0,76%	0,56%	0,10%	1,42%
Mendoza	4,3%	15,07%	5,4%	3,44%	0,46%	0,54%	4,44%
Misiones	3,1%	26,98%	5,9%	2,49%	0,83%	0,59%	3,92%
Neuquén	1,6%	7,92%	1,4%	1,29%	0,24%	0,14%	1,68%
Río Negro	1,8%	11,28%	1,6%	1,44%	0,35%	0,16%	1,94%
Salta	3,6%	16,03%	4,8%	2,88%	0,49%	0,48%	3,85%
San Juan	1,6%	16,25%	2,3%	1,31%	0,50%	0,23%	2,05%
San Luis	1,1%	11,84%	1,2%	0,86%	0,37%	0,12%	1,34%
Santa Cruz	0,6%	1,54%	0,4%	0,52%	0,05%	0,04%	0,60%
Santa Fe	7,8%	9,41%	6,7%	6,22%	0,29%	0,67%	7,18%
Stgo. Del Estero	2,4%	31,52%	4,3%	1,93%	0,97%	0,43%	3,34%
T. Del Fuego	0,4%	1,59%	0,2%	0,29%	0,05%	0,02%	0,36%
Tucumán	3,5%	17,59%	6,1%	2,80%	0,55%	0,61%	3,96%
Total	100%	9,75%	100,0%	80,00%	10,00%	10,00%	100,00%

Anexo VI

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

Ley 26.150

Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa.

Sancionada: Octubre 4 de 2006

Promulgada: Octubre 23 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

sancionan con fuerza de

Ley:

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION

SEXUAL INTEGRAL

ARTICULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTICULO 2º — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTICULO 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;

- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ARTICULO 4° — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTICULO 5° — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTICULO 7° — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

ARTICULO 8° — Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;

- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTICULO 9º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTICULO 10. — Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

ARTICULO 11. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CUATRO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS.

— REGISTRADA BAJO EL N° 26.150 —

ALBERTO E. BALESTRINI. — DANIEL O. SCIOLI. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

LEY N° 26.206

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTÍCULO 5°.- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTÍCULO 6°.- El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

ARTÍCULO 7°.- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

ARTÍCULO 9°.- El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).

ARTÍCULO 10.- El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

CAPÍTULO II

FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
- l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- r) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

- t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

TITULO II

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 12.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTÍCULO 13.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTÍCULO 14.- El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

ARTÍCULO 15.- El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

ARTÍCULO 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la

Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTÍCULO 19.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y participantes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTÍCULO 21.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

- a) Expandir los servicios de Educación Inicial.
- b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
- c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
- d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

ARTÍCULO 22.- Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil,

con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

ARTÍCULO 23.- Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

- a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.
- b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

ARTÍCULO 24.- La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.
- b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.
- c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.
- d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTÍCULO 25.- Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN PRIMARIA

ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

ARTÍCULO 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

ARTÍCULO 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

- a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.
- b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.
- c) Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.
- d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.
- e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.
- f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.
- g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.
- h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

ARTÍCULO 33.- Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 34.- La Educación Superior comprende:

- a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.
- b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

ARTÍCULO 35.- La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

ARTÍCULO 36.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ARTÍCULO 37.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 38.- La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley.

Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTÍCULO 39.- La Educación Artística comprende:

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.
- c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

CAPÍTULO VIII

EDUCACIÓN ESPECIAL

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTÍCULO 43.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

ARTÍCULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

CAPÍTULO IX

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

ARTÍCULO 46.- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

ARTÍCULO 47.- Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

ARTÍCULO 48.- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

CAPÍTULO X

EDUCACIÓN RURAL

ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 50.- Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.

- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

ARTÍCULO 51.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

- a) instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.
- b) asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
- c) integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.
- d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.
- e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

CAPÍTULO XI

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTÍCULO 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

CAPITULO XII

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través

de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

CAPÍTULO XIII

EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

ARTÍCULO 60.- La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

ARTÍCULO 61.- El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

TÍTULO III

EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

ARTÍCULO 62.- Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.

ARTÍCULO 63.- Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

ARTÍCULO 64.- Los/las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal, conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente.

ARTÍCULO 65.- La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.

ARTÍCULO 66.- Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley.

TÍTULO IV

LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

CAPÍTULO I

DERECHOS Y OBLIGACIONES

ARTÍCULO 67.- Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 68.- El personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.

ARTÍCULO 69.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional.

ARTÍCULO 70.- No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y el Título X del Libro Segundo del CÓDIGO PENAL, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

TÍTULO V

POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

ARTÍCULO 81.- Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

ARTÍCULO 82.- Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley N° 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.

ARTÍCULO 83.- EL Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable, para impulsar una mejora en los niveles de aprendizaje y promoción de los/as alumnos/as sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral.

TITULO VI

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 84.- El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTÍCULO 85.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos

correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

- a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
- b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.
- c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.
- d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.
- e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.
- f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

ARTÍCULO 86.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

CAPÍTULO II

DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 88.- El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

ARTÍCULO 89.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.

ARTÍCULO 90.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar.

ARTÍCULO 91.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.

ARTÍCULO 93.- Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

CAPÍTULO III

INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

ARTÍCULO 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

ARTÍCULO 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

ARTÍCULO 96.- La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 97.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

ARTÍCULO 98.- Créase el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, que estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional.

Tendrá por funciones:

- a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.
- b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.
- c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.
- d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.
- e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

ARTÍCULO 99.- El Poder Ejecutivo Nacional, a propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, elevará anualmente un informe al Honorable Congreso de la Nación dando cuenta de la información relevada y de los resultados de las evaluaciones realizadas conforme a las variables estipuladas en el artículo 95 de la presente, y de las acciones desarrolladas y políticas a ejecutar para alcanzar los objetivos postulados en esta ley.

TITULO VII

EDUCACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTÍCULO 100.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTÍCULO 101.- Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.

ARTÍCULO 102.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a Educ.ar Sociedad del Estado, a través de la señal educativa “Encuentro” u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la

calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. Dicha programación estará dirigida a:

- a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.
- b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.
- c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.
- d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.

ARTÍCULO 103.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.

TITULO VIII

EDUCACION A DISTANCIA

ARTÍCULO 104.- La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

ARTÍCULO 105.- A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

ARTÍCULO 106.- Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

ARTICULO 107.- La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

ARTICULO 108.- El Estado Nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.

ARTICULO 109.- Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

ARTICULO 110.- La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

ARTÍCULO 111.- Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

TITULO IX

EDUCACIÓN NO FORMAL

ARTICULO 112.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.
- d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.
- e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.
- f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

TITULO X

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 113.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 114.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, conforme a los criterios constitucionales de unidad nacional y federalismo.

CAPITULO II

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ARTICULO 115.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley. Serán sus funciones:

- a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente ley.
- b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente ley para el Sistema Educativo Nacional a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos. En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los aludidos principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el artículo 118 de la presente ley.
- c) Fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente ley.
- d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.
- e) Contribuir con asistencia técnica y financiera a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para asegurar el funcionamiento del sistema educativo.
- f) Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2° de la presente ley. Esta decisión y las medidas que se instrumenten deberán contar con el acuerdo de la jurisdicción involucrada y del Consejo Federal de Educación, y serán comunicadas al Poder Legislativo Nacional.
- g) Dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo a lo establecido en el artículo 85 de la presente ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.
- h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.
- i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

CAPITULO III

EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

ARTÍCULO 117.- Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son:
a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades.

En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.

b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular ejercerá asimismo las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia y de la implementación, durante su vigencia, del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente, conforme a la Ley N° 26.075. Será designado cada dos (2) años por la Asamblea Federal.

ARTICULO 118.- Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley N° 26.075.

ARTÍCULO 119.- El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley.

Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.

b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.

c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 120.- La Asamblea Federal realizará como mínimo una (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la presente ley. Asimismo, convocará como mínimo dos (2) veces al año a representantes de organizaciones gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.

CAPÍTULO IV

LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS

Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

ARTÍCULO 121.- Los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

- a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;
- b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.
- d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.
- e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de esta ley.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.
- g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

CAPITULO V

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

ARTICULO 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
- b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.
- d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.
- f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
- i) Definir su código de convivencia.

- j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
- k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.
- m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- o) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.

ARTÍCULO 124.- Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional.

CAPÍTULO VI

DERECHOS Y DEBERES DE LOS/AS ALUMNOS/AS

ARTÍCULO 125.- Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.

ARTÍCULO 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
- b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
- c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
- d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.
- e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
- g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
- h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
- i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.
- j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

ARTÍCULO 127.- Son deberes de los/as alumnos/as:

- a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.
- b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.
- c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.
- d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
- e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
- g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

CAPITULO VII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES, MADRES, TUTORES/AS

ARTÍCULO 128.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

- a) Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.
- b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.
- c) Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
- d) Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.

ARTÍCULO 129.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes:

- a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria.
- b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.
- c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as
- d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa.
- e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

TITULO XI

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA LEY

ARTÍCULO 130.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, se establecerán:

- a) El calendario de implementación de la nueva estructura unificada del Sistema Educativo Nacional, conforme a lo dispuesto por los artículos 15 y 134 de esta ley.

- b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.
- c) Dicha planificación asegurará la convergencia, complementación e integración de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075, que rigen hasta el año 2010.
- d) Los mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos de esta ley y de los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075.
- e) La definición e implementación de procedimientos de auditoría eficientes que garanticen la utilización de los recursos destinados a educación en la forma prevista.

ARTÍCULO 131.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, llevará a cabo convenios bilaterales con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se establecerán:

- a) las metas anuales destinadas a alcanzar los objetivos propuestos por esta norma, que no se encuentren incluidos en el artículo 2° de la Ley N° 26.075;
- b) los recursos de origen nacional y provincial, o en su caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se asignarán para su cumplimiento; y
- c) los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

TÍTULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTÍCULO 132.- Derógase la Ley N° 25.030, la Ley N° 24.195, la Ley N° 22.047 y su Decreto reglamentario N° 943/84, y demás normas complementarias y aclaratorias.

ARTÍCULO 133.- Sustitúyese, en el artículo 5° y sucesivos de la Ley N° 24.521 y sus modificatorias, la denominación “instituciones de educación superior no universitaria” por la de “institutos de educación superior”.

ARTÍCULO 134.- A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

- a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,
- b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria.

Con respecto a la Educación Técnica rige lo dispuesto por el artículo 24 de la Ley N° 26.058.

Se establece un plazo de seis (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes.

ARTÍCULO 135.- El Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para:

- a) universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos;
- b) implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria.

Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.

ARTÍCULO 136.- El Consejo Federal de Educación deberá acordar en el término de un (1) año, a partir de la sanción de la presente ley, una resolución de cumplimiento obligatorio de lo dispuesto por el artículo 32 de esta ley, acompañada de los estudios técnicos y presupuestarios que faciliten su implementación.

ARTÍCULO 137.- Los servicios educativos de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad son las propias del nivel que corresponda a la población destinataria y podrán ser implementadas a través de estrategias pedagógicas flexibles, que garanticen la igualdad en la calidad de los resultados. Las certificaciones corresponderán a los modelos de la educación común.

ARTÍCULO 138.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes.

Asimismo, y en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

ARTÍCULO 139.- La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTÍCULO 140.- El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

ARTÍCULO 141.- Invitar a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente, con el objeto de incorporar la inhabilitación para el ejercicio de la docencia a quien haya sido condenado/a por delitos contra la integridad sexual, conforme a lo establecido en el Título III, Capítulos II, III, IV y V del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

ARTÍCULO 142.- Educ.ar Sociedad del Estado, los bienes que integran su patrimonio, actos y contratos que celebre a título oneroso o gratuito, estarán exentos de todo gravamen, arancel o impuesto nacional, cualquiera fuera su denominación, toda vez que su objeto social excede la mera búsqueda de un fin de lucro y constituye una herramienta esencial para la educación pública argentina y la difusión del conocimiento igualitario de todos/as los/as habitantes, a través de internet y la televisión educativa.

ARTÍCULO 143.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la Ley N° 25.871.

ARTÍCULO 144.- Los/as niños/as y jóvenes radicados/as temporariamente en el exterior podrán cumplir con la educación obligatoria a través de servicios de educación a distancia.

ARTICULO 145.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional.

De acuerdo con las disposiciones pertinentes del Reglamento del H. Senado este Dictamen pasa directamente al Orden del Día.-

Sala de Comisiones,

de 2006.-