

JESUS ASENSI / MARIA LUISA BONAL / MAXIMIANO
DEL CAÑO / JOSE PABLO DELGADO Y DELGADO /
/ FABIAN GOMEZ / MARIA LUISA GONZALO / JUAN
IGNACIO HERNANDEZ / MARIANO HERRERO /
/ ANGEL J. LAZARO / JESUSA MATE SANZ / SANTOS
MAZAGATOS / JUAN IGNACIO SAENZ-DIEZ
Y OTROS

*cuatro estudios
sobre educación*

CONSEJO GENERAL DE CASTILLA Y LEON

DG
D

LA VIDA ESTUDIOS
SOCIOLÓGICOS Y CULTURALES



CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Caracas, Venezuela

CUATRO ESTUDIOS SOBRE EDUCACION



CONSEJO GENERAL DE CASTILLA Y LEON

R. 25394



CLAYTON BROS
SOUTH AFRICA

Confección:

SIMANCAS EDICIONES, S.A.

Polígono Ind. San Cristóbal, Parcela 152

Teléf. 29 51 55 (4 líneas)

Valladolid

Encuadernación:

ENCUADERNACIONES CABE-CARDE, S.A.

Polígono Ind. San Cristóbal, Parcela 154

Teléf. 29 48 77/88

Valladolid

Depósito Legal:

VA-196-1983

CONSEJO GENERAL DE CASTILLA Y LEÓN

1983



INDICE GENERAL

LA ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL	7
Primeras Jornadas Castellano-Leonesas sobre Orientación Escolar y Vocacional: estudios y conclusiones.	
EL FRACASO ESCOLAR EN LA E.G.B.: Análisis de las causas del Fracaso Escolar en una localidad y en una provincia castellana	99
Mariano Herrero Vicente, con la colaboración de un grupo de profesores de E.G.B.	
VARIABLES DETERMINANTES DE LA ELECCION ACADEMICO-PROFESIONAL AL TERMINO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA	175
Maximiano del Caño Sánchez.	
LA FUNCION DIRECTIVA EN LA EDUCACION GENERAL BASICA	241
Jesusa Matesanz Sanz, María Luisa Bonal Lanuza, Fabián Gómez Hernández y Santos Mazagatos García; Director y Coordinador: José Pablo Delgado y Delgado.	

I JORNADAS CASTELLANO-LEONESAS
SOBRE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL

Estudios y Conclusiones

**LA ORIENTACION
ESCOLAR Y VOCACIONAL
EN CASTILLA-LEON**



PRESENTACION

Juan Ignacio Sáenz-Díez de la Gándara

Consejero de Educación, Patrimonio Artístico, Archivos, Museos y Bibliotecas del Consejo General de Castilla y León.

Las I Jornadas Castellano-Leonesas de Orientación Escolar y Vocacional, celebradas en Soria, los días 12 y 13 de diciembre de 1980, se enmarcan en la línea trazada por la Consejería de Educación del Consejo General de Castilla y León. Dentro de esa línea se trata de buscar el marco más amplio de colaboración de todas las personas e instituciones que inciden en el sector educativo, entendiendo que sólo desde esa colaboración se puede trabajar de una forma real en el perfeccionamiento de las instituciones escolares.

Por esta razón, las presentes Conclusiones de estas Jornadas intentan ser una aportación más al conocimiento de las tareas educativas que se desarrollan en nuestra Región, con el compromiso, desde esta Consejería, de ayudar y potenciar, con sus aún escasos medios, todas las actividades que puedan redundar en beneficio de la educación. Hay que tener siempre en cuenta las características de una región como la nuestra, que por la dispersión de pequeñas escuelas rurales presenta connotaciones especiales, y que la hacen, por tanto, más necesitada de ayuda y de búsqueda de nuevas soluciones.

Es además de justicia expresar nuestro agradecimiento a cuantas personas han participado y aportado su esfuerzo y cuya relación se recoge al final de esta publicación, así como a las autoridades que han hecho posibles estas I Jornadas.

I. INTRODUCCION

Juan Ignacio Hernández Martín-Romero

Director General de Educación del Consejo General de Castilla y León.

No pocas veces aparece el campo de la Orientación Escolar y Vocacional como algo marginado, o, cuando menos, circunstancial, en la dinámica de la institución escolar, y cuando aparece, lo hace con connotaciones de un «lujo educativo» generalmente reservado a colegios de élite, lo cual, indudablemente, tiene su explicación en la historia educativa española.

Sin embargo, cuanto más se ha tecnificado la tarea instructiva, o los programas de enseñanza se revisan, o se dota a los Centros de mayores equipos didácticos y de mejor calidad, aparecen también, parece ser, mayores problemas educativos en la formación de los niños y jóvenes de hoy. De alguna forma se está dando la concomitancia, aunque no sea una relación causal, de que a mejores posibilidades instructivas la «relación humana», base de toda educación, se deteriora. Así, profesores y padres se quejan del comportamiento de nuestros escolares, la disciplina y el respeto en los Centros parece que va por caminos distintos..., el profesorado, agobiado con tantas tareas, no dispone de tiempo para hacer frente a los problemas personales de los alumnos..., la base de aceptación del consejo del Profesor por los alumnos se pone en tela de juicio..., la tarea de la escuela no encuentra una cobertura social ni apoyo familiar, porque los padres no entienden algunos de los nuevos contenidos de la enseñanza..., etc. Son algunas de las quejas que padres y profesores sienten como suyas.

Por otra parte, sobre nuestros jóvenes pendula toda una serie de influencias a través de los medios de comunicación, que modifican el código de valores sociales y alumbran nuevos comportamientos, distintos de los de generaciones anteriores, que impiden, o al menos, obstaculizan un diálogo deseable para sustentar la labor educativa.

El campo de la Orientación Escolar y Vocacional tiene su fundamento, precisamente, en la interacción personal, y el objetivo de introducir en el quehacer educativo las tareas orientadoras, debe provocar, por tanto, mayores niveles de comprensión que mejoren las relaciones humanas, porque responden a proyectos de acción comunes entre orientador-orientado. Si, además, se pone el énfasis en que estas tareas sean propias del profesor-tutor, con las asistencias técnicas que precise, de hecho, se está mejorando la institución educativa.

Desde otra perspectiva, esta labor de orientación se extiende a la familia considerada en su singularidad, como colaboradora e interviniente en el proceso orientador, constituyéndose así un campo de actuaciones concurrentes y de mutua interacción, con responsabilidades compartidas, que acerquen, porque existe un interés común, a padres, profesores y alumnos.

Junto a ello, las posibilidades que nuestra sociedad ofrece a los jóvenes cada vez son más complejas y las decisiones del «ser y hacer» personales se hacen más difíciles. De hecho, existe una demanda de ayuda, por parte de las generaciones jóvenes, que permite elegir en las mejores condiciones de conocimiento de sí mismo y de las posibilidades que se ofrecen, y a esto intenta responder el proceso orientador.

Las actuaciones conseguidas y las líneas de trabajo de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional ofrecen posibilidades y realidades concretas, de tal importancia que hacen necesario impulsar decididamente y potenciar al máximo esta labor.

A ello responden estas Conclusiones de las I Jornadas de Orientación Escolar y Vocacional Castellano-Leonesas, celebradas en Soria, los días 12 y 13 de Diciembre de 1980.

JORNADAS SOBRE ORIENTACION ESCOLAR EN CASTILLA Y LEON

SORIA, (DIPUTACION PROVINCIAL-CONSEJERIA DE EDUCACION)

DIAS 12 Y 13 DE DICIEMBRE.—1980

Objetivos

- Conocer las actividades sobre Orientación Escolar y Vocacional realizadas por los S.O.E.V. de Castilla y León, desde 1977.
- Comunicación de experiencias ejecutadas.
- Establecer pautas de acción para la organización y planificación de la Orientación Escolar.
- Localizar estrategias prioritarias en la planificación y organización de la Orientación Escolar.

- Establecer perspectivas de la Orientación en la organización autonómica.

Temas básicos

- Valoración de actividades de Orientación Escolar, realizadas en Castilla y León desde 1977.
- Realizaciones y perspectivas en Información Profesional.
- Organización de la Orientación en diferentes áreas geográficas de España y Europa.
- La Orientación desde la perspectiva autonómica.
- Planificación de actividades en Orientación.

Participantes

- Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de: Avila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid, y Zamora.
- Invitados: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de Logroño, y Santander.

Coordinadores

- Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional de la Subdirección General de Ordenación Educativa.
- Inspección Central de Educación Básica.
- Consejería de Educación del Consejo General de Castilla y León.

PLANIFICACION DE LAS JORNADAS

VIERNES, 12

<i>Hora</i>	<i>Tema</i>	<i>Ponente</i>	<i>Organización</i>
10,30	Presentación y entrega de documentos. Salutación y objetivos	Autoridades y participantes	Sesión Plenaria
11,00	Realizaciones sobre la Orientación Escolar en Castilla y León	Angel Lázaro	Panel y coloquio

12,30		DESCANSO	
13,00	Modelos de Actuación Tutorial	Orientadores: —León —Soria	Panel y coloquio
14,00		COMIDA	
16,30	La organización de la Orientación en Europa y España	Gabinete de Orientación	Exposición y Coloquio
17,30	Plan de Acción de la Consejería de Educación, relativo a la Orientación Escolar	Consejería de Educación	Exposición y Coloquio
18,30		DESCANSO	
19,00	La Información Profesional en Castilla y León	Jesús Asensi	Exposición y Coloquio

SABADO, 13

<i>Hora</i>	<i>Tema</i>	<i>Ponente</i>	<i>Organización</i>
9,30	Planificación de Actividades de Orientación Escolar, a nivel regional	Gabinete de Orientación. Consejería de Educación	Grupos de Trabajo
11,30		DESCANSO	
12,00	Planificación de Actividades de Orientación Escolar, a nivel regional	Gabinete de Orientación. Consejería de Educación	Sesión Plenaria
14,00	Lectura y aprobación de Conclusiones. Clausura	Autoridades y Participantes	Sesión Plenaria
14,30		COMIDA Y DESPEDIDA	

II. PROYECCION INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACION ESCOLAR

LA EXPERIENCIA DE LOS S.O.E.V. DE CASTILLA-LEON (1977-81)

Angel J. Lázaro Martínez

INTRODUCCION

Probablemente el principal problema que en la actualidad aprisiona a la Orientación Escolar sea su implantación institucional. La prioridad de otros sectores educativos, el desconocimiento de sus posibilidades, la desconfianza sobre las consecuencias, incluso su oscilación técnica, impiden que el tema sea abordado en profundidad y con la decisión pertinente que permita su institucionalización. Por ello, debe valorarse, toda iniciativa que pretenda el establecimiento permanente de la Orientación en los Centros escolares, ya que constituye una elemental organización de una infraestructura Orientadora dentro del Sistema Educativo. En este sentido, en el presente estudio, pretendo comentar la conexión entre demanda y planificación de la Orientación Escolar, a través del análisis de una experiencia regional como es la realizada por los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de Castilla-León durante el período 1977-80.

1. LAS DEMANDAS SOBRE ORIENTACION EDUCATIVA

El término Orientación suele plantearse de una forma tan genérica y ambigua que la polisemia que implica tiende a confundir a los interlocutores. Cabe suponer que si matizamos dicha Orientación como Educativa, al menos, en un primer nivel de aproximación, nos referimos a una acción que tiene

previstos objetivos formativos. Orientar supone encontrar, desde una perspectiva fija, una interpretación a una situación que, en principio, se percibe como desconcertante. Por eso, en orientación es preciso localizar un punto de referencia, como puede ser el contexto, el medio ambiente, la conducta-tipo o los intereses mediatos, que apoye el análisis de la situación originaria y personal sin que esto implique que el punto de partida haya de ser asumido; sólo es un medio para iniciar el análisis y comprender a un sujeto. Por eso la Orientación Educativa surge cuando se connota una permanente actitud problemática ante la que urge una solución.

Para constatar la necesidad de la Orientación, cabe señalar que su presencia surge, por una parte, de la demanda social y, por otra, del creciente interés técnico y científico. De una forma sintética, la Orientación manifiesta la calidad y utilidad de sus funciones y actividades cuando determinados sectores sociales constatan sus propias deficiencias para alcanzar sus cometidos y, dada la primacía de los mismos, se reclama la cooperación técnica en los procesos educativos. Tales sectores y demandas se reflejan en el Cuadro 1.

A partir del desarrollo de los estudios experimentales aplicados a los procesos psicológicos y pedagógicos, la Orientación perfila sus diferentes campos de actuación, fundamentalmente con una dirección práctica, y con el fin

CUADRO 1
DEMANDAS ORIENTADORAS

Sectores	Deficiencias-Clave	Consecuencia	Desarrollo Orientador
Profesional	Deficiente adecuación de las características personales al puesto de trabajo desempeñado.	Despilfarro económico y desequilibrio personal.	Orientación Profesional
Familiar	Desconocimiento de las características de la personalidad y de los estadios evolutivos.	Perturbaciones en las relaciones establecidas en el ambiente familiar.	Orientación Familiar
Personal	Dificultad para integrar los fenómenos del contorno con la dinámica del propio yo.	Desajustes de la personalidad.	Orientación Personal
Escolar	Diversidad en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Anomalías del aprendizaje.	Orientación Escolar

de solucionar las deficiencias localizadas en los distintos sectores sociales. Por ello, cabe señalar que la Orientación justifica su presencia en el campo científico por la demanda de soluciones a cuestiones concretas, más que por inquietudes teóricas, dato que constata Reuchlin al indicar el origen socio-económico de la Orientación Profesional y Familiar y el institucional-educativo de la Orientación Escolar (1).

Si nos centramos en el ámbito de la Orientación Escolar, se constata que su origen se debe a las deficiencias o desajustes provocados por las dificultades de aprendizaje instructivo, que surgen en el ambiente de una institución escolar. Desde este punto de vista, la Orientación Escolar pretende ayudar a profesores y alumnos, para perfeccionar los procesos pedagógicos que potencien el aprendizaje de los escolares. Por ello hemos definido la Orientación Escolar *como el proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, dirigido a la persona, con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma* (2).

No pretendo especificar en esta ocasión las diversas facetas que matizan el concepto de Orientación Escolar (3), pero, en función de lo comentado anteriormente, hay que destacar básicamente dos notas:

1. La Orientación Escolar surge como consecuencia de la demanda institucional de la escuela para enfrentarse técnicamente a los problemas de los fracasos o anomalías del aprendizaje.
2. La Orientación Escolar sólo puede ser entendida desde una perspectiva pedagógica, aunque con el soporte etiológico y terapéutico psicossocial. La Orientación Escolar es un hecho pedagógico que se realiza en el marco de una institución educativa, y no una mera acción psicodiagnóstica o un tratamiento de psicología infantil.

Desde estas dos notas se fundamenta toda una demanda con matices técnicos, para resolver problemas concretos. Demanda que, aunque socialmente se plantee, en ocasiones, desde plataformas de reivindicaciones profesionales, es patente en cualquier sector de la comunidad escolar, especialmente si se comprueba, curso tras curso, el elevado índice de repetidores que provoca el actual sistema educativo, cuyas cotas alcanzan ya entre el 35 y 45 % de fracasos en junio, según las actas de evaluación. Desde esta perspectiva, la Orientación Escolar no sólo es un procedimiento para la recuperación, sino una necesaria acción pedagógica preventiva, que permite superar la vulgar, pero comprensible, afirmación de que examinar es suspender y «suspender es como disparar en un matorral» (4).

Con este interés podemos señalar la conveniencia de establecer un sistema de Orientación Escolar que alcance a todos los escolares, sistema en el que el papel del profesor-tutor adquiere una importante relevancia como medio básico de acción permanente.

2. NIVELES ORGANIZATIVOS DE LA ORIENTACION ESCOLAR

Desde un ámbito psicopedagógico, cabe considerar que la Orientación Escolar se realiza desde tres posibilidades distintas que, sin entrañar superioridad en cuanto a competencia, son independientes y complementarias.

Dichos niveles son:

1. Orientación realizada por el tutor.
2. Orientación realizada desde un Gabinete especializado de Orientación incluido en el centro escolar.
3. Orientación realizada desde un Servicio territorial de Orientación, de ámbito zonal o provincial.

El establecimiento y funcionamiento de los tres niveles, con un margen amplio de autonomía, pero íntimamente coordinados, potencia los resultados de la actividad orientadora, con el consiguiente beneficio para alumnos, profesores y centros. Pero, tanto en una situación como en otra, la Orientación realizada por los tutores es fundamental e indispensable.

2.1. La tutoría: Primer nivel de Orientación Escolar

Es innegable la eficacia del tutor escolar que, a su nivel, puede realizar una acción estimable y válida en los procesos de Orientación Escolar. Sin embargo, a pesar de las propuestas potenciadoras de la Ley, 14/70 de 4 del 8, General de Educación, hay que reconocer que el tutor, tanto en la E.G.B. como en B.U.P., se ha convertido en un mero burócrata encargado de la custodia de los expedientes y en la firma de comunicaciones con la familia.

El profesor-tutor es un profesor que ejerce tareas orientadoras respecto a un grupo de alumnos, a los que tutela en sus procesos formativo-escolares. No me voy a detener a comentar los estudios y aportaciones, que diferentes autores han señalado a partir de 1970 con el fin de clarificar el rol de actividades del tutor (5). Pero es preciso destacar, al menos, dos entramados básicos sin cuya concreción la acción orientadora apenas alcanza un grado de eficacia.

1. Las *funciones* del tutor se han de centrar en los sectores siguientes:
 - APRENDIZAJE (Anomalías del aprendizaje, técnicas o hábitos de estudio).
 - SOCIALIZACION (Integración y armonización con grupos).
 - AFECTIVIDAD (Internalización de los valores intelectuales de los contenidos culturales).
 - TRABAJO (Estimulación de intereses y aficiones que encaminen hacia el mundo del trabajo).

2. La *red tutorial*. La labor del tutor adquiere mayor eficacia en función de:
 - La coordinación del tutor con el equipo de profesores de la clase.
 - La coordinación de los tutores.

La permanente y constante conjunción de los tutores de un colegio (a nivel horizontal y vertical), constituye la RED TUTORIAL que puede concretarse en el *Departamento de Acción Tutorial*, en el que los coordinadores de etapa o ciclo, jefe de estudios, prefectos o cualquier otra denominación orgánica, son claves como factores que armonizan el trabajo y los objetivos tutoriales del centro.

2.2. El Gabinete Psicopedagógico: 2º nivel de Orientación Escolar

Si el Centro Escolar dispone de un Gabinete Psicopedagógico, constituido por Licenciados en Pedagogía y Psicología, que ayudan y cooperan con el trabajo de los tutores, las actividades de Orientación Escolar, alcanzarán un grado de alta eficacia. Pero hay que hacer constar que siempre es necesaria la acción del tutor, y que si, la denominada RED TUTORIAL no está constituida o no funciona, el Gabinete Psicopedagógico obtendrá unos resultados valiosos, pero limitados. Por tanto, el Departamento de Orientación lo forma el de Acción Tutorial (constituido por todos los tutores y coordinadores del centro), al que asiste, en un marco staff, el Gabinete Psicopedagógico, integrado por los expertos en Pedagogía y Psicología y, en su caso, para acciones determinadas, por el Médico Escolar y la Asistente Social Escolar. Desde esta perspectiva cabe hablar de Equipo Orientador.

2.3. Los Servicios Territoriales de Orientación Escolar: Tercer nivel de Orientación Escolar

El tercer nivel (Orientación a nivel zonal o provincial) incluye, a su vez, la participación y acción primordial del tutor: El Servicio de Orientación, de ámbito territorial, es un centro especializado que ejerce su actividad con un interés de *asesoramiento y animación hacia los profesores y centros escolares*. Está constituido por Licenciados en Psicología y Pedagogía, especializados en problemas o técnicas concretas, a los que cabe incluir la colaboración del Asistente Social Escolar y del Médico Escolar a los que se añadiría la de especialistas en Logopedia y Foniatría.

Normalmente ésta es la opción que la mayor parte de los países realiza (Centros P.M.S. en Bélgica y Centros C.I.O. en Francia por ejemplo). Con un sistema estructurado orgánicamente y con aplicaciones pedagógicas, didácticas y psicológicas, que se manifiestan en el Consejo Tutorial de Orientación que el tutor realiza y formula, con la ratificación del claustro y los informes psicopedagógicos correspondientes (6).

CUADRO 2

SINTESIS EXPLICATIVA DE LA ACCION DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL (Etapa experimental, 1977-81)

-
1. **Funciones** (Artº 4º de la O.M. de Creación de los S.O.E.V. del 30 de abril de 1977 - B.O.E. del 13-5-77)
- Dirigir o realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica.
 - Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación General Básica en su función tutora.
 - Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.
 - Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas áreas culturales.
 - Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial.
2. **Actividades básicas**
- | | |
|--|--------------------------|
| —Nº de Cursos y Seminarios con tutores | 309 |
| —Nº de Tutores actualizados | 10.666 |
| —Nº de alumnos atendidos | 285.056 |
| —Folletos informativos publicados | 248 (211.497 ejemplares) |
3. **Organización**
- En la actualidad existen los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, en las cincuenta provincias españolas, Ceuta, Melilla y en la Agregaduría de Educación de la Embajada Española en París, gestionándose la constitución del indicado Servicio en Bruselas y La Haya.
4. **Medios**
- Personal.* 164 Orientadores (profesores de E.G.B. Licenciados en Pedagogía y Psicología), a tiempo completo.
 - Material.* Crédito, 18.04.252, de los Presupuestos Generales del Estado, con una cantidad global de 40.168.000 ptas. para la adquisición de material psicopedagógico.
- Están ubicados en dependencias de las Delegaciones Provinciales.
-

3. LA EXPERIENCIA DEL SERVICIO TERRITORIAL DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL

En diferentes disposiciones legales españolas, se pueden localizar recomendaciones respecto a la organización de Servicios de Orientación que deben asistir a los centros educativos. Desde las competencias asignadas a los Institutos de Psicología de Madrid y Barcelona, creados a principios de siglo, hasta algunos artículos del vigente Estatuto de Centros Escolares, se localiza una normativa, en ocasiones sugerente y en otras imperativa, que ha permanecido sólo como un cúmulo de intencionalidades, más que de aplicaciones prácticas. El único empeño válido y no fallido para institucionalizar la Orientación Escolar en España —aunque con grandes esfuerzos—, se realiza a través de la O.M. de 30-4-77 (B.O.E. del 13 de mayo), por la que se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de E.G.B. con carácter experimental, y cuyas realizaciones analizo brevemente.

No me voy a detener en comentar una serie de datos estructurales y de funcionamiento, cuya especificación puede localizarse en el Cuadro 2. Sin embargo voy a señalar la estrategia de acción y planificación que ha caracterizado la actividad de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional en sus ya casi cuatro años de existencia.

3.1. La Experiencia de los S.O.E.V. en E.G.B. (1977-81)

La situación experimental ha adquirido, si se realizaba a instancias administrativas, un carácter peyorativo. Lamentablemente se supone —tal vez, con fundamento—, que lo experimental es una formulación de buenos propósitos que enmarca un período de reflexión pero durante el cual no se hace nada. En esta ocasión, la fase, o carácter experimental, que indicaba la normativa, ha sido abordada en su verdadera acepción, ya que se han efectuado multitud de actividades, que han sido realizadas o contrastadas a través de indicadores diversos (estadísticos, estructurales, organizativos) provenientes de sectorizaciones amplias.

Como cabe suponer, la implantación de una línea pedagógica, implica una paulatina sucesión de etapas coordinadas, que elementalmente, pueden resumirse en:

- Etapas experimental (1977-1981).
- Organización definitiva (1981-.....)
- Extensión.

En la etapa experimental hay que destacar los siguientes objetivos de planificación:

1. *Institucionalización:*

Durante 1977-1981, período que podemos considerar experimental en el proceso de institucionalización de la Orientación

Escolar, se han constituido 53 Servicios (uno en cada capital de provincia, Ceuta, Melilla y París), situación mínima, pero suficiente para formalizar una infraestructura de medios y personal, así como para el establecimiento de una red orgánica periférica.

2. *Cualificación técnica psicopedagógica:*

El amplio sector que supone la E.G.B. impide, con los medios materiales y personales asignados hasta ahora, atender en profundidad cuantitativa toda la demanda. Sin embargo cabe apreciar, como se constata en las memorias provinciales y nacionales, así como en los procedimientos de evaluación empleados, que la acción más importante de los Servicios ha consistido en *intensificar los procesos cualitativos* de la Orientación Escolar.

3. *Estrategia de implantación a nivel provincial:*

En el período 1977-1981, la labor de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional ha cubierto una serie de fases, complementarias, paralelas y, en ocasiones, necesariamente superpuestas, como son, dirigidas al profesorado, las de:

- Sensibilización sobre la función orientadora.
- Organización de la Red Tutorial.
- Capacitación sobre actividades técnicas del tutor en la Orientación.
- Reactualización.

4. *Funciones matrices-emergentes:*

Por otra parte, ha sido interesante la formalización de la finalidad del Servicio de Orientación que se ha perfilado desde un ámbito emergente a partir de la acción. Dado que la etapa era de experimentación, tal como se formulaba en la O.M. y, aunque se plantearon unas funciones matrices, cada S.O.E.V. provincial planificó su trabajo con un elevado nivel de autonomía lo que ha permitido contrastar las iniciativas y las realizaciones. Sin embargo, hay que destacar, que se han encontrado unas concurrencias de acción:

1. Destacar el papel prioritario del tutor en el proceso de Orientación.
2. Considerar al Servicio de Orientación Escolar y Vocacional como un órgano de apoyo a la actividad orientadora de los Centros Escolares.
3. Identificar la acción del Servicio de Orientación como una preocupación de animación de la Orientación.

4. Sintetizar y facilitar la labor de información profesional de profesores y centros.

3.1.1. Conclusiones del período experimental (1977-81)

Según lo aportado por las conclusiones de los 53 Servicios durante sus cuatro años de funcionamiento, es preciso, recogiendo las aportaciones de la etapa experimental, dirigir la planificación en dos líneas:

1. Perfilar las funciones de la Orientación Escolar en sus diferentes niveles de acción.
2. Reestructurar, en función de los niveles señalados, un sistema de Orientación Escolar que alcance a todos los alumnos.

Para alcanzar mínimamente estos objetivos, es preciso:

1. Mantenimiento de la función tutorial, como punto clave de la acción orientadora.
2. Reactualizar la preparación técnica del tutor, a través de Seminarios permanentes o cursillos de acción tutorial (pueden seguir realizándolos los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional).
3. Estimular la constitución del Departamento de Orientación y la Red tutorial en los Centros Docentes.
4. Creación de Servicios Zonales (comarca o barrio), de Orientación, considerando que la configuración mínima de un equipo de Orientación ha de estar constituida por tres expertos. De esta forma se aseguraría la labor de apoyo y animación a los tutores.
5. Aumentar el número de Centros Pilotos con Departamentos de Orientación.
6. Regular la coordinación y supervisión de todas las actividades e iniciativas de Orientación que se realicen en el ámbito de la provincia.

4. LAS ACTIVIDADES DE LOS S.O.E.V. DE CASTILLA-LEON (1977-81)

En el marco de las funciones señaladas anteriormente, los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de Castilla y León han perfilado un diseño de Orientación que, después de tres años, cabe apreciar como significativo.

CUADRO 3
ALUMNOS DIAGNOSTICADOS
(Curso 1979-80)

Provincias	Total de alumnos estatales de Preesco		ALUMNOS ATENDIDOS DIRECTAMENTE POR LOS SOEV						Atendidos indirectamente por los SOEV (Preesc. 1º, 3º, 5º y 8º)	Total alumnos atendidos	Total (%)	
	1º, 3º, 5º y 8º	Preesco	1º	3º	5º	7º	8º	Total				%
Burgos	18.370	—	486	482	553	584	500	2.065	12,1	—	2.065	14,2
Soria	5.433	—	—	—	771	942	—	1.713	31,5	—	1.713	31,5
Segovia	11.550	—	585	309	537	—	687	2.118	18,3	509	2.627	22,7
Ávila	12.191	90	258	23 (2º)	359	—	621	1.351	11	363	1.714	14,1
León	31.091	—	410	415	535	—	440	1.800	5,7	—	1.800	5,8
Zamora	13.168	—	—	—	838	—	839	1.677	12,7	—	1.677	12,7
Salamanca	21.589	—	—	102	2.345	—	1.814	4.264	19,7	191	4.452	20,6
Valladolid	25.508	—	—	413	960	—	1.324	2.697	10,5	475	3.172	12,4
Palencia	11.385	—	—	—	—	1.660 (6º)	1.140	2.800	24,5	—	2.800	24,6

Dada la amplitud de funciones y sub-funciones asignadas a los S.O.E.V., y la posibilidad de seleccionar, a nivel provincial, aquéllas que pudieran realizarse prioritariamente según las necesidades de cada provincia, se ha constatado una diferente forma de entender la acción orientadora. Esta diversificación ha permitido contrastar experiencias y valorar las estrategias de planificación que se han puesto en práctica.

Sin embargo, la permanente actitud de coordinación que durante los tres años hemos mantenido, permite localizar algunos puntos de aproximación que se perfilan como más destacados. De alguna manera, inspirándonos en la terminología de Roselló, serían las *corrientes orientadoras* que durante el período 1977-81 han predominado en Castilla-León y que, analizadas detenidamente, cabe reflejar como las siguientes:

1º. *Estudios psicopedagógicos del alumno*

Se refiere a las actividades de exploración, colectiva e individual —en casos concretos—, y diagnóstico de alumnos de E.G.B. asistentes a colegios estatales de la región, tal como se refleja en el Cuadro 3.

Evidentemente, hay que destacar algunas notas explicativas:

- 1.1. *El número de alumnos atendidos* reflejado en el cuadro se refiere al curso 1979-80, y que, en valores absolutos, durante los tres cursos de funcionamiento, se triplica ya que el diagnóstico se ha realizado cada año con alumnos distintos. No obstante, en el último año el índice de atención diagnóstica al alumno ha descendido, al variar la estrategia de acción de los S.O.E.V. intensificando su trabajo hacia la preparación y participación del tutor.
- 1.2. *La comparación con el % medio español* (entre 4,5 a 10 % según la población de base), demuestra que el número de alumnos atendidos en la mayor parte de las provincias de Castilla-León supera la media nacional, en función de que en esta región, dada la proporcionalidad entre recursos y población, se obtiene mayor rentabilidad de los medios disponibles.
- 1.3. *Atención más intensa en los cursos de 2ª etapa*, especialmente a 8º, así como a 5º, en función de la preocupación de facilitar medios de orientación a aquellos alumnos que en un corto plazo abandonarán la E.G.B. y que todavía, tras una fase diagnóstica, se puede intervenir modificando sus anomalías de aprendizaje y clarificando sus incipientes opciones profesionales.

Es significativo la mínima atención prestada a 1º —comprensible dada la escasez de instrumentos apro-

piados—, y sobre todo a 3º, *curso-clave* para detectar el grado de adquisición de las técnicas básicas y como *curso-inflexión* para proponer acciones recuperadoras. Sin embargo se aprecia una mayor preocupación por este curso a partir de 1980.

- 1.4. *Acción provincial* (Véase Cuadro 4), en donde se constata que la acción de los S.O.E.V. se ha difundido con mayor intensidad por las áreas rurales, aunque exista un foco polarizador en la capital.

2º. Modelo mínimo de diagnóstico

Dada la amplitud de pruebas existentes no es posible establecer una homogeneidad en el diseño de diagnóstico y, por otra parte, tampoco es oportuno, desde un punto de vista técnico, esquematizar un modelo único de exploración, ya que las características de los instrumentos deben de acomodarse

CUADRO 4
CENTROS ESCOLARES ESTATALES ATENDIDOS POR
LOS S.O.E.V. CASTILLA-LEON
(1979-80)

Provincias	CENTROS ATENDIDOS DIRECTAMENTE POR LOS S.O.E.V.			Total
	Capital	Provincia	Centros Coordinados	
Burgos	2	8	—	10
Soria	4	21	25	50
Segovia	5	16	14	35
Avila	6	7	5	18
León	3	3	—	6
Zamora	12	4	—	16
Salamanca	24	14	25	63
Valladolid	28	6	4	38
Palencia	10	16	—	26

Centros atendidos directamente: En Capital, 6'8; En Provincia, 9.

a las variadas circunstancias de cada situación. Simplemente como hipótesis, y contrastando la frecuencia de uso de algunas pruebas, obtenemos un modelo de diagnóstico en los cursos que consideramos como momentos-críticos, y que se refleja a continuación:

Curso Primero de E.G.B.

- Inteligencia general
 - Aptitudes cognoscitivas (Thorndike)
 - P.M.C. - 56
- Personalidad y adaptación
 - Test de la familia (Corman)
- Pruebas pedagógicas
 - Conceptos básicos (Böehm)

Curso Quinto de E.G.B.

- Inteligencia general
 - Factor G-2 (Catell)
 - P.M. - 56
- Aptitudes diferenciadas
 - Beta - 2
 - Tea - 1
- Personalidad y adaptación
 - Tensiones de personalidad (Ga. Yagüe)
- Pruebas pedagógicas
 - Prueba de Lectura (Pérez Glez.)
 - Prueba de Ortografía (Pérez Glez.)
 - Pruebas pedagógicas (Ga. Yagüe)

Curso Octavo de E.G.B.

- Inteligencia general
 - D - 48
 - T.I.G.
- Aptitudes diferenciadas
 - Tea - 2
 - Beta - 3-B-A
- Personalidad y adaptación
 - Intereses profesionales (Gonzalo-Luján)
 - Cuestionario de Adaptación (Bell)

Esta somera y sintética percepción del modelo de diagnóstico es el que, tras el estudio que realiza cada Servicio de Orientación Escolar y Vocacional provincial, cabe señalar como matriz, esto es, el modelo de diagnóstico mínimo y más habitualmente utilizado, pero que, de hecho, sufre una gran cantidad de

CUADRO 5
ACCION DE LOS S.O.E.V. CON TUTORES
(Curso 1979-80)

Provincias	Número de profesores estatales de E.G.B.	Número de tutores atendidos		Total	%	Medias y Porcentajes nacionales
		directamente por el S.O.E.V.	indirectamente por el S.O.E.V.			
Burgos	1.190	74	—	74	6,7	—Media de Tutores atendidos directamente por cada provincia 59
Soria	384	49	285	334	87	—Media de Tutores atendidos indirectamente por cada provincia 68
Segovia.....	816	61	19	80	9,8	—Media de Tutores atendidos directa e indirectamente por cada Servicio. 126
Avila	827	39	30	69	8,3	—Porcentaje provincial..... 5,5 %
León	2.028	51	—	51	2,5	
Zamora.....	945	48	—	48	5,1	
Salamanca	1.388	122	40	162	11,7	
Valladolid	2.135	77	13	90	4,2	
Palencia	739	80	—	80	10,8	

variaciones y, sobre todo, de ampliaciones, como puede comprobarse en el análisis de las memorias anuales provinciales. Sin embargo, hay que destacar que la inicial tendencia a incluir en exceso pruebas psicológicas ha remitido en el último año, como consecuencia de la experiencia de que *una adecuada labor de Orientación Escolar, vinculada por tanto, a los procesos educativos, debe fundamentarse en un diagnóstico pedagógico de las dificultades de aprendizaje instructivo, señalando pautas y sugerencias de superación individual, en la formulación del consejo orientador*, que de esta forma se convierte en un plan de trabajo recuperador y/o reeducador.

3º. Potenciación de la función tutorial

Potenciación de la función tutorial del profesor que, como hemos indicado anteriormente, es el elemento clave para garantizar la continuidad del proceso orientador. En esta línea los S.O.E.V. han organizado —en cooperación con diferentes entidades: Diputaciones, Inspección Técnica y, sobre todo, con los Institutos de Ciencias de la Educación—, medios para extender su acción tales como:

- Reuniones de trabajo.
- Jornadas de Estudio.
- Cursillos de perfeccionamiento.
- Seminarios Permanentes.

En estos tipos de encuentro se procuraba establecer un proyecto de trabajo de forma que la presentación teórica se contrastaba con la realidad escolar; se formulaban objetivos de acción y tiempos para alcanzarlos, señalando una fecha-tope para análisis y crítica conjunta de lo realizado.

A través de este tipo de estrategia, los S.O.E.V. pretendían formalizar, y hay que considerar que, en líneas generales se ha conseguido, las etapas indicadas anteriormente en 3.1.1.:

- Sensibilizar sobre la implicación de tutor en el proceso orientador.
- Organizar la red tutorial de los centros.
- Capacitar sobre actividades técnicas del tutor.
- Reactualizar.

La extensión de los S.O.E.V. de Castilla-León, en el ámbito de la acción tutorial, y solamente reflejando los datos del curso 1979-80, puede apreciarse en el Cuadro 5, destacando la magnitud de tutores atendidos que puede significarse en las siguientes notas:

- 1º. La media regional de tutores estatales atendidos es de 10,79 %, el doble (5,5 %) que la nacional española.

- 2º. El elevado porcentaje de Soria (87 %) se debe a la planificación de acción tutorial establecida que les permite alcanzar un mayor grado de extensión (7).
- 3º. Al comprobar otros datos globales referidos al período de tres años, se puede afianzar que *uno de cada cinco tutores de la región* han sido atendidos por el S.O.E.V. (22,59 %), lo cual, teniendo en cuenta la escasez de recursos personales y materiales disponibles, así como las referencias de las dos notas anteriores, me permite destacar el trabajo sobre acción tutorial que se ha realizado en la región y la prioridad que se ha dado a la función, provocando originales estrategias de perfeccionamiento.
- 4º. *Difusión de la Información Profesional*, tema que Castilla-León ha procurado cuidar, con un gran interés, y como un medio más de contribuir a la acción orientadora del tutor, significándose esta aportación respecto a otras regiones españolas. En la mayor parte de las provincias, se han elaborado folletos informativos en los que se recogen notas sobre las características de los estudios a continuar después de la E.G.B.; la ubicación y datos básicos de los centros docentes; los procedimientos para solicitar becas y ayudas; estudios y oposiciones de enseñanzas especializadas, así como recomendaciones y sugerencias respecto a la selección profesional. Estos folletos, editados bajo el patrocinio de diferentes entidades (Cajas de Ahorros, Institutos de Ciencias de la Educación) se han repartido gratuitamente entre los profesores, facilitando la labor informativa profesional con los alumnos de 8º de E.G.B.
- 5º. *Otras corrientes orientadoras significativas*. Para terminar hay que destacar varias corrientes. Por una parte la permanente acción coordinadora de los S.O.E.V. de Castilla-León, que desde la promoción del Gabinete de Orientación Escolar de la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación y bajo la cobertura del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, se han podido realizar diferentes Seminarios de estudio y planificación durante los tres cursos anteriores. Por otra, los S.O.E.V. de Castilla-León han contribuido específicamente a la localización de alumnos susceptibles de educación especial.

Por último estos S.O.E.V. tienen, en proceso de realización y, en ocasiones, de conclusión sugerentes estudios sobre las características de los alumnos y tutores de la región (Diagnóstico y recuperación de dificultades del lenguaje; Técnicas de trabajo intelectual; Organización y funciona-

miento tutorial, etc.), que, resaltarán las notas señaladas brevemente en este apartado.

5. PERSPECTIVAS PARA UNA PLANIFICACION DE LA ORIENTACION ESCOLAR

En un sugerente trabajo, Massé (8) mantiene que elaborar un plan es una forma de apresar el futuro evitando variables espúreas que, azarosamente, modifiquen o adulteren unos objetivos propuestos como beneficiosos. Un diseño de planificación permite tras un diagnóstico, *prever* metas congruentes con la realidad de origen y *proveer* de recursos y medios que faciliten la ejecución en el proceso origen-meta. Pero el tema más problemático de la planificación radica en el deslindamiento y coordinación de responsabilidades, según las fases operativas.

En primer lugar planificar no es inventar un futuro, sino responder a una necesidad social. Si se planifica sin que la sociedad manifieste, aunque sea incipientemente, una demanda, se está instrumentando todo el aparato de la Administración para objetivos inútiles. De ahí el valor de tener bien perfilado cuáles son los *indicadores sociales* que pueden generar una demanda. Y aplicándolo al caso de la Orientación Escolar o de la Educativa en general, no es preciso, en este momento, especificar lo que he señalado en el Cuadro 1, síntesis de las demandas que la sociedad arrastra desde bastantes años.

Planificar la Educación es «la aplicación de los principios y métodos de la investigación científica a la realidad educativa, a fin de mejorar sustancialmente la eficiencia pedagógica» (9). Se planifica no sólo porque existe una demanda, sino porque su solución beneficia la acción. Y esta labor de *diagnóstico, de la realidad, programación, realización y evaluación*, corresponde a los técnicos en pedagogía, y que, en nuestro caso, son los especialistas en Orientación Escolar (Inspectores, Orientadores, Tutores) que pueden elaborar diseños de planificación técnica.

Sin embargo, la decisión de llevar a cabo el plan es competencia del político, que tiene que *conjug*ar la *d*emanda social, la *programación técnico-pedagógica* y las *posibilidades económicas*. Señala Husen que «los políticos se sienten fácilmente tentados a buscar soluciones a corto plazo para los problemas corrientes. De aquí que se pierdan cuando se enfrentan a situaciones en que tienen que elegir entre aquello que les pone en peligro a ellos mismos a corto plazo y lo que pone en peligro a la sociedad» (10). Partiendo de esta rotunda afirmación, me permito señalar que los políticos, para ejecutar la decisión, disponen de una Administración que, en principio está, como señala su etimología, para servir al objetivo técnico-pedagógico, solucionando la demanda social, al instrumentar la decisión política. Pero esta administración suele plantear dos problemas en la planificación:

1. Asumir como propio y casi exclusivo la decisión política y/o el carácter técnico-pedagógico de la planificación.

2. Circunscribir la planificación a una acción burocrática, tal como señala Husen: «Los administradores, especialmente si trabajan en el ambiente fuertemente burocrático, corren el peligro de perder de vista no sólo el futuro, sino también el significado básico de las tareas que tienen entre manos en la actualidad» (11).

Evidentemente, si la conjunción de nuestros esfuerzos provoca un futuro incierto, aunque se planifique, podemos creer que el hombre —VIP— (tal como señala Ziegler, sea más Viejo, más Ignorante y más Pobre), se encuentre confuso ante el marasmo de los planificadores que pueden provocar más enfrentamientos que soluciones (12). Por ello, considero que en toda acción de planificación, tomando como núcleo una entidad territorial, debemos atenernos a tres principios claves:

1. *Partir de lo ya realizado* en el sector técnico-pedagógico.
2. Mantener un amplio campo de *autonomía interna* y de *coordinación externa* con otras regiones o núcleos administrativos.
3. Tender a la *flexibilidad* en el plan, manteniendo posibilidades de incluir todas las alternativas futuras posibles.

Y conjugando estos principios, con los diferentes sectores y competencias —la demanda (Sociedad), el diagnóstico y realización (técnico-pedagógico), el político (decisión) y la administración (soporte)—, en las sucesivas etapas de planificación, obtendremos una concreción eficiente de los diferentes futuros inventados como alternativa y superación del presente.

- (1) Véase M. REUCHLIN: *La Orientación Escolar y Profesional*. Barcelona, Oikostau, 1972.
- (2) Angel J. LAZARO: *Estructura de las actividades de Orientación Escolar*. Madrid. Rev. Vida Escolar nº 183-4-XI-XII. 1976, pág. 16.
- (3) Véase especialmente Angel J. LAZARO MARTINEZ: *Manifestaciones problemáticas de la Orientación Escolar*. Salamanca. Rev. Patio de Escuelas nº 2. VII-VIII. 1978, págs. 25-38.
- (4) Alumnos de Barbiana. *Carta a una maestra*. Barcelona. Nova-Terra. 1970, pág. 42.
- (5) Especialmente hay que destacar los trabajos de ARTIGOT-ASENSI-BENAVENT-Ga. CORREA-LAZARO-PASTOR ROMAN-RIU ROVIRA-S. SANCHEZ-VALDIVIA.
- (6) Este Consejo Tutorial de Orientación, se incluye por Resolución de 7 de mayo de 1980 en el Libro de Escolaridad para alumnos de E.G.B., aunque su concreción sea escasa.
- (7) En este mismo volumen el S.O.E.V. de Soria explica y desarrolla la metodología utilizada.

- (8) MASSE: *El plan o el anti-azar*. Madrid. Labor, 1972.
- (9) MARTINEZ OOLIVERA: *El planeamiento de la institución escolar*. Madrid. Aguilar. 1978, pág. 24.
- (10) TORSTEN HUSEN: *Objetivos de los estudios futuroológicos en Educación* en VARIOS. *Seminario Internacional perspectiva de la Educación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1971, pág. 339.
- (11) TORSTEN HUSEN: Ob. citada, pág. 339.
- (12) Es aleccionadora la propuesta que ZIEGLER nos expone: «Yo propongo que cada uno de nosotros, con independencia de su papel, de su poder o autoridad de su sofisticación intelectual, superioridad o subordinación, conciba una contra-metáfora para ese VIP. Y una vez hecho esto, intentemos descubrir la manera de movernos desde esta multitud de futuros inventados hacia las acciones que tomamos en el presente, con objeto de apartar un poco la escala que nos lleva a la desesperación, dirigiéndola hacia la esperanza». *El futuro como metáfora*, en VARIOS. *Seminario Internacional de prospectiva de la Educación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1971, pág. 334.

III. MODELOS DE ACTUACION TUTORIAL

Completando el trabajo expuesto anteriormente se incluyen a continuación, como ejemplo significativo de la diversidad de aportaciones realizadas, los procedimientos que los S.O.E.V. de León y Soria han puesto en práctica durante los cuatro últimos cursos, con el fin de estimular y configurar la red tutorial en los centros escolares de E.G.B.

Ponencia presentada por el S.O.E.V. de León durante las «I Jornadas sobre Orientación Escolar en Castilla y León», en Soria

Tema.— UN MODELO DE ACTUACION TUTORIAL (LEON)

La creación del SOEV durante el curso 1977-78 (enero de 1978) como órgano perteneciente al SITE hizo que el colectivo sobre el que se trabajara fuera establecido por este organismo.

Los colegios designados por el Consejo de Inspección fueron los que recibieron la acción orientadora.

El SOEV, consciente de la absoluta necesidad de colaboración para que exista Orientación, pronto observó las diferentes y variadas respuestas de los colegios. Mientras que unos recibían con entusiasmo la nueva colaboración, otros, la recibían con indiferencia y, en ocasiones, con oposición.

Pareció pues necesario, para una más efectiva funcionalidad:

1. Cambiar el ofrecimiento de actuación del SOEV por la demanda de los centros docentes.
2. Adecuar nuestras prestaciones a las expectativas y demandas de estos centros, en materia de Orientación.
3. Potenciar nuestra operatividad.
4. Organizar la Orientación a nivel provincial y en consecuencia la función tutorial.

Por otra parte, el Servicio se encontraba con unas funciones y unas actividades a realizar, recomendadas por el Gabinete Central de Orientación y tras el análisis de las mismas nos pareció claro que:

1. La orientación es propia de los profesores-tutores.
2. El SOEV sería un servicio de asesoramiento y ayuda en cuanto a la acción tutorial.

3. La intensificación de esta acción se conseguiría concentrando la actuación de asesoramiento en colectivos limitados y claramente definidos.

De estos hechos surgió la idea de crear Departamentos de Orientación en aquellos colegios positivamente motivados hacia las tareas de orientación.

Durante el curso 1978-79, se abrieron cuatro DD. de OO. La táctica a seguir fue la siguiente:

1. Estudio del nivel de aceptación por el Claustro y Dirección sobre la posible apertura del D. de O. Esta primera fase se realizó de un modo informal (charlas, comentarios, etc., así como los contactos que se tuvieron en los cursos de tutores y en los seminarios de carácter práctico correspondientes, con los profesores y directores).
2. Entrevista con el Director.
3. Presentación del plan ante el Claustro (según anexo I).
4. Estudio, por parte del Claustro, del plan indicado y, por acuerdo del mismo, solicitud al SOEV para la apertura del D. de O.
5. Acta de constitución del D. de O.
6. Interesar al Departamento en un número muy limitado de objetivos a conseguir durante este curso escolar.
7. Programación de actividades.
8. Compromiso del SOEV a asesorar y apoyar con medios materiales, técnicos y personales la labor de Orientación programada por los Departamentos.

El D. de O. envía cuatro copias al SOEV del acta de constitución y de la programación anual. Una vez diligenciadas, una se remite al Gabinete Central; otra al Inspector de Zona; una tercera, se remite al D. de O.; y, la cuarta, permanece archivada en el SOEV.

Con estas características, funcionaron cuatro departamentos durante este curso académico.

A principios del curso 1979-80 se abrieron dos D. de O. más con lo que totalizaron un número de seis. Se presentó el Plan de Actividades del SOEV, para este curso, al Consejo de Inspección con la recomendación del Servicio en el sentido de la conveniencia de realizar dichas actividades en los centros donde se habían creado los D. de O. por razones obvias. Se aceptó la propuesta. Tres de los departamentos estaban ubicados en la provincia y tres en la capital.

El Coordinador del Departamento y los tutores de los cursos objeto de estudio se comprometieron a participar directa e incondicionalmente en las tareas a realizar en las dos fases siguientes:

- 1.ª fase: De diagnóstico. 1.º trimestre. El Coordinador del Departamento y los tutores pasaron y corrigieron (obtención de puntuaciones directas) las pruebas pedagógicas empleadas y cumplieron las escalas de observación confeccionadas por el SOEV. Este pasó las psicológicas, ordenó datos y entregó (comienzos del segundo trimestre) informes psicopedagógicos de los alumnos estudiados.
- 2.ª fase: De Orientación. La orientación, la realizaron los tutores coordinados por su Departamento y asesorados permanentemente por el SOEV.

Al iniciarse el curso 1980-81, el SOEV había recibido diez nuevas solicitudes de apertura de Departamentos de Orientación de otros tantos colegios nacionales. En el primer Consejo de Inspección se acordó la creación de cuatro nuevos departamentos; dos en la capital y dos en la provincia. Con ellos se llegaba a un número total de diez departamentos.

Las actividades realizadas en todos los Departamentos de Orientación se acomodan al Plan de Actividades anual programado por este SOEV, si bien, con las peculiaridades propias propuestas por cada uno de los departamentos.

La acción directa sobre los **alumnos** se realiza en los niveles de 1º, 2º, 3º, 5º y 8º.

Los cursos 1º, 2º y 3º constituyen una unidad de actuación ya que se persigue un mismo **objetivo**: detectar perturbaciones presentadas en el proceso de aprendizaje de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) y tratar de corregirlas. *Procedimiento*. Fase de diagnóstico a todo el colectivo de alumnos de 1.º nivel, durante el primer trimestre, con la aplicación de las siguientes pruebas psicopedagógicas:

- Escala de observación
- Test de aptitudes cognitivas
- Test de conceptos básicos de Böehm.

Este primer diagnóstico trata de detectar los alumnos que presentan problemas para seguir el aprendizaje de las materias instrumentales a los que posteriormente, y junto con los de 2º y 3º niveles que lo requieran, se les realiza un diagnóstico individual, con el que se trata de determinar las causas desencadenantes y aspectos deficitarios o inmaduros. Para ello se exploran, nivel mental, lenguaje, nivel pedagógico, percepción, psicomotricidad y personalidad. Las pruebas que se suelen emplear son:

- NEMI, WISC, cubos de Kohs, PMC-56, Batería diferencial de inteligencia.
- Pruebas de vocabulario, estructura de frases, alteraciones, conversación y expresión escritas, etc., mediante pruebas creadas al respecto por este SOEV.
- Test ABC de L. Filho y test de lectura de J.P. González.
- Escala Mc Carthy, tests de Ozerestky, BL-BLV, prueba de Piaget-Head, lateralidad de N.G. Granjon, Reversal Test, test giestáltico visomotor de Bender.
- Test de la figura humana, test de la familia, test del bestiario, TAT-CAT.

Este diagnóstico y consiguiente pronóstico es la base para la realización de un programa de tratamiento o recuperación que constituye la 2ª. fase o de Orientación propiamente dicha. El SOEV, informa, asesora y aporta el material necesario para la realización de esta 2ª. fase que tiene carácter continuo durante el resto del curso.

En 5º nivel, se persiguen los **objetivos**:

- Predicción rendimiento académico con proyección hacia la 2ª. etapa de la E.G.B.
- Asesoramiento de los profesores-tutores en aquellos aspectos del proceso educativo que consideren necesario con especial incidencia en conseguir el afianzamiento de las técnicas de base.

Durante la fase de **diagnóstico** (1er. trimestre), se aplican las siguientes pruebas psicopedagógicas:

- Escala de observación elaborada por este SOEV.
- Test de inteligencia C.M.— 76.
- TEA - 1.
- Test de memoria M.S.— 57.
- Test de atención C.L.— 30.
- Prueba de rendimiento pedagógico: lectura comprensiva de A. Lázaro; ortografía de J.P. González; cálculo y conocimientos de J.G. Yagüe.
- Test de personalidad: T.P.— 76.

La fase de **orientación** propiamente dicha, se realiza durante los trimestres 2º y 3º. El asesoramiento del SOEV es continuo a lo largo del curso académico.

En 8º nivel, la orientación está dirigida hacia los aspectos personal, académico, vocacional y profesional como ayuda a la realización de un adecuado proyecto de vida. Se emplean las siguientes pruebas:

- Escala de observación elaborada por el SOEV.
- Test de inteligencia D-48.
- TEA-2.
- Test M.S.— 57.
- Test de atención ARI-2.
- Test de razonamiento mecánico R.M.— 31.
- Test de personalidad C.E.P.
- Test de intereses I.P.
- Test de hábitos de estudio, I.M.E.

El diagnóstico se realiza durante el primer trimestre y la fase específica de orientación, en los siguientes.

Los tutores realizan una entrevista inicial a todos los tutorandos en la que se les presentan los resultados del informe psicológico; en sucesivas entrevistas se apoya la orientación personal de sus alumnos y siempre en función y peculiaridades de cada alumno.

Se programan charlas-coloquio sobre aspectos de interés juvenil que inciden directamente en la orientación personal de este colectivo. Asimismo, los Departamentos de Orientación programan actividades referidas a la impartición de técnicas de trabajo intelectual, sesiones en las que se comentan y actualizan aspectos vocacionales, salidas académicas y profesionales y estado provincial del mundo laboral. El asesoramiento del SOEV, es continuo durante el curso académico.

Los Departamentos de Orientación programan actividades dirigidas a los **padres** de sus alumnos. Acuden a los folletos de información realizados por el SOEV y a charlas que asesora el Servicio en colaboración con la Inspección Técnica, dirección y profesorado, asociaciones de padres y aquellos especialistas que por la naturaleza de la temática sean necesarios.

En cuanto a la actuación sobre los **tutores**, los Departamentos de Orientación organizan seminarios permanentes con una duración igual al año académico sobre aspectos psicopedagógicos elegidos por ellos (ortografía, TTI, dislexia, etc.), así como aplicación, interpretación y corrección de pruebas psicopedagógicas, predicción del éxito escolar, aspectos estadísticos como medios metodológicos y cualquiera otra tarea potenciadora de la función tutorial.

Por otra parte, los Departamentos de Orientación programan actividades específicas en función de las propias peculiaridades que también este SOEV propicia y asesora constantemente.

Por último, el Servicio espera y aspira a que los Departamentos de Orientación puedan progresivamente independizarse en su función orientadora, si no en su totalidad, si en parte, con el fin de conseguir un efecto multiplicador a nivel provincial que, de otra manera y con las posibilidades actuales, personales y materiales, no se podría conseguir. No obstante, este SOEV es consciente que, en breve plazo, alcanzará el techo de su potencialidad, puesto que la total independencia de los Departamentos de Orientación se manifiesta inviable.

ANEXO I. LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACION EN LOS CENTROS DE E.G.B.

1. El Departamento de Orientación

Una manera de concebir este Departamento sería como «oficina técnica, con muchos medios y con el fin de realizar una perfecta orientación con cada alumno».

Otra forma de concebirlo es «como grupo de profesores-tutores, cuya única preocupación es la de instruir y orientar personalmente a cada alumno, para lo cual buscan una formación y medios básicos que les permitan ser más eficaces cada día».

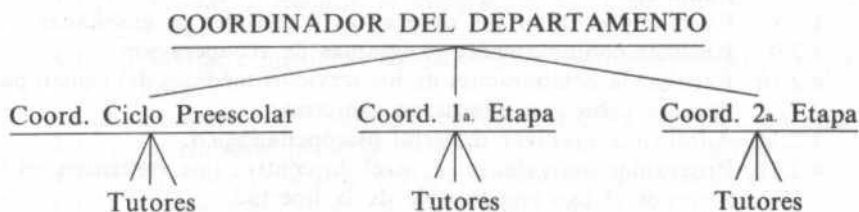
Lo ideal es que en la práctica se complementen ambas concepciones.

Damos por sentado que todos conocemos lo que por «orientación» se entiende, así como los objetivos que se persiguen y que es obra de todos: profesores, padres y alumnos.

2. Aspectos personales y su integración

Con el ánimo de coordinar y catalizar la labor orientadora del centro sería muy conveniente la existencia de un Jefe de Departamento o Coordinador que, por su mayor responsabilidad y dedicación, debería estar liberado de la función docente durante varias horas a la semana.

El equipo de profesores-tutores es el alma de este Departamento. Todos los profesores del centro son tutores de un grupo de alumnos; por lo tanto, la primera característica del Departamento de Orientación es que estén incluidos en él todos los profesores del Centro. El Organigrama que proponemos sería:



3. Ambito material

El centro destinará una sala para archivos de datos, entrevistas con alumnos, padres y en general, como local de ubicación del Departamento.

El Departamento dispondrá de una pequeña biblioteca especializada.

4. Objetivos

El Departamento confeccionará un «plan de trabajo anual» al comienzo del curso. El SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL, a fin de coordinar y asesorar a los diversos departamentos de orientación provinciales, solicitará el conocimiento de este plan.

Los objetivos deberán dejarse escritos, señalando las personas responsables de alcanzarlos, las actividades a realizar, así como los medios de evaluación de resultados. Estos objetivos deberán ajustarse a los generales del centro.

4.1. *Objetivos generales*

- 4.1.1. Coordinar los distintos factores e influencias de tipo orientador que pueden actuar sobre el alumno, padres, tutor y centro.
- 4.1.2. Programar a nivel de centro una orientación tutorial práctica y operativa.
- 4.1.3. Proponer al centro los programas que sea preciso desarrollar en orden a conseguir una mayor eficacia en el proceso orientador.
- 4.1.4. Estudiar a nivel de centro la interdisciplinaria de las distintas actividades escolares y elementos personales.
- 4.1.5. Dirigir el proceso continuo de orientación personal y escolar del alumno.

4.2. *Objetivos específicos del Departamento*

- 4.2.1. Procurar el conocimiento de los alumnos.
- 4.2.2. Realizar el análisis y síntesis de los datos psicopedagógicos.
- 4.2.3. Proponer las acciones orientadoras convenientes.
- 4.2.4. Seguir el proceso orientador personal y escolar.
- 4.2.5. Desarrollar programas de orientación profesional.
- 4.2.6. Programar y realizar reuniones con los padres de familia para informarles de los programas de orientación del centro.
- 4.2.7. Desarrollar programas de Escuela de Padres y Orientación Familiar.
- 4.2.8. Evaluar y estudiar los programas y métodos de enseñanza.
- 4.2.9. Realizar conjuntamente programas de recuperación.
- 4.2.10. Recabar la colaboración de los servicios médicos del centro para llevar a cabo una educación sanitaria.
- 4.2.11. Adquirir y archivar material psicopedagógico.
- 4.2.12. Programar actividades, a nivel de centro, que fomenten en los alumnos el uso responsable de la libertad.

- 4.2.13. Estudiar a nivel de centro, la interdisciplinariedad de las actividades escolares.
- 4.2.14. Proponer a los alumnos actividades de participación responsable a nivel de centro.
- 4.2.15. Colaborar con los demás departamentos en la autoevaluación del centro como institución.
- 4.2.16. Colaborar con los profesores en la recuperación de alumnos problema.
- 4.2.17. Ayudar a los profesores a conseguir la integración personal y social de los alumnos con problemas de adaptación.
- 4.2.18. Conocer la realidad socioeducativa de la zona.
- 4.2.19. Estudiar la problemática del absentismo escolar.
- 4.2.20. Recabar información sobre la realidad profesional y laboral de la zona.
- 4.2.21. Análisis de las técnicas de base.
- 4.2.22. Elaborar y desarrollar programas de mejora del rendimiento escolar.

4.3. *Objetivos específicos de tutores*

- 4.3.1. Conocer las causas del absentismo escolar.
- 4.3.2. Conocer deficiencias físicas y/o psíquicas.
- 4.3.3. Conocer las condiciones físicas, pedagógicas y sociales.
- 4.3.4. Conocer la capacidad o aptitudes.
- 4.3.5. Conocer intereses, ideales y actitudes.
- 4.3.6. Conocer la personalidad y el carácter.
- 4.3.7. Conocer el nivel de integración personal.
- 4.3.8. Conocer el nivel de integración escolar.
- 4.3.9. Conocer el nivel de integración familiar-social.
- 4.3.10. Conocimiento global de las características del alumno.
- 4.3.11. Conocer el rendimiento de cada alumno en relación con sus características (rendimiento suficiente-satisfactorio) y con las de su grupo.
- 4.3.12. Detectar y diagnosticar las dificultades individuales del aprendizaje.
- 4.3.13. Proponer una enseñanza correctiva mediante las oportunas actividades de recuperación o de ampliación.
- 4.3.14. Facilitar el consejo orientador.
- 4.3.15. Cumplimentar y custodiar el expediente del alumno.
- 4.3.16. Ayudar a realizar la integración personal, escolar, familiar y social.
- 4.3.17. Ayudar a planificar las actividades complementarias y de tiempo libre.
- 4.3.18. Conocer y comparar el rendimiento del grupo en cada materia.
- 4.3.19. Orientación personal para un uso correcto de la libertad.
- 4.3.20. Conocer la actitud del grupo ante el trabajo escolar.
- 4.3.21. Conocer la estructura social del grupo.

- 4.3.22. Orientación académica y profesional de los alumnos de 2ª. etapa de E.G.B., con atención especial al nivel 8º.
- 4.3.23. Proporcionar al grupo técnicas de trabajo intelectual.
- 4.3.24. Orientar al grupo respecto a aspectos de Educación Sexual.
- 4.3.25. Orientar al grupo respecto a aspectos de Educación Alimentaria.
- 4.3.26. Coordinar las actividades de recuperación y «trabajos de casa».
- 4.3.27. Informar a los profesores sobre las características de los alumnos.
- 4.3.28. Recoger las observaciones de los demás profesores sobre problemas de disciplina para un posterior tratamiento.
- 4.3.29. Canalizar las sugerencias de alumnos, padres y profesores a la Dirección del Centro Escolar.
- 4.3.30. Mantener contactos con las familias de los alumnos.
- 4.3.31. Favorecer actitudes positivas de los padres hacia el Centro.
- 4.3.32. Poner a los alumnos en contacto con la realidad sociocultural y profesional de su contorno inmediato.

5. Actuación y funcionalidad

5.1. El Coordinador del Departamento

- Promover y animar el proceso de orientación.
- Coordinar las actividades del Departamento.
- Coordinar la acción de los distintos elementos de proceso.
- Investigar y elaborar el programa de relaciones entre el Centro y el Servicio de Orientación Escolar.
- Dirigir y promover las investigaciones, información y archivo del Departamento.
- Asumir la responsabilidad de archivo, custodia y utilización de los datos y documentos del Departamento.
- Proponer a la dirección y al equipo docente, así como a la Asociación de Padres los acuerdos del Departamento.

5.2. Coordinadores de Etapa

Además de las propias del coordinador del Departamento, las específicas a su nivel de actuación:

- Canalizar la información en doble sentido del Departamento con los tutores.
- Promover reuniones con los tutores para estudiar objetivos específicos a su nivel.

5.3. Tutores

- Participar en el estudio, elaboración, ejecución y evaluación de los programas de orientación que se llevan a cabo en el Centro.

Ponencia presentada por el S.O.E.V. de Soria durante las «I Jornadas sobre Orientación Escolar en Castilla y León», en Soria

Tema: UN MODELO DE ACCION TUTORIAL (SORIA)

En 1977, fecha de creación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional, entendimos que éstos podrían ser una alternativa válida dentro de nuestro sistema educativo si sabíamos incidir sobre dos aspectos:

- a) La formación y el desarrollo personal de los alumnos.
- b) La potenciación y renovación de la Escuela, pues participamos de la idea de que ésta puede ser la institución que posibilite una acción renovadora de la sociedad, aunque sabemos que ella misma está precisada de renovación.

Desde este planteamiento inicial vimos la necesidad y la legalidad de contar con la figura del Profesor-Tutor como agente de cualquier actividad orientadora que en un futuro pudiera programarse, y ésto porque:

- En primer lugar la Ley General de Educación preve la creación de régimen de Tutorías (Art. 127) en íntima relación con el derecho de los alumnos a la orientación educativa y profesional.
- Además, cualquier proyecto de orientación intentaría llegar al mayor número de escuelas y niños de nuestra provincia, para lo cual la acción del tutor supondría la potenciación en extensión e intensidad de los proyectos del Servicio Provincial del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional. Para conseguir esta implicación del Tutor en las tareas de orientación se veía como urgente un reciclaje de éste, que podría llevarse a cabo mediante un Programa de Formación de Tutores, puesto en marcha por el S.O.E.V.

- Por otra parte pensamos que poner en marcha acciones de reciclaje y reactivación para la generalidad de nuestro profesorado en su función tutora, supone de por sí algo valioso en una provincia en donde los contactos son escasos, dada la dispersión y el aislamiento del mismo, que favorece el absentismo y la rutina.

Intentando llevar a cabo este Plan de Orientación procedimos durante el primer trimestre a tomar contacto con los Claustros y Profesores de los Colegios Nacionales de nuestra provincia, procurando crear unas relaciones personales gratificantes, que sirvieran de base a todas las acciones posteriores. Las reuniones también tenían carácter informativo y en ellas tratamos los siguientes puntos:

- Creación, funciones y estructura de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional.
- Concepto de orientación, como algo sustancial al proceso educativo en el que están implicados todos cuantos incidimos sobre el alumno (Padres, Profesores-Tutores, Inspección, S.O.E.V. ...).
- Definición de la acción tutorial dentro de este proceso orientador y del rol a desempeñar por el Profesor-Tutor en el mismo.

Como consecuencia de estos contactos, debates y aportaciones de todos surgió una motivación entre el Profesorado y se vio la necesidad de abordar la Organización de la Tutoría como algo incluido en la planificación ordinaria de actividades del Profesorado y del Centro.

A final de curso se proporcionó a cada Tutor de la 2ª. Etapa los diagnósticos psicopedagógicos de sus alumnos, con lo cual pretendíamos aportarles datos en los que pudieran apoyar un mejor conocimiento de los alumnos, como base de su acción tutorial, además de crear una vinculación real y eficaz entre el S.O.E.V. y los Tutores, de manera que desde ese momento abordamos la orientación del alumno conjuntamente.

En este primer año de funcionamiento se consiguió el objetivo previsto, que era informar y motivar al Profesor-Tutor sobre la trascendencia de su acción. Por todo esto para el próximo curso se había decidido genéricamente hacer Tutoría en los Centros de nuestra provincia, y por nuestra parte tecnificar y dar instrumentos de acción, para apoyar esta tarea del Tutor.

Antes de planificar las acciones del S.O.E.V. para el curso 78-79 elaboramos una encuesta (Anexo I) que pretendía captar el nivel de formación y la disposición de los Tutores después de un año de contactos, mentalización y actividades, con el fin de que nuestra planificación fuera ajustada a la realidad escolar y tuviera la máxima eficacia.

La encuesta fue tabulada (Anexo 2) y obtuvimos la conclusión de que el propio Tutor reconocía su falta de formación y seguridad en las tareas de tutoría, y era consciente de la necesidad de introducirlas en la Escuela, con el fin de recuperar los objetivos educadores, que en beneficio de los instructivos, se estaban perdiendo. Por otra parte se consideraba figura muy relevante, y al mismo nivel que la familia, en el proceso de Orientación Personal y Escolar de sus alumnos.

La Inspección Técnica de Educación recomendó a los Profesores la introducción de la Tutoría en el horario escolar, insistiendo en que se hicieran actividades propias de ésta y controló que tales programas se llevaran a cabo.

Por una y otra razón los Tutores pidieron que colaborásemos en su formación.

Nuestra planificación para este curso se apoyó en esta realidad y elaboramos el programa de formación de tutores a desarrollar a lo largo del curso.

En el primer trimestre enviamos a los Centros el Documento (elaborado por el S.O.E.V.), «Concepto de Tutoría y programa para la acción del Tutor» (Anexo 3) y una bibliografía del tema para que se estudiara previamente y que sirviera de base de discusión en las reuniones de trabajo comarcales, que en este mismo trimestre iban a comenzar.

Las sesiones de trabajo se desarrollaron mediante diversas Técnicas de Grupo, que a la vez servían de modelo para que los profesores las emplearan en las actividades de Tutoría con su grupo de alumnos.

De esta reunión salió el compromiso por parte de los Tutores de realizar Dinámicas de Grupo y Entrevistas con sus alumnos, lo que realmente se hizo y fue constatado a través de una hoja-encuesta de recogida de esta experiencia (Anexo 4), que constaba de los siguientes aspectos:

- Técnicas utilizadas en las dinámicas de grupo y temas tratados.
- Dificultades encontradas en el desarrollo de las mismas.
- Temas tratados en la entrevista y actitud de los entrevistados.
- Dificultades encontradas por el tutor en la realización de la entrevista.

En una segunda etapa de sesiones de trabajo en este mismo curso vimos la necesidad de profundizar en la técnica de la entrevista con alumnos y padres.

Para ello elaboramos un «Documento-Informe sobre la Entrevista» (Anexo 5) que sirviese como base teórica de estudio y esquema-modelo de entrevistas a realizar. Se les pidió que llevaran a la próxima reunión un modelo de entrevista elaborado por los propios tutores.

En las sesiones de trabajo (siempre utilizando distintas Técnicas de Grupo) se discutieron y analizaron los diversos tipos de dificultades (generales, con padres

y con niños) que se plantean en la realización de la entrevista. Con el fin de adiestrar a los Tutores a enfrentarse a estas dificultades, utilizamos técnicas de dramatización de entrevistas de distinto tipo.

Después de esta preparación, los Profesores-Tutores adquirieron el compromiso de canalizar la información psicopedagógica del alumno que le aportaba el S.O.E.V. hasta llegar a los padres y alumnos mediante entrevistas.

En el curso 79-80 continuamos facilitando a los Tutores instrumentos para acciones de grupo encaminadas a incidir en la formación y orientación personal de los alumnos.

Dentro de las técnicas de personalización seleccionamos la de Clarificación de Valores.

A las reuniones programadas con los Tutores llevamos ejemplos de esta técnica de grupo, que previamente el S.O.E.V. había realizado y grabado con alumnos de 7º de E.G.B. de nuestra provincia. El objetivo era que los Tutores contrastaran la realización de los alumnos con la suya propia y que trasladasen la experiencia a su grupo-curso.

En una segunda reunión se discutió, analizó y evaluó la técnica ya realizada por los Tutores en sus respectivos cursos y se recogieron muchos ensayos de ésta, por lo que se constató que había sido acogida con gran entusiasmo e incorporada en sus actividades tutoriales.

Al mismo tiempo que con Tutores de 2ª. Etapa se continuaba el Programa de Formación, en este curso 79-80, iniciamos otro Programa con los Tutores de 1ª. Etapa.

Tuvimos dos reuniones de trabajo. En la primera se ofreció un documento de estudio «Proceso de aprendizaje de la lecto-escritura» (Anexo 6), puesto que consideramos que el tema era motivante. Analizamos los puntos teóricos del mismo en los que los Profesores-Tutores fundamentar su práctica en estos aprendizajes y se criticó el documento resaltando los aspectos del mismo que no se adecuaban a su experiencia habitual.

Se presentó y ofreció al Profesorado de esta Etapa un material de diagnóstico de madurez para iniciar la lecto-escritura, bibliografía sobre el tema y material pedagógico, con la invitación de que lo experimentaran y pudieran comunicar sus resultados en una próxima reunión, a la que también deberían llevar recogida la observación sistemática de un alumno que no siguiera con normalidad estos aprendizajes.

En el último trimestre se llevaron a cabo reuniones de trabajo en las que se discutieron y recogieron en grupo las estrategias a seguir en los casos de dificultades de aprendizaje, que habían sido detectados por esta observación sistemática.

De estas actividades y reuniones con los Profesores de 1ª. Etapa surgió muy claramente la necesidad de seguir estudiando las causas y posibles soluciones de

las dificultades de aprendizaje, especialmente de las técnicas instrumentales, como acción preventiva.

En el curso actual seguimos el Programa de Formación de Tutores de 2ª Etapa en los aspectos de interpretación del diagnóstico psicopedagógico del S.O.E.V. y en la entrevista individual con el alumno, intentando que el Tutor llegue a un mayor conocimiento personal de sus alumnos, como base de su orientación.

En 1ª Etapa estamos desarrollando ampliamente un programa de diagnóstico y acción por Ciclos (Inicial y Medio), centrándonos especialmente en la adquisición y dominio de las técnicas instrumentales, teniendo muy en cuenta en el diagnóstico, toda la dimensión personal y aptitudinal del alumno. Pretendemos llegar a elaborar conjuntamente S.O.E.V. y Tutores de cada Ciclo programas de apoyo individual y de grupo.

.....

Esperamos continuar avanzando paso a paso enriqueciéndonos con la experiencia y modulando nuestra acción según ésta; siempre en la línea de conseguir una Escuela mejor y unos niños más felices.

ANEXO I. INFORME-ENCUESTA PARA TUTORES

Iniciado el nuevo curso y antes de planificar las actividades a realizar durante el mismo por el Servicio de Orientación Escolar consideramos interesante recoger tus opiniones con el fin de que nuestro trabajo se adapte a la realidad escolar y a las necesidades de nuestros alumnos. Para ello hemos elaborado un informe-encuesta que te pedimos nos remitas cumplimentado lo antes posible para considerar tus puntos de vista a la hora de planificar nuestra actuación.

1. Teniendo en cuenta que en la actividad educadora es necesario, además de una tarea de transmisión de conocimientos, de habilidades, de valores, etc., una tarea de ayuda al alumno, que es lo que genéricamente puede llamarse orientación, señala cuáles son, a tu parecer, los aspectos que abarca esta ayuda:

2. Señala cuáles son, según tu opinión, las personas implicadas en el proceso orientador. Ordénalas por su grado de importancia en este proceso:

3. ¿Consideras al profesor-tutor capacitado para realizar esta tarea de orientación?

4. ¿Está establecida la tutoría en tu colegio? ¿Cómo?

5. Señala las dificultades encontradas en tu caso concreto para realizar la tutoría. Respecto a:

- a) Los alumnos considerados como grupo.
- b) Los alumnos considerados individualmente.
- c) En relación con los demás profesores.
- d) En relación con los padres de los alumnos.

6. ¿Qué sugieres como solución a estas dificultades?

7. ¿Crees que la colaboración del Servicio de Orientación Escolar es imprescindible, es necesaria, es buena o es innecesaria para tu función tutorial?

—Señala en qué aspectos en concreto.

8. Teniendo en cuenta el trabajo que se llevó a cabo el año pasado, indica las deficiencias que encontraste respecto a:

- a) Estudio psicopedagógico de los alumnos.
- b) Contacto con tutores.
- c) Entrega de datos.

—Sugerencias que quieras hacer respecto a este punto.

9. Con los datos que te entregó el Servicio de Orientación Escolar el curso pasado, ¿te fue posible realizar el consejo orientador?

—Señala cómo lo hiciste respecto a:

- a) Los alumnos.
- b) Los padres.

10. Dificultades que encontraste con:

- a) Los alumnos.
- b) Los padres.
- c) El Centro.
- d) Otras.

—Sugerencias de solución que puedas aportar respecto a este punto.

11. Con vistas a la selección de cursos para la actuación directa del Servicio de Orientación Escolar, ¿cuáles te parecen fundamentales?

12. Respecto a la formación de tutores, ¿qué cursillos crees serían interesantes poder realizar?

13. ¿Qué sugerencias aportas para la organización de estos cursillos con vistas a su eficacia?

14. Indica otro tipo o sistema de formación de tutores que consideres factible y eficaz.

NOTA.— No es necesario que firmes ni te identifiques, únicamente queremos recoger vuestras opiniones anónimas. Las preguntas 9 y 10 están

redactadas para ser cumplimentadas por los profesores que durante el curso pasado tuvieron a su cargo la tutoría de 8º curso.

ANEXO II. RESULTADOS DEL INFORME-ENCUESTA REALIZADO POR LOS TUTORES

PREGUNTA 1:

Conocimiento de aptitudes.— Orientación sobre su futuro.— Ayuda escolar, personal y profesional.— Conseguir la integración del niño en su medio.— Información de becas y ayudas.— Conocimiento del ambiente escolar, familiar y social del niño.— Información a padres sobre problemas de los niños.— Ayuda en técnicas de trabajo. Conseguir que el alumno sea feliz e integrado y dé el máximo rendimiento a la sociedad.

PREGUNTA 2:

Padres.— Profesor-Tutor.— Equipos docentes.— S.O.E.V.— Sacerdote.— Médico.— Asistente social.

PREGUNTA 3:

Sí.— No, por falta de preparación apropiada.— Sí, con ayuda del S.O.E.V.

PREGUNTA 4:

En 1ª. Etapa cada profesor es tutor de su curso y en 2ª. cada uno es tutor de un grupo.— Hay una hora establecida para ello semanalmente.— Está establecida sólo sobre el papel.— Establecida de forma libre.— Se dedican dos horas semanales.— Hay muchas limitaciones para que sea efectiva.

PREGUNTA 5:

Apartado a): Introversión de la mayor parte de los niños delante de sus compañeros.— Falta de conocimiento de técnicas de trabajo.— Excesivo número de alumnos.— No se les responsabiliza en actividades.— Carencia de tiempo.— Con frecuencia salen portavoces no idóneos del grupo.

Apartado b): Escasa capacidad para comprender su trascendencia.— Miedo del alumno a manifestarse abiertamente.— Mayor cooperación profesor-alumno.— No hay tiempo para conversar.— Casos difíciles de tratar por el tutor.

Apartado c): Falta labor de equipo.— No hay problemas.— Escaso interés por la labor de orientación.

Apartado d): Despreocupación por los problemas de sus hijos.— No acostumbran a mantener contactos con los profesores.— Poca relación entre padres y profesores.— Dificultad de contactos con las familias.— Prestan colaboración al principio, más tarde se cansan.

PREGUNTA 6:

Reuniones frecuentes entre profesores.— Más tiempo para la tutoría.— Potenciar los contactos con los padres para responsabilizarlos en su tarea.— Orientación del SOEV en los Centros.— Mayor dedicación personal al alumno problemático.— Preparación adecuada de tutores.— Escuela de padres.— Charlas con personal especializado.— Lugar para la tutoría.— Establecimiento real de la tutoría.— Menor número de alumnos.— Existencia del psicólogo escolar.

PREGUNTA 7:

Necesaria en el estudio psicopedagógico y orientación profesional.— Es imprescindible en el diagnóstico y tratamiento de los niños difíciles y con problemas.— Necesaria para ayudar al profesorado en tutorías y pruebas.— Es buena por los medios y experiencia.

PREGUNTA 8:

Apartado a): Fue completo aunque en algunos casos no coincidían con la opinión del tutor.— Pasar las pruebas en más sesiones.— Unos simples tests son insuficientes.— Información poco concreta.— Aplicación de pruebas a muchos alumnos.

Apartado b): Escasos contactos con tutores.— Más explicaciones sobre los datos entregados.

Apartado c): La entrega fue muy tardía.

Sugerencias: Explicación de los casos en los que no hay coincidencia entre el estudio y la opinión del tutor.— Contactos entre padres, tutores, alumnos y orientadores.— Sesiones de trabajo con los tutores a la vista de los resultados.— Más efectivo si los datos los hubiese dado el SOEV.— Dedicación especial de los alumnos que la necesitan.— Contar con psicólogo a nivel de Centro y Gabinete a nivel de Zona.

PREGUNTA 9:

Apartado a): En general con los datos entregados fue posible realizar el consejo orientador.— Entrevista personal con los alumnos.— Primero conversación en grupo y después entrevista personal.

Apartado b): Entrevista con los padres.— Desinterés de los padres con escasa asistencia.— Con más tiempo se hubiesen hecho entrevistas con los padres.— No admitían consejo los padres porque tenían ya un plan previsto.— Los padres sólo se preocupan de las notas.

PREGUNTA 10:

Apartado a): Ninguna.— No aceptación del alumno de las opiniones.

Apartado b): Falta de inquietudes.— Ninguna.— Falta de tiempo.

Apartado c): Ninguna.— Cierta escepticismo por parte de algunos profesores.

Sugerencias: Más contactos y antes los datos.— Mayor información a los tutores por el SOEV.— Mentalizar a los padres de que no conocen a los hijos tan bien como creen.

PREGUNTA 11:

Quinto curso.— Octavo curso.— Tercer curso.— Primer curso.— Séptimo curso.

PREGUNTA 12:

Cursillos sobre tutorías.— Cursillos sobre dinámica de grupos.— Cursillos sobre el conocimiento de la psicología del niño.— Cursillos sobre la orientación.— Practicidad de los cursillos.— Cursillos a todos los tutores sin distinciones.— Sobre técnicas de observación.— Sobre técnicas de entrevista.— Técnicas sociométricas.— Sobre técnicas de trabajo intelectual.— Sobre problemática actual de la juventud.

PREGUNTA 13:

Cursillos concretos y experiencias prácticas.— Cursillos por zonas o comarcas.— Cursillos fuera del horario escolar.— Realizarlos en los colegios.— Cursillos de verano.— Uno de cada siete años curso de reciclaje.— Cursillos en pequeños grupos.— Preparación en las Escuelas Universitarias.— Obligatorio para todos.— Reuniones que se acomoden al horario del profesor.

PREGUNTA 14:

Intercambio de experiencias.— Estudios de casos concretos con el SOEV.— Cursillos por correspondencia con sesiones periódicas.— Folletos remitidos por el SOEV relacionados con la tutoría.— Bibliografía sobre la materia.— Introducir la materia en el Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias.— Visitas a Centros que ensayan nuevas técnicas.— Cursillos en el mismo Centro.

ANEXO III: CONCEPTO DE TUTORIA Y PROGRAMA PARA LA FORMACION DEL TUTOR

**Inspección Técnica de Educación. Servicio de Orientación Escolar.
Soria (Curso Escolar 1978-79)**

Al recoger vuestras opiniones en el Informe-Encuesta que os hemos enviado al comenzar este curso, detectamos que existe una gran inquietud en el profesor-tutor por realizar la función tutorial con sus alumnos, que se sienten implicados en el proceso orientador pero, en líneas generales, se encuentran con dificultades de tiempo, de contacto y colaboración con los padres de los alumnos y falta de preparación adecuada.

Las sugerencias de solución a estas dificultades en las que coinciden la mayoría de los profesores son: disponer de tiempo y lugar para la tutoría, más

contactos del Servicio de Orientación Escolar con los tutores, charlas y cursos de formación de tutores.

En el primer contacto que queremos tener en breve con los tutores de cada colegio nos gustaría comentar y discutir entre todos el concepto de tutoría y la formación del profesor-tutor. Para preparar esta reunión os adelantamos unos conceptos y una bibliografía que hemos sacado del libro «*La tutoría en la segunda etapa de E.G.B.*», de un artículo de Serafín Sánchez Sánchez.

Concepto de tutoría

La tutoría es una nueva entidad académico-educativa que surge como respuesta a una necesidad de contrarrestar en el segundo ciclo los inconvenientes que supone, tanto para el grupo de clase, en cuanto grupo, como para componente en particular, el desfile ininterrumpido de los distintos especialistas. Y, por otro lado, como respuesta a la necesidad de hacer operativo en toda la E.G.B. y no sólo en su segunda etapa, el principio general de que la educación, además de instrucción, también es, debe ser, ayuda.

La tutoría es una acción de ayuda al alumno, a un grupo de ellos, que el profesor puede ejercer además y en paralelo a su propia acción docente.

Esta idea queda más concretizada al relacionar **tutoría** y **orientación** ya que tutoría es aquello que un profesor celoso de su labor puede hacer en el campo de la orientación en relación con el grupo de alumnos que le han sido encomendados.

Programa que se propone para la formación del tutor (Bibliografía)

—La orientación. Sus aspectos. Su ejercicio.

- ARTIGOT RAMOS, M.: *La tutoría*. Ed. CSIC, Madrid, 1973.
KNAPP, R. H.: *Orientación escolar*. Ed. Morata. Madrid, 1970.
MILLER, F.W.: *Principios y servicios de orientación escolar*.
Ed. Magisterio Español, Madrid.
MOSER, E.B. Y MOSER, R.S.: *Asesoramiento y orientación*.
Paidós, Buenos Aires, 1963.

—Técnicas de evaluación del rendimiento escolar.

- FERNANDEZ HUERTA, J.: *Formas de examen del rendimiento escolar*, en «*Revista Española de Pedagogía*», n. 39, 1952, pp. 378-392.
MORALES, P.: *Manual de evaluación*, «*Hechos y Dichos*», Zaragoza, 1972.
LAFOURCADE, P.D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1969.
GOMEZ DACAL, G.: *Pruebas objetivas*, en «*Vida Escolar*», n. 151-152, 1973, pp. 6-19.

—Técnicas de conocimiento del alumno por la observación.

CLAPAREDE, E.: *Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares*. Madrid, Aguilar 1964, 4a. Ed.

ILLUECA, L.: *La entrevista*. Madrid, Magisterio Español, 1971.

MIRA Y LOPEZ, E.: *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires, Kapelusz 1959, 5a. ed. Especialmente capítulos 5, 13, 14, 15 y 16.

TIEMPO Y EDUCACION: *Psicología escolar aplicada I y II*. Madrid, COMPI, 1968. Especialmente volumen II.

—Técnicas de recuperación.

AVANCINI: *El fracaso escolar*, Ed. Herder, 1969.

BERNARDO, J., GUILLEN, J.L. Y DEL RIO, D.: *La recuperación educativa. Problemas y soluciones*. Ed. Bruño, Madrid, 1972.

BRUECKNER-BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp.

FEATHERSTONE, W.B.: *Cómo enseñar al escolar y al estudiante lentos*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.

LIÑAN MACIAS, F.: *Actividades de recuperación en la E.G.B.* Ed. Escuela Española, Madrid, 1972.

—Técnicas de trabajo en grupo.

ANZIEU, D. Y MARTIN, J.J.: *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

CELSO ANTUNES: *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*. Ed. Kapelusz, 1975.

ULICH, D.: *Dinámica de Grupo en la clase escolar*. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

—Técnicas sociométricas al servicio de la educación.

BASTIN, G.: *Los tests sociométricos*. Kapelusz, Buenos Aires.
MONTROYA, M. N.: *Utilización pedagógica de Sociometría*, Rialp, Madrid.

MORENO: *Fundamentos de Sociometría*. Paidós, Buenos Aires, 1962.

TOESCA, Y.: *La Sociometría en la Educación Básica*. Narcea, Madrid, 1974.

—Técnicas de trabajo intelectual.

BARQUERO, V.: *Métodos activos en la E.G.B.* Madrid, Escuela Española, 1972.

GUINERY, M.: *Aprender a estudiar*. Ed. Fontanella. Barc, 1968.

ILLUECA, L.: *Cómo enseñar a estudiar*, Madrid, Magisterio Español, 1972.

LAZARO MARTINEZ, A.: *Problemas y controles de las técnicas intelectuales*. Bordón nº 187, 1972.

SANUY, C.: *Enseñar a pensar*. Madrid, Marsiega, 1975.

—Técnicas de la entrevista.

BAILARD, V. Y STRANG, R.: *Entrevistas entre padres y maestros*, Madrid, Magisterio Español, 1969.

ILLUECA, L.: *La entrevista*. Madrid, Magisterio Español, 1971.

LEROY, G.: *El diálogo en la educación*, Madrid, Narcea, 1971.

—Legislación sobre la tutoría.

La escuela en acción. La tutoría en la Ley General de Educación. Madrid, 1973. Abril.

Ley General de Educación, Ed. Escuela Española. Madrid, 1972.

Nuevas orientaciones pedagógicas para la E.G.B. «Vida Escolar» números 124-126, diciembre-febrero, 1970-71. Madrid.

Nuevas orientaciones pedagógicas de la E.G.B., segunda etapa, «Vida Escolar» números 128-130, abril-junio, 1971. Madrid.

Descripción del puesto de tutor

En una segunda parte queremos estudiar, analizar y discutir la realización concreta de cada tarea de las enumeradas anteriormente, por el tutor.

Para ello os adelantamos un esquema que hemos recogido del libro «La tutoría en la segunda etapa de la E.G.B. del ICE de la Universidad de Salamanca.

1. Actividades en relación con los alumnos considerados como grupo.
 - 1.1. Conocer y comparar el rendimiento del grupo en cada materia.
 - 1.2. Conocer la actitud del grupo ante el trabajo escolar (en general y por materias).
 - 1.3. Conocer el nivel de cohesión y moral del grupo.
 - 1.4. Proporcionar información escolar: estudios, becas...
 - 1.5. Proporcionar información profesional.
 - 1.6. Coordinar la orientación sexual: planificación de la misma.
 - 1.7. Recoger sugerencias del grupo de alumnos.
 - 1.8. Participar en las sesiones de evaluación.
 - 1.9. Lograr un clima de confianza.
2. Actividades en relación con los alumnos considerados individualmente.
 - 2.1. Conocer capacidad: nivel mental, aptitudes, atención, memoria, psicomotricidad, imaginación.

- 2.2. Conocer condiciones físicas y psicofísicas del alumno.
 - 2.3. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con la media del grupo.
 - 2.4. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con su capacidad.
 - 2.5. Conocer intereses, aspiraciones e ideales del alumno.
 - 2.6. Conocer su personalidad, carácter, tono de vida...
 - 2.7. Conocer su tipo de relación con las cosas y consigo mismo.
 - 2.8. Conocer su vida fuera del centro docente.
 - 2.9. Conocer (y en su caso actuar sobre) la actitud del alumno ante el trabajo escolar y el colegio.
 - 2.10. Diagnosticar las dificultades del alumno en el aprendizaje y orientar en su caso la acción correctora.
 - 2.11. Conocer el nivel de integración del sujeto en el grupo y, en su caso, ayudar a su integración.
 - 2.12. Orientar al alumno en sus elecciones dentro de las actividades no docentes a realizar en el centro.
 - 2.13. Llevar al día y custodiar el expediente del alumno.
3. Actividades en relación con los demás profesores.
 - 3.1. Informar a los demás profesores sobre características de los alumnos.
 - 3.2. Recoger observaciones de los demás profesores sobre problemas de disciplina de los alumnos.
 - 3.3. Tratar con los demás profesores problemas académicos individuales o del grupo.
 - 3.4. Programar con los demás profesores las actividades de recuperación y, en especial, los «trabajos para casa».
 - 3.5. Orientar al alumno, con la ayuda de los demás profesores, para el tiempo de ocio.
4. Actividades en relación con la Dirección del Centro.
 - 4.1. Hacer sugerencias a la Dirección sobre necesidades de los chicos.
 - 4.2. Transmitir a la Dirección las sugerencias que hacen los padres, los profesores y los mismos alumnos en las reuniones con el tutor.
5. Actividades en relación con los padres de los alumnos.
 - 5.1. Conocer el ambiente familiar del alumno a través del contacto con los padres: profesión, cultura, relaciones entre miembros, ambiente psicológico y moral.
 - 5.2. Informar a los padres sobre aspectos de la vida del centro docente.
 - 5.3. En determinados casos intentar el cambio en ciertos elementos de la vida familiar que estén condicionando negativamente la conducta del alumno.
 - 5.4. Favorecer una actitud positiva de los padres hacia el centro.

6. Consideración especial de la recogida de información.
 - 6.1. Procedente de los profesores y del tutor. Escalas de estimación por la observación.
 - 6.2. Procedente de los alumnos: por las entrevistas y calificaciones.
 - 6.3. Procedente de los padres: escalas de estimación por la observación, cuestionario y entrevistas.
7. Un documento-resumen de la información sobre el alumno.
8. Interpretación de la información.

ANEXO IV: ENCUESTA TUTORIAL (Ver Cuadro situado al final de este capítulo)

ANEXO V: DOCUMENTO-INFORME SOBRE LA ENTREVISTA
Inspección Técnica de Educación. Servicio de Orientación Escolar.
Soria (Curso Escolar 1978-79)

Guión temático

INTRODUCCION

1. LA ENTREVISTA

- 1.1. Concepto
- 1.2. Tipos de entrevista por la técnica utilizada.
 - Libre.
 - Standarizada.
 - Planificada.
- 1.3. Elementos de la entrevista.
 - Entrevistador.
 - Entrevistado.
 - Relación.
- 1.4. Preparación de la entrevista.
 - Personal.
 - Ambiente.
 - Contenido.
- 1.5. Actitudes del entrevistador.
- 1.6. El silencio en la entrevista.

- 1.7. Registro y evaluación de datos.
 - Registro narrativo.
 - Registro-ficha de anotaciones.
 - Registro total.
2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ENTREVISTA.
3. ENTREVISTAS CON PADRES.
 - 3.1. El padre acude a la escuela por iniciativa propia.
 - 3.2. Para informar sobre el progreso escolar de los alumnos.
 - 3.3. Con padres de niños excepcionalmente dotados.
 - 3.4. Con padres de niños con deficiencias mentales y de aprendizaje lento.
 - 3.5. Para orientación profesional con los padres.
4. ENTREVISTAS CON LOS ALUMNOS
 - 4.1. Recogida de datos.
 - 4.2. Facilitar información.
 - 4.3. La entrevista y la orientación.
 - 4.3.1. Orientación no directiva.
 - 4.3.2. Orientación directiva.
 - 4.3.3. Orientación ecléctica.
 - 4.4. Sugerencias sobre la práctica de la entrevista en la orientación personal y escolar.
 - 4.5. Sugerencias sobre la práctica de la entrevista en la orientación profesional.
5. MODELOS DE ENTREVISTA A FORMA DE SUGERENCIA.

ANEXO VI: PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

**Inspección Técnica de Inspección. Servicio de Orientación Escolar.
Soria (Curso Escolar 1979-80)**

Guión temático: Madurez para la lectura

1. Importancia del aprendizaje de la lectura y escritura en el Ciclo Básico.

2. Concepto de madurez.
3. Análisis breve de los procesos de la lectura y de la escritura.
4. Factores que intervienen en el proceso del aprendizaje de la lectura:
 - 4.1. Madurez psicobiológica.
 - 4.2. Selección y graduación del material.
 - 4.3. Capacidad del profesor.
5. Normas para la enseñanza de la lectura y de la escritura.
6. Determinación del momento crítico para iniciar el aprendizaje.
 - 6.1. Instrumentos de diagnóstico.
 - 6.1.1. ABC de Filho.
 - 6.1.2. Batería predictiva de lectura de A. Inizan.
7. Determinación del nivel lector en el Ciclo Básico.
 - 7.1. Prueba de lectura de Jesús Pérez González.

Curso 1978-79 - (Noviembre-Marzo)

Colegio Nacional

Nivel:

Localidad:

Tutor: D.

DINAMICAS DE GRUPOS REALIZADAS

Fecha Dinámica	ELECCION TEMA			TECNICA EMPLEADA	Tiempo	Nº Participantes	Participación Activa	Interesados	Indiferentes	Negativos	ACTITUD ALUMNOS-NUMERO
	TITULO TEMA	Propuesto	Sugerido								
1a. Dinámica											
2a. Dinámica											
3a. Dinámica											
4a. Dinámica											

Principales dificultades por parte del tutor:

Bibliografía consultada:

ENTREVISTAS REALIZADAS

	Fecha	Tiempo empleado	Principales temas tratados	Actitud del entrevistado	Dificultades encontradas por el tutor
1a. Entrevista					
2a. Entrevista					
3a. Entrevista					
4a. Entrevista					

Bibliografía consultada:

.....
 DEPARTAMENTO DE CIENCIAS BÁSICAS

.....

.....

.....



IV. LA ORGANIZACION DE LA ORIENTACION ESCOLAR EN EUROPA

Jesús Asensi Díaz

En el presente capítulo, así como en el siguiente (La Información Profesional), se incluyen dos de las Ponencias presentadas en las Jornadas de Orientación de Castilla y León, y que, con carácter informativo, se ofrecieron a los participantes para que les sirviera como contraste en los debates y discusiones de los grupos de trabajo.

INTRODUCCION

La orientación escolar es ciertamente una actividad novedosa pues sus orígenes se remontan a principios de este siglo aproximadamente.

Su inclusión dentro de los sistemas educativos europeos ha sido posible por la confluencia de factores diversos como las reformas educativas realizadas, la prosperidad económica, la necesidad constante de mano de obra cualificada y una mayor conciencia educativa de atención personal a los alumnos en todos los sentidos. Es de señalar que en cada país los diferentes sistemas de orientación han evolucionado a la par que las diversas situaciones históricas, económicas y sociales lo que les confieren características diferenciadoras aunque conserven otras muchas comunes.

A continuación se hace una breve reseña de las características más sobresalientes que ofrecen algunos países europeos en materia de orientación escolar.

FRANCIA

La organización de los Servicios de Orientación responde en la actualidad a este esquema:

- *Nivel Nacional:* El O.N.I.S.E.P. (Oficina Nacional de Información sobre Estudios y Profesiones) elabora y distribuye la información y documentación necesaria para realizar la orientación en los centros.
- *Nivel Regional:* Delegaciones regionales del O.N.I.S.E.P., publican documentos informativos sobre problemas de orientación escolar y profesional para los alumnos, y documentos destinados a los Consejeros de Orientación y otros profesionales especializados.
- *Nivel Local:* Los Centros de Información y Orientación (C.I.O.) que existen en cada distrito escolar, con la finalidad de seguir la evolución escolar de los alumnos, aconsejar e informar a los padres y colaborar con los servicios de empleo. A estos Centros pertenecen los Consejeros de Orientación que realizan parte de su labor en los colegios y liceos del distrito.

Los Inspectores de Academia y los Directores de los C.I.O. organizan en cada zona reuniones de trabajo, de coordinación y planificación de las actividades de orientación con los Directores de Lycées, los de Lycées de enseñanza Profesional y los de Colléges.

A su vez en cada collége se realizan reuniones de los profesores de los cursos 5º y 3º.

- *Nivel de Centro:* Existe un equipo de animación y en muchos un Centro de Documentación e Información (C.D.I.).

Un profesor-delegado de información, bajo la responsabilidad del director, coordina el equipo de profesores y les orienta, con el asesoramiento del Consejero de Orientación, sobre cómo desarrollar la observación de los alumnos y cumplir el dossier de orientación. Propicia las relaciones y reuniones con los padres y se coordina con los servicios médicos y sociales. Tiene particular interés la orientación realizada en los cursos Cinquième y Troisième, en la que participa activamente la familia, decidiendo un Consejo de Clase las proposiciones definitivas de orientación.

En definitiva, la orientación en el sistema educativo francés es una actividad cooperativa en la que participan profesores, padres y técnicos especialistas diversos con la finalidad de informar lo más ampliamente posible a las familias sobre las posibilidades y opciones de sus hijos.

BELGICA

La Orientación educativa y profesional se realiza a través de las Oficinas de Orientación enclavadas en cada zona de Inspección y los Centros P.M.S. que sirven a los centros escolares que tengan como mínimo 1.500 alumnos debiendo realizar al menos 500 prestaciones por ejercicio. La Dirección de ambos es independiente de la Dirección de los Centros Escolares y de la Inspección escolar y el personal mínimo está formado por un Consejero-Director, un Consejero, tres Asistentes (Psicólogo, Social y Enfermero) y un médico agregado.

Entre las funciones que realizan los Centros P.M.S. son de destacar la información y asesoramiento para que los profesores del último curso de Preescolar puedan realizar un examen motórico de sus alumnos a través de la observación sistemática, haciéndose cargo el centro P.M.S., de los alumnos que presentan anomalías o dificultades graves.

En el curso 1º interviene en el examen motórico utilizando una batería de test de madurez para las diversas actividades y técnicas escolares. En los demás cursos de primaria, el personal de los centros P.M.S. está presente al menos una vez al mes, en el Consejo de Clase, orientando y asesorando al profesorado.

HOLANDA

La orientación que se realiza en las escuelas municipales católicas y protestantes tiene el asesoramiento de unos Servicios de Ayuda cuyas funciones son muy amplias ya que inciden también en los programas de enseñanza. Las propias escuelas son las que solicitan y hacen uso de este Servicio o prescinden de él. Su dotación personal o equipamiento es muy completo ya que tienen logopedas, reeducadores, psicólogos, pedagogos, etc., en una proporción aproximada de 25 de estos especialistas para cada 100 escuelas.

Como coordinadores e impulsores de las actividades de estos Servicios de Ayuda están los Centros Pedagógicos Nacionales que se configuran como la superestructura técnica e investigadora, en los que se coordinan los proyectos de investigación y se evalúan científica y económicamente.

Otros Organismos que se ocupan de la orientación son la Fundación para el Desarrollo de Planes de Enseñanza, el Instituto Central para el Desarrollo de los Tests (psicológicos e instructivos) y la Fundación para promover investigaciones en el campo de la enseñanza.

INGLATERRA

Los servicios de psicología escolar son ofrecidos a los colegios y profesores por las autoridades locales las cuales mantienen oficinas o clínicas de orientación de las que normalmente forman parte un psicopedagogo, un psiquiatra y un asistente social.

Los psicopedagogos no sólo trabajan en estos Centros, dónde los profesores pueden enviar a los niños con dificultades, sino que actúan también en las escuelas diagnosticando a los alumnos y asesorando a los profesores.

Es de destacar la experiencia inglesa de la «Comprehensive School» donde se reúnen los alumnos de 11 años que terminan el período de la enseñanza básica de diferentes escuelas con objeto de someterse a un período de observación y orientación en el que se ponen a prueba sus aptitudes en los campos del aprendizaje intelectual y técnico y del trabajo teórico y práctico.

REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

La orientación se centra, sobre todo, en los aspectos económicos y sociales, destacando la que realizan los Consejeros de las Oficinas de Trabajo distribuidas por todo el territorio federal. A estos centros acuden libremente los jóvenes que abandonan la escuela principal después del noveno año a los cuales se les aplica una completa batería de tests de rendimiento, capacidades e intereses vocacionales. También se suelen dar conferencias e informaciones en las escuelas para los alumnos del último año a las que suelen asistir sus padres. Las escuelas colaboran con las Oficinas de Trabajo suministrando datos sobre la personalidad de los alumnos con vistas a una orientación profesional, atendándose también los aspectos concernientes a la orientación escolar.

SUIZA

Los servicios médicos y psicológicos escolares funcionan a cargo de los cantones y organizados por comunas, con la colaboración de los maestros, existiendo diversidad de experiencias y de situaciones diferentes. Es de destacar el trabajo conjunto del servicio médico con el del psicólogo escolar y el asistente social para lograr la salud corporal y mental de los mismos.

NORUEGA

La orientación se suele entender como vocacional y educativa y aunque existen consejeros o asesores psicológicos educativos también se implica al maestro en la orientación, formando equipo con otros profesionales. Los asesores proporcionan orientación tanto individual como grupal a los alumnos, estableciendo contacto con las familias.

UNION SOVIETICA

El sentido que tiene la orientación en la Unión Soviética es la de integrar a los individuos en la colectividad para que funcionen como miembros eficaces de

ella. Generalmente los maestros son los responsables de la conducta de sus alumnos y sobre ellos recae la responsabilidad de los fracasos escolares que se interpretan como un problema educativo. Por eso no se considera a la psicometría escolar con la importancia que tiene en otros países. Los maestros tienen contacto frecuente con los padres y se procura mejorar las relaciones familia-escuela. Las opciones académicas y profesionales están muy delimitadas y restringidas y sólo los alumnos de aptitudes intelectuales superiores tienen la posibilidad de elegir, siendo el Estado quien determina el número de alumnos que deben ser capacitados en cada especialidad.

REUHLIN, M.: *La Orientación Escolar y Profesional*, Barcelona Oikos-tau, 1972.

ROGER, I.: *Le Cycle d'observation et d'orientation*, Strasbourg. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 1967.

MARCAN, R.: *Organisation et Legislation de L'Orientation scolaire et professionnelle*, Caen, Institut Regional d'orientation scolaire et professionnelle 1969.

REUHLIN, M.: *L'Orientation pendant le periode scolaire. Idées et problemes*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle de Conseil du l'Europe, 1964.

L'entrée en sixième au college, Paris, Ministère de l'education, Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), 1978.

V. LA INFORMACION PROFESIONAL

El presente informe tiene como finalidad proporcionar información sobre el desarrollo de la actividad profesional de los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, durante el primer semestre del curso 2014-2015. El informe está dividido en tres partes: una introducción, un desarrollo de los temas y una conclusión.

En primer lugar, se presenta una introducción que describe el contexto de la actividad profesional y el objetivo del informe. A continuación, se desarrolla el contenido de los temas tratados, que incluye una descripción de la actividad profesional, una descripción de los temas tratados y una descripción de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, se describe el desarrollo de la actividad profesional, que incluye una descripción de la actividad profesional, una descripción de los temas tratados y una descripción de los resultados obtenidos. El desarrollo de la actividad profesional se divide en tres partes: una introducción, un desarrollo de los temas y una conclusión.

En tercer lugar, se describe la conclusión de la actividad profesional, que incluye una descripción de la actividad profesional, una descripción de los temas tratados y una descripción de los resultados obtenidos. La conclusión de la actividad profesional se divide en tres partes: una introducción, un desarrollo de los temas y una conclusión.

El rol de la información considerado en el marco general de la Orientación

Jesús Asensi Díaz

1. CARACTERÍSTICAS DE LA INFORMACION PROFESIONAL

En el último curso de la educación básica el proceso orientador seguido con los sujetos ofrece un nuevo motivo de ayuda ante la elección profesional o de estudios a que se ven abocados los alumnos. Esta elección implica una o varias decisiones lo que supone una toma de conciencia y un conocimiento de la situación propia y del entorno. Esta última es posible, si se dispone de un sistema de información que ponga de manifiesto todas las opciones y posibilidades de estudio y de trabajo que existen y a los que el sujeto puede tener acceso. Si el alumno y su familia poseen este conocimiento del entorno y a su vez el sujeto se conoce a sí mismo en orden a sus aptitudes específicas, intereses, etc., puestas de relieve en el proceso orientador, es cuando se puede realizar un análisis global de la situación personal.

El sujeto y su familia pueden, entonces, establecer relaciones entre las características y posibilidades que le ofrece el entorno y sus propias características para adecuarlas lo mejor posible y tratar de conseguir la máxima armonización entre las capacidades, intereses y posibilidades.

Las diferentes teorías —según expresa el Dr. Dupont— sobre la **elección profesional** (de inspiración psicoanalítica, del desarrollo, sociológicas) no conceden una gran importancia a la función de la información sobre el entorno y explican sólo de una forma parcial cómo esta información se inserta en los procesos de orientación. Solamente en las teorías de la elección como **proceso de decisión** es donde el concepto de información aparece como verdaderamente necesario (1).

La información parece que sólo puede alcanzar sus objetivos si se entiende como una acción educativa encaminada a preparar a los alumnos a efectuar de forma consciente y motivada las elecciones relativas a su orientación. Concebida

la información de esta manera se integra necesariamente en el conjunto de las acciones educativas y orientadoras desarrolladas en el ámbito de los centros escolares. Pero no debe olvidarse que la información es también una actividad específica y complicada que posee sus técnicas y modalidades propias de forma que cuanto más se individualiza más precauciones exige. En este sentido, determinadas informaciones no adecuadas pueden retrasar, o incluso comprometer, en el sujeto, la progresiva maduración de sus proyectos profesionales (2).

Por tanto podemos concluir diciendo que el papel que posee la información sobre el entorno en el proceso global de la orientación no está aún bien definido ni se ha valorado todavía con precisión su importancia y su impacto real. Sin embargo, en la mayoría de los países que tienen implantados Sistemas o Servicios de Orientación, éstos contienen siempre un programa de información más o menos importante (3).

2. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LOS PROGRAMAS DE INFORMACION

Los elementos o factores básicos que configuran un programa de información escolar y profesional son los que siguen:

- Los informadores
- Los destinatarios
- El contenido de la información
- Los medios de información.

Cada uno de ellos se analiza brevemente, teniendo en cuenta las posibilidades que los tutores tienen de incidir en la realización o en el desarrollo de un programa de información.

2.1. Los informadores

Se configuran como los emisores de la información y su diversidad está en función de los diferentes niveles de que proceden. Interesa destacar las competencias específicas de cada uno, los medios de que disponen y su utilización, la influencia que ejercen, las expectativas que crean, etc. Las diferentes categorías de informadores que cabe reseñar son las siguientes:

CATEGORIAS DE INFORMADORES:

- Técnicos orientadores
- Profesores-Tutores
- La familia
- Informadores ocasionales
- Empresas
- Asociaciones y Sindicatos
- Medios de comunicación social

2.1.1. Técnicos Orientadores

Son los informadores más especializados ya que poseen estudios superiores en Psicología y Pedagogía y tienen asignada la función específica orientadora. Por tanto, se trata de especialistas en el dominio de las técnicas de psicología aplicada y del proceso científico de la orientación. Asumen, por tanto, el «rol» más o menos especializado de Informadores Escolares y Profesionales, conocen los medios de información y su actuación crea unas lógicas expectativas por el nivel profesional en que se mueven.

Se ha puesto de manifiesto el problema de saber si la función de informar requiere en el orientador la formación psicopedagógica que éste recibe y parece conveniente —como indica M. Reuchlin— dar una respuesta afirmativa a esta pregunta, sobre todo lo que concierne a las actividades de información individual.

Esta información no puede seleccionarse ni transmitirse eficazmente sin un conocimiento preciso de la familia y del sujeto a quienes va dirigida. Además el hecho de discutir con el joven sobre sus proyectos, intereses y aspiraciones, de dejarle entrever algunas posibilidades de realizarlos, es susceptible de provocar en él un efecto que debe ser controlado psicológica y pedagógicamente (4).

2.1.2. Profesores-Tutores

Son los que por su contacto permanente con los alumnos, realizan normalmente la orientación e información según les corresponde y en la medida de sus posibilidades. Los medios de que disponen suelen ser escasos y aún estos muchas veces son desconocidos para ellos. Por no estar muy generalizados los programas de información a este nivel la influencia que ejercen los profesores-tutores y las expectativas que crean no son todo lo importante que debieran. Correspondería a ellos, según las circunstancias, coordinar las acciones del resto de los informadores, y sobre todo mantener un estrecho contacto con los Servicios Provinciales de Orientación y Centros de Documentación e Información que son los que deben suministrarles documentos y asesorarles en las técnicas específicas de transmisión de la información, de selección de la misma y otras estrategias (5).

2.1.3. La familia

En algunos casos y circunstancias los padres pueden informar oportunamente a sus hijos respecto a las posibilidades de estudio y trabajo que se les ofrecen. Pero en la mayoría de los casos, es lógico, que precisen de una información que complete la que ellos poseen. En ocasiones, los padres sólo disponen de una información parcial que enlaza con una actitud impositiva respecto a la elección de estudios o de trabajo de sus hijos. De todas formas aunque se de en la familia una actitud de «indiferencia positiva» su influencia es muy grande interviniendo en ello la profesión de los padres, su estatus social, sus posibilidades económicas, etc.

2.1.4. Informadores Ocasionales

Se encuentran en este apartado los propios compañeros y amigos del sujeto cuya influencia, en algunos casos, es importante. Los compañeros y amigos de la familia también aportan informaciones diversas en función de sus respectivos trabajos, experiencias y posibilidades de ayuda. Representantes de instituciones y organismos profesionales de diversos campos tienen ocasión, con motivo de charlas, conferencias u otros contactos, de informar a padres y alumnos de aspectos más o menos concretos de sus respectivos campos profesionales.

2.1.5. Empresas

Las grandes empresas industriales suelen disponer de un servicio de Información Profesional. Integrado en un Gabinete Técnico con la finalidad de informar sobre las diversas especialidades profesionales de la empresa, su acceso a ellas, la promoción de los puestos de trabajo, etc. Este tipo de información suele ser muy apreciada por lo rigurosa y concreta que se ofrece.

Debiera propiciarse el que las empresas, tanto si poseen o no un servicio propio de información profesional, mantuvieran una estrecha relación con los Servicios y Gabinetes de Orientación e Información que poseen a nivel central, provincial o local los Ministerios de Educación y de Trabajo, informándoles continuamente de las demandas de puestos de trabajo y sus características, los puestos saturados, las perspectivas de empleo, los cambios y transformaciones que se producen, las maquinarias y los procesos de producción, etc. Los Profesores-Tutores deberían recibir periódicamente esta información sistematizada o tener acceso a ella con facilidad.

2.1.6. Asociaciones y Sindicatos

Tanto de las asociaciones patronales como de los sindicatos de trabajadores cabría esperar una mayor atención a este respecto de la información de gran interés para los propios asociados, para sus familias y en general para toda la sociedad.

2.1.7. Medios de comunicación social

La prensa diaria y revistas especializadas adquieren muchas veces la categoría de informadores suministrando datos valiosos, bien de forma ocasional o a través de secciones fijas. De la misma manera, la radio y la televisión, a través de programas específicos, podrían hacer más en este campo proporcionando informaciones diversas sobre las profesiones y actividades humanas (6). Interesa conocer estas iniciativas de los medios de comunicación social y no desaprovecharlas, pues suelen aportar datos y conocimientos más vivos y actuales, además de que ejercen un gran influjo en la audiencia.

2.2. Los destinatarios

Para caracterizar debidamente a los destinatarios de la información hay que tener en cuenta algunos factores como son:

- *Edad*, referida a un momento evolutivo difícil que oscila entre 14 y 17 años en el que, generalmente están sin definir la personalidad y los intereses, produciéndose también, en muchos casos, un desajuste entre aptitudes e inclinaciones.
- *Sexo*, en cuanto que existen necesidades y demandas específicas para cada uno.
- *Escolaridad*, que comprende situaciones diversas como:
 - Alumnos que se encuentran en el curso terminal de la educación básica (8º de E.G.B.) y cuya opción para realizar estudios de Bachillerato o Formación Profesional no está aún definida.
 - Alumnos, en esa misma situación, que se sienten inclinados hacia enseñanzas artísticas u oficios muy especializados.
 - Alumnos que por diversas circunstancias no pueden o no desean seguir ningún tipo de estudios y pretenden acceder directamente a un puesto de trabajo en calidad de aprendiz.
 - Alumnos que se encuentran estudiando Bachillerato o Formación Profesional y necesitan una nueva información y reorientación de la opción en que se encuentran.
- *Status Socioeconómico*, que va a condicionar el uso que de la información pueden hacer alumnos procedentes de medios desfavorables, de niveles socioeconómicos elevados, etc.
- *Características físicas y psíquicas*, de ciertos sujetos que necesitan informaciones precisas y concretas sobre las opciones que les convienen. Nos referimos a sujetos diversos que presentan disminuciones o deficiencias que restringen el campo normal de posibilidades profesionales (sordos, ciegos, falta de algún miembro, parálisis, enfermedades crónicas, etc.).
- *Ambito regional*, que también va a exigir una información que considere las posibilidades que ofrece el medio más inmediato, tanto de estudios como de trabajo y las perspectivas de los mismos. En este epígrafe pueden incluirse casos tan específicos como el de los emigrantes que tratan de acomodarse en el país receptor como los que pretenden regresar a su país.

- (1) DUPONT, J.B.: *El rol de la información en la orientación de los jóvenes*. Boletín de la A.I.O.S.P. Diciembre, 1979.
Este trabajo que es la ponencia presentada en el IX Congreso Mundial de la A.I.O.S.P. (Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional), figura también en castellano en la Revista *Orientación Profesional. Información y Documentación*. INEM. Nº 33 julio-agosto, 1980.
- (2) Aspectos contenidos en una circular del Ministerio de Educación Francés de 8 de junio de 1971.
- (3) —Son de destacar por su amplitud y profundidad los programas de información sobre el entorno que desarrolla la ONISEP en Francia y los del Bundesanstalt für Arbeit en Alemania Federal.
—En España, una de las funciones que se le asignan a los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) para alumnos de E.G.B. (creados por O.M. de 30 de abril de 1977) es la de «Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional».
—Otro organismo que viene desarrollando en España unos programas de Información Profesional bastante completos en el Instituto Nacional de Empleo (INEM) a través, principalmente, de su revista «Orientación profesional, Información y Documentación», y de los Servicios Provinciales de Colocación y Orientación Profesional.
—Recientemente (15-VII-1980), se ha firmado un acuerdo de colaboración entre la Dirección General de Educación Básica (Ministerio de Educación) y la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo (Ministerio de Trabajo) en virtud del cual ambas colaborarán en el campo de la Orientación e información profesional y en el estudio e investigación de las técnicas correspondientes. Se señala expresamente que ambas Direcciones Generales, a través de sus Servicios Provinciales, podrán elaborar conjuntamente publicaciones de orientación e información profesional dirigidas fundamentalmente a los alumnos que terminan la educación básica, y jóvenes demandantes de primer empleo, así como a padres y profesores.
- (4) REUHLIN, J.: *La Orientación Escolar y Profesional*, Oikus-tan. Barcelona, 1972, pág. 113.
- (5) Una figura intermedia entre el Técnico-Orientador o Consejero de Orientación y el Profesor-Tutor, que existe en Francia, es el Bibliotecario-Documentalista que desarrolla las funciones de información en los propios Colegios como responsable de un Centro de Documentación y de Información (C.D.I.) del que ya disponen numerosos centros educativos en ese país. Consúltese a este respecto *Pour L'Orientation dans les Colleges: Panorama des moyens documentaires* O.N.I.S.E.P. París, 1978.
- (6) Recuérdese el programa semanal de Televisión Española titulado «Protagonista el hombre», o el actual «Vivir cada día» y otros similares.

Uso tutorial de la información profesional

María Luisa Gonzalo Ugarte

1. INTRODUCCION

El término de los estudios de E.G.B. supone para el alumno el afrontamiento de una situación conflictiva, ya que por primera vez debe tomar una decisión importante para su futuro, eligiendo entre las diferentes alternativas que se le presentan. Para que él mismo pueda tomar una decisión acertada, es preciso prestarle toda la ayuda necesaria y éste es precisamente el cometido del proceso de Orientación Escolar y Vocacional. Ahora bien, una Orientación Profesional impartida a nivel de E.G.B., tiene, por fuerza, que adquirir una configuración especial en función de las características propias del alumnado de esta etapa. No tiene sentido, por ejemplo, tratar de determinar la inclinación, conveniencia o discrepancia del alumno hacia una profesión concreta porque sus intereses profesionales aún no son fijos ni estables. Sin embargo sí puede detectarse la adecuación entre el alumno y determinados sectores o Campos Profesionales amplios dentro de los cuales irá perfilando posteriormente su futura trayectoria profesional.

El hecho de que en este primer sondeo profesional no haya que especificar una profesión no supone que dicho análisis pueda hacerse de forma superficial, muy al contrario, la trascendencia de la toma de este primer «rumbo profesional» exige un alto grado de responsabilidad a quienes están al cargo de propiciar la elección del Campo Profesional más acorde con las aficiones, aptitudes y posibilidades de cada alumno.

2. LAS MONOGRAFIAS DE CAMPOS PROFESIONALES COMO FUENTES DOCUMENTALES. SUS OBJETIVOS

La actuación tutorial en el aspecto vocacional debe sustentarse en una información profesional abundante que profundice lo más exhaustivamente posible tanto en el conocimiento de las diferentes profesiones u ocupaciones

existentes y las actividades laborales que las caracterizan, como en la determinación de los diversos factores psicofisiológicos y socioeconómicos que los rodean.

Las monografías profesionales constituyen un valioso instrumento para facilitar este tipo de información pues enfocan el estudio de cada profesión desde los más diversos ángulos: naturaleza del trabajo, nivel de formación requerido, condiciones psicofisiológicas, nivel socioeconómico, perspectivas del empleo... etc. Gracias a ellas, es posible obtener una visión completa de cómo es, qué ofrece y qué exige cada profesión.

Sin embargo, ya hemos señalado anteriormente que la Orientación Profesional del alumno que finaliza la E.G.B., debe limitarse a señalar factores profesionales amplios, dentro de los cuales y con posterioridad, el mismo alumno irá decantando, en base a su desarrollo personal y al grado de formación alcanzado, la profesión u ocupación más adecuada. Por tanto, los estudios monográficos que sirvan de fuente informativa para una Orientación Profesional a este nivel, deberán seguir un esquema de trabajo similar al de las monografías profesionales pero centrando su objeto de estudio no en una profesión específica sino en un grupo de profesiones afines, es decir, en sectores, ramas o campos profesionales.

Con el fin de proporcionar a Orientadores y Tutores de E.G.B., medios técnicos que faciliten su actuación a este respecto, el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional (1) inició la confección de unos estudios monográficos en los que se analizan detalladamente los Requisitos y Perspectivas de los diferentes campos profesionales a los que se puede optar al término de la escolaridad obligatoria. Estos trabajos los edita el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia en la colección Estudios y Experiencias Educativas y dentro de la serie «Orientación Escolar y Vocacional» (2). Con ellos se pretende alcanzar dos objetivos fundamentales:

- 1º Proporcionar, con carácter general, información académica y profesional que facilite la Orientación Profesional al término de la E.G.B. Los datos recopilados son, en gran parte, comunes para toda la población y por lo tanto válidos para encuadrar, globalmente, dentro de la realidad socio-económica del país, la situación de cada uno de los sectores productivos en los que están enclavados los diferentes Campos Profesionales.
- 2º Facilitar a los encargados de las tareas de Orientación Escolar, un esquema de trabajo que les sirva de «guía» para que a nivel provincial o regional se elaboren este tipo de estudios donde se recojan y analicen datos concretos que reflejen, localmente, las perspectivas académicas y profesionales de cada Campo Profesional. La singularidad de cada provincia determina que algunos datos varían sensiblemente de una provincia a otra, como por ejemplo, el número y

tipo de Centros académicos existentes, las especialidades que se imparten en los Centros de Formación Profesional de la provincia, las perspectivas laborales que ofrecen la región..., etc. Conviene, por tanto, que dichas variaciones estén contempladas en la información ofrecida a cada alumno con el fin de que analicen y tomen conciencia de las posibilidades reales que en el aspecto académico y profesional les ofrece su propio entorno geográfico.

3. CONTENIDO DE LA INFORMACION PROFESIONAL

La finalidad de cualquier estudio monográfico-profesional es la de contribuir técnicamente al proceso de Orientación Profesional, y ello no solamente a través de la recopilación de datos informativos sino también mediante su organización estructural, que puede servir de guía para que el Orientador o Tutor configure cuál debe ser el contenido de la información profesional requerida y cómo profundizar en su conocimiento.

A título indicativo exponemos a continuación el esquema seguido en la elaboración de las publicaciones monográficas sobre Requisitos y Perspectivas de los Campos Profesionales. La concreción de dicho esquema es el resultado de un minucioso análisis comparativo de diferentes enfoques estructurales, llevado a cabo por un grupo de especialistas en la materia (3). En él se sistematiza el contenido de la información profesional en los siguientes apartados:

0. INTRODUCCION

1. NATURALEZA DEL CAMPO PROFESIONAL

- 1.1. *Descripción:* Tomada de las definiciones dadas en la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones de la Organización Internacional de Trabajo.
- 1.2. *Especialidades dentro del Campo Profesional:* Determinadas a partir de las ofrecidas en Formación Profesional de 1º y 2º Grado o en Escuelas Especiales.
- 1.3. *Ocupaciones de Acceso Directo:* Enumeración de aquellos oficios u ocupaciones a los que puede accederse, dentro de un determinado sector profesional, mediante el título de Graduado Escolar o el Certificado de Escolaridad. La definición de cada una de estas ocupaciones está tomada del Nomenclátor Nacional de Empleo y Ocupaciones que publica la Dirección General de Empleo del Ministerio de Trabajo.
- 1.4. *Condiciones de Trabajo de cada ocupación:* En este apartado se analizan las condiciones sociolaborales bajo las cuales se realiza cada una de las ocupaciones.

2. CONDICIONES PERSONALES

Descripción de las características y requisitos personales que son necesarios para desempeñar las profesiones y empleos encuadrados dentro de cada campo profesional. Estas condiciones están referidas a:

- 2.1. Area Intelectual: Inteligencia General y Aptitudes Diferenciales.
- 2.2. Area de la Personalidad.
- 2.3. Area de los Intereses Profesionales.
- 2.4. Características Fisiológicas.

3. NIVELES EDUCATIVOS INMEDIATOS A LA E.G.B.

Estudio de las diferentes opciones académicas que se le ofrecen al alumno al término de los estudios obligatorios de la Enseñanza General Básica.

- 3.1. Formación Profesional de Primer Grado.
- 3.2. Formación Profesional de Segundo Grado.
- 3.3. Bachillerato Unificado Polivalente.
- 3.4. Otros Estudios.

En cada uno de los apartados se detallan: Condiciones de ingreso, Centros, Plan de Estudios, Distribución horaria semanal indicativa, etc.

4. PERSPECTIVAS DE COLOCACION

- 4.1. *Población Activa.* En base a datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística se establece una comparación de la población activa de un sector profesional con la población activa total, analizándose su constitución en cuanto a grupos de edad y su composición según el nivel de estudios. También se considera la evolución de dicha población activa en los últimos años como un indicador de las perspectivas laborales que ofrece.
- 4.2. *Estabilidad en el empleo.* Se determina según el nivel de paro existente en cada sector laboral y su evolución.
- 4.3. *Índice de salarios.* Los salarios medios correspondientes a las diferentes categorías profesionales en cada sector laboral permiten, a grandes rasgos, establecer el nivel económico alcanzable en cada campo profesional concreto.
- 4.4. *Perspectivas de Puestos de Trabajo:* Los nuevos puestos de trabajo, creados como consecuencia de la demanda registrada, manifiestan un índice del estado de cada sector en el mercado de trabajo, determinando

la posibilidad de predecir la facilidad o dificultad para conseguir empleo en él.

4.5. Aspectos Geográficos.

5. INFORMACION COMPLEMENTARIA

Generalmente se hace referencia en este apartado a información sobre Centros de Estudio, Oposiciones, Becas de estudio, etc.

6. DIRECCIONES DE INTERES

Se enumeran aquí los diferentes Organismos que pueden y deben ser consultados para la recopilación de determinada información.

4. PAUTAS DE ACTUACION TUTORIAL EN LA ORIENTACION PROFESIONAL

Una de las funciones del tutor que más significación puede tener para la futura trayectoria de sus alumnos y que, por otra parte culmina, toda su actuación tutelar, es la de asesorarles y orientarles profesionalmente. Para ello el tutor necesita manejar una serie de datos que abarquen:

- A) Un conocimiento lo más exhaustivo posible del sujeto: Inteligencia, aptitudes, intereses y preferencias profesionales, rendimiento académico, nivel sociocultural, posibilidades económicas, rasgos de personalidad, características fisiológicas, sensoriales, etc.
- B) Un conocimiento preciso de los diferentes niveles educativos posteriores a la Educación General Básica; Bachillerato Unificado Polivalente, Formación Profesional de 1º y 2º grado y otros estudios: Interrelaciones entre los distintos niveles educativos, Contenidos específicos, planes de estudio, centros donde puedan llevarse a cabo, duración de dichos estudios, titulaciones que se obtienen con ellos, tipo de formación que ofrecen, hacia qué especialización profesional conducen..., etc.
- C) Un conocimiento profundo del mundo de las profesiones: determinación de los sectores profesionales, especialidades dentro de cada campo profesional, características personales que requieren, condiciones de trabajo, nivel ocupacional, perspectivas de colocación a nivel general y a nivel regional, estabilidad en el empleo, remuneración económica, nivel de peligrosidad, etc.

La recepción de toda esta información y su integración en el esquema personal de cada alumno tiene lugar a lo largo de todo un proceso. Para facilitar

la tarea del tutor en la programación y desarrollo de este proceso de Orientación Profesional exponemos a continuación un modelo de PAUTAS DE ACTUACION TUTORIAL. En él hemos enclavado los diferentes pasos a seguir dentro de tres grandes bloques que corresponden a las funciones centrales del proceso de Orientación: Diagnóstico, Información y Consejo.

A. Diagnóstico

Para conseguir que el alumno se oriente hacia un tipo de profesión que le permita un grado satisfactorio de autorrealización, es preciso conocer previamente sus capacidades y limitaciones.

1er. PASO: *Determinación del nivel socioeconómico y cultural del alumno.* Estudiar las circunstancias personales y económicas en relación con la continuidad o la no continuidad de estudios en niveles educativos superiores.

2º PASO: *Recopilación de datos psicopedagógicos.* Bien a través de información ofrecida por personal especializado o mediante información recogida por parte del Tutor a través de técnicas de observación sistemática, datos de evaluación, entrevistas, etc... Dichos datos estarán referidos a:

- Inteligencia y aptitudes diferenciales.
- Rendimiento académico y capacidad de aprendizaje.
- Rasgos temperamentales y de personalidad.
- Intereses y preferencias profesionales.
- Etc.

3er. PASO: *Recopilación de datos fisiológicos.* Las características fisiológicas del alumno permiten determinar, a grandes rasgos, sus capacidades y limitaciones físicas. Conviene analizar:

- Su salud en general.
- Su fortaleza física.
- Sus capacidades sensoriales (sobre todo vista y oído).

B. Información

Es conveniente que la Información Profesional se lleve a cabo en forma GRUPAL. Esta información grupal estará dirigida hacia dos sectores fundamentales:

- Información Profesional dirigida a alumnos.
- Información Profesional dirigida a padres.

1er. PASO: *Recopilación de información académica,* acerca de los diferentes tipos de estudios que pueden cursarse en el ambiente próximo (localidad, provincia), con la titulación obtenida al finalizar la Educación General Básica (Graduado Escolar o Certificado de Escolaridad). Para ello se analizarán cada

uno de los niveles educativos inmediatos a la Educación General Básica: Formación Profesional de 1º y 2º Grado, Bachillerato Unificado y Polivalente, y otros estudios, determinando:

- Condiciones de Ingreso.
- Centros donde se imparten.
- Cuestionarios y Planes de estudio.
- Especialidades que comprenden.
- Salidas Profesionales a las que van dirigidos.
- Interrelaciones entre los diferentes niveles educativos.
- Etc.

2º PASO: *Conocimiento de las profesiones*, especialmente aquéllas de mayor incidencia en el ámbito provincial. Es conveniente abordarlo en tres fases sucesivas:

- 1º. Charla y coloquio, dirigido por el profesor en donde:
 - Se describa a grandes rasgos los campos profesionales sometidos a estudio.
 - Se determine aquellos aspectos fundamentales que el alumno deberá investigar.
 - Se ofrezca a los alumnos: material, fuentes bibliográficas, direcciones de interés, etc.
- 2º. Elaboración: los alumnos divididos en equipos de trabajo, realizarán un estudio analítico comparativo del grupo de profesiones asignado. Conviene que los equipos estén constituidos por 4 ó 5 alumnos. Este estudio deberán plasmarlo en forma de folleto y en él se analizarán aspectos tales como:
 - Descripción del Campo Profesional y las distintas profesiones que comprende.
 - Estudios que requiere.
 - Condiciones laborales.
 - Actividades que implica.
 - Requisitos personales.
 - Situación de la Profesión dentro del ámbito provincial.
 - Perspectivas de colocación.
 - Retribución económica.
 - Empresas donde se realiza.
 - Enumeración de las diferentes ocupaciones de acceso inmediato desde la Educación General Básica, dentro del sector profesional estudiado.
 - Etc.

Para la realización de este trabajo conviene que los alumnos aborden de forma sucesiva las fases siguientes:

- 2.1. Recopilación de la documentación facilitada por el profesor así como toda aquella de interés que pueden conseguir directamente de los Centros de Bachillerato o Formación Profesional, y la que puedan facilitarles entidades y organismos públicos o privados (Bancos, Cajas de Ahorros, Diputaciones, Delegaciones Ministeriales, etc....).
 - 2.2. Estudio de la documentación recogida.
 - 2.3. Elaboración de una encuesta sobre las características del Campo profesional estudiado.
 - 2.4. Entrevista a profesionales siguiendo el esquema de la encuesta elaborada.
 - 2.5. Síntesis de los datos recogidos por la información escrita y/o por entrevista.
 - 2.6. Elaboración de un documento sobre el campo profesional que posteriormente se facilitará a los demás compañeros de la clase.
- 3º. Exposición: A medida que los diferentes tipos de trabajo concluyan el análisis del campo profesional encomendado, ofrecerán el resultado al resto de los compañeros.

En esta última fase informativa se distribuirán los folletos elaborados y se entablarán, coloquios, paneles, etc. Puede resultar de mucha utilidad disponer, si es posible, de la colaboración de algunos padres representantes de grupos profesionales que, asistiendo a la sesión expositiva, participen en ella comentando datos y contestando a las preguntas que formulan los alumnos.

3er. PASO: Información por parte del profesor a los padres de alumnos sobre diferentes ramas profesionales, ocupaciones que ofrecen y síntesis del trabajo realizado.

C. Consejo

La ponderación e integración de todos los datos recopilados referidos al conocimiento del alumno y al conocimiento detallado de los diferentes campos profesionales, cristalizará en un Consejo con carácter de Orientación Profesional.

1er. PASO: Entrevista individual con cada alumno en la que se le informará sobre sus posibilidades y limitaciones y se le expondrán aquellos campos profesionales que estén más en consonancia con sus características personales.

Cuando el alumno quiere incorporarse directamente al mundo del trabajo, el Orientador le enumerará una serie de ocupaciones de acceso directo para las que el alumno está mejor dotado.

2º PASO: Entrevista a padres de alumnos en las que se les informa de la inicial decisión vocacional de sus hijos y se les aconseja sobre varias posibilidades entre las realizaciones profesionales más en consonancia con sus intereses, aptitudes y grado de formación alcanzado.

- (1) El equipo de trabajo que elabora dichas monografías está dirigido por Angel Lázaro Martínez e integrado por: Jesús Asensi Díaz, Pilar Durán Escribano, María Luisa Gonzalo Ugarte y José Antonio Migallón.
- (2) Editados:
Nº 2: «Requisitos y Perspectivas del Campo Profesional Administrativo y Comercial».
Nº 3: «Requisitos y Perspectivas de los Campos Profesionales de Electricidad y Electrónica; Construcción y Obras; Artes Gráficas e Industria del Papel».
Nº 4: «Requisitos y Perspectivas de los Campos Profesionales: Marítimos y Pesquero; Hostelería y Turismo; Agrario.
Próxima Edición:
Nº 5: «Requisitos y Perspectivas de los Campos Profesionales: Metal, Automoción, Minero».
Asimismo están elaborándose los Campos Profesionales de: Química; Imagen, Sonido y Telecomunicación; Oficios Artísticos; Sanitaria; Estética y Peluquería; Hogar; Delineación; Moda, Confección e Industria Textil; Madera, Cuero y Piel.
- (3) La conformación del esquema tuvo lugar tres numerosas sesiones de trabajo y teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en un seminario sobre «Proyecto de elaboración de Folletos Informativos a partir de 8º de E.G.B.», participaron en esta fase de estructuración: Raúl Benito, Adelicio Caballero, José Crespo, Pilar Durán, Simeón Fernández de Pedro, Angel Lázaro, Asunción Sánchez y Carmen Valdivia.
- (4) Lo expuesto en este apartado es la transcripción de las sugerencias de acción, incluidas en las monografías profesionales comentadas. Concretamente en A. LAZARO, P. DURAN, M. L. GONZALO y J. ASENSI. *Requisitos y perspectivas del campo profesional administrativo y comercial*. Madrid. M. EC. 1980, págs. 52-56.

VI. BASES PARA UNA PLANIFICACION DE LA ORIENTACION ESCOLAR EN CASTILLA-LEON

Según señalan Martínez y Olivera, «la planificación de la educación es la aplicación de la investigación científica a la realidad educativa a fin de mejorar la eficacia de la labor escolar», objetivo que debe alcanzarse cubriendo las etapas de:

1. Preplanificación
2. Diagnóstico
3. Programación
4. Decisión
5. Ejecución
6. Evaluación (1)

Si pretendemos obtener una significativa Orientación Escolar castellano-leonesa, a partir del nuevo perfil administrativo que puede surgir de la próxima autonomía, hay que prever el marco organizativo-estructural y funcional, que cabría asignar a la Orientación Escolar. Contribuyendo a las fases de preplanificación y diagnóstico señaladas, los S.O.E.V. que actúan en la región elaboraron, en las Jornadas de Orientación Escolar y Vocacional de Soria, las conclusiones que se incluyen a continuación, con el fin de ofrecer pautas para una programación de la Orientación Educativa más acorde con las perspectivas sociales castellano-leonesas.

(1) MARTINEZ OLIVERA: *El Planeamiento de la Institución Escolar*, Madrid, Aguilar. 1968. Pág. 35.

JORNADAS DE ORIENTACION ESCOLAR EN CASTILLA-LEON: CONCLUSIONES

Tema 1. Planificación de la Orientación a nivel provincial

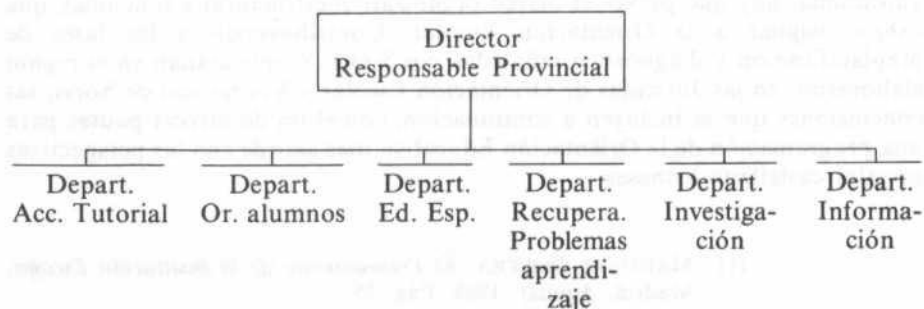
Funciones de la Orientación Escolar

- 1.1. Promover y coordinar las actividades de Orientación en todos los centros de Preescolar, E.G.B., F.P., B.U.P.
- 1.2. Promover la coordinación entre los niveles educativos mencionados anteriormente.
- 1.3. Promover y coordinar la atención de los sujetos de educación especial.
- 1.4. Atender en los casos atípicos de dificultades de aprendizaje.
- 1.5. Promover el perfeccionamiento y especialización del profesor-tutor y de más órganos de orientación en tareas tutoriales y orientativas.
- 1.6. Promover y realizar estudios de investigación relacionados con la orientación.
- 1.7. Promover y facilitar la información educativa, académica y profesional.
- 1.8. Coordinar la acción orientadora de los centros educativos con los distintos organismos provinciales (I.N.E.M., Tribunal Tutelar de Menores, etc.).

Sectores de Actividad. (A especificar más detenidamente)

- 1.9. Perfeccionamiento y especialización del Profesor-Tutor para la función orientadora.
- 1.10. Orientación personal, escolar y vocacional en todos los niveles educativos.
- 1.11. Educación especial y recuperación.
- 1.12. Información profesional.
- 1.13. Investigaciones sobre problemas y anomalías del aprendizaje.

Estructura. Cada Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional debería tener la siguiente estructura.



NOTA: La acción del Servicio Provincial de Orientación Escolar debería atender a los niveles educativos de Preescolar, E.G.B., F.P. y BUP, y no sólo a E.G.B., como es en la actualidad.

Tema 2. Planificación zonal o comarcal

- 2.1. Estimamos que la ratio por orientador debe oscilar entre 2.500 y 300 alumnos, considerando tanto los atendidos directa como indirectamente. Esta ratio debe variar según la dispersión de la población para E.G.B. y Preescolar. Cada comarca deberá tener una organización en consonancia con lo expuesto en este punto. Para BUP y FP, consideramos que la ratio por orientador debe ser aproximadamente la misma que la establecida para E.G.B.
- 2.2. Composición del equipo Orientador: Estimamos que el equipo orientador debe oscilar entre 3 ó 4 miembros (pedagogo/psicólogo). Estos equipos deberán estar coordinados e integrados a nivel provincial. En casos especiales podrían formarse equipos en comarcas muy distintas o de difícil acceso con residencia en la comarca manteniendo lazos de integración con la provincia (esta condición se hacía constar en la convocatoria).
- 2.3. Los equipos de Orientación deberán disponer de personal auxiliar.
- 2.4. Cada comarca de difícil acceso dispondrá de locales propios para el desarrollo de la función orientadora preferentemente dentro de la población cabecera de comarca en un colegio nacional de E.G.B., o Instituto de B.U.P. y centro de F.P. En las restantes comarcas los locales deberán ser los de la sede provincial de los Servicios de Orientación.
- 2.5. La dotación económica debe continuar en los términos actuales con los ajustes necesarios de acuerdo con el nivel de vida y con las mejoras que permitan los medios disponibles.

Estrategias

- 2.6. El plan comarcal debe estar integrado en el plan provincial.
- 2.7. El orientador deberá tener capacidad de convocatoria en colaboración con la Inspección Técnica correspondiente.

Tema 3. Organización de la Orientación a nivel de Centro Escolar

- 3.1. *META*. Creación de un Departamento de Orientación en cada Centro con un mínimo de 500 alumnos.
- 3.2. *ESTRUCTURA*
 - 3.2.1. Componentes:
 - Coordinador General del Departamento (especialista en Pedagogía o Psicología)
 - Coordinadores por ciclos

- Profesores-Tutores
 - Asistente Social
 - Médico
- Los del equipo comarcal

3.2.2. Funciones:

- Funciones del Departamento: Programar, realizar y evaluar las actividades de Orientación.
- Funciones del Coordinador General:
 - Servir de nexo entre el Departamento de Orientación y el S.O.E.V.
 - Selección, con asesoramiento del S.O.E.V., de las pruebas psicotécnicas oportunas.
 - Aplicación de pruebas psicotécnicas.
 - Asesorar a los Profesores-Tutores en la selección, elaboración, aplicación, e interpretación de las pruebas pedagógicas.
 - Responsabilizarse de la recogida de los datos que aportan los Coordinadores del Ciclo.
 - Elaboración del Informe Psicopedagógico con tratamiento oportuno, si es el caso.
 - Proporcionar a los Tutores la información oportuna.
 - Seguimiento de los programas de recuperación.
 - Convocar las reuniones de trabajo que se consideren oportunas.

3.2.3. Funciones del Coordinador de ciclo:

- Reuniones periódicas con los Profesores-Tutores de su ciclo.
- Servir de nexo entre el Coordinador General del Departamento y Profesores-Tutores.

3.2.4. Funciones de los Tutores:

- Realizar las actividades de Orientación directa con los alumnos.
- Llevar a cabo, en su caso, las funciones de terapia oportunas.

3.3. ESTRATEGIAS

3.3.1. Dotación de personal adecuado:

- Un especialista por Centro (Psicólogo o Pedagogo con experiencia en la enseñanza).
- Médico Escolar
- Asistente social (los del equipo comarcal).

3.3.2. Dotación de medios adecuados:

- El coordinador general del departamento tendrá como única misión las tareas de Orientación.
- Los coordinadores de etapa y tutores dispondrán del tiempo necesario para realizar la labor de Orientación que les compete.
- Dotación de medios materiales: Local adecuado, instrumental técnico, etc.

3.3.3. Temporalización de las actividades (a especificar en un programa más detallado):

Tema 4. Relaciones de los S.O.E.V. con otros organismos

4.1. Los S.O.E.V., deben establecer relaciones de colaboración con los siguientes servicios:

1. *Ministerio de Educación:*

- Instituto Provincial de Psicología Aplicada y Enseñanzas Integradas
 - P.I.O.
 - I.N.E.E.
 - Juntas de F.P.

2. *Ministerio de Cultura:*

- Delegaciones Provinciales
 - Organizaciones Juveniles
 - Infancia, Familia

3. *Ministerio de Trabajo:*

- Delegaciones del I.N.E.M.
- Departamento de Higiene y Seguridad en el trabajo
- Becas

4. *Ministerio de Justicia:*

- Tribunales Tutelares
- Dirección General de Prisiones

5. *Ministerio de Sanidad y Seguridad Social*

- INSERSO
- ONCE
- Becas

—Jefaturas Provinciales de Sanidad

- Centros de diagnóstico

6. *Ministerio de Universidades:*

—División de Orientación del I.C.E.

7. *Ministerio de Defensa:*

—Escuelas de aprendizaje de los Tres Ejércitos

8. *Administración Local:*

—Institutos Municipales de Educación

—Centros de Diagnóstico Psicológico de Diputaciones.

—Asociaciones y Patronatos de Educación Especial

- ASPANIS

- ASPRONA

- APADEFIN

—Cruz Roja de la Juventud

—U.N.I.C.E.F.

—Hogares Nuevo Futuro

—Asociaciones de Amas de Casa

4.2. *ESTRATEGIAS*

Las realizaciones del S.O.E.V. con todos estos organismos deben concretarse en cada provincia realizando acciones de:

—Recogida de datos

—Información a los Medios escolares implicados en la Orientación

—Colaboración con los Organismos

—Realización de actividades.

Tema 5. Status Jurídico y Profesional de los S.O.E.V.

5.1. Creación en la Administración de un Cuerpo de Orientadores.

5.2. Dependencia Administrativa de las Delegaciones respectivas y/o Consejería y funcionalmente de la Inspección del Estado.

5.3. *Personal*

—Titulación: Licenciados en Psicología o Pedagogía, así como otros Licenciados Diplomados en Psicología. Todos con experiencia docente directa durante un mínimo de 3 años en calidad de funcionario del Estado en cualquier nivel.

—Selección de personal: acceso. Concurso de méritos, si jurídicamente fuera viable, y en otro caso, concurso-oposición libre, y restringida para los actuales profesores que desempeñen las funciones de orientación en los Servicios Provinciales.

5.4. Sería conveniente un plazo máximo de tres años para legalizar la situación.

RELACION DE PARTICIPANTES

ASISTENTES

Dr. JOSÉ MARÍA GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Enseñanza Secundaria, I+D+i y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

Dr. JOSÉ ANTONIO GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

COORDINADOR DE LA ACTIVIDAD

Dr. JOSÉ ANTONIO GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

Dr. JOSÉ ANTONIO GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

Dr. JOSÉ ANTONIO GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

Dr. JOSÉ ANTONIO GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

Dr. JOSÉ ANTONIO GARCÍA GONZÁLEZ, Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Vocación.

VII. RELACION DE PARTICIPANTES

1. AUTORIDADES

Celestino SANDIN CONEJO. Gobernador Civil de Soria.

Juan Ignacio SAENZ-DIEZ DE LA GANDARA. Consejero de Educación, Patrimonio Artístico, Archivos, Museos y Bibliotecas del Consejo General de Castilla y León. Soria.

Virgilio ROJO CEREZO. Delegado de Educación de Soria.

María Angeles HUELAMO VILLALOBOS. Inspectora Central. Madrid.

Jesús ESCANERO MARCEN. Director del Colegio Universitario de Soria.

2. EQUIPO TECNICO DE LAS JORNADAS

Dirección: Angel LAZARO MARTINEZ. Jefe del Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional. Madrid.

Juan Ignacio HERNANDEZ MARTIN-ROMERO. Director General de Educación (Consejo General de Castilla-León). Soria.

Secretaría: Angel GARIJO RUIZ. Secretario de la Dirección General de Educación de Castilla-León.

Jesús ASENSI DIAZ. Asesor Técnico del Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional. Madrid.

María Luisa GONZALO UGARTE. Asesora Técnica del Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional. Madrid.

3. GRUPOS DE TRABAJO

GRUPO I: Planificación de la orientación a nivel provincial

Ramón BERMEJO ALMOGUERA	Orientador	Salamanca
Juan Antonio ELICES SIMON	Orientador	Palencia
José GUTIERREZ PORTUGAL	Insp. Técnico	Salamanca
Mariano HERRERO VICENTE	Insp. Técnico	Burgos
Filomena HOYOS GONZALEZ	Insp. Técnico	Zamora
José Antonio MARIN GARCIA	Insp. Técnico	Santander (observador)
María del Carmen MEDRANO SORIA	Orientador	Soria
Conrado MIRANDA PAN	Orientador	Valladolid
María Sonsoles PINDADO JIMENEZ	Orientador	Avila
Pedro SAEZ SOLBES	Insp. Técnico	Murcia (observador)

GRUPO II: Planificación zonal o comarcal

Gloria APARICIO ARROYO	Orientador	Salamanca
María Trinidad CRESPO ALVAREZ	Insp. Técnico	León
Antonio FALAGAN PEREZ	Orientador	Santander (observador)
Victoria FERNANDEZ MONTERO	Orientador	Avila
Eulogio MARTIN MORIÑO	Orientador	Salamanca
Luis MONTILLA GARCIA	Orientador	Palencia
Dionisio RODRIGUEZ JORRIN	Orientador	Segovia
Salvadora RUIZ ALBACETE	Orientador	Burgos
José Luis SIERRA GOMEZ	Orientador	Rioja (observador)

GRUPO III: Organización de la Orientación a nivel de centro escolar

Maximiano del CAÑO SANCHEZ	Orientador	Zamora
Teresa CASIS NALDA	Orientador	Rioja (observador)
José María HERNANDEZ MORAN	Orientador	Avila
Graciliano ORDAS RODRIGUEZ	Orientador	León

Félix PABLO MATEOS	Orientador	Santander (observador)
Fernando PEREZ DELGADO	Orientador	Palencia
María Teresa SANCHEZ RODRIGUEZ	Orientador	Valladolid
Aurora TRAPERO SANTAMARIA	Orientador	Burgos

GRUPO IV: Relaciones de los S.O.E.V. con otros organismos

Ana María CALLEJO PASTOR	Orientador	Santander (observador)
Teógenes GARCIA PRIETO	Insp. Técnico	Rioja (observador)
José Luis GIL MARTIN	Orientador	Segovia
Nieves GONZALES CUESTA	Orientador	Zamora
Lucio MARTINEZ ARAGON	Insp. Técnico	Palencia
Olegario B. MUÑIZ BELTRAN	Orientador	León
María José PULIDO GARCIA	Insp. Técnico	Soria

GRUPO V: Status jurídico y profesional de los S.O.E.V.

Francisco Fdo. GARCIA DIEZ	Orientador	León
Mercedes de JUAN SANZ	Orientador	Soria
José MANRIQUE GIL	Insp. Técnico	Segovia
Antonio Javier MANSO LUENGO	Orientador	Segovia
Fausto de PEDRAZA GIL	Orientador	Zamora
José Ignacio SANZ YUS	Orientador	Rioja (observador)
Luis TRISTAN SAN MILLAN	Orientador	Burgos
María Carmen VELASCO MARAÑON	Orientador	Valladolid

4. OTROS PARTICIPANTES

María Purificación ALVAREZ ALVAREZ	Insp. Técnico	Soria
Ramiro CASTRO SANTAMARIA	Insp. Técnico	Salamanca
María del Rosario DUCE SANCHEZ M.	Insp. Técnico	Soria
Serafin SANCHEZ SANCHEZ	Insp. Técnico	León

INDICE

PRESENTACION	9
I. INTRODUCCION. Juan Ignacio Hernández Martín-Romero	11
II. PROYECCION INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACION ESCOLAR	15
La experiencia de los S.O.E.V. de Castilla-León (1977-81). Angel J. Lázaro Martínez	15
Introducción	15
1. Las demandas sobre Orientación Educativa	15
2. Niveles organizativos de la Orientación Escolar	18
2.1. La tutoría: Primer nivel de Orientación Escolar	18
2.2. El Gabinete Psicopedagógico: 2º nivel de Orientación Escolar	19
2.3. Los Servicios Territoriales de Orientación Escolar: Tercer nivel de Orientación Escolar	19
3. La experiencia del servicio territorial de Orientación Escolar y Vocacional	21
3.1. La Experiencia de los S.O.E.V. en E.G.B.	21
4. Las actividades de los S.O.E.V. de Castilla-León	23
5. Perspectivas para una planificación de la Orientación Escolar	31
III. MODELOS DE ACTUACION TUTORIAL	35
Ponencia presentada por el S.O.E.V. de León durante las «I Jornadas sobre Orientación Escolar en Castilla y León», en Soria. Tema.— Un modelo de actuación tutorial (León)	36
Anexo I. Los departamentos de Orientación en los centros de E.G.B.	41
Ponencia presentada por el S.O.E.V. de Soria durante las «I Jornadas sobre Orientación Escolar en Castilla y León», en Soria. Tema.— Un modelo de acción tutorial (Soria)	45
Anexo I. Informe-encuesta para tutores	49
Anexo II. Resultados del Informe-Encuesta realizado por los tutores	51
Anexo III. Concepto de tutoría y programa para la formación del tutor	53
Anexo IV. Encuesta tutorial	58
Anexo V. Documento-Informe sobre la entrevista	58
Anexo VI. Proceso de aprendizaje de la lecto-escritura	59

IV. LA ORGANIZACION DE LA ORIENTACION ESCOLAR EN EUROPA	
Jesús Asensi Díaz	63
V. LA INFORMACION PROFESIONAL	69
El rol de la información considerado en el marco general de la Orientación. Jesús Asensi Díaz	70
1. Características de la información profesional	70
2. Elementos que caracterizan los programas de información	71
2.1. Los informadores	71
2.1.1. Técnicos Orientadores	72
2.1.2. Profesores-Tutores	72
2.1.3. La familia	72
2.1.4. Informadores Ocasionales	73
2.1.5. Empresas	73
2.1.6. Asociaciones y Sindicatos	73
2.1.7. Medios de comunicación social	73
2.2. Los destinatarios	74
Uso tutorial de la información profesional. María Luisa Gonzalo Ugarte	76
1. Introducción	76
2. Las monografías de campos profesionales como fuentes documentales. Sus objetivos	76
3. Contenido de la información profesional	78
4. Pautas de actuación tutorial en la orientación profesional	80
VI. BASES PARA UNA PLANIFICACION DE LA ORIENTACION ESCOLAR EN CASTILLA Y LEON	85
VII. RELACION DE PARTICIPANTES	93
1. Autoridades	93
2. Equipo técnico de las jornadas	93
3. Grupos de trabajo	94
4. Otros participantes	95

MARIANO HERRERO VICENTE

Con la colaboración de un grupo de profesores de E.G.B.

**EL FRACASO ESCOLAR
EN LA E.G.B.**

**(Análisis de las causas
del Fracaso Escolar
en una localidad
y en una provincia castellana)**

PROLOGO

En la línea de los trabajos que, a lo largo del año 1980, la Consejería de Educación del Consejo General de Castilla y León se ha propuesto, destaca por su importancia el tema del fracaso escolar. En unos momentos en que el sector educativo de nuestra región viene manejando con asiduidad los conceptos de calidad de la enseñanza y fracaso escolar, parece conveniente desbrozar, en parte, este tema, oyendo atentamente las voces de los más directamente implicados.

Al responder esta motivación a las consultas hechas a Delegados, Inspectores, Directores y Profesores de E.G.B. de la región, la Consejería de Educación cree prestar un servicio a todos los profesionales ofreciendo como muestra, que, por supuesto, no agota el tema sino que lo inicia, el presente trabajo.

Partiendo del principio de contar con las personas que están llevando a cabo trabajos que pueden ser de interés general y que pueden motivar a que éstos sean ampliados y corregidos, y con la esperanza de que sirvan para que otros profesionales encuentren un vehículo donde comunicar sus experiencias docentes en beneficio de la comunidad educativa, se seleccionó este trabajo, realizado concienzudamente en la localidad de Miranda de Ebro, con la participación de alumnos, padres y profesores, bajo la dirección de D. Mariano Herrero Vicente, licenciado en Pedagogía, Premio Final de Carrera, Inspector de Educación Básica y Coordinador del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de Burgos.

El objetivo propuesto y alcanzado en el presente trabajo supone un punto de partida, que sirva como base para someter a la consideración de todos los profesionales y padres la búsqueda de soluciones en el tema fundamental del quehacer educativo, que no es otro que alcanzar cada vez mayores logros en la institución educativa regional.

Nuestro agradecimiento a cuantas personas han trabajado y participado en el presente trabajo.

Consejería de Educación
Consejo General de Castilla y León
Soria, 1980

INTRODUCCION

1. JUSTIFICACION DEL TRABAJO

En una reunión celebrada al final del pasado curso a la que asistimos varios Inspectores de Educación Básica del Estado, con el Consejero de Educación del Consejo General de Castilla y León, se puso de manifiesto que el problema más importante con que se encontraba la Educación General Básica en Castilla y León era el alto índice del Fracaso Escolar, de escolares calificados negativamente al terminar cada curso.

Al coincidir este hecho con un trabajo ya entonces iniciado con el profesorado de Miranda de Ebro, me responsabilicé de realizar y presentar un estudio o investigación sobre el tema para tratar de aproximarnos a sus causas. Con el propósito de construir a partir de lo descubierto estrategias y acciones que superen esta situación especialmente grave.

Los hechos que justifican este trabajo son de una doble naturaleza: la amplitud cuantitativa del fracaso escolar y la gravedad de los efectos que éste produce. Cuestión previa es la de fijar ¿qué entendemos por Fracaso Escolar?

1.1. Concepto de fracaso escolar

Antes de proseguir, es preciso determinar el concepto de «Fracaso Escolar». Mucho se ha debatido sobre esta cuestión, tanto que resulta imposible proponer un concepto que satisfaga a todos.

Sin embargo es básico en nuestro estudio y propósito. Para superar la indeterminación convinimos, a efectos de este trabajo, en considerar Fracaso Escolar a aquel que se produce en el alumno que en la convocatoria de junio tiene calificación global Insuficiente y debe recuperar más de una área de las consideradas fundamentales: Lengua, Idioma Moderno, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza y Sociales. Identificamos Fracaso Escolar con calificaciones negativas.

Sabemos que al actuar así reducimos el problema. Otros muchos criterios podríamos haber utilizado para definirlo. Además de las malas notas se puede y suele definir por la repetición o no de curso, es decir según que el escolar promocione o no al curso superior cuando ha concluido el tiempo normalmente reservado para ello; por la aparición del sentimiento, subjetivo, de Fracaso Escolar que fácilmente deriva al sentimiento de fracaso personal; por la fragilidad de las adquisiciones escolares, y el afianzamiento o no del gusto por la cultura, etc.

No obstante, en nuestro sistema escolar, cuando se hace referencia al Fracaso Escolar se identifica a éste como la situación del alumno que en la convocatoria extraordinaria de septiembre tiene calificación global de Insuficiente o Muy Deficiente, y casi siempre se trata de alumnos de 2.ª etapa.

Nuestra definición de Fracaso Escolar está muy próxima a esta concepción, casi generalizada. Sin embargo hemos preferido modificar, el concepto oficial, y lo hemos hecho en dos puntos:

- La convocatoria en la que se considera la calificación escolar y global para identificar al escolar que fracasa, es para nosotros la de junio. Entendemos que en junio termina el curso, es decir, el período en el que se organizan y realizan las actividades de modo intencional para superar un conjunto de objetivos previamente programados. El curso constituye una unidad de organización y en él tiene lugar la relación educativa, docente y discente. Este período de actividad intencional y atención sistemática por el educador sobre el educando termina en junio. Por otra parte, el nivel de exigencia desciende mucho en la convocatoria de septiembre. Por razones poco lógicas, gran número de alumnos aprueban en la convocatoria de septiembre y sin embargo su dominio del programa es menor que en junio. Es paradójico que alumnos que no han podido superar el curso después de diez meses de esfuerzo compartido con los profesores, aprueben, sin apenas esfuerzo personal y sin ayuda del profesor, dos meses más tarde.
- También estimamos que el que tiene calificación negativa en una sola área tiene probabilidades fundadas de recuperar en septiembre. Por esta razón, no hemos incluido a estos alumnos entre los fracasados.

De todas formas, estamos convencidos de que esta cuestión no es fundamental en nuestro trabajo. En último término nos proponemos estudiar, en la primera parte, la covariación de un grupo de variables y los resultados académicos obtenidos en la convocatoria de junio, en cuya valoración hemos otorgado la puntuación de 4 (negativa) al alumno que tiene que recuperar dos áreas fundamentales. En la segunda parte, se recogen opiniones de profesores,

alumnos y padres sobre la organización del sistema escolar y sobre su comportamiento con los mismos alumnos.

1.2. Amplitud del Fracaso Escolar

Muchos educadores, responsables técnicos del sistema escolar, son conscientes de que el Fracaso es exageradamente amplio, tanto que es muy urgente poner remedio a esta situación.

Véamos algunos datos.

A Nivel Nacional

En el curso 1977-78 suspendieron el curso en la segunda etapa de E.G.B. en la convocatoria de junio, el 50,84 % de los alumnos. Después de la convocatoria de septiembre seguían con el curso suspendido el 30,95 % de los escolares de segunda etapa.

A Nivel Provincial (Burgos):

Las cifras son elocuentes (Ver Cuadro 1): el 48,2 % de los alumnos de Segunda Etapa de E.G.B., en curso 1978-79, obtuvieron calificación global

CUADRO 1
CALIFICACIONES NEGATIVAS EN LOS CURSOS DE
SEGUNDA ETAPA 1978-79
(Provincia de Burgos)

	Junio (%)	Septiembre (%)	Total (%)
Centros de 1 a 7 Unidades:			
—Estatal	37	59,2	21,9
—No Estatal	64,01	55,2	28
De 8 a 16 Unidades:			
—Estatal	52,1	67,4	35,1
—No Estatal	47,2	57,4	33
De 16 y más Unidades:			
—Estatal	50,6	69,3	35,1
—No Estatal	46,5	59,4	27,6
TOTAL:			
—Estatal	49,9	67,4	32,6
—No Estatal	47,5	63,1	30
Total Estatal y no Estatal	48,2	65,4	33,6

CUADRO 2
RESULTADOS DE LA EVALUACION
(Curso 1979-80; Miranda de Ebro, Burgos)

NIVEL	Convocatoria de Junio		Convocatoria de Septiembre		Total Calif. Negativa
	Calif. Positiva	Calif. Negativa	Calif. Positiva	Calif. Negativa	
6º.....	316/51,3 %	301/48,7 %	93/30,9 %	208/69,1 %	33,7 %
7º.....	252/43,5 %	328/56,5 %	91/27,8 %	237/72,2 %	40,8 %
8º.....	265/57,8 %	194/42,2 %	97/50 %	97/50 %	21,2 %
Total.....	833/50,3 %	823/49,7 %	281/31,8 %	562/68,2 %	33,9 %

negativa, en la convocatoria de junio. Después de la convocatoria de septiembre, el 33,6 %.

El Fracaso Escolar medido por la repetición de curso es igualmente grave, según datos del mismo año.

El 6 % de los niños que estudian el primer nivel ya repiten curso.

El 24 % de los alumnos que estudiaron el 5º nivel repiten o han repetido curso alguna vez.

De cada 100 niños que empezaron la E.G.B. en 1971, terminaron en 1980 su escolaridad y obtuvieron el título de Graduado Escolar 48.

A Nivel Local:

Parte importante de este trabajo, la segunda, se ha realizado con datos obtenidos sobre la población escolar y centros educativos de Miranda de Ebro. Creemos oportuno traer aquí la tasa de Fracaso Escolar que se da en esta localidad, como testimonio de las dimensiones del mismo y para que nos sirva de referencia en la segunda parte (Ver Cuadro 2).

Los datos anteriores son suficientes para constatar que el Fracaso es un problema que afecta a muchos alumnos y familias. Especialmente grave si se tiene en cuenta que los datos más válidos, más definitivos del Fracaso Escolar, es decir, del no aprendizaje suficiente después de haber realizado un esfuerzo organizado y sistemático, son los de la convocatoria de junio.

Los ejemplos que hemos propuesto corresponden a diversos cursos y colectivos. Hemos querido diversificar así los testimonios.

1.3. Gravedad del Fracaso Escolar

Podríamos argumentar que con el Fracaso Escolar se desaprovechan, se disipan, ingentes cantidades de recursos sociales que se invierten en educación. Como educadores, sensibilizados por los problemas del hombre, nos interesa en especial la dimensión humana.

El Fracaso Escolar adquiere connotaciones dramáticas si a la extensión que adquiere, añadimos los efectos que regularmente produce en muchos de los sujetos que lo padecen.

En el Fracaso Escolar quien fracasa es la institución educativa, que lejos de contribuir a un desarrollo armónico del sujeto y a hacerlo fuerte y responsable en su autonomía y libertad, contribuye a la construcción de personas dependientes, inseguras e insatisfechas.

La educación no es nada si no ayuda al hombre en el aprendizaje de sí mismo. Lo que implica vivir en el sentimiento de seguridad, y confianza en sí y en los demás, estar abierto a nuevas experiencias. Implica ser capaz de juzgar la realidad del entorno natural y social desde sus propios criterios, de regular su vida según valores conscientemente aceptados.

En el niño que fracasa con continuidad, el proceso de construcción de la propia personalidad frecuentemente se bloquea, mediante la paralización de las funciones que producen la autonomía y libertad personal y la comunicación con los demás y con las cosas. Dando así lugar a personalidades sumisas y dependientes, o rebeldes y antisociales.

El Fracaso Escolar se desarrolla según una dinámica progresivamente más grave y perjudicial para el sujeto, que fácilmente concluye en el fracaso como persona. Se inicia en el no saber algo parcial, continúa con el no saber algo importante, se reitera este proceso y concluye con la aparición y afianzamiento del sentimiento de incapacidad del sujeto para aprender y hacer algo.

Este proceso se acompaña de otro paralelo, de desvaloración del interesado por parte de los compañeros, profesores y padres que pronto interioriza el propio sujeto, concluye en el nacimiento y arraigo de sentimientos de desconfianza en sí mismo y de culpabilidad.

Nada de extraño tiene que ante esta situación emerjan en los alumnos radicales sentimientos de defensa. Desde la huida en forma de desinterés total por el estudio, a la rebeldía en forma de agresión e indisciplina.

Coincidiendo con la excesiva frecuencia en que se produce el fracaso, se hace presente en nuestros centros, cada vez más, la preocupación por la disciplina escolar, que adopta formas de reglamento disciplinario. Todo un síntoma.

Otro tanto ocurre con la queja, casi generalizada, de que muchos escolares de segunda etapa de nuestros colegios, no tienen interés alguno por el estudio, suele ser cierto, y aquí se suele localizar la principal causa del Fracaso Escolar. Pero el desinterés por el estudio, la indolencia escolar ¿no será efecto, más que causa?

Puede decirse que el fracaso constituye el principal problema del sistema educativo español. Nuestro esfuerzo se justifica por nuestra intención de ayudar a resolver este grave problema.

2. OBJETIVOS

Los propósitos perseguidos en este trabajo de investigación son tan sencillos de enumerar como difíciles de conseguir. En concreto, pretendemos los siguientes:

1. Conocer las principales causas que producen el Fracaso Escolar. Y esto a través de dos procedimientos o itinerarios.
 - a) Pretendemos, por una parte, localizar las variables o factores escolares más relacionados con las calificaciones escolares insuficientes.
 - b) Y por otra, determinar los factores organizativos y de funcionamiento de los centros, capaces, por su importancia, de provocar dificultades de aprendizaje.

2. Promover la superación del Fracaso Escolar mediante orientaciones que corrijan las anomalías descubiertas.

3. PARTICIPANTES EN EL TRABAJO

El trabajo ha sido realizado por un grupo de personas, profesionales de la Educación. A ellos más que el agradecimiento efusivo y merecido hay que concederles el carácter de autores.

La idea de su realización surgió como respuesta a una necesidad, imperiosamente sentida por el profesorado de Miranda de Ebro, después de una detenida reflexión sobre su propio trabajo profesional.

Durante el mes de mayo, organicé y dirigí varias reuniones, con asistencia de profesores de todos los Colegios de E.G.B. privados y estatales de la localidad, con el propósito de suscitar y encontrar un tema, en cuya resolución mejorásemos el trabajo profesional de cada uno. Así determinamos nuestro tema. Posteriormente encontramos el apoyo de la Consejería de Educación del Consejo General de Castilla y León, sin el cual no hubiera podido llevarse a cabo.

El aspecto inicial de participación colectiva se ha mantenido durante toda la realización del trabajo.

Para el funcionamiento eficaz se creó una comisión en la que había profesores de todos los centros participantes. Encargados, a su vez, de enlazar y promover la colaboración de todos los demás. Esta comisión estuvo integrada por las siguientes personas:

- D. Mariano Herrero Vicente. Inspector de la zona.
- D. Jaime Chamorro Orea. Profesor del Colegio N. «Aquende».
- Doña María del Carmen Blanco. Profesora del Colegio «S. Familia».
- D. Pedro Van Bommel. Profesor del Colegio «Juan XXIII».
- D. José Luis del Pie del Val. Profesor del Colegio «Ntra. Sra. de los Angeles».
- D. Julio Olavarrieta Martínez. Profesor del Colegio «Cristo Rey».
- Doña María Teresa Burgos Arroyo. Profesora del Colegio «F. Montpellier».
- D. Jesús Miguel López García. Profesor del Colegio «S. Corazones».
- D. Eduardo Bardón García. Profesor del Colegio «P. de España».

El trabajo así realizado ha consistido en la realización, tabulación y análisis de una triple encuesta, aplicada a profesores, padres y alumnos sobre diversas cuestiones de organización y funcionamiento de los centros escolares. Los resultados obtenidos se expresan en la segunda parte.

Posteriormente, y exigido por el trabajo anterior, tuvimos necesidad de estudiar el Fracaso Escolar desde otra perspectiva, complementaria de la anterior. Capaz de determinar el sentido de algunas respuestas obtenidas mediante la encuesta. Así nació el contenido de la primera parte, en la que se propone determinar la covariación de un conjunto de variables del ámbito escolar con las calificaciones escolares.

Esta parte, también confeccionada en equipo, ha sido realizada por las siguientes personas:

- D. Mariano Herrero Vicente. Inspector de E. Básica del Estado.
- D. Luis Tristán San Millán. Profesor de E.G.B. Licenciado en Pedagogía y Orientador escolar.
- Doña Aurora Trapero Santamarta. Profesora de E.G.B. Licenciada en Pedagogía y Orientador escolar.
- Doña Salvadora Ruiz Albacete. Profesora de E.G.B. Licenciada en Psicología y Orientador escolar.
- D. Primitivo Cuadrado Pino. Profesor de E.G.B.

PRIMERA PARTE

ESTUDIO ANALITICO DEL FRACASO ESCOLAR EN UN GRUPO DE ALUMNOS

El grupo de pedagogos que hemos realizado la primera parte de este trabajo de investigación disponemos de una gran cantidad de datos recogidos durante los últimos tres cursos académicos, referidos a una población escolar de unos 10.000 alumnos de la provincia de Burgos. Sobre ellos tenemos las calificaciones globales de los tres últimos cursos, así como valoraciones realizadas en diversos momentos de este tiempo sobre aptitudes intelectuales, niveles de adaptación, sociabilidad, intereses vocacionales, técnicas de estudio, rasgos de personalidad, conocimientos instrumentales, etc.

Hemos considerado que mediante un tratamiento adecuado y un estudio cuidadoso de parte de este ingente banco de datos, podríamos obtener conclusiones válidas que nos permitieran conocer las causas del Fracaso Escolar. O al menos conocer mejor este fenómeno.

1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Con este fin hemos seleccionado una muestra de escolares representativa de la población escolar total de la provincia. Han sido 408 los alumnos estudiados, sobre ellos hemos considerado una serie de valoraciones recogidas a lo largo de los últimos cursos que nos van a permitir realizar los cometidos propuestos.

La elección de estos alumnos ha sido intencionada, procurando, por una parte, que tuviéramos datos suficientes con los que analizar el Fracaso, y por

otra, que la muestra fuera representativa de toda la población escolar de Burgos. En ella están representados proporcionalmente los distintos sectores de población escolar de esta provincia: sector rural, sector urbano, sector estatal, sector no estatal, incluso nivel económico.

Los centros seleccionados han sido 7 en total:

- Colegio «Ntra. Sra. de la Asunción», centro no estatal, situado en una barriada obrera de Burgos; hemos elegido a 91 alumnos.
- Colegio Nacional «Santa María La Mayor» de Burgos, población escolar de una Escuela-Hogar, con 51 alumnos.
- Colegio Nacional «1er. Distrito» de Aranda, situado en el centro de la población, con 46 alumnos.
- Colegio Nacional «Marqués de Camarasa» de Castrojeriz, zona rural, con 30 alumnos.
- Colegio Nacional «Domingo Viejo» de Melgar de Fernamental, zona rural, con 49 alumnos.
- Colegio «Sagrada Familia» de Miranda de Ebro, no estatal, situado en el centro de la ciudad, con 80 alumnos.
- Colegio Nacional «Cardenal Cisneros» de Roa de Duero, zona rural, con 61 alumnos.

Los seleccionados cursaron durante el pasado año académico, 1979-80, el 7º nivel de E.G.B. y constituyen todos los alumnos de ese curso en los referidos colegios.

La elección del 7º nivel se ha debido a su idoneidad para este tipo de investigación.

El 7º curso no es el «curso barrera» en que se han convertido, en muchas ocasiones, el 6º nivel, en el que quedan retenidos muchos alumnos que vienen promocionando automáticamente los cursos de la primera etapa. En este curso el Fracaso Escolar ya se constata como hecho bastante generalizado y en él se aprecian ya efectos secundarios, dada la sensibilidad del alumno hacia todo aquello que pone en peligro su afirmación personal.

2. CONTENIDO DEL ESTUDIO

Para la realización del análisis del Fracaso Escolar en nuestro grupo de alumnos hemos procedido a dos tipos de estudio. Por una parte hemos correlacionado los valores correspondientes a varias variables con las calificaciones obtenidas por los alumnos al finalizar 7º curso, matizadas por las calificaciones obtenidas en los cursos 5º y 6º. Por otra, hemos averiguado qué

rasgos de personalidad son deficitarios en aquellos alumnos que obtienen calificaciones insuficientes.

Pretendemos así localizar las variables cuya modificación supone una variación en las calificaciones escolares. Una vez localizadas estaremos en disposición de actuar indirectamente sobre el Fracaso Escolar.

2.1. Variables controladas

2.1.1. Calificación de los alumnos

De entre las consideradas, la calificación de los alumnos es la principal variable utilizada. Nos ha servido para definir el Fracaso Escolar (los alumnos que en junio obtuvieron calificación de Insuficiente en dos o más áreas fundamentales) y clasificar los alumnos y a ella hemos referido el resto de las variables para averiguar el grado de correlación que con ella guarda.

Los valores de esta variable los hemos tomado de las calificaciones globales otorgadas a los alumnos de la muestra en junio de 1980 por los respectivos equipos de evaluación.

Hemos manejado las Actas de Evaluación, en las que las calificaciones se expresan en términos cualitativos de Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente, Insuficiente y Muy Deficiente. También recogen las áreas a recuperar por los alumnos con calificación negativa.

Es nuestro propósito correlacionar los valores de esta variable con los valores obtenidos por los mismos alumnos en las demás. Nuestra hipótesis de trabajo consiste en afirmar que el Fracaso Escolar está condicionado por un grupo de variables de modo desigual. Cuando averigüemos los coeficientes de correlación entre éstas y la calificación de los escolares estaremos en disposición de determinar qué variables son las que más directamente se relacionan con el Fracaso Escolar y en un momento posterior si esta relación es causa o efecto.

El primer problema planteado en el tratamiento de la variable de referencia ha sido transformar las calificaciones cualitativas otorgadas en las Actas en numéricas, y ampliar el campo de variabilidad de 6 categorías a 10.

Para ello hemos asignado a cada categoría el valor numérico tradicional: Al Sobresaliente le hemos otorgado 9, al Notable 7, al Bien 6 y al Suficiente 5. Las calificaciones de Insuficiente y Muy deficiente las hemos unificado en una sola categoría, pues pensamos que muchos profesores otorgan Insuficiente cualquiera que sea el grado de deficiencia.

Estas cinco categorías las hemos convertido en diez; para ello hemos modificado las puntuaciones básicas con las obtenidas en los cursos anteriores, y también con el número de áreas a recuperar por los alumnos con calificación negativa.

Hemos confeccionado así la siguiente *escala de valoración*:

Puntuación:	Calificaciones Obtenidas
-------------	--------------------------

- | | |
|----|---|
| 1 | Insuficiente en 5º, en 6º y también en 7º con todas las áreas de este curso a recuperar. |
| 2 | Insuficiente en 5º, en 6º y también en 7º con tres áreas a recuperar.
Insuficiente en 5º o en 6º y en 7º con cuatro áreas a recuperar. |
| 3 | Insuficiente en 5º y en 6º y también en 7º con dos áreas a recuperar.
Insuficiente en 5º ó 6º y también en 7º con tres áreas a recuperar.
Suficiente en 5º, insuficiente en 6º y en 7º con dos áreas a recuperar. |
| 4 | Suficiente en 6º e insuficiente en 7º con dos áreas a recuperar. |
| 5 | Suficiente en 7º.
Insuficiente en 7º con un área a recuperar. |
| 6 | Bien en 7º. |
| 7 | Notable en 7º. |
| 8 | Notable en 6º y notable en 7º. |
| 9 | Sobresaliente en 7º. |
| 10 | Sobresaliente en 6º y en 7º. |

Determinadas así las diez puntuaciones las valoraciones conseguidas por la muestra se distribuyen así:

Calificaciones	Nº de casos
1.....	57
2.....	29
3.....	38
4.....	22
5.....	98
6.....	61
7.....	22
8.....	47
9.....	6
10.....	28
	408

$\bar{X} = 4,99$; $S = 2,58$; $\bar{X} \pm 1,96 \sigma$ $\bar{X} = \bar{X} \pm 0,14$, intervalo de confianza al 95 % entre 4,85 y 5,13.

FIGURA 1

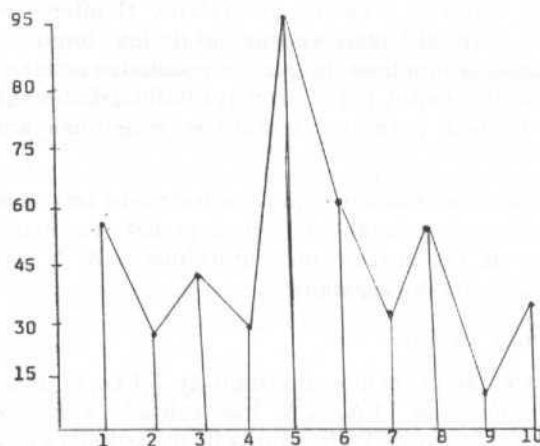
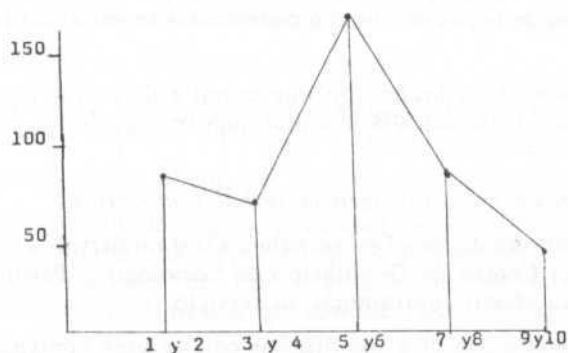


FIGURA 2



Como podemos observar en la Figura 1 la distribución está lejos de ser normal. En ella hay determinados valores cuya frecuencia es anormal; se debe sin duda, a nuestro intento de alargar el campo de variación hasta diez. En la realidad significa que hay una tendencia muy marcada a repetir la calificación final de cada curso en cada alumno. Si agrupamos las calificaciones en grupos de dos obtenemos los siguientes resultados de la Figura 2. Así agrupados los valores la aproximación a la curva normal es más evidente. En numerosas ocasiones de nuestro estudio utilizaremos las calificaciones así agrupadas.

2.1.2. Aptitudes intelectuales

En un trabajo como el presente, es evidente el interés por descubrir la relación que existe entre el bagaje aptitudinal de los alumnos y los resultados escolares. Es legítima la hipótesis de que los resultados académicos, el Fracaso Escolar, vienen condicionados por el nivel aptitudinal de los sujetos. Más tarde veremos en qué medida y en qué sentido se relacionan ambos grupos de variables.

Para determinar esta relación hemos considerado tres aspectos o factores aptitudinales: Inteligencia general, inteligencia verbal y razonamiento numérico. Las características de los instrumentos utilizados para la medición de estos factores intelectuales son los siguientes:

2.1.2.1. *Inteligencia General*

Para medir este factor hemos utilizado el T.I.G.-1, Test de inteligencia general (serie dominios) de TEA, S.A. Fue aplicado a la muestra durante el segundo trimestre del curso 1979-80, bajo la forma colectiva y con una duración de aplicación de 15 minutos.

Es una prueba destinada, según sus autores, a la evaluación de la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a ciertos problemas, esto es, apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones... «está constituida por material *no verbal* que representa grupos de fichas de dominó distribuidas en varias series o sistemas de ordenación».

La baremación se ha hecho con una muestra de la que la nuestra es una submuestra, y en la que los 408 alumnos supone más de las 2/3 partes de la misma.

2.1.2.2. *Valoración de la inteligencia verbal y numérica*

Nos hemos servido de los «Test verbal» y «Test numérico» de la Batería Beta 3A, que edita el Centro de Orientación de Sociología y Psicología Aplicada (COSPA) a cuyo efecto contratamos su servicio.

Tanto la una como la otra son pruebas con un gran contenido instructivo. Precisamente por esto muy útiles para diagnosticar y predecir ambas aptitudes escolares. La prueba verbal mide la capacidad para comprender rápidamente el significado de las palabras de un contexto verbal. La numérica, la aptitud para trabajar con números y resolver problemas de cálculo aritmético.

La baremación se hizo con nuestra propia muestra.

2.1.3. Adaptación a diversas realidades

En un estudio sobre el Fracaso Escolar debe tenerse en cuenta el grado de adaptación de los escolares a unas concretas realidades especialmente significa-

tivas para los escolares. Pretendemos así determinar la calidad de las relaciones de los sujetos escolares con la vida o medio escolar, con sus profesores y compañeros y con la familia.

La adaptación tiene naturaleza actitudinal, y como tal es el efecto de numerosas experiencias pretéritas y al mismo tiempo condiciona las relaciones futuras con esas realidades.

En el caso del Fracaso Escolar es muy conveniente comprobar el grado de certeza de la hipótesis que afirma que está relacionado con los niveles de adaptación de los escolares.

2.1.3.1. Adaptación a la Vida Escolar

Consideramos fundamental valorar el grado de adaptación de cada alumno al medio escolar, como factor que puede estar íntimamente relacionado con el rendimiento académico.

Para medir este sector de la personalidad de los alumnos hemos utilizado el «Inventario de Adaptación» editado por el Instituto Pontificio «San Pío X» de Tejares (Salamanca), teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas por los escolares en el epígrafe «Vida Escolar».

En él se pretende medir el interés y motivación del muchacho para el trabajo escolar, la conexión de los contenidos de aprendizaje con sus reales motivaciones y aptitudes y la satisfacción personal por el trabajo en clase.

La baremación de estos resultados se ha hecho con nuestra propia muestra.

2.1.3.2. Adaptación a los profesores y compañeros

Para la valoración de este sector, hemos utilizado el mismo «Inventario de Adaptación» que para medir la adaptación a la vida escolar.

Si bien, claro está, ahora el epígrafe titulado «Profesores y Compañeros».

Se pretende medir, por una parte, la calidad de las relaciones (de ayuda, empatía, simpatía, antipatía, coacción, etc.), que se establecen entre el profesor y el alumno, bajo el prisma de éste. Por otra, la calidad de las relaciones (de ayuda, comprensión, amistad, tiranía, prepotencia, etc.), de cada alumno con sus compañeros.

2.1.3.3. Adaptación a la Vida Familiar

En el control de este aspecto de la adaptación del escolar hemos utilizado el «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes» de H.M. Bell, con adaptación española de E. Cerdá, y editado por Herder.

Es un cuestionario que pretende medir la adaptación a la vida familiar, a la salud social y emocional, y se han tenido en cuenta solamente los resultados del sector familiar. La puntuación se obtiene en función de las contestaciones a preguntas referidas a las relaciones con los padres, satisfacción por estar en casa, autoritarismo de los padres, al afecto y comprensión en el hogar, situación económica, grado de libertad, relaciones con hermanos, etc. Como en los casos

anteriores, también aquí la baremación se ha hecho con la totalidad de nuestra muestra.

2.1.4. Dominio de técnicas instrumentales

La asimilación y dominio de un determinado contenido de aprendizaje escolar, cuyo logro o no, acumulado, determina el éxito o fracaso escolar, viene condicionado por una serie de factores personales del sujeto, además de la existencia de un medio adecuado. Son éstos: aptitudes suficientes, madurez aptitudinal, actitud favorable y estar en posesión de unos requisitos cognoscitivos previos, como son, dominio de determinados conocimientos básicos, de técnicas instrumentales.

No hemos pretendido agotar todas las posibles causas y factores del Fracaso Escolar, pero sí nos hemos ocupado en estudiar la influencia o relación que tienen determinados factores considerados, desde nuestra reflexión, como especialmente válidos.

Nos hemos propuesto comprobar la hipótesis de que el Fracaso Escolar está muy relacionado con el dominio previo de determinados elementos cognoscitivos del programa escolar.

Con este propósito hemos averiguado en qué medida los escolares de nuestra muestra dominan, cuando están al final del curso de 7º, los elementos básicos, preferentemente instrumentales, de las Matemáticas incluidos en el programa de 5º nivel, y también de 7º y en qué grado poseen la capacidad de comprensión lectora.

Para la medición de estos tres sectores cognoscitivos e instrumentales hemos utilizado otras tantas pruebas homogéneas.

2.1.4.1. Dominio de los elementos básicos de las Matemáticas de quinto nivel

Nuestra experiencia profesional nos ha hecho sospechar que quizá el Fracaso Escolar en la segunda etapa de E.G.B., esté íntimamente relacionado con el dominio o no de los aspectos básicos de las matemáticas de cursos anteriores. Dado que gran cantidad de alumnos, calificados al final de curso negativamente, tienen entre las áreas a recuperar la de matemáticas.

Nuestro primer problema ha sido el de construir o encontrar un instrumento idóneo para la medición de esta variable. Queríamos una prueba no excesivamente larga y que se centrara exclusivamente en objetivos muy fundamentales, de tal manera que la falta de su dominio comprometiese el aprendizaje posterior.

Encontramos un instrumento muy útil en las pruebas que Serafín Sánchez incluye en su libro «Niveles Curriculares Mínimos en E.G.B.», editado por el I.C.E. de la Universidad de Salamanca.

De ellos elegimos 21 items o cuestiones especialmente adecuadas para nuestro propósito, por referirse a aspectos muy básicos y elementales. En total se

referían a los siguientes objetivos o sectores del curriculum.

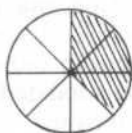
- Sistema de numeración de base 2.
- Operaciones fundamentales con los números naturales.
- Propiedades de la suma y multiplicación.
- Múltiplos y divisores.
- Concepto de fracción positiva.
- Operaciones fundamentales con fracciones positivas.
- Números decimales. Operaciones: Adición, sustracción, multiplicación y división.
- Medidas de longitud, peso y capacidad.
- Angulos: recto, agudo, obtuso, complementario y suplementario.

A modo de ejemplo, con el propósito de dar a conocer el nivel de dificultad de las cuestiones presentadas, transcribimos a continuación cinco de éstas elegidas al azar:

- Escribe una suma de tres sumandos

Ahora escríbela otra vez pero aplicando la propiedad asociativa de la suma.

- Expresa con un quebrado la parte rayada



- Escribe una fracción que sea equivalente al número 8

$$8 = \underline{\hspace{2cm}}$$

- Escribe el resultado de las siguientes operaciones

a) $34 \times 0,1 = \underline{\hspace{2cm}}$

b) $6 : 0,001 = \underline{\hspace{2cm}}$

- Dibuja un ángulo recto y dos ángulos complementarios.

Recto

Complementario

2.1.4.2. *Dominio de los elementos básicos de las Matemáticas de 6º y 7º niveles de E.G.B.*

Nos ha parecido conveniente controlar también esta variable en la muestra elegida: Calificación de los alumnos en una prueba de Matemáticas referida a aspectos fundamentales de los ya cursados durante la segunda etapa de E.G.B. al finalizar el 7º curso.

Las cuestiones se refieren a elementos de matemáticas cuyo dominio es imprescindible para poder abordar el aprendizaje de las matemáticas de 7º y 8º con ciertas probabilidades de éxito.

La formulación de las preguntas planteadas buscaba respuestas para cuya confección fuera preciso la reflexión y el razonamiento de quien la ha de resolver.

La prueba se refería a cuestiones sobre operaciones con fracciones, simplificación y transposición de términos en expresiones algebraicas, interpretación de gráficas, volumen de paralelepípedos, perímetros de paralelogramos, áreas de figuras geométricas, casos elementales del teorema de Pitágoras, ángulos de un triángulo, etc.

2.1.4.3. *Comprensión Lectora*

Para hacer realidad nuestra intención de controlar el grado de dominio por los alumnos de las principales técnicas de base era imprescindible medir la comprensión lectora de los alumnos.

Con esta variable pretendemos medir la capacidad de los alumnos de leer comprensivamente textos escolares. Una buena puntuación en la misma es requisito indispensable para un rendimiento positivo, tanto más cuanto que la casi totalidad de la cultura que transmite la escuela esta codificada lingüísticamente.

La prueba aplicada consiste en varios textos referidos a una narración de hechos concretos y familiares, a una descripción de acontecimientos y a un contenido científico y abstracto.

Los alumnos debían responder a varias preguntas una vez leídos los textos, centradas en tres niveles de comprensión.

- Comprensión literal, inmediata.
- Comprensión de relaciones.
- Comprensión de intenciones.

Como en las anteriores pruebas, también en ésta, la baremación se hizo con los resultados obtenidos en nuestra muestra.

2.2. *Aplicación de las Pruebas*

Todas las pruebas se han aplicado a los alumnos de la muestra entre los meses de enero y junio del presente año.

Los tests con los que hemos pretendido valorar las aptitudes mentales de los alumnos y los grados de adaptación se aplicaron durante el primer trimestre, es decir, de enero a abril. Las pruebas con las que hemos querido valorar el dominio de los contenidos escolares básicos, durante el mes de junio.

La aplicación se ha hecho respetando las normas recomendadas al caso. En los tests las señaladas por sus autores. En las pruebas cognoscitivas las fijadas previamente.

Las personas encargadas de aplicarlas están altamente preparadas para este menester, con una larga experiencia.

Los realizadores de este trabajo estamos plenamente satisfechos por la seriedad, orden y cuidado con que se ha realizado la fase de recogida de datos.

3. CORRELACIONES HALLADAS ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

3.1. Consideraciones previas

Los resultados así obtenidos en las anteriores variables los hemos correlacionado entre sí. Son especialmente significativos para nuestro estudio los coeficientes encontrados que indican la correlación entre el rendimiento escolar y calificaciones y las demás variables y grupos de ellas.

Al tratarse de variables continuas hemos utilizado la fórmula de correlación de Pearson:

$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{N\sigma_x\sigma_y}$$

Para auxiliarnos con los dispositivos electrónicos de cálculo hemos utilizado esta transformación:

$$r_{xy} = \frac{N\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2 - (\sum x)^2][N\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

En el cálculo de los coeficientes de correlación hemos operado con los datos referidos a 85 sujetos elegidos al azar dentro de los 408 de la muestra. Es decir, con una submuestra de la muestra.

Los valores obtenidos por el conjunto de los sujetos de esta submuestra en las diversas variables vienen descritos por los estadísticos reflejados en el Cuadro 3. (Ver página siguiente).

3.2. Correlaciones halladas

Se expresan en el Cuadro 4 (Ver págs. 124 y 125).

CUADRO 3

Variable	Puntuación máxima posible	Media (X)	Varianza (S ²)	D. Típica (S)
Calificaciones	10	5,05	6,76	2,6
Inteligencia:				
—General	35	12,43	21,49	4,63
—Verbal	40	19,27	70,22	8,38
—Numérica	30	13,17	16,38	4,04
Comprensión:				
—Verbal (lectura)	26	14,52	17,35	4,16
P. Matemáticas:				
—5º	21	11,04	17,88	4,23
—7º	19	7,19	11,08	3,32
Adaptación:				
—Vida Escolar	25	17,42	18,46	4,29
—Profesores y Compañeros	25	19,58	12,63	3,55
—Familiar	35(1)	7,11	29,36	5,42

(1) Una puntuación alta en esta variable significa desadaptación familiar.

3.3. Algunas conclusiones sobre el Fracaso Escolar

Del conjunto de coeficientes de correlación hallados y transcritos anteriormente cabe extraer varias conclusiones, que nos acercan a las causas del Fracaso Escolar. Es una primera aproximación que, a lo largo de nuestro trabajo y poco a poco, se ha de concretar más y más.

Son especialmente relevantes las siguientes:

- a) De los tres sectores o clases, en que hemos agrupado a las variables controladas el más correlacionado con las calificaciones escolares o resultados académicos es el que hemos denominado «Técnicas y Conocimientos Fundamentales».

Las diferencias de los coeficientes de correlación entre este sector y los otros dos son importantes. Lo que nos permite afirmar que existe una marcada correlación entre las calificaciones escolares y las puntuaciones obtenidas en las pruebas que miden el dominio de las técnicas de base (cálculo y lógica matemática y comprensión lectora).

Cabe ya sospechar que el Fracaso Escolar está muy ligado a la falta de dominio de las técnicas de base.

- b) Dentro del anterior sector, la variable más correlacionada con las calificaciones escolares en 7º es la puntuación obtenida en la prueba de matemáticas de 5º de E.G.B.

Con esta prueba hemos medido el dominio de aspectos instrumentales muy básicos, de los que el muchacho va a necesitar repetidas veces en cursos posteriores y que en todo caso exige cierta disciplina mental. La media aritmética de las puntuaciones en esta variable no es alta, 11,04 sobre 21. Estos hechos nos permiten concluir que, en gran medida, *el dominio de los elementos fundamentales de las matemáticas de 5º se corresponde con una buena calificación en 7º, y que el Fracaso Escolar en este curso suele coincidir con el no dominio de las matemáticas de 5º.*

- c) El alto coeficiente de correlación con las puntuaciones sobre el dominio de las matemáticas de 7º nos es de escaso valor para nuestro estudio, pues precisamente aquella calificación se construye en parte importante, desde ésta.
- d) También la correlación entre calificaciones globales de 7º y la puntuación en la Prueba Lectora es importante —0,57—.

Este hecho, con el señalado en el punto b, nos permite arriesgar la siguiente afirmación: El rendimiento escolar está muy condicionado por el dominio o no de las técnicas de base (lectura y lenguaje matemático). La adquisición de estas técnicas de base son objetivos que corresponde realizarlos en cursos anteriores.

Esta afirmación empieza a confirmarse con otros datos descubiertos: Hemos correlacionado las calificaciones escolares con la puntuación obtenida mediante la suma de las obtenidas en las pruebas de matemáticas de 5º y lectura. El coeficiente encontrado ha sido 0,82, extraordinariamente alto en este tipo de estudios.

Si tenemos en cuenta que las medias aritméticas en estas dos variables no son altas y que es legítimo definir la relación de éstas con las calificaciones escolares como de causa-efecto, podemos afirmar que gran cantidad de los alumnos que suspenden 7º, tienen malas calificaciones en matemáticas de 5º y en lectura, y este hecho es precisamente causa de aquél.

- e) Las distintas variables con las que hemos medido las aptitudes de los escolares se relacionan con las calificaciones en un grado considerable. La correlación múltiple entre la variable objeto de estudio y las puntuaciones en los tres

CUADRO 4
CUADRO DE COEFICIENTES DE CORRELACIONES DE PEARSON

Sector	Indice de correlación	Variables correlacionadas	Valor	Significatividad (A 5 % de error)
Aptitudinal	RC.IG C	Calificación Global 7º curso	0,34	Sí
	IG	Int. General, medida con el TIG-I		
	RC.IV IV	Int. Verbal, medida con BETA-3A	0,54	Sí
	RC.IN. IN	Int. Numérica, medida con BETA-3A	0,52	Sí
	RC.IN.IV	Correlación Múltiple de calificaciones con IN e IV	0,63	Sí
Técnicas y conocimientos básicos	RC.IN.IG	Correlación múltiple	0,53	Sí
	RC.IV.IG	Correlación múltiple	0,56	Sí
	RC.IN.IV.IG	Correlación múltiple	0,63	Sí
	RC.Mat.5º	Calificación obtenida en la prueba de Mat. de 5º aplicada en 7º	0,70	Sí
	RC.Mat.7º	Calificación obtenida en la prueba de Mat. de 7º aplicada en 7º	0,68	Sí
	RC.CV CV	Comprensión verbal (lectura)	0,57	Sí
	RC.CV+Mat. 5º	CV+Mat. 5º, puntuación obtenida sumando las puntuaciones parciales de lectura y matemáticas de 5º	0,82	Sí
	RC.CV. Mat. 5º	Correlación compuesta	0,72	Sí
Adaptación	RC. Adap. Vida Escolar	Adaptación vida escolar. Puntuación obtenida en la prueba de adaptación	0,47	Sí
	RC. Adap. C. y Profesores	Adaptación C. y Prof. Puntuación obtenida en prueba de adaptación a compañeros y profesores	0,56	Sí
	RC. Adap. familiar	Adaptación familiar. Puntuación obtenida en prueba de adaptación vida familiar	0,42	Sí
	RC. Adap. vida esc. Adap. C. y Prof.	Correlación múltiple	0,56	Sí

factores intelectuales utilizados (general, numérica y verbal) es de 0,63.

- f) La anterior afirmación deja de cumplirse cuando se trata de la Inteligencia General con la que la correlación sólo es de 0,34. La correlación múltiple con los dos factores, inteligencia numérica e inteligencia verbal es idéntica a la hallada con los tres factores, 0,63.

Este hecho nos permite afirmar que la correlación de los distintos factores intelectuales con las calificaciones escolares sólo es importante cuando aquéllos se miden con pruebas que tienen un gran contenido instructivo, pero que es muy pequeña cuando se miden con tests o pruebas carentes de esta característica.

- g) La baja correlación de la inteligencia pura con las calificaciones no ha de interpretarse como que nada tiene que ver con el Fracaso Escolar. Posteriores datos nos ponen de manifiesto que en un grupo de alumnos la baja capacidad intelectual es causa principal de su Fracaso Escolar. Pero que en otros muchos alumnos, la mayoría, el Fracaso Escolar se produce por otras causas que nada tienen que ver con la dotación intelectual.
- h) Las correlaciones de las calificaciones escolares con las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios de adaptación no son altas.
- i) Las calificaciones escolares tienen especial incidencia en la calidad de las relaciones de los alumnos con sus profesores y compañeros, más incluso que con la actitud hacia el estudio mismo.
- j) Sorprende la correlación, relativamente baja, con la adaptación familiar. A este dato nos referimos en otros momentos del estudio.

4. RASGOS DEFICITARIOS MAS FRECUENTES EN LOS ALUMNOS QUE FRACASAN

Nos pareció interesante abordar el estudio de las causas del Fracaso Escolar en particular, y de las Calificaciones Escolares en general, mediante el análisis de la constelación de datos recogidos sobre cada alumno. Se trata de localizar cuáles y cuántos de los rasgos controlados poseen los alumnos en grado deficiente, clasificándoles según las calificaciones escolares obtenidas.

En último término se trata de un nuevo procedimiento que nos permite estudiar la variación de cada una de las variables y las calificaciones escolares.

Por tanto cabía esperar, como ha sucedido, encontrar un paralelismo entre los datos así obtenidos y los del estudio mediante correlaciones.

Así se matizan de modo muy interesante conclusiones ya encontradas en la fase anterior.

Los datos obtenidos se expresan en el Cuadro 5.

La lectura de este cuadro es sencilla: Así por ejemplo, el 33,7 % de los alumnos que han obtenido calificaciones escolares de 1 y 2 tienen un percentil en capacidad intelectual inferior a 21. Porcentaje que es del 23,33 entre los alumnos que han obtenido calificaciones académicas de 3 y 4.

Otro ejemplo, el 10,61 % de los alumnos con calificaciones de 7 y 8 a finales de 7º tiene una puntuación inferior a 11 en la prueba de matemáticas de 5º.

Los datos recogidos nos llevan a las siguientes conclusiones, más destacadas.

- a) La carencia intelectual está presente en el Fracaso Escolar en una porción importante de los alumnos; en el 33,7 % con puntuaciones de 1 y 2, y en el 23,33 % con 3 y 4. En total es el 29,4 de los que no alcanzan el 5.

No obstante es muy significativo el hecho de que más del 70 % de los alumnos que fracasan tiene una dotación intelectual suficiente, superior al cociente intelectual 86 y que el 57 % de los que fracasan tienen un C.I. superior a 92. Las causas del fracaso de más de las dos terceras partes de los niños con calificaciones negativas no tienen nada que ver con la capacidad intelectual.

- b) Una pequeña porción de alumnos, 5,03 % de los que obtienen 5 y 6 en sus calificaciones escolares tiene una dotación intelectual insuficiente. En ellos el medio familiar y social ha hecho posible un rendimiento muy satisfactorio. Esto creemos que no invalida la afirmación de que casi la tercera parte de los alumnos que fracasan tienen importantes limitaciones intelectuales.
- c) El 48 % de los calificados con 1 y 2 y el 51,72 % de los calificados con 3 y 4, es decir el 50,33 de los calificados negativamente no domina suficientemente la comprensión lectora. Es previsible que su rendimiento académico se vea perjudicado por esta causa.
- d) No obstante, se constata que el 31,33 % de los calificados con 5 y 6 y el 18,18 % con 7 y 8 tiene también carencias importantes de su comprensión lectora. Lo que pone de manifiesto, que una gran proporción de alumnos de 2.ª etapa leen con dificultad, y que con ser grave este problema, no es causa radical del Fracaso Escolar. Diríamos que es un factor no determinante, pero sí coadyuvante.

CUADRO 5

RASGOS DEFICITARIOS EN LOS ALUMNOS POR GRUPOS DE CALIFICACIONES ESCOLARES
(Rasgo estudiado)

	GRUPOS DE CALIFICACIONES FINALES EN 7º CURSO					
	1 y 2 puntos (%)	3 y 4 puntos (%)	5 y 6 puntos (%)	7 y 8 puntos (%)	9 y 10 puntos (%)	
Escolares con percentil inferior a 21 en capacidad intelectual (1)	33,7	23,33	5,03	—	—	—
Escolares con percentil entre 21 y 31	13,95	13,33	10,69	7,25	—	—
Escolares con menos de 13 puntos sobre 26 en la prueba de comprensión lectura	48	51,72	31,33	18,18	—	—
Escolares con menos de 11 puntos sobre 21, en la prueba de MAT. con contenido de 5º aplicada en 7º	82,67	70,69	36,67	10,61	—	3,03
Escolares con menos de 6 puntos sobre 19, en la prueba de MAT. contenido de 7º	78,67	62,07	37,33	12,12	—	3,03
Adaptación escolar. Percentil inferior a 16	22,97	25	10,67	4,69	—	3,23
Adaptación escolar de 16 a 30	18,92	17,86	8,67	9,38	—	3,23
Adaptación Prof. y Comp. percentil inferior a 16 ..	14,86	16,07	12	3,13	—	9,68
Adaptación Prof. y Comp. percentil de 16 a 30 ..	14,86	16,07	8	12,50	—	6,45
Adaptación familiar percentil inferior a 16	20,27	12,50	14,67	9,38	—	—
Adaptación familiar percentil de 16 a 30	5,41	5,36	7,33	10,94	—	3,23

(1) La puntuación correspondiente a esta variable se ha obtenido sumando las puntuaciones de cada alumno en el test de inteligencia G., en el de I.V. e I. Numérica, con ponderaciones relativas de 3,5, 4, y 3 respectivamente y procediendo a su baremación.

- e) Un gran porcentaje de alumnos, el 43,4 %, al terminar el 7º nivel tiene deficiencias muy graves en las matemáticas de 5º. Esto nos dice, que los programas de matemáticas de los cursos de segunda etapa se inician con una base insuficiente y es causa de Fracaso Escolar.
- f) El 77,4 % de los alumnos que tienen calificaciones inferiores a cinco en junio no dominan las cuestiones fundamentales de las matemáticas de 5º. Este porcentaje es del 82,67 % para los calificados con 1 y 2 y del 70,69 para los de 3 y 4.
- g) Incluso un grupo considerable, más de la tercera parte, de los que sacan 5 y 6 tiene grave limitación. Previsiblemente, si dominaran mejor este sector del currículo sacarían mejores notas.
- h) El Fracaso Escolar se relaciona con la adaptación de los escolares a su medio. Mientras el 23,8 % de los escolares con calificaciones negativas tiene problemas de adaptación escolar, sólo los tiene el 8,1 % de los calificados positivamente.

Estos porcentajes son del 15,3 y 9,3 y del 16,9 y 11,4 en adaptación con los compañeros y profesores y adaptación en el medio familiar. A la vista de estos datos, se puede decir que la inadaptación de los escolares a su medio es un factor relacionado con el Fracaso Escolar, pero mucho menos importante, de hecho, que la dotación intelectual y el dominio de aspectos básicos del currículo correspondientes a cursos anteriores.

- i) De los ámbitos de adaptación estudiados, el más relacionado con el fracaso es la adaptación a la vida escolar. Siendo muy semejante la relación de los otros dos.

Este hecho y la naturaleza de la adaptación escolar nos hace sospechar que su relación con las calificaciones sea más efecto que causa del fracaso.

- j) En contra de lo que suele pensarse, en nuestro estudio hemos constatado que la inadaptación familiar cuantitativamente incide muy poco en el Fracaso Escolar.
- k) Un último dato: Al analizar los sectores deficitarios en los escolares y relacionarlos con las calificaciones obtenidas hemos encontrado que la mayoría de los alumnos calificados negativamente tiene en más de un sector carencias importantes. El 74,6 % de los alumnos que fracasa tiene puntuaciones muy bajas en dos o más variables de las consideradas.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DEL FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA

El propósito original de nuestro trabajo ha consistido en la recogida de datos y opiniones aportados por los tres sectores sociales que componen la comunidad educativa, profesores, padres y alumnos, sobre los distintos elementos escolares susceptibles de convertirse en causa del Fracaso Escolar.

Las aportaciones así recogidas servirán de contenido a nuestro análisis a fin de localizar los posibles factores que provocan las malas calificaciones escolares.

Como procedimiento idóneo para recoger las opiniones de los implicados elegimos la encuesta.

1. DESCRIPCION DE LOS CUESTIONARIOS UTILIZADOS

Para realizar un trabajo riguroso y de calidad era fundamental contar con cuestionarios válidos: Referidos a los aspectos claves, sencillos de cumplimentar e interpretar, sin equívocos ni imprecisiones.

Con este fin, el grupo de trabajo de Miranda de Ebro se reunió repetidas y sucesivas veces y, paso a paso, se concretaron las siguientes fases y acuerdos:

1.1.—Propósito de confeccionar tres cuestionarios: uno para profesores, otro para padres y otro para alumnos. Distintos los tres, pero sobre los mismos aspectos o sectores del sistema escolar y régimen de funcionamiento de los centros.

1.2.—Realización de una preencuesta, para determinar qué aspectos o sectores debían ser incluidos en las preguntas del cuestionario definitivo.

1.3.—Elección de los aspectos que deberían ser recogidos en el triple cuestionario. Fueron estos:

- a. *Sobre el profesorado*
 - Dedicación y entrega profesional.
 - Vocación, formación y actualización.
 - Motivación del profesorado.
 - Relaciones entre el profesorado del centro.
 - Relaciones profesor-alumnos.
 - Ambiente de trabajo en clase.
 - Metodología didáctica utilizada.
 - Adaptación a las necesidades de los alumnos.
- b. *Sobre los alumnos*
 - Aptitudes mentales y Fracaso Escolar.
 - Desajustes personales.
 - Falta de interés por el estudio.
- c. *Sobre la familia*
 - Deficiencias afectivas.
 - Actitud hacia el trabajo escolar.
 - Ambiente de estudio en casa.
- d. *Sobre los programas*
 - Enfoque general de la E.G.B.
 - Tipo de formación que promueven.
 - Grado de dificultad.
 - Poder motivador.
- e. *Sobre la organización de las actividades escolares y de los centros*
 - Asignación de funciones al profesorado en los centros.
 - Coordinación de las actividades.
 - Conveniencia de determinados servicios auxiliares.
 - Presión de la Enseñanza Media sobre la E.G.B.
 - Masificación escolar.
 - Dotación de material didáctico.
 - Sistema de evaluación.
 - La recuperación.
 - Duración y organización del curso y de la jornada escolar.
- f. *Sobre la influencia del ambiente social en las calificaciones escolares*
 - Crisis social de valores.
 - Utilidad social de lo estudiado.
 - Medios de diversión.
 - Influencia de los amigos.

1.4.—Confección de los cuestionarios: Llegado a este punto redactamos las preguntas de cada uno de los cuestionarios. Se tuvieron en cuenta las siguientes directrices:

- a. En los tres cuestionarios se formularán preguntas sobre cada uno de los 6 grandes sectores en que hemos estructurado el hecho a investigar.
- b. Los cuestionarios han de posibilitar la comparación de las respuestas de los tres estamentos sobre los mismos puntos o aspectos.
- c. Sólo se formulará una pregunta cuando se prevea una respuesta válida y fiable.
- d. Cada pregunta deberá adaptarse al peculiar modo de captar la realidad educativa, propio de cada grupo encuestado.
- e. Se procurará evitar las inconcreciones y ambigüedades en el lenguaje.

El de los profesores contiene 40 preguntas y va precedido de otras tres, en las que se pretende clasificar al encuestado en función del sexo, edad y curso o ciclo en el que realiza su trabajo.

El de los padres consta de 17 preguntas, y también se pretendió clasificar al encuestado en función de su nivel cultural y de si es padre de hijos con Fracaso Escolar o no.

2. POBLACION EN LA QUE SE HAN APLICADO LOS CUESTIONARIOS

En la resolución de este problema pesó de modo decisivo el carácter inicial de nuestro trabajo. Como hemos dicho anteriormente, nuestro proyecto nació de la preocupación por resolver problemas concretos que, como grupo profesional, habíamos encontrado en nuestro trabajo.

Pretendíamos mejorar nuestra realidad. De ahí la necesidad de referir nuestro estudio a la misma.

Por tanto la hemos aplicado a los profesores de Miranda de Ebro, a los alumnos de segunda etapa y a sus padres.

La respuesta a la solicitud ha sido muy elevada.

La de los alumnos fue cumplimentada por un promedio de 1.205, de los aproximadamente 1.656 que estudian la segunda etapa en esta localidad. Es decir, por más del 72 %.

La de padres por 1.085, y la de profesores por 258. En este último caso se aplicó también a un grupo de profesores de varios colegios de Aranda de Duero, precisamente para obtener un número mayor de respuestas. El profesorado de Aranda de Duero tiene una problemática semejante al de Miranda.

Somos conscientes de las incorrecciones que se cometen al pretender generalizar las conclusiones obtenidas a partir de la población de una ciudad. Cabe argumentar en nuestra defensa el convencimiento de que el Fracaso Escolar es un hecho generalizado, que alcanza cotas casi idénticas, no ya en cualquier grupo de cierta extensión de Castilla y León, sino en toda España; y que las causas que lo producen son también las mismas en todas partes.

3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Nos proponemos ahora ofrecer las contestaciones obtenidas de los tres grupos encuestados. Lo hacemos de modo que sea fácil comparar las respuestas de los distintos grupos sobre los mismos sectores o elementos del sistema escolar, y obtener así una información contrastada.

3.1. Cuestiones referidas al profesor como elemento fundamental de la institución escolar

3.1.1. Respuestas referidas a la dedicación y entrega profesional del profesorado

Respuestas de los profesores

¿En qué medida se dedica y entrega Vd. a su trabajo profesional? Contestan 245 profesores.

Mucho	49,8 %
Bastante	49,8 %
Poco	—
Muy poco	0,41 %

¿Cree que prepara suficientemente su trabajo? Contestan 248 profesores.

Sí	75,4 %
Regular	23,8 %
No	0,8 %

Respuestas de los alumnos

¿Te parece que los profesores que tú tienes vienen a clase con lo que hay que hacer preparado? Contestan 1.200 alumnos.

	Alumnos con calificación positiva	Alumnos con calificación negativa
Todos	50 %	44,9 %
Casi todos	28,9 %	26,7 %
Algunos	19,8 %	26,5 %
Ninguno	1,3 %	1,8 %

¿Te parece que los profesores que tú tienes se esfuerzan lo suficiente para que todos los alumnos aprendan y dominen cada tema? Contestan 1.181 alumnos.

	Alumnos con calificación positiva	Alumnos calificados negativamente
Todos	55,7 %	48,3 %
Bastantes	38,7 %	40,9 %
Pocos	5,1 %	10,9 %
Ninguno	0,3 %	0,6 %

Respuestas de los padres

¿En qué medida cree Vd. que los profesores se esfuerzan en la enseñanza y educación de sus hijos (as)? Contestan 1.043 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	13,2 %	11,4 %	12,5 %
Bastante	68,4 %	55,5 %	63,1 %
Poco	15,5 %	30,1 %	21,5 %
Muy poco	2,9 %	3 %	3 %

Comentario

En este apartado de nuestra exposición no pretendemos nada más que destacar las apreciaciones sobre hechos o situaciones que puedan tener una mayor significatividad en la justificación o no del Fracaso Escolar. En cada caso, otras muchas apreciaciones podrán hacerse y a ello se invita al lector.

A la vista de los anteriores resultados podemos afirmar:

—La entrega y dedicación del profesorado a su trabajo es satisfactoria como grupo profesional, así lo afirman los propios profesores, los padres y los alumnos.

3.1.2. Respuestas referidas a la vocación, formación y actualización, y a la motivación e incentivación del profesorado

Respuestas de los profesores

¿Cree que la preparación y actualización profesional de Vd. es suficiente para realizar adecuadamente su trabajo? Contestan 235 profesores.

Muy suficiente 14,9 %

Suficiente	78,3 %
Poco	5,5 %
Muy poco	1,3 %

¿Cree Vd. que la remuneración económica que recibe por su trabajo repercute desfavorablemente en su rendimiento profesional? Contestan 152 profesores.

Mucho	5,3 %
Bastante	9,2 %
Poco	21,7 %
Casi nada	63,8 %

La difícil promoción profesional que tiene el profesorado de E.G.B. ¿Cree que repercute en su rendimiento? Contestan 219 profesores.

Mucho	8,7 %
Bastante	18,7 %
Poco	21,9 %
Casi nada	28,3 %
No sé	22,4 %

Respuestas de los padres

¿En qué medida cree Vd. que la remuneración económica que los profesores reciben por su trabajo repercute desfavorablemente en su rendimiento profesional? Responden 1.099 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	11,3 %	12 %	11,6 %
Bastante	38,2 %	42,2 %	39,9 %
Poco	31,3 %	29 %	30,5 %
Casi nada	19,2 %	16,3 %	18 %

Comentario

La casi totalidad del profesorado tiene conciencia de que su preparación profesional es suficiente o muy suficiente.

La gran mayoría del profesorado opina que la remuneración influye escasamente en su rendimiento profesional. Cosa distinta opinan los padres. En esta contraposición de opiniones nos parece más válida la de los interesados e implicados.

Mayor incidencia tiene en este sentido, la escasa posibilidad de promoción que tiene el profesor de E.G.B.

3.1.3. Respuestas referidas a las relaciones entre profesores y alumnos

Respuestas de los profesores

¿Con qué frecuencia le consultan los alumnos cuando tienen dificultades en sus aprendizajes? Responden 246 profesores.

Casi siempre	43,5 %
Muchas veces	38,2 %
Pocas veces	17,5 %
Nunca	0,8 %

Respuestas de los padres

¿Cree Vd. que su hijo(a) tiene confianza en sus profesores?

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucha	16,5 %	11,9 %	14,6 %
Bastante	55,3 %	44,5 %	50,9 %
Poca	21,1 %	33,6 %	26,2 %
Casi nada	7,1 %	10 %	8,3 %

¿En qué medida los resultados escolares de su hijo(a) dependen de la confianza que tiene con sus profesores? Contestan 1.042 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	35 %	28,3 %	32,2 %
Bastante	44,5 %	43,8 %	44,2 %
Poco	14,6 %	21,8 %	17,6 %
Casi nada	5,8 %	6 %	5,9 %

Comentario

Los padres, en su gran mayoría (más del 76 %), opinan que los resultados escolares de sus hijos dependen de la confianza que tienen con sus profesores, y más del 43 % de los padres con hijos suspendidos opinan que sus hijos no tienen esas buenas relaciones, que se resumen en la expresión confianza, con sus profesores.

3.1.4. Respuestas referidas a la existencia o no de condiciones para el trabajo en clase

Responden los profesores

A veces se oye que a los alumnos se les concede demasiada libertad, creadora de desorden en clase ¿Comparte Ud. esta opinión? Responden 234 profesores.

Sí	29,5 %
No.....	70,5 %

Respuestas de los alumnos

¿Es frecuente el desorden que impide hacer un trabajo serio en tu clase? Contestan 1.205 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Sí.....	62,5 %	69 %
No.....	37,5 %	31 %

Si has respondido *SI*, responde ahora, ¿a qué se debe el desorden? (se pueden elegir varias respuestas). Respuestas emitidas 1.371.

	Aprobados	Suspendidos
El profesor considera que es bueno	10,1 %	4,2 %
El profesor es incapaz de poner orden	9,8 %	12,3 %
El profesor no enseña bien las lecciones.....	4,4 %	7,3 %
A muchos escolares no les interesa estudiar ni aprender.....	48,5 %	50,4 %
Escribe otras razones posibles..	27,3 %	25,8 %

Comentario

A la vista de los datos anteriores parece legítimo deducir que el desorden, la indisciplina, que rompe el ambiente adecuado para el trabajo escolar, se da en muchas ocasiones. Así lo creen el 29 % de los profesores y más del 62 % de los alumnos. La razón inmediata de este desorden parece bastante clara: A muchos escolares no les interesa estudiar ni aprender.

3.1.5. Respuestas referidas a la Metodología Didáctica seguida por los profesores

Respuestas de los profesores

¿En qué medida se puede atribuir a Vd. la responsabilidad del fracaso de los alumnos (es decir el fracaso debido a deficiencias técnicas o de dedicación)? Contestan 225 profesores.

Mucho	—
Bastante	9,8 %
Poco	56,9 %
Casi nada	33,3 %

En los procesos de enseñanza y aprendizaje que Vd. organiza y desarrolla en clase, ¿Cuáles de los siguientes hechos se dan con frecuencia? (Señale los dos más frecuentes). Responden 248 profesores.

Explica minuciosamente la lección	64,9 %
Lee la lección aclarando las dificultades	25,4 %
Utiliza sistemas de autoaprendizaje	13,3 %
Realiza abundantes ejercicios prácticos.....	78,6 %
Hace uso del material del que dispone el centro para promover una enseñanza más interesante, más realista, etc.	11,7 %
Hace uso del trabajo por equipos	19,3 %

Respuestas de los alumnos

En el área que sueles sacar insuficiente, o encuentras mayor dificultad, consideras que las explicaciones, correcciones y ayudas del profesor son suficientes para la comprensión y aprendizaje de las lecciones? Contestan 1.149 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Muy suficientes	26,2 %	22,7 %
Bastante suficientes	57,25 %	56,2 %
Insuficientes.....	13,3 %	17,7 %
Muy insuficientes.....	3,3 %	3,3 %

¿Crees que el tiempo que se dedica en clase a cada tema es suficiente para que lo aprendan bien casi todos los alumnos? Contestan 1.183 alumnos.

	Suficiente	Insuficiente
Alumnos aprobados	82,4 %	17,6 %
Alumnos suspendidos	73 %	26,5 %

Comentario

Tanto el profesorado como los alumnos tienen conciencia de que los profesores hacen todo lo que pueden y lo hacen bien, en orden al aprendizaje de los alumnos.

No se les considera responsables del Fracaso Escolar de sus alumnos.

No obstante, hay una importante porción de los alumnos que suspenden, más del 20 %, que estima que no reciben la ayuda ni el tiempo que necesitan.

La práctica metodológica más utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje sigue siendo la de la explicación minuciosa, seguida de la realización de ejercicios prácticos.

Sorprende el poco uso que se hace de las técnicas de autoaprendizaje, del material didáctico y de la dinámica de grupos.

3.1.6. Respuestas referidas a la adaptación de la actividad educativa a las necesidades de los escolares

Respuestas de los profesores

¿Conoce Vd. realmente a sus alumnos? Responden 248 profesores.

Mucho	15,3 %
Bastante	76,6 %
Poco	8,1 %
Nada	—

En sus explicaciones y exigencias, ¿qué tiene más en cuenta? Contestan 228 profesores.

Los cuestionarios	23,2 %
El nivel de los alumnos	76,8 %

¿Suele Vd. atender con actividades específicas a los niños que se retrasan? Contestan 236 profesores.

Muchas veces	20,8 %
--------------------	--------

Bastantes veces	41,9 %
Pocas veces	33,5 %
Casi nunca	3,8 %

Respuestas de los alumnos

¿Crees tú que los profesores conocen a los alumnos? Contestan 1.206 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	19,5 %	19,4 %
Bastante	60,1 %	52,9 %
Poco	15,8 %	21,6 %
Casi nada	4,6 %	6,1 %

Cuando a un alumno o a varios les queda alguna evaluación pendiente ¿el profesor les atiende y ayuda suficientemente? Responden 1.205 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Casi siempre	43,6 %	33,1 %
Bastantes veces	34 %	33,7 %
Pocas veces	20,3 %	27,4 %
Nunca	2,1 %	5,8 %

Respuestas de los padres

¿Conocen realmente los profesores a su hijo(a)? Contestan 1.043 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
No sé	33,7 %	41 %	36,7 %
Mucho	10,5 %	7,6 %	9,3 %
Bastante	37,6 %	26,2 %	32,9 %
Poco	12,4 %	17,8 %	14,7 %
Casi nada	5,7 %	7,4 %	6,4 %

¿Ha recibido su hijo(a) atención y ayuda cuando ha tenido algún retraso o problema de aprendizaje, por parte de los profesores? Contestan 1.015 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
No sé	20,7 %	17,9 %	19,5 %
Casi siempre	24,2 %	11 %	18,5 %
Bastantes veces	12,6 %	12,8 %	12,7 %
Algunas veces	27,3 %	32,3 %	29,5 %
Casi nunca	15,2 %	25,9 %	19,8 %

Comentario

Los profesores conocen de modo suficiente a sus alumnos, no parece que el desconocimiento del modo de ser de los escolares sea causa ni factor del Fracaso Escolar.

Sin embargo la tercera parte de los profesores, según ellos mismos y los alumnos suspendidos, y casi la mitad, según los padres, no atienden de modo suficiente al alumno que se retrasa, al que se le presenta algún problema de aprendizaje.

3.2. Cuestiones sobre el alumno, protagonista del éxito y del Fracaso Escolar

3.2.1. Respuestas referidas a la capacidad intelectual del escolar

Respuestas de los profesores

Dentro de los factores que provocan el Fracaso Escolar en nuestros centros, ¿Qué importancia concede Vd. a la falta de capacidad de los alumnos? Responden 258 profesores.

Mucha	17,1 %
Bastante	56,6 %
Poca	20,9 %
Casi nada	1,5 %

Dentro de los factores que provocan el Fracaso Escolar de los alumnos de 2ª etapa, ¿Qué importancia concede Vd. a la falta de capacidad del alumno? Contestan 193 profesores.

Mucha	19,2 %
Bastante	52,8 %

Poca	19,2 %
Casi nada	8,8 %

Respuestas de los alumnos

De los alumnos que suspenden con cierta frecuencia, ¿Cuántos crees tú que suspenden porque no son suficientemente inteligentes o listos? Contestan 1.178 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Muchos	4,7 %	8,3 %
Bastantes	21,3 %	27,7 %
Pocos	45,3 %	40,2 %
Casi ninguno.....	28,7 %	23,8 %

Respuestas de los padres

¿Cómo considera que es la capacidad de su hijo(a) para aprender las cosas del colegio? Contestan 1.027 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Muy buena	12,5 %	4,7 %	9,3 %
Buena	74,7 %	58,8 %	68,2 %
Escasa	11,6 %	34,6 %	21 %
Muy escasa	1,2 %	1,9 %	1,5 %

Comentario

La capacidad intelectual está relacionada con los resultados académicos. El Fracaso Escolar aparece conexionado con la falta de capacidad intelectual. Sin embargo en este punto discrepan muy significativamente los profesores y los alumnos y padres. El 72 % de los profesores opinan que Mucho o Bastante, mientras que los padres de alumnos y éstos mismos afirman que el 35 % de los que suspenden tienen capacidades limitadas.

Con todo no hay contradicción en las respuestas simultáneas de los profesores, que constatan un hecho pero no lo cuantifican, y las dadas por los padres y alumnos, que sí lo cuantifican y que coinciden en sus apreciaciones.

3.2.2. Respuestas referidas al interés y actitud de los escolares por el estudio

Respuestas de los profesores

¿Cuántos de sus alumnos cree Vd. que se esfuerzan en la realización del trabajo que se les propone? Contestan 235 profesores.

Casi todos	15,3 %
Bastantes	42,1 %
Pocos	40,8 %
Casi ninguno	1,7 %

¿Cuántos de sus alumnos que fracasan cree Vd. que se esfuerzan en la realización del trabajo que se les propone? Contestan 245 profesores.

Casi todos	4,5 %
Bastantes	10,6 %
Pocos	58,8 %
Casi ninguno	22,9 %

Respuestas de los alumnos

¿Cuánto consideras que te esfuerzas tú en el trabajo escolar? Contestan 1.193 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	11,6 %	9,3 %
Bastante	58,4 %	45,1 %
Poco	27,9 %	40,9 %
Muy poco	2,1 %	4,7 %

¿Quién crees tú que es el principal responsable de las malas notas que obtienen tus compañeros o tú mismo?

	Aprobados	Suspendidos
Los padres	4,6 %	4,1 %
El propio alumno	60,9 %	56,8 %
La Sociedad	8,3 %	7,1 %
Los profesores	6,2 %	9,7 %
Los compañeros	20 %	22,2 %

Respuestas de los padres

Según Vd. el interés de su hijo(a) por el trabajo escolar es:



	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	26,4 %	8,8 %	19 %
Bastante	55,9 %	47,6 %	52,4 %
Poco	16,2 %	37,4 %	25,1 %
Muy poco	1,5 %	6,2 %	3,5 %

Comentario

Los alumnos que aprueban suelen estudiar bastante o mucho.

Por el contrario, cerca de la mitad de los alumnos que fracasan estudian poco o muy poco. Así lo afirman los alumnos y los padres que tienen hijos calificados negativamente.

El 81 % de los profesores también afirma que los alumnos que fracasan estudian poco.

3.3. Cuestiones sobre la familia, marco en el que vive y crece el escolar

3.3.1. Respuestas referidas a la actitud de la familia hacia el estudio de los hijos

Respuestas de los profesores

¿Cuántos de los padres cuyos hijos fracasan se interesan realmente por la situación escolar de sus hijos? Contestan 221 profesores.

Casi todos	3,2 %
Bastantes	18,5 %
Pocos	59,3 %
Casi ninguno	19 %

Respuestas de los alumnos

Señala con una cruz en el cuadradito correspondiente aquellas frases que son ciertas en tu caso (se permiten varias respuestas). Contestan 1.176 alumnos.

	Aprobados	Suspendidos
Tus padres preguntan por lo que has hecho en el Colegio.....	74 %	79 %

Tus padres siguen los resultados que tú obtienes en las evaluaciones	91,3 %	86,7 %
En casa tienes un lugar donde puedes estudiar y hacer los deberes con comodidad	85 %	81,5 %
Tus padres hablan con cierta frecuencia con tus profesores.....	26,3 %	25 %
Tus padres procuran ayudarte de alguna manera en la realización de las tareas en casa (no que te las hagan)	70,8 %	72,2 %

Respuestas de los padres

Señale con una (x) solamente las frases de las siguientes que son ciertas en Vd.

	Con hijos apro- bados	Con hijos suspen- didos	Total
Suele preguntar a su hijo(a) lo que ha hecho en el colegio ..	91,1 %	87,2 %	89,5 %
Sigo los resultados que mi hijo tiene en sus evaluaciones	95,1 %	94,4 %	94,8 %
Procuró que tenga en casa un lugar con condiciones favorables para la realización de sus deberes	91,1 %	88,8 %	90,1 %
Hablo con cierta frecuencia con los profesores de mi hijo(a)	31,1 %	28,3 %	30 %
Ayudo a mi hijo(a) en la realización de sus «tareas» en casa (no se las hago)	57,5 %	47,4 %	53,5 %

Comentario

Se constata que la familia sigue con atención la vida escolar de sus hijos. Les preocupa y tratan de hacer algo, pero la mayoría no aciertan o no encuentran facilidades para emprender la acción más idónea a fin de ayudar a sus hijos: entablar relaciones con el colegio y con el profesorado para coordinar sus acciones y potenciarlas mutuamente.

Su interés es poco operante en efectos positivos. Es previsible que se convierta en tensión emocional inconveniente.

3.3.2. Respuestas referidas a las relaciones afectivas entre padres e hijos

Respuestas de los Profesores

¿En cuántos de los alumnos que Vd. tiene y suelen fracasar se dan malas relaciones entre sus padres? Contestan 225 profesores.

Casi todos	2,7 %
Bastantes	19,5 %
Pocos	17,3 %
Casi ninguno	10,2 %
No sé	50,2 %

Respuestas de los alumnos

Tienes suficiente confianza con tus padres para hablar con ellos sobre los problemas que tú tienes como estudiante? Contestan 1.202 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucha	33,7 %	19,7 %
Bastante	48,2 %	47,6 %
Poca	13 %	23,6 %
Casi nada	5 %	9 %

Respuestas de los padres

¿Tiene confianza en su hijo(a) para hablar de los problemas que tienen como estudiante? Contestan 1.044 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucha	49,2 %	38,2 %	44,5 %
Bastante	41,4 %	46,6 %	43,6 %
Poca	7,6 %	12 %	9,5 %
Muy poca	1,8 %	3,2 %	2,4 %

¿Cuántas veces habla con su hijo(a) de sus problemas personales y escolares?
 Contestan 1.085 padres.

	Padres cuyos hijos han obtenido calificación global positiva	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Muchas veces	41,3 %	35,9 %	39 %
Bastantes veces	41 %	42,3 %	41,6 %
Pocas veces	11,5 %	16,4 %	13,5 %
Casi nunca	6,1 %	5,3 %	5,8 %

Comentario

No parece ser que las relaciones entre padres e hijos sea causa numéricamente importante del Fracaso Escolar. No obstante cierta incidencia sí que tiene, dado que el 15 % de los padres, y el 32 % de los hijos que fracasan opinan que las relaciones mutuas no son suficientes, ni la familia supone un apoyo real en la vida académica del hijo. Este porcentaje es sensiblemente menor en los calificados positivamente.

3.4. Cuestiones sobre la organización escolar, que regula y ordena los medios con los que el alumno alcanza o no los objetivos de aprendizaje

3.4.1. Respuestas referidas a cuestiones sobre la adscripción del profesorado a diversas funciones y la coordinación mutua del profesorado

Respuestas de los profesores

Se suele aceptar, como deseable, que la distribución de cursos y funciones entre el profesorado de un centro se haga teniendo en cuenta su preparación, condiciones personales y experiencia. ¿En qué medida se hace esto en su centro? Contestan 220 profesores.

Casi siempre	29,5 %
Bastantes veces	25,9 %
Pocas veces	25 %
Casi nunca	19,5 %

¿Cómo juzgaría Vd. el grado de coordinación que existe en su centro entre los profesores que imparten las clases a los mismos alumnos, o a cursos sucesivos? Contestan 236 profesores.

Alta	12,7 %
------------	--------

Normal.....	50	%
Baja	27,1	%
Muy baja	10,2	%

Respuestas de los alumnos

Para organizar el trabajo escolar, exámenes, deberes, etc... ¿crees que los profesores de tu colegio se ponen de acuerdo? Contestan 1.183 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	26,9 %	22,9 %
Bastante	42,2 %	37,8 %
Poco	21,4 %	23,3 %
Casi nada	9,5 %	16 %

Comentario

El aprovechamiento de las peculiaridades profesionales de cada educador no parece muy alto. No obstante alcanza un nivel aceptable, tanto más si se tiene en cuenta que la forma de provisión de las vacantes que se producen en los Colegios Nacionales no facilita nada este aprovechamiento.

Algo semejante puede decirse sobre la coordinación entre los distintos profesores de un centro.

A juzgar por los datos aquí recogidos no se puede decir que la distribución de tareas en los colegios y la coordinación entre el profesorado sea causa relevante del Fracaso Escolar, aunque sí pueden producirse pequeñas disfunciones.

3.4.2. Respuestas referidas a cuestiones sobre la evaluación

Respuestas de los profesores

¿Cuándo realiza Vd. una prueba-examen o control? (Se entiende por tal cuando el alumno tiene que responder a una o varias preguntas y se le pone una nota). Contestan 251 profesores.

Una vez a la semana	8	%
Una vez por tema	21,9	%
Una cada quince días	35,7	%
Cuando se realizan cada una de las cinco evaluaciones finales	35,5	%
Menos de 5 veces al año	—	

¿Cuál es el propósito principal que Vd. tiene cuando pone una prueba de evaluación a sus alumnos? Contestan 238 profesores.

Saber qué saben los alumnos	36,1 %
Obligar a los alumnos a estudiar.....	15,5 %
Cumplir con trámite administrativo	10,9 %
Poder informar a los padres de la situación de su hijo	18 %
Saber donde estoy para rectificar si es preciso.....	53,7 %

¿De qué manera influye en el Fracaso Escolar el actual sistema de evaluación? Contestan 209 profesores.

Lo incrementa	29,2 %
Lo reduce	17,2 %
No influye	53,6 %

Respuestas de los alumnos

De qué manera crees tú que influye en los resultados escolares o notas el sistema de poner frecuentemente controles o evaluaciones en clase? (Señala con una (x) las dos respuestas que consideres más ciertas). Contestan 1.187 alumnos.

	Aprobados	Suspendidos
	<hr/>	<hr/>
Crea tensiones en clase.....	27,1 %	25,5 %
Hace que algunos alumnos saquen cada vez mejores notas ..	41,4 %	43,1 %
Hace que cada vez haya más alumnos que suspenden	7,4 %	8,7 %
Hace disminuir el número de suspensos.....	31,1 %	29 %
No influye en el rendimiento ..	4,1 %	8,7 %
Hace que se estudie más	16,8 %	20,5 %
En mi clase los exámenes y controles no son frecuentes	2,4 %	5,1 %

Comentario

A la vista de los datos anteriores, puede asegurarse que la finalidad perseguida por los profesores en la evaluación es correcta desde criterios

pedagógicos. En este punto se refuerzan y concuerdan las opiniones de los profesores y de los alumnos.

Parece ser que la forma de realizar la evaluación no es causa, o concausa, del Fracaso Escolar.

No obstante el 29 % de los profesores opina que el sistema de evaluación, comúnmente realizado, incrementa el número de alumnos suspendidos.

Este hecho hace sospechar que algo importante de no fácil percepción falla en el sistema de evaluación. No se sabe qué, tal vez sea el uso excesivo de los exámenes y pruebas. Los alumnos y la mayoría de los profesores no aprecian nada negativo en esta práctica. Sin embargo es evidente que la permanencia en la misma, conduce a la instalación de un sistema competitivo, que necesariamente necesita alumnos a los que se les califique negativamente, al menos comparativamente.

3.4.3. Respuestas referidas a las actividades de recuperación y tutorías

Respuestas de los profesores

¿En qué forma cree Vd. que la actual práctica de la repetición de curso incide en el Fracaso Escolar? Contestan 206 profesores.

Reduce el fracaso	61,2 %
Aumenta el fracaso	18,4 %
No influye	20,4 %

¿Cómo juzgaría Vd. la organización y funcionamiento de las tutorías en su centro? Contestan 212 profesores.

Muy buena	18,9 %
Aceptable	64,1 %
Mala	11,8 %
Muy mala	5,2 %

Responden los alumnos

¿En qué medida crees que están organizadas las actividades de recuperación en tu colegio? Contestan 1.177 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Muy bien	18,2 %	15,4 %

Bastante bien	58,5 %	52,3 %
Poco	18,4 %	25,7 %
Casi nada	4,9 %	7,6 %

¿En qué sentido influye la organización de las actividades de recuperación en tu colegio en los resultados escolares de los alumnos? Contestan 1.176 alumnos.

	Aprobados	Suspendidos
Favorablemente (disminuye el número de suspensos).....	89,7 %	81,1 %
Desfavorablemente (aumenta el número de suspensos).....	3	9 %
No influye para nada	7,3 %	9,7 %

Respuestas de los padres

¿En qué medida cree Vd. que el colegio ayuda a su hijo(a) cuando tiene algún problema de aprendizaje mediante las actividades de recuperación? Contestan 922 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	13,6 %	7,6 %	10,8 %
Bastante	52,5 %	43 %	48,2 %
Poco	25,6 %	35,9 %	30,4 %
Muy poco	8,2 %	13,5 %	10,6 %

Comentario

Es juicio del profesorado, mayoritariamente compartido, que la actual práctica de la repetición de curso (prohibición oficial pero consentimiento de hecho) reduce el Fracaso Escolar. También les merece una opinión favorable la actual organización de las tutorías en los centros. Ni a una ni a otra parte puede achacárseles, según esta encuesta, responsabilidad en el fracaso.

En la organización de las actividades de recuperación hay coincidencia en la apreciación de los padres y de los profesores, y en menor medida de los alumnos.

El 37 % del profesorado, ante la pregunta anteriormente recogida, (¿Suele Vd. atender con actividades específicas a los niños que se retrasan?), declaran que pocas veces o casi nunca. El 41 % de los padres también contestan que el colegio ayuda poco o muy poco a sus hijos cuando tienen problemas de aprendizaje; este

porcentaje es del 49 % cuando responden los padres cuyos hijos han sido calificados negativamente. En los alumnos, el porcentaje global de los que opinan que las actividades de recuperación están organizadas poco o casi nada es del 27 % y entre los suspendidos del 33 %.

3.4.4. Respuestas referidas a la dotación de Servicios Auxiliares de Orientación Escolar y de material didáctico

Respuestas de los profesores

Según Vd. ¿En qué sentido influiría la presencia de un equipo de psicopedagogos en su centro, en relación con el Fracaso Escolar? Contestan 226 profesores.

Ayudaría a reducirlo.....	78,3 %
Aumentaría	1,8 %
No influiría	19,9 %

¿Con qué finalidad pediría Vd. la existencia de un equipo de psicopedagogos en su centro? (Puede señalar una o dos de las siguientes respuestas que se le sugieren). Contestan 230 profesores.

Para conocer mejor a los alumnos	49,1 %
Para saber científicamente el nivel intelectual de los alumnos	14,3 %
Para poder agrupar a los niños según su cociente intelectual	11,7 %
Para poder señalar las lagunas madurativas y de aprendizaje de los escolares.....	33,9 %
Para saber cómo ayudar a los escolares con sus problemas	73,5 %

¿En qué forma influye la dotación de material didáctico de su centro en el rendimiento de los escolares? Contestan 224 profesores.

Favorablemente	76,3 %
Desfavorablemente.....	2,7 %
No influye	21 %

¿Hace Vd. uso del material didáctico del que dispone el centro en su trabajo? (Medios audiovisuales, libros de consulta, biblioteca, laboratorio, etc.). Contestan 230 profesores.

Mucho	17,4 %
-------------	--------

Bastante	44,8 %
Poco	27,8 %
Muy poco	10 %

Comentario

Es evidente que la función que podrían desempeñar los Servicios de Orientación, integrados por psicopedagogos, en los colegios de E.G.B. sería muy beneficiosa para la reducción del Fracaso Escolar.

El Profesorado los necesita para realizar mejor tres tareas relacionadas íntimamente con el retraso escolar y el fracaso.

- Ayudar a los escolares con problemas.
- Conocer mejor a los alumnos.
- Señalar lagunas madurativas y de aprendizaje.

A la vista de las respuestas obtenidas no se constata que los centros estén dotados insuficientemente de material. No obstante, los defectos en la formulación de la pregunta hacen que las respuestas puedan parecer equívocas, o al menos, no aclararnos este aspecto de modo suficiente.

La mayoría del profesorado hace uso normal del material. Con todo, es importante la proporción de quienes prescinden de él, 37,8 %. Si tenemos en cuenta, según lo recogido en una pregunta anterior, que la metodología didáctica se basa casi siempre en la explicación del profesor y la realización de ejercicios prácticos, hemos de concluir que el material didáctico se utiliza en apoyo de esta metodología tradicional.

3.4.5. Respuestas referidas a la duración del curso escolar

Respuestas de los profesores

¿Considera suficiente la duración del curso para el estudio del programa que se propone? Contestan 232 profesores.

Sí es suficiente	64,2 %
No es suficiente	35,8 %

En esta contestación es necesario diferenciar las respuestas dadas por los profesores que imparten clase en la primera etapa de las obtenidas de los profesores que imparten clase en la segunda etapa.

	Profesores 1.a Etapa	Profesores 2.a Etapa
Sí es suficiente	71,8 %	55 %
No es suficiente	28,2 %	45 %

Si la respuesta ha sido *NO*, ¿Cuál de estas medidas propondría? Contestan 82 profesores.

Prolongar la jornada escolar	8,5 %
Incrementar la duración del curso	8,5 %
Reducir el programa	72 %
Otras medidas	11 %

Respuestas de los padres

Considera Vd. que la duración de la jornada escolar es:

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
<i>1a. Etapa</i> Suficiente	84,3 %	80,4 %	82,6 %
Insuficiente	15,7 %	19,6 %	16,4 %
<i>2a. Etapa</i> Suficiente	73,5 %	64,5 %	69,8 %
Insuficiente	26,5 %	35,5 %	30,2 %

En la primera etapa contestan 928; en la segunda etapa contestan 1.009.

¿En qué grado considera Vd. que las «tareas» en casa mejoran el rendimiento escolar? Contestan 1.044 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	18,5 %	20,9 %	19,5 %
Bastante	50,3 %	44,5 %	47,9 %
Poco	23,8 %	22,1 %	23,1 %
Casi nada	7,4 %	12,5 %	9,5 %

Comentario

Es opinión generalizada entre los profesores de primera etapa que la duración del curso y de la jornada escolar es suficiente.

En cambio, el 45 % del profesorado de la segunda etapa opina lo contrario y que debería procederse a la reducción del programa.

Para los padres la duración de la jornada escolar es suficiente, 5 horas diarias, y que las «tareas» en casa mejoran el rendimiento, lo que de hecho supone un incremento de la jornada.

3.4.6. Respuestas referidas a la relación alumnos-profesor

Respuestas de los profesores

¿Considera Vd. que en su colegio el número de alumnos por clase es excesivo? Contestan 224 profesores.

Sí	54,9 %
No	45,1 %

¿En qué medida el hecho anterior influye en el Fracaso Escolar? Contestan 123 profesores.

Es causa importante de Fracaso Escolar	58,7 %
No influye	34,9 %
Es causa de éxito escolar	6,4 %

Comentario

Más de la mitad del profesorado opina que la relación de alumnos por profesor es excesiva y que este hecho es causa de Fracaso Escolar.

3.5. Cuestiones sobre los programas que se imparten

3.5.1. Respuestas referidas a la integralidad de los cuestionarios

Respuestas de los profesores

¿Cree Vd. que se promueve la educación integral de nuestros alumnos? Contestan 234 profesores.

Sí	43,6 %
No	56,4 %

Si su respuesta ha sido negativa ¿en qué medida este hecho contribuye al Fracaso Escolar? Contestan 132 profesores.

Mucho	15,7 %
Bastante	68,6 %
Poco	14,2 %
Casi nada	1,5 %

Comentario

De hecho la educación que se promueve en nuestros centros dista mucho de ser integral, a pesar de los buenos propósitos que se manifiestan en los cuestionarios oficiales. Así lo reconocen y manifiestan la casi totalidad de los profesores. Los centros no están dotados ni de los medios materiales ni de personal suficiente y debidamente especializado, para hacerla realidad.

La actividad escolar se focaliza en la consecución de determinados objetivos cognoscitivos, dejando a un lado facetas tan necesarias y motivadoras como la expresión plástica, la música o la educación física.

Esta situación atenta contra el desarrollo personal, pone en peligro la preparación para la vida y hace imposible, o casi imposible, la motivación compensadora.

3.5.2. Respuestas referidas a la dificultad del currículo escolar

Respuestas de los profesores

Los libros de texto que tienen sus alumnos resultan por su extensión y profundidad. Contestan 236 profesores.

Muy difíciles	6,3 %
Difíciles	44,1 %
Fácil	48,3 %
Muy fácil	1,3 %

Respuestas de los alumnos

¿Cómo crees que es lo que se te exige en clase? Contestan 1.177 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Muy difícil	8,9 %	7,3 %
Difícil	51,4 %	61,8 %
Fácil	38,4 %	30,3 %
Muy fácil	1,3 %	0,6 %

La forma en que exponen los libros de texto lo que quieren enseñar ¿te facilita a ti su estudio o aprendizaje? Contestan 1.195 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	18,1 %	14,2 %
Bastante	57,8 %	50,7 %
Poco	20,7 %	29,8 %
Muy poco	3,4 %	5,3 %

Comentario

También aquí es previsible que las contestaciones de los profesores sean distintas según ejerzan en primera o segunda etapa.

Queda claramente manifestado que el contenido cuyo aprendizaje se promueve en clase resulta para la mayoría de los alumnos difícil. Asimismo ni el contenido de los libros, ni la forma de exponerlo es adecuado para el aprendizaje de la mayoría de los alumnos.

3.5.3. Respuestas referidas a la motivación que suscitan los contenidos de enseñanza

Respuestas de los profesores

Los contenidos cuyo aprendizaje se propone a los escolares de E.G.B. ¿Ayudan a conocer el medio social y natural en que ellos viven? Contestan 235 profesores.

Mucho	5,1 %
Bastante	28,5 %
Algo	47,2 %
Muy poco	19,2 %

Respuestas de los alumnos

¿Crees que lo que se estudia en las distintas áreas tiene algún sentido para tu vida? Contestan 1.161 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	50,6 %	37,7 %
Bastante	36,1 %	40,5 %
Poco	11,3 %	17,8 %
Casi nada	2 %	4 %

Comentario

A pesar de que, según los profesores, los contenidos de enseñanza no ayudan a conocer el medio social y natural, contienen en sí suficientes aspectos para que su aprendizaje suponga algo valioso para los escolares. Es decir tienen capacidad para actuar como incentivo que mueve a su aprendizaje.

3.6. Cuestiones sobre el ambiente social en el que vive el alumno, la familia y la institución escolar

3.6.1. Respuestas referidas a la crisis social de valores

Respuestas de los profesores

Frecuentemente se habla de una relajación de los valores morales tradicionales de la sociedad (valoración del esfuerzo, respeto a los mayores,

obediencia, etc.). ¿De qué manera influye este hecho en el rendimiento académico de los escolares? Contestan 219 profesores.

Muy desfavorablemente	9,6 %
Desfavorablemente	14,6 %
No influye	57,5 %
Favorablemente	18,3 %

Respuestas de los padres

¿En qué medida considera Vd. que los valores morales y religiosos ayudan a su hijo(a) a ordenar responsablemente su vida? Contestan 1.048 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	47,6 %	37,7 %	43,5 %
Bastante	38 %	46,7 %	41,6 %
Poco	9,6 %	10,3 %	10 %
Casi nada	4,8 %	5,3 %	4,9 %

¿En qué medida cree Vd. que el mal uso de la libertad está relacionado con el posible Fracaso Escolar? Contestan 1.002 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	55,4 %	48,4 %	52,6 %
Bastante	32,2 %	35,8 %	33,6 %
Poco	7,5 %	10,3 %	8,6 %
Casi nada	4,9 %	5,5 %	5,2 %

¿Considera Vd. que las enseñanzas que recibe su hijo son adecuadas para desarrollar suficientemente la comprensión y el sentido ético entre las realidades de la vida? Contestan 1.001 padres.

	Padres cuyos hijos han sido calificados positivamente	Padres cuyos hijos han sido calificados negativamente	Total
Mucho	21,9 %	20,1 %	21,2 %
Bastante	54,9 %	55 %	54,9 %

Poco	19 %	20,2 %	19,5 %
Casi nada	4,2 %	4,7 %	4,4 %

Comentario

Las contestaciones de los profesores ponen de manifiesto su convencimiento de que la llamada crisis de valores que sufre la sociedad no es factor importante del Fracaso Escolar.

La gran mayoría de los padres opina que el mal uso de la libertad, en abstracto, es causa del Fracaso Escolar. También una mayoría amplia viene a afirmar que en el caso de su hijo esta relación no se da, ya que la educación moral está muy atendida.

3.6.2. Respuestas referidas a los medios de entretenimiento y diversión

Respuestas de los Profesores

¿De qué manera los medios de diversión (cine, TV, juegos, etc.), que la sociedad ofrece influyen en el rendimiento escolar de sus alumnos? Contestan 217 profesores.

Muy favorablemente	9,2 %
Favorablemente	8,3 %
Desfavorablemente	76,9 %
No influye	5,5 %

Respuestas de los alumnos

¿Crees tú que los amigos influyen en las malas notas de quienes las sacan? Contestan 1.189 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	17,1 %	19,9 %
Bastante	31,6 %	27,3 %
Poco	30 %	30,6 %
Casi nada	21,3 %	22,2 %

¿Crees que las diversiones te apartan del trabajo escolar? Contestan 1.182 alumnos.

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	22,4 %	23,3 %

Bastante	35,2 %	37,6 %
Poco	28,5 %	26,5 %
Casi nada	13,9 %	12,6 %

¿En qué medida crees que la TV influye en tu rendimiento escolar o en el de tus compañeros? Contestan 865 alumnos.

FAVORABLEMENTE

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	12,5 %	19,4 %
Bastante	36,4 %	32,7 %
Poco	34,8 %	34,2 %
Casi nada	16,3 %	13,7 %

DESFAVORABLEMENTE

	Alumnos calificados positivamente	Alumnos calificados negativamente
Mucho	21,4 %	23,5 %
Bastante	37,2 %	29,6 %
Poco	25,6 %	25,5 %
Casi nada	15,8 %	21,4 %

Comentario

Se considera a la T.V. como productora, a la vez y sucesivamente, de efectos opuestos en relación con el Fracaso Escolar. Queda perfectamente claro, que, al margen de sus posibles efectos positivos, la T.V. es un factor que influye negativamente en el rendimiento académico. Para ser más justos con este medio, habría que hablar del mal uso que de ella hace la familia y el escolar.

Las diversiones y los amigos exigen a los escolares un tiempo en detrimento del debido a los aprendizajes escolares, y sus opiniones e influencias repercuten negativamente en el rendimiento académico. (Así parece desprenderse de la encuesta).

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES A LAS QUE LLEGAMOS A TRAVES DEL ESTUDIO SOCIOLOGICO DEL FRACASO ESCOLAR

De los anteriores datos pueden extraerse múltiples conclusiones referidas al Fracaso Escolar. No pretendemos ser exhaustivos. Preferimos localizar algunos

elementos de la paidocenosís que constituye el sistema escolar, cuyas disfunciones constatadas son susceptibles de promover el Fracaso Escolar, convirtiéndose en sus causas y cuya superación es urgente. Consideramos que el carácter de documento del presente trabajo se mantiene, y se ofrece así a la reflexión de sus lectores.

Antes de proceder a su enunciado nos permitimos las siguientes consideraciones:

El Fracaso Escolar, y ésta pudiera ser la primera conclusión, es un hecho complejo. No obedece a una causa, sino a la suma e interacción de varias, cuyas interrelaciones son peculiares en cada sujeto.

La utilización del método de encuestas realizadas a profesores, padres y alumnos, nos permite decantar sus opiniones sobre determinados hechos escolares. Pero de ahí a categorizarlas como verdades científicas hay un paso insalvado. No obstante, su valor como aproximación a las verdaderas causas del Fracaso Escolar es indudable.

Las conclusiones así obtenidas son de naturaleza estadística, válidas para definir el Fracaso Escolar en un conjunto considerable de sujetos, pero incapaces de explicarnos el origen y la génesis del fracaso particularizado de cada sujeto. Para ésto deberíamos acudir al estudio sistemático de cada sujeto. El presente trabajo lo consideramos válido para la determinación de unos supuestos desde los que intentar mejorar nuestra realidad escolar.

El gran número de contestaciones obtenidas de los profesores, padres y alumnos prueba el interés que ha suscitado el trabajo. Hay que reconocer la valentía de poner a examen la tarea profesional, por parte de unos, y la calidad de padres y alumnos por parte de los otros, así como los deseos de mejorar la propia realidad en el ámbito de sus responsabilidades. Nuestro agradecimiento a todos.

Estructuramos las conclusiones en tres epígrafes:

4.1. Causas fundamentales del Fracaso Escolar

1.—Falta el interés de los alumnos por el estudio

Hemos constatado que, al menos, cerca de la mitad de los alumnos que fracasan no estudian y declaran tener poco interés en sus tareas escolares. No cabe duda que la falta de esfuerzo y entrega del alumno en su trabajo se constituye en causa inmediata, principal, del Fracaso Escolar.

Sin ser deterministas estamos convencidos que este hecho es un efecto, próximo al Fracaso Escolar, de otras causas más lejanas pero auténticamente responsables. Difícilmente podremos reducir el Fracaso Escolar si nos limitamos a promover directamente un mayor esfuerzo de los alumnos. Habrá que modificar los factores o hechos que provocan este estado de desinterés y vagancia escolar.

Tarea previa es la de su localización.

2.—*Con cierta frecuencia, en las clases no existe un ambiente adecuado de trabajo*

Uno de los efectos más inmediatos del desinterés de muchos alumnos por la tarea escolar es la indisciplina en bastantes aulas. Entre el 62 % y el 69 % de los alumnos y casi el 30 % de los profesores opinan que el desorden es frecuente en las clases. Configuramos así una situación en la que el trabajo orientado al aprendizaje es difícil, a veces imposible, y donde, consecuentemente, la eficacia ha de ser mínima.

Como en el punto anterior, también ahora estamos ante una causa inmediata del Fracaso Escolar, pero generada por otros factores que es necesario averiguar.

3.—*La Metodología Didáctica que se utiliza es poco motivadora*

El 90 % del profesorado organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la propia explicación (65 %) o sobre la simple lectura comentada en un texto (25 %) seguido en la mayoría de los casos por la realización de abundantes ejercicios prácticos. Sólo el 13,3 % utilizan sistemas de autoaprendizaje, el 11,7 por ciento hace uso del material y el 19,3 % recurre al trabajo en equipo. La metodología así definida se clasifica como tradicional. Se provoca un aprendizaje literario excesivamente intelectualizado, alejado de la realidad, de difícil comprensión y dominio, que no tiene en cuenta la psicología del alumno. La búsqueda y la investigación personal se marginan y se sustituye por la dogmatización.

Es una metodología que ignora principios didácticos tan universalmente aceptados como el de intuición, realismo, globalización, actividad, creatividad y socialización.

Esta metodología no sintoniza, no ya con los postulados didácticos, sino, ni siquiera con las exigencias sociales de hoy, de participación, autonomía y comunicación y que desconoce las posibilidades tecnológicas de nuestra época en la que se puede llevar la realidad y la reproducción de cualquier documento a la clase.

Para mí, aquí se encuentra una de las causas genuinas y radicales de la gran dimensión que ha alcanzado el Fracaso Escolar. Con esta metodología es difícil llegar a la «motivación intrínseca» de los alumnos. De la desmotivación nace el desinterés, la falta de esfuerzo, la indisciplina y el fracaso.

No obstante es preciso continuar, pues aunque importante, el hecho detectado no es causa exclusiva del Fracaso Escolar.

4.—*Falta la atención individualizada al niño que se retrasa o que tiene dificultades de aprendizaje*

Una buena parte de los tres estamentos consultados, opinan que cuando un alumno se retrasa no recibe la atención y ayuda necesarias. El 37 % de los profesores manifiestan que ellos atienden pocas veces o casi nunca a los alumnos que se retrasan. Con lo que otro principio didáctico queda olvidado y otra ley psicológica no tenida en cuenta.

Es sabido que la estructura lineal de muchas de las áreas en que se organizan los contenidos de aprendizaje, hace que el fracaso en un punto de la cadena produzca efectos acumulativos. En esta situación tan peligrosa, más de la tercera parte de los alumnos que fracasan, no encuentran ocasión ni apoyo para superar su deficiencia, con lo que su fracaso momentáneo corre un grave riesgo de llegar a ser permanente.

5.—*Los contenidos de los libros de texto y la forma de exposición no se adaptan a las posibilidades intelectuales de los escolares*

Más del 50 % de los profesores y más del 60 % de los alumnos opinan que los contenidos de los libros de texto y de los procesos de aprendizaje resultan difíciles o muy difíciles para los escolares. El 35 % de los escolares que suspenden opinan que la forma de exposición seguida en los libros es inadecuada.

Es evidente que los contenidos de enseñanza realmente presentes en nuestros centros no son idóneos para una enseñanza que se pretende que sea «general». Su definición de «básicos» es ambigua, por relativa. Su acomodación a la exigencia de una enseñanza general no se ha logrado. Mientras esta des-coordinación no se supere el Fracaso Escolar necesariamente será elevado, y el sistema educativo selectivo.

6.—*Los programas son desproporcionados a la duración del curso*

En esta cuestión hay una diferencia importante entre la primera etapa de E.G.B. y la segunda etapa. Más del 70 % de los profesores que imparten sus clases en la primera etapa opina que los programas pueden desarrollarse a lo largo del curso. Por el contrario, el 45 % de los profesores que imparten sus clases en la segunda etapa opina que no hay tiempo suficiente para su estudio y aprendizaje. Para solucionar esta anomalía, el 72 % de los anteriores profesores estiman que lo más conveniente es proceder a su reducción.

Este hecho es grave y corona una serie de despropósitos a cual más perjudicial. La desmesurada extensión de los programas pone en entredicho su carácter de básicos, y presiona a los profesores obligándoles a un ritmo de enseñanza excesivamente rápido. El efecto inmediato es la reducción de los aprendizajes a los aspectos más literarios e intelectualizados. El profesor se ve forzado a una enseñanza magistral que es más rápida, pero superficial, de difícil comprensión y escasamente motivadora. Se deja así de lado el aprendizaje autónomo, autorrealizado, individualizado y socializado alternativamente, realista y vital. El único capaz de llevar a la comprensión y dominio de lo que se pretende aprender y que suscita la motivación intrínseca.

Hemos llegado ya a determinar un conjunto de factores o disfunciones del sistema educativo, cuya existencia simultánea, coordinada y complementaria justifican ampliamente las dimensiones que entre nosotros ha alcanzado el Fracaso Escolar.

¿Qué puede esperarse de un Sistema Educativo sobre el que hay fundados argumentos para afirmar que los programas son excesivamente densos y extensos, cuyos índices de dificultad superan las posibilidades intelectuales de

muchos escolares, en el que es habitual una metodología desfasada pedagógica, social y tecnológicamente, y en el que una buena parte de los escolares no encuentran apoyo en sus dificultades?

Nada más que lo que tenemos: el desánimo, el desinterés y la indisciplina de casi la mitad de los escolares y con ello su fracaso académico.

4.2. Causas de segundo orden

Incluimos en este apartado aquellas carencias o disfunciones organizativas que, por su naturaleza o por la limitación de sus dimensiones, son susceptibles de contribuir al Fracaso Escolar, pero no de un modo principal sino secundario. Son factores que concurren con las causas señaladas en el epígrafe anterior potenciando sus efectos.

1.—*Excesivo número de alumnos por clase*

El 55 % de los profesores opinan que el número de alumnos por clase es excesivo y de ellos el 58 % de los mismos consideran que este hecho es causa del Fracaso Escolar, porque dificulta la organización y desarrollo de procesos de aprendizaje activos o individualizados. Este factor, que por sí mismo es susceptible de constituirse en causa importante del fracaso, lo hemos clasificado como de segundo orden, dado que la relación de alumnos por profesor en el ámbito encuestado muy raras veces es superior a 40, siendo la media de 29,6 en los centros estatales y de 36 en los privados. Cifra esta última que puede resultar excesiva pero cuya incidencia no la consideramos grave.

2.—*Escasa utilización del material didáctico*

El 37,8 % de los profesores manifiestan hacer poco o muy poco uso del material didáctico del que dispone el centro (medios audiovisuales, biblioteca, laboratorios, etc.). La enseñanza así instrumentada difícilmente podrá ajustarse a los principios de realismo didáctico y autoaprendizaje, características ambas de una enseñanza de calidad y eficaz.

3.—*La educación institucionalizada no promueve la formación integral de los escolares*

El 56,4 % del profesorado opina que en la escuela no se promueve la formación integral de los escolares. Este hecho no es neutro en relación con el rendimiento escolar. El 84 % del grupo anterior de profesores opina que promueve el fracaso.

¿Qué conexión puede existir entre la no integralidad de la educación promovida y el rendimiento escolar? La localización de los esfuerzos y atención de los alumnos, padres y profesores en sectores intelectualizados del currículo margina a una buena porción de alumnos. Hay alumnos que por la insuficiente dotación intelectual o por sufrir importantes lagunas en sus aprendizajes previos no tienen apenas oportunidad para demostrar a sus compañeros, padres y profesores su valía a través de otras actividades y tareas escolares. Poco a poco

la «incapacidad para...» se generaliza y se transforma en la desvalorización de su persona.

Cuando ésto se produce, fácilmente nace, arraiga y se desarrolla en él una actitud se rechazo a todo lo escolar; y como efecto inmediato, el desinterés y la indisciplina.

4.—*Insuficiente capacidad para el aprendizaje en los alumnos que fracasan*

Según las opiniones del profesorado, ésta es una causa fundamental del Fracaso Escolar. No obstante los padres y alumnos reducen considerablemente la proporción de alumnos con dificultades aptitudinales.

La explicación de estas discrepancias puede radicar en el hecho de que los profesores consideren que los alumnos no están dotados para asimilar lo que se les propone debido a la dificultad intrínseca de los contenidos, según ha quedado expuesto más arriba, mientras los padres y alumnos emiten su juicio teniendo en cuenta no sólo la situación académica sino el conocimiento global que tienen sus hijos y compañeros. El problema nos parece que es más de excesiva dificultad de los cuestionarios que de carencias intelectuales.

La incidencia de la falta de capacidad intelectual en el Fracaso Escolar no la consideramos como fundamental. Tanto más si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en la primera parte de este trabajo.

5.—*Con frecuencia se instala en la clase una dinámica de competición*

El 66 % de los profesores utiliza la prueba examen o de control formalizada, al menos, una vez cada 15 días. La frecuente aplicación de control, que no es la evaluación continua, se convierte en un recurso para la motivación de los escolares, remisos en su esfuerzo por falta de interés intrínseco por el estudio, como hemos visto más arriba.

El profesor en esta situación se ve obligado a utilizar fuentes de motivación extrínseca. La más recurrida de ellas es el examen oral o escrito.

La utilización abusiva de la evaluación como incentivo, capaz de obligar a los escolares al esfuerzo y al estudio, exige la publicación de los resultados. Con lo que entre los escolares se establecen múltiples relaciones comparativas que desembocan en un sistema de enseñanza competitivo y discriminador, que concluye en el fracaso permanente de los perdedores.

El sistema de competición produce efectos positivos a corto plazo, pero muy nocivos cuando de él se hace costumbre y uso habitual. El alumno que tiene mayores dificultades en el aprendizaje, con menor dotación, mala escolarización, ambiente familiar culturalmente más pobre, o por cualquier otra incidencia, alcanza los peores resultados, a veces insuficientes. La mayor pobreza de los resultados se transforma poco a poco en una desvalorización social primero, y personal después, que genera inseguridad. Llegado a este punto nacen en el sujeto actitudes desfavorables hacia el estudio y hacia todo lo escolar, con lo que el fracaso queda asegurado.

4.3. Otros factores que indirectamente dificultan el rendimiento escolar

Enumeramos aquí aquellos hechos o situaciones que no estando relacionados directamente con el rendimiento escolar, de un modo ostensible, son susceptibles de constituirse en causas indirectas alejadas de los malos y buenos resultados, concurriendo así, cuando inciden negativamente, con las demás causas al Fracaso Escolar.

1. La comunicación escuela-familia es muy insuficiente: más del 70 % de los padres se relacionan poco con los profesores de sus hijos. De esta manera se pierde la posibilidad de coordinar y complementar los esfuerzos de la familia y el centro escolar, tan beneficioso para el rendimiento de los alumnos, y absolutamente necesario para prever y superar el Fracaso Escolar.
2. Llama la atención el hecho de que el 32,6 % de los alumnos con problemas escolares tiene poca o casi ninguna confianza con sus padres para hablar sobre ellos.
3. A pesar de que el profesorado de E.G.B. se siente discriminado como funcionario desde el punto de vista económico, apenas repercute este hecho en su entrega y dedicación profesional. Más significatividad tiene, en este sentido, la difícil promoción profesional, casi nula, que tiene por delante. Este es un hecho que apenas tiene eco social, pero, a la larga, de efectos demoledores casi siempre entre los mejores.
4. El apoyo al profesorado en su función docente y tutorial, hoy de dimensiones mínimas, por medio de Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, contribuiría de modo importante a reducir el Fracaso Escolar. Esta es la opinión de la inmensa mayoría de los profesores. Consideramos que las expectativas que de esta función y servicio tiene el profesorado son especialmente acertadas y oportunas para este cometido.
5. Las influencias ambientales, no sistemáticas, pero con valor formativo, producidas por la T.V., diversiones y amigos, entran en competencia con la educación institucionalizada, intencional y técnica de la escuela.

La falta de coordinación y complementariedad, en los tiempos requeridos por ambas y en los valores y contenidos transmitidos y asumidos por cada uno, influye negativamente en el rendimiento académico. Así lo afirma el 76 % de los profesores y más del 50 % de los alumnos.

COINCIDENCIAS DE LAS CONCLUSIONES OBTENIDAS EN EL ESTUDIO DEL FRACASO ESCOLAR EN UN GRUPO DE ALUMNOS CON LAS DEL ESTUDIO SOCIOLOGICO

Desde el planteamiento inicial hemos mantenido la hipótesis de que al considerar la misma realidad, el Fracaso Escolar, desde perspectivas diferentes, al utilizar sucesivamente distintos métodos de investigación, obtendríamos conclusiones complementarias.

Así ha sido. Las conclusiones alcanzadas en los dos estudios realizados se complementan, y justifican mutuamente, unas veces, y precisan con más nitidez su significado, otras.

Cierto que los dos estudios se han diferenciado no sólo en la metodología utilizada, sino también en la muestra de referencia y en las variables consideradas, coincidiendo en los objetivos. Esto dificulta la comparación, justifica algunas discrepancias encontradas (pocas y mínimas), y explica el que sólo una parte de las conclusiones puedan ser comparadas; son las siguientes:

1. En la primera parte hemos concluido que el 50,33 % de los calificados negativamente no dominan suficientemente la comprensión lectora. Consideramos este hecho como causa importante del Fracaso Escolar, pues como hemos constatado en la segunda parte, en el trabajo escolar se utiliza casi exclusivamente como vehículo de transmisión de la cultura, el lenguaje oral y escrito.

¿Cuál puede ser la razón que explique el bajo dominio de la lectura, incluso en alumnos con calificaciones positivas? Para nosotros ésta: la excesiva extensión de los programas, la falta de coordinación entre la extensión de los contenidos culturales y la duración del curso, obliga a un ritmo de

avance extraordinariamente rápido. De este modo, a las actividades y aprendizajes que no se relacionan directamente con el estudio de las áreas de contenidos culturales, como la lectura, no se las dedica el tiempo preciso ni la atención debida.

2. También hemos hallado que el 77,4 % de los alumnos con calificaciones negativas en 7º de E.G.B. no dominan los aspectos fundamentales de las matemáticas de 5º. La correlación hallada entre ambas variables es de 0,70. Creemos que estos datos, obtenidos y descritos en la primera parte, vienen justificados y explicados por varias de las conclusiones de la segunda: Instrumentación de una metodología didáctica, verbalista, monótona, poco motivadora, la no utilización de material apropiado, la no adaptación de los contenidos a las posibilidades intelectuales de los escolares y la escasa atención individualizada al alumno que se retrasa. Dada la estructura lineal de los contenidos de las matemáticas, cualquier fallo puntual produce efectos posteriores multiplicados.
3. En general, la falta de dominio de las técnicas de base incapacita para los aprendizajes posteriores. Cuando esta situación se prolonga se hace imposible la comprensión de lo que se estudia, y con ella el interés por el trabajo escolar, generador de indisciplina. Esto puede justificar el uso, con frecuencia inmoderado, de las pruebas de evaluación como recurso motivador y con ellas la implantación de un sistema de enseñanza competitivo, al que hemos aludido.
4. En la segunda parte de nuestro trabajo hemos descubierto que el 72 % del profesorado opina que la capacidad intelectual de los alumnos está relacionada mucho o bastante con el Fracaso Escolar. Un 36 % de los alumnos afirmaban que muchos o bastantes de los que fracasaban no eran suficientemente inteligentes. Aunque no se les pregunta a alumnos y profesores exactamente lo mismo, su discrepancia es evidente.

Según los datos hallados en la primera parte, el 70,6 % de los alumnos que no alcanzan la calificación de 5 tienen un Cociente Intelectual superior a 86. Están más próximos a las afirmaciones de los escolares.

No por esto es justo dudar de la sinceridad del profesorado: El docente ve al alumno, que ya lleva el fracaso acumulado, torpe, bloqueado, anulado en los razonamientos con contenidos culturales, imposibilitado para el aprendizaje escolar. De hecho, aparece como insuficientemente dotado, por no

dominar los elementos y nociones culturales básicos que necesita.

No es aventurado afirmar que el mismo alumno, con una historia escolar más adaptada a su modo de ser, en un sistema escolar más racionalmente organizado, no fracasaría y encontraría ocasión y contenidos para la adquisición de la cultura básica y el desarrollo de sus posibilidades.

5. Por último, señalar una coincidencia más: En la primera parte hemos encontrado una correlación bastante baja entre la adaptación familiar y las calificaciones escolares, 0,42.

El dato queda reforzado con los encuestados en la segunda, según los cuales las relaciones entre padres e hijos no suelen ser conflictivas, incluso cuando obtienen malas calificaciones. No obstante existe algún problema: el 32,6 % de los alumnos suspendidos declaran no tener suficiente confianza con sus padres para hablar sobre sus problemas como estudiante.

En general, puede decirse que al no haber un amplio solapamiento entre las variables consideradas en ambas partes, las coincidencias no pueden ser numerosas. Las encontradas se refieren a lo fundamental de ambas series de conclusiones, con lo que se confirman mutuamente.

Al llegar al fin de nuestro trabajo, bueno sería recordar los objetivos propuestos y enunciados al comienzo del mismo. Nos proponíamos:

1. Conocer las principales causas que producen el Fracaso Escolar. Pretendíamos localizar los factores escolares más próximos al rendimiento escolar, así como los elementos organizativos y funcionales que provocan dificultades de aprendizaje, y que de algún modo nos explican aquéllos.

Objetivos que sinceramente creemos que han sido ampliamente cumplidos.

2. Promover la superación del Fracaso Escolar mediante orientaciones que corrijan las anomalías descubiertas.

La simple enumeración de las disfunciones halladas y de los contenidos de organización, ya supone una importante orientación para superarlas. Los comentarios que al reflexionar sobre ellas hemos venido haciendo creemos que incrementan considerablemente su valor orientador. Un estudio exhaustivo en extensión y profundidad de los remedios para las anomalías descubiertas superaría los propósitos y posibilidades de este trabajo.

Si al lector o lectores les sirve de documento para la reflexión y análisis de la realidad escolar, nuestro objetivo se habrá cumplido. Así lo creemos, y le concedemos el valor de su utilidad para encontrar respuestas reales y válidas con las que mejorar los pobres resultados que hoy obtenemos en nuestros colegios.

INDICE

PROLOGO	101
INTRODUCCION	103
1. Justificación del trabajo	103
1.1. Concepto de Fracaso Escolar	103
1.2. Amplitud del Fracaso Escolar	105
1.3. Gravedad del Fracaso Escolar	107
2. Objetivos	108
3. Participantes en el trabajo	109
PRIMERA PARTE: ESTUDIO ANALITICO DEL FRACASO ESCOLAR EN UN GRUPO DE ALUMNOS	111
1. Descripción de la muestra	111
2. Contenido del estudio	112
2.1. Variables controladas	113
2.1.1. Calificación de los alumnos	113
2.1.2. Aptitudes intelectuales	116
2.1.3. Adaptación a diversas realidades	116
2.1.4. Dominio de técnicas instrumentales	118
2.2. Aplicación de las Pruebas	120
3. Correlaciones halladas entre las variables estudiadas	121
3.1. Consideraciones previas	121
3.2. Correlaciones halladas	121
3.3. Algunas conclusiones sobre el Fracaso Escolar	122
4. Rasgos deficitarios más frecuentes en los alumnos que fracasan	126
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DEL FRACASO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA	131
1. Descripción de los cuestionarios utilizados	131
2. Población en la que se han aplicado los cuestionarios	133
3. Análisis de los resultados obtenidos	134
3.1. Cuestiones referidas al profesor como elemento fundamental de la institución escolar	134
3.1.1. Respuestas referidas a la dedicación y entrega profesional del profesorado	134
	173

3.1.2.	Respuestas referidas a la vocación, formación y actualización, y a la motivación e incentivaración del profesorado	135
3.1.3.	Respuestas referidas a las relaciones entre profesores y alumnos	137
3.1.4.	Respuestas referidas a la existencia o no de condiciones para el trabajo en clase	138
3.1.5.	Respuestas referidas a la Metodología Didáctica seguida por los profesores	139
3.1.6.	Respuestas referidas a la adaptación de la actividad educativa a las necesidades de los escolares	140
3.2.	Cuestiones sobre el alumno, protagonista del éxito y del Fracaso Escolar	142
3.2.1.	Respuestas referidas a la capacidad intelectual del escolar ...	142
3.2.2.	Respuestas referidas al interés y actitud de los escolares por el estudio	144
3.3.	Cuestiones sobre la familia, marco en el que vive y crece el escolar.	145
3.3.1.	Respuestas referidas a la actitud de la familia hacia el estudio de los hijos	145
3.3.2.	Respuestas referidas a las relaciones afectivas entre padres e hijos	147
3.4.	Cuestiones sobre la organización escolar, que regula y ordena los medios con los que el alumno alcanza o no los objetivos de aprendizaje ...	148
3.4.1.	Respuestas referidas a cuestiones sobre la adscripción del profesorado a diversas funciones y la coordinación mutua del profesorado	148
3.4.2.	Respuestas referidas a cuestiones sobre la evaluación	149
3.4.3.	Respuestas referidas a las actividades de recuperación y tutorías	151
3.4.4.	Respuestas referidas a la dotación de Servicios Auxiliares de Orientación Escolar y de material didáctico	153
3.4.5.	Respuestas referidas a la duración del curso escolar	154
3.4.6.	Respuestas referidas a la relación alumnos-profesor	156
3.5.	Cuestiones sobre los programas que se imparten	156
3.5.1.	Respuestas referidas a la integralidad de los cuestionarios ...	156
3.5.2.	Respuestas referidas a la dificultad del currículo escolar.....	157
3.5.3.	Respuestas referidas a la motivación que suscitan los contenidos de enseñanza	158
3.6.	Cuestiones sobre el ambiente social en el que vive el alumno, la familia y la institución escolar	158
3.6.1.	Respuestas referidas a la crisis social de valores	158
3.6.2.	Respuestas referidas a los medios de entretenimiento y diversión	160
4.	Principales conclusiones a las que llegamos a través del estudio sociológico del Fracaso Escolar	161
4.1.	Causas fundamentales del Fracaso Escolar.....	162
4.2.	Causas de segundo orden	165
4.3.	Otros factores que indirectamente dificultan el rendimiento escolar ..	167
COINCIDENCIAS DE LAS CONCLUSIONES OBTENIDAS EN EL ESTUDIO DEL FRACASO ESCOLAR EN UN GRUPO DE ALUMNOS CON LAS DEL ESTUDIO SOCIOLOGICO		169

**VARIABLES DETERMINANTES
DE LA ELECCION
ACADEMICO-PROFESIONAL
AL TERMINO DE LA
EDUCACION GENERAL BASICA**

Esta Investigación forma parte de un proyecto más amplio que pretende la elaboración de un modelo multivariado predictivo de la toma de decisión al término de la E.G.B.

Los estudios que se presentan ahora han sido expuestos por el autor como tesis de licenciatura en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca en junio del año 1980.

Como tal tesis de licenciatura ha sido dirigida por el Dr. D. Gerardo Prieto Adanez a quien agradezco sinceramente su imprescindible ayuda, agradecimiento que hago extensivo a Nieves González Cuesta y a Fausto de Pedraza Gil, quienes colaboraron eficazmente en la recogida de datos.

Zamora, 18 de Noviembre de 1980
Maximiano del Caño

INTRODUCCION

La adolescencia, en sí misma, es uno de los momentos más cruciales en el desarrollo de la persona humana. Es una edad en que el sujeto debe tomar algunas decisiones importantes para conseguir su integración social.

En la Sociedad española actual constituyen los catorce años una edad en la que finaliza la etapa de escolarización obligatoria (la Enseñanza General Básica).

Al adolescente español se le ofrecen, dentro del ámbito educativo, tres posibilidades: la continuación de estudios en Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.); la continuación de estudios de Formación Profesional (F.P.); y la incorporación al mundo laboral.

Ante estas posibilidades el sujeto debe optar, elegir. Y esta elección, que es en parte académica, tiene gran importancia por ser el comienzo de una decisión vocacional.

La elección que realice al finalizar la E.G.B. ha de condicionar, sin duda, la realización vocacional, al menos en lo que supone de «comienzo, de encaminarse a».

Pero esta decisión a la vez académica y, en cierto modo, profesional, viene condicionada por una serie de factores de muy diverso tipo. El conocimiento de los condicionantes de esa decisión se nos presenta como algo importante desde diversos puntos de vista.

A la sociedad, en general, le interesa conocer estos condicionantes y su influencia en la decisión con vistas a una mejor planificación de la enseñanza y de las diversas etapas de la misma. Del mismo modo, le interesa con el fin de

poder desarrollar con mayor eficacia la igualdad de oportunidades educativas.

Pero fundamentalmente le interesan dichos conocimientos al orientador profesional y escolar que, en su tarea de cada día, deben poseer el máximo de datos para la eficacia de su labor.

No existen, sin embargo, demasiadas investigaciones ni estudios desde una perspectiva psicológica.

Dentro de este contexto nos hemos aventurado a aproximarnos a un conocimiento de algunos de los condicionantes de la elección académica y profesional al finalizar el octavo curso de Enseñanza General Básica.

Esta aproximación la llevamos a cabo bajo diversos enfoques. Analizamos, primero, factores de índole biológica y aspectos geográficos: sexo y lugar de residencia familiar. Segundo, factores de tipo psicológico, como las aptitudes, la auto valoración como estudiante y los Intereses Profesionales. En tercer lugar se estudian factores de tipo académico y cultural; nos ocupamos aquí de la influencia del tipo de Centro en la elección, de la expectativa de dificultad de los currícula y del status familiar como posibles condicionantes de la decisión.

Estas variables se consideran como algunas de las más influyentes en la decisión académico-profesional de los adolescentes que finalizan la escolarización obligatoria.

El ámbito de esta investigación se ha reducido a la población escolar que cursa 8º de Enseñanza General Básica en Zamora y Provincia, año escolar 1979-1980.

Consideramos que puede ser útil como aproximación a las causas de la elección «profesional» más temprana.

Este estudio se ha concebido como el principio de ulteriores investigaciones más detalladas sobre aspectos que aquí han quedado meramente esbozados.

I. ALGUNOS COMPONENTES DE LA ELECCION VOCACIONAL

La decisión de emprender un camino que prepara para un área profesional más o menos definida está condicionada por numerosos factores.

Entre éstos, la elección está supeditada a la expectativa de éxito con vistas a lograr determinada meta vocacional.

CASTAÑO (1979) distingue entre probabilidad «objetiva» de éxito, que proviene de la mayor o menor adecuación entre las cualidades del sujeto (aptitudes, intereses, personalidad) y las exigencias de determinada profesión, y la probabilidad «subjetiva» o expectativa que el propio sujeto se formula respecto a la probabilidad de éxito.

Es importante tener en cuenta de ambas probabilidades de éxito y estudiar sus componentes.

Los teóricos suponen que los determinantes más efectivos de la primera son las aptitudes, los denominados «intereses profesionales» y algunos rasgos de personalidad.

Respecto a la probabilidad subjetiva se deben considerar igualmente los conceptos de sí mismo, las influencias sociales, etc.

1. LAS APTITUDES

La importancia que las aptitudes tienen en el éxito profesional ha sido estudiada particularmente por los partidarios de la teoría de los «rasgos y factores» también denominada del «ajuste».

Formulada a principios de siglo por PARSONS (1905), tuvo su mayor auge en los Estados Unidos de Norteamérica coincidiendo con el desarrollo de

técnicas pensadas especialmente para la orientación profesional (Cuestionarios de STRONG, KUDER, THURSTONE, etc.).

En esta teoría se concede gran importancia a la probabilidad objetiva de éxito profesional. Esta sería tanto mayor cuanto mayor fuera la acomodación entre las aptitudes del individuo, de sus intereses y rasgos personales, y las exigencias (requisitos sociales, nivel de instrucción, etc.) de la profesión elegida.

Para la medición de estas aptitudes utilizan procedimientos psicométricos.

Numerosos estudios alentaron a los partidarios de esta teoría al confirmarse que, efectivamente, las personas superiores intelectualmente tienden a obtener mayor éxito en la selección ocupacional y a alcanzar mayor nivel profesional (BERG, 1972).

De los dos factores aptitudinales que se consideran dentro de la Inteligencia y que CATTEL denomina «Inteligencia fluida», medida mediante *tests* relativamente libres de influencias culturales y la «inteligencia cristalizada» (que ya se ha beneficiado de influjos culturales: oportunidades escolares, experiencias, aprendizaje, etc.); es ésta última la que ha demostrado poseer mayor poder predictivo del rendimiento académico.

Es este tipo de Inteligencia el que, por consiguiente se ha utilizado con mayor frecuencia en los trabajos de investigación de aptitudes con vistas a la predicción del éxito profesional.

Las corrientes de Investigación sobre Psicología Vocacional y Orientación Profesional más recientes como las Psicodinámicas (ROF CARBALLO, 1960, VALENCIANO, 1966); las Psicoevolutivas (GINZBERG, 1951, BORDIN y col. 1963, SUPER y CRITES, 1962, 1966); y las Tipológicas (HOLLAND, 1966, 1973), conceden mayor importancia a la probabilidad subjetiva de éxito profesional que a la «acomodación».

Tiende a considerarse, además, que los grupos ocupacionales son excesivamente heterogéneos para poder describir auténticas zonas de aptitud y que, por otro lado, especialmente en profesiones de rango superior, una misma profesión puede ejercerse de forma tan variada que permita acoger a individuos con rasgos psicológicos diferentes.

En este tipo de profesiones el nivel de predicción de los tests de aptitud descende pues se produce una homogeneización debido a la selección externa por un lado (fracaso académico) y a la autoselección en virtud de las propias expectativas de logro (probabilidad subjetiva).

Además, a partir de cierto «umbral» o «punto crítico» de aptitud, necesaria para acceder a determinado tipo de estudios exigido por determinado nivel académico, un exceso de la misma no comporta necesariamente un mayor grado de rendimiento (CASTAÑO, 1973).

Las aptitudes, por otro lado, determinarán, en general, el campo en que uno puede tener éxito, pero no lo bien que se puede actuar en la ocupación para la que uno está cualificado.

Este grado de «bondad» vendrá determinado por otros muchos factores (SUPER y CRITES, 1962).

En general, no son excesivos los estudios que en torno a la dualidad aptitud-elección en etapas anteriores a la adolescencia se han llevado a cabo, sobre todo en nuestro país.

No existen trabajos que indiquen a este nivel de edad la influencia del nivel aptitudinal en la elección académico-profesional al término de la E.G.B.

En nuestro estudio nos vamos a limitar, por lo que a la variable «aptitud» se refiere a indagar si el factor Inteligencia General (factor «g»), tiene o no influencia en la primera elección académico-profesional que se le presenta al adolescente español.

2. INTERESES PROFESIONALES

SUPER y cols. (1962) definen los intereses profesionales como tendencias a gustar, buscar y emplearse en ciertas clases de actividades. Serían, así, una manifestación de los valores y de las actividades disponibles en el ambiente.

Los valores no siempre se corresponden con las actividades profesionales concretas. Por esa razón, la mayor parte de los investigadores han preferido prestar en sus estudios más atención a los intereses que a los valores.

Por otro lado, la relación existente entre intereses y personalidad ha sido demostrada numerosas veces y de hecho la propia medida de los intereses profesionales nació como desarrollo relativamente específico, menor y tangencial del estudio de la personalidad. (ANASTASI, 1966).

De cualquier modo, el estudio de los intereses profesionales ha sido preocupación de diversos investigadores que han elaborado instrumentos apropiados para la medida de los mismos (STRONG, KUDER, THURSTONE, etc.).

En España se han confeccionado diversos instrumentos de medida (T.V. de YAGUE, C.O.V. de GOSALBEZ CELDRAN, T.R.V., de GARCIA HOZ y otros), aparte de adaptaciones de pruebas extranjeras que todavía están en estudio (CASTAÑO y cols. adaptan el I.A. de HOLLAND, A. SALVADOR adapta el C.D.I. de SUPER, etc.).

Aunque la mayor parte de las investigaciones sobre intereses se refieren a edades correspondientes a la juventud y adultez, existen algunos estudios en edades inferiores, pues aun no ignorando la poca estabilidad de los mismos hasta los 18 años (STRONG), se reconoce, de acuerdo con las teorías evolutivas, que los intereses profesionales evolucionan.

L. TYLER (1955, 1960) consideraba que los intereses profesionales tienen ya una cierta estructura a los seis años y que esta estructura es notablemente diferente de la correspondiente a los catorce años.

S. LACERBEU (1955, 1958) encontró como intereses profesionales preferidos por sujetos entre los trece y quince años los técnicos intelectuales y deportivos, llamando la atención sobre la poca definición sobre intereses artísticos.

MULA FAJA (1973) realizó una adaptación del S. T. A. L., de G. BASTIN para niños de doce-catorce años elaborado de acuerdo con las teorías del ajuste, y lo encontró útil para el diagnóstico de los intereses en estas edades. Apreció mediante este instrumento diferencias significativas entre chicos y chicas y también entre sujetos que asistían a Centros Estatales y los que cursaban estudios en Centros Privados.

RIVAS (1979) ha elaborado un Cuestionario de Intereses e Influidos Vocacionales dirigido a alumnos de segunda etapa de E.G.B. Ha encontrado diferencias significativas entre los intereses profesionales según el sexo. Del mismo modo ha encontrado la influencia del influjo cultural en la ordenación diferencial de los mismos.

En nuestra investigación pretendemos ver qué diferencias entre intereses profesionales de los adolescentes existen entre los sujetos que eligen cada una de las opciones hoy día posibles al finalizar la Enseñanza General Básica.

Para ello utilizaremos el test «Preferencias Profesionales E.G.B.» de GONZALO-LUJAN.

3. RASGOS DE PERSONALIDAD

Los rasgos de personalidad y su influencia en la elección vocacional y en la probabilidad de éxito son diferentemente valorados según las diversas teorías de investigación profesional y vocacional.

HOLLAND (1966, 1973), ha elaborado una teoría «tipológica» acerca de la elección vocacional según la cual la elección de una profesión es expresión de la personalidad. Los inventarios de intereses profesionales no serían otra cosa que inventarios de la personalidad. Los individuos de determinada profesión poseerían «tipos» de personalidad similares y en cada profesión se crearían unos «ambientes» semejantes. La congruencia entre el «tipo» de personalidad y el «ambiente» profesional sería determinante de la elección, estabilidad y logro vocacional.

De hecho, numerosos estudios han revelado asociación significativa entre intereses profesionales y otros aspectos de la personalidad (ANASTASI, 1968).

Hay, por otro lado, autores (GINZBERG, SUPER), que prefieren hablar en sus teorías de la gran variabilidad de modelos en el ejercicio profesional que

permitiría que individuos con rasgos de personalidad diferentes encuentren acomodo en ellas. Los rasgos de personalidad tendrían, así, poca relación con la elección y éxito ocupacional cuando se hallan dentro del alcance normal (SUPER y CRITES, 1962).

Esta diversidad de criterios, unida a que en edades tempranas (infancia, adolescencia) es muy difícil hallar las interinfluencias entre rasgos de personalidad (no madura), intereses profesionales (aún no desarrollados) y elección vocacional, ha motivado que no hagamos referencia en nuestra investigación a los aspectos de personalidad.

4. MADUREZ VOCACIONAL

Como tal concepto fue establecido por SUPER (1955, 1960) que lo define como disposición para habérselas con las tareas profesionales con que se enfrenta.

Junto al concepto de sí mismo, la idea de madurez vocacional se refiere al valor esperado por el propio sujeto, es decir, a la expectativa de éxito que él mismo se formula respecto a su aspiración vocacional.

En cuanto que antepone «la expectativa del tiempo» a la obtención de satisfacciones inmediatas, quizá no sea la adolescencia la edad oportuna para medir esa «madurez vocacional».

Ahora bien, se pueden considerar otros aspectos de la madurez vocacional. Nos referimos a que conviene tener en cuenta el nivel de congruencia entre la conducta vocacional de un individuo y la conducta vocacional esperada de su edad.

De este modo, afirmaríamos que existe buen nivel de madurez vocacional en un adolescente cuando se encontrase preparado por la afirmación de sus intereses y habilidades, para llegar a decisiones sobre sus planes educativos (PALLARES MARTI, 1972).

Por otro lado, no disponemos en nuestro país de instrumentos apropiados para la medición de este concepto. Se está elaborando (A. SALVADOR, 1979) una adaptación del C.D.I., del propio D. E. SUPER a la población española. Sin duda será un instrumento útil.

Como aproximación a la idea de madurez vocacional que poseen los sujetos estudiados y su influencia en la decisión al final de la E.G.B. podría haberse analizado el nivel de definición de intereses profesionales dentro de cada submuestra. Pero ello excedía los límites que nos habíamos propuesto en este estudio.

No aludiremos, pues, a la madurez vocacional máxime cuando lo que pretendemos es analizar únicamente una aproximación a la elección vocacional de los sujetos mediante el estudio de la elección de opción al finalizar la escolarización obligatoria.

5. LOS CONCEPTOS DE SI MISMO

Los conceptos de sí mismo, de acuerdo con la teoría vocacional de SUPER, son condicionantes de la toma de decisión ocupacional: el «cómo se ve» uno a sí mismo es factor condicionante de esa decisión. El individuo realiza una síntesis de los datos disponibles en el momento de la decisión.

Hay estudios (ROSEMBERG, 1973) que han demostrado empíricamente la relación que existe entre la propia imagen de sí mismo respecto al nivel de aspiraciones vocacionales, la expectativa de éxito profesional y los valores ocupacionales.

Los conceptos de sí mismo son, a su vez, fruto de multitud de factores personales, sociales y culturales que hacen que el individuo se vea de una determinada manera.

Esta concepción de uno mismo es importante en cualquier circunstancia de la vida. Pero pensamos que singularmente en la adolescencia donde el sujeto comienza a «tomar conciencia» de quién es y a qué puede aspirar.

Precisamente por esta razón hemos considerado interesante incluir este concepto para ser analizado en nuestra investigación. Pretendemos ver la influencia de la «idea de sí mismo» en la elección al terminar la E.G.B. Y puesto que esta elección es primordialmente académica (aunque también suponga en cierto modo una decisión profesional, un «encaminarse hacia»), hemos incluido en nuestro cuestionario una pregunta que interroga al sujeto sobre la consideración en que se tiene a sí mismo en cuanto al éxito en los estudios.

En un principio se pensó en incluir términos como «listo, torpe» con claras connotaciones valorativas, pero luego decidimos emplear las expresiones «buen estudiante», «mediano estudiante», «mal estudiante» que, si bien no pierden ciertas connotaciones «de valor», al menos dan una idea más global de este concepto de sí mismo por cuanto implican juicios personales acerca de las aptitudes del sujeto pero también de sus actitudes lo que contribuiría, en cierto modo, a esa «síntesis valorativa elaborada por el propio sujeto».

6. OTRAS VARIABLES

En la elección vocacional existen, sin duda, otras muchas variables como condicionantes de la probabilidad «subjetiva» de éxito, del valor esperado por el propio sujeto.

Algunos de estos condicionantes son los siguientes:

6.1. Sexo

La importancia del factor sexo en la elección vocacional no obedece tanto a los aspectos biológicos cuanto a las implicaciones sociales que conlleva. Desde muy pequeños los niños reciben una educación como «niño» o como «niña».

BARRY y col. (1973) estudiaron las prácticas de socialización de cada uno de los sexos desde una perspectiva intercultural y llegaron a la conclusión de que los papeles sexuales obedecen en gran parte a una creación social. La influencia cultural es decisiva para determinar patrones comportamiento masculino y femenino (LOURENÇAO, 1969).

Junto a estas influencias sociales, que inciden a la vez en aspectos educativos y profesionales, se encuentran las diferencias de aptitudes entre sexos. Estas diferencias se acentúan en algunos aspectos muy relacionados con la elección profesional.

GAVIN, M.M. (1969), por ejemplo, encontró, en sujetos de 13-15 años que las chicas destacaban en mayor facilidad para percepción del espacio, mientras que los varones destacaban en comprensión mecánica y desarrollo de figuras.

MULA FAJA (1973) y RIVAS (1979) entre otros han encontrado diferencias significativas entre los intereses profesionales de los chicos y de las chicas al comienzo de la adolescencia.

Las diferencias de aptitudes y la influencia social contribuyen, pues, a que el sexo sea una de las variables a tener en cuenta en el estudio de la elección vocacional.

En nuestra investigación nos ocuparemos de la incidencia del sexo en la elección al finalizar la E.G.B.

6.2. Factores socioculturales

La importancia que los factores socioculturales pueden tener en la elección vocacional viene condicionada por muchas circunstancias.

Se ve favorecida, sin duda, por la característica falta de madurez de los adolescentes. Y este es un motivo fundamental que nos ha inclinado a analizar el interés que el estudio de dichos factores puede tener en esta investigación.

Esta influencia puede manifestarse, bien directamente, favoreciendo determinadas opciones, bien de modo indirecto, influyendo en la categorización y ordenación de los intereses profesionales (SUPER y CRITES, 1962, SANCHEZ y SANCHEZ, 1969; RIVAS, 1979, etc.).

Entre los diversos aspectos socioculturales susceptibles de análisis, consideraremos los siguientes:

1. Lugar de residencia familiar (diferenciando urbano-rural).
2. Tipo de Centro al que asisten los sujetos (distinguiendo Centros Estatales de Centros Privados).
3. Nivel socioeconómico de la familia (estudiado a través del status ocupacional del padre clasificado en siete categorías).

Partiendo, pues, de estos tres aspectos, analizaremos la influencia de cada uno de ellos en la elección al finalizar la escolarización obligatoria.

CONCLUSION

Estas son las variables fundamentales influyentes en la elección vocacional.

Se aprecia en la literatura al respecto escasez de investigaciones sobre la decisión en edades tempranas (adolescencia) sobre todo en nuestro país. No obstante consideramos, desde una perspectiva evolutiva, que es importante una aproximación temprana al estudio de algunos condicionantes de la elección vocacional.

Es cierto que con no poca frecuencia se emprende un camino erróneamente y luego es difícil retroceder o rectificar. Una orientación apropiada a tiempo hubiese podido evitar el error.

En esta línea de aproximación a un análisis temprano de los condicionantes de elección vocacional y profesional se encuadra esta investigación.

Y de estos condicionantes de que se ha hablado hemos preferido el estudio de los más apropiados a las edades y aspectos concretos de los sujetos estudiados.

Se ha escogido para esta aproximación la ocasión de la primera decisión académico-profesional del adolescente español: la que se le presenta cuando finaliza la etapa de escolarización obligatoria, 14 años, Octavo Curso de Enseñanza General Básica.

II. OBJETIVOS E HIPOTESIS

1. ANALISIS DE LA COINCIDENCIA/NO COINCIDENCIA ENTRE LO QUE PREFIEREN HACER LOS SUJETOS QUE TERMINAN E.G.B. Y LO QUE, EN SU OPINION, COMENZARAN REALMENTE

Una primera hipótesis realizada con este objetivo es la siguiente: Existiría un porcentaje significativo de sujetos en los que no se daría coincidencia. Ello obedecería fundamentalmente a razones de índole familiar.

Para su estudio hubiera parecido deseable conocer la elección real cuando ya se ha terminado la Enseñanza General Básica.

Pero esto entrañaba grandes dificultades a la hora de planificar metodológicamente la investigación. El problema fundamental se encontraba en la dificultad en el seguimiento del alumnado, ya que se produce una dispersión del mismo entre B.U.P., Formación Profesional y la no continuación de estudios.

Fundamentalmente, no obstante, nos propusimos determinar qué variables o condicionamientos influyen en la PREFERENCIA. Los sujetos que ya están en B.U.P., Formación Profesional o los que han abandonado los estudios no siempre han optado en función de sus gustos personales. En su decisión pueden haber influido otras causas (imposición familiar, por ejemplo).

Ante este tipo de problemas se ha preferido analizar las manifestaciones de los alumnos que cursan 8º de E.G.B.

En virtud de estas manifestaciones se ha clasificado a los sujetos en tres tipos diferentes que, a efectos de nuestra investigación, consideramos como tres submuestras distintas formadas por:

- A. Sujetos que prefieren «no estudiar más, trabajar».
- B. Sujetos que optan por seguir estudios de Formación Profesional (F.P.).

- C. Sujetos que prefieren seguir estudios de Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.).

2. DETERMINACION DE LAS VARIABLES INFLUYENTES EN LAS PREFERENCIAS ESTUDIO/TRABAJO Y TIPO DE ESTUDIOS

Deseábamos constatar en este caso la siguiente hipótesis: «Existe una serie de variables que influyen de forma desigual en la elección al finalizar la E.G.B.». Esta influencia se daría de acuerdo con las siguientes tendencias:

2.1. Factores Biológicos y Factores Geográficos

a) *Sexo*

El sexo influiría diferencialmente en la elección.

b) *Lugar de residencia familiar*

Los sujetos cuyos padres residen en ciudad preferirían en mayor medida la continuación de los estudios y sobre todo en el B.U.P.

2.2. Factores Psicológicos

a) *Inteligencia General*

Existirían diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por cada submuestra en el test de Inteligencia General. Los sujetos que optan por B.U.P. obtendrían mayor puntuación media que los que prefieren seguir estudios de Formación Profesional y éstos más que los que prefieren no seguir estudiando.

b) *Autovaloración*

El porcentaje de sujetos que se consideran a sí mismos buenos estudiantes sería más alto entre los que prefieren B.U.P. a las otras dos opciones. Idéntica relación se podría establecer entre las preferencias por Formación Profesional y trabajo.

c) *Intereses Profesionales*

Existirían diferencias significativas entre los Intereses Profesionales de los sujetos de las tres submuestras antes citadas.

2.3. Factores Académicos y Socioculturales

a) *Expectativas sobre el nivel de dificultad de los estudios*

Los sujetos que eligen trabajar juzgarían más difíciles los estudios medios que el resto de los alumnos. De forma similar, los que prefieren la Formación Profesional al B.U.P., considerarían superior el nivel de dificultad exigido en éste, que el que suponen en Formación Profesional.

b) *Tipo de Centro*

En los Centros Privados abundarían más los alumnos que desean iniciar B.U.P. que en los Centros Estatales.

c) *Nivel Socioeconómico y cultural de la familia*

Manifestarían mayor preferencia por los estudios los sujetos procedentes de familias con un nivel socioprofesional, económico y cultural más alto.

III. METODO

1. VARIABLES QUE CONSIDERAMOS EN NUESTRO ESTUDIO

Según los objetivos que nos hemos propuesto pretendemos explicar la elección académico profesional al finalizar la Enseñanza General Básica a partir de una serie de variables hipotéticamente relacionadas con esta decisión.

Al no tratarse de un método experimental sino correlacional no sería lícito hablar de variables dependiente e independiente. Preferimos, por el contrario, utilizar los términos explicativa y explicada, más acorde con el método.

Las variables que hemos considerado en la investigación como influyentes en la decisión de elegir determinada opción al finalizar Octavo curso de E.G.B., son las siguientes:

1.1. Factores biológicos y factores geográficos

a) *Sexo*

El sexo es una de las variables que consideramos que puede influir en la decisión al finalizar la E.G.B.

Sigue existiendo la diferenciación en el trato a que son sometidos chicos y chicas en la educación.

LOURENÇAO (1969) estudió los patrones de comportamiento masculino y femenino y encontró decisivo en la configuración de dichos patrones el factor «influencia cultural».

KEEVES (1973) halló diferencias significativas en la participación educativa y en la naturaleza de las actividades educacionales en que los chicos y las chicas sobresalen.

Informes relativamente recientes (1) hablan de que las mujeres españolas se encuentran sometidas a trato discriminatorio en aspectos educacionales a pesar de los avances en los últimos tiempos.

Entre estas diferencias se pueden señalar sobre todo la escasa existencia de Centros de Enseñanzas Medias en los medios rurales y la influencia social sobre el nivel de aspiración de los individuos.

Hemos distinguido entre residencia familiar urbana y residencia en medios rurales. Se han incluido en éstos los sujetos que cursaban estudios en Centros de la capital pero cuya familia reside habitualmente en pueblos.

1.2. Factores «psicológicos»

a) *Inteligencia General*

Consideramos en la Inteligencia General el factor «g» en cuanto aptitud típica de la Inteligencia humana capaz de generar y organizar en estructuras estables y flexibles nuevas aptitudes (YELA, 1976).

Ha aparecido importante evaluar la influencia de este factor en la decisión al finalizar la E.G.B.

Se ha procedido a analizar los niveles medios de Inteligencia General a través del estudio de las puntuaciones directas de cada una de las tres submuestras obtenidas según la respuesta dada a la pregunta nº 1 del cuestionario: «opción preferida al finalizar la E.G.B.».

Se ha utilizado una prueba (TIG-1) que mide «inteligencia fluida». La descripción del instrumento que hemos empleado en la medición se hace más adelante.

b) *Preferencias profesionales*

Para ver la influencia de los intereses profesionales en el tipo de elección se ha procedido a analizar los resultados de la parte «A» de la prueba «preferencias profesionales, E.G.B.» de M.L. GONZALO y J. LUJAN.

Se estudian las puntuaciones medias de los sujetos de las tres submuestras en cada uno de los seis grandes campos profesionales que mide el test, a saber: agropecuario, mecánico, administrativo, científico, artístico y humanístico.

Esta variable se debe tener en cuenta muy condicionalmente dada la falta de madurez de los intereses profesionales en esta edad, pese a que ya se vayan perfilando (RIVAS, 1973).

Existen diferencias en los intereses profesionales según el sexo (RIVAS, 1979) pero no nos detenemos aquí en este punto.

(1) FOESSA, Estudios Sociológicos sobre situación social en España (1975). Euramérica, 1976.

c) *Autovaloración*

El «concepto de sí mismo» superiano se nos presenta como uno de los importantes condicionantes de la elección vocacional.

En cuanto que la elección al finalizar la E.G.B. es una primera aproximación a una elección profesional, un «encaminarse hacia», el análisis de la idea que de sí mismo tiene en cuanto estudiante se nos ofrecía como interesante en la investigación.

Un «concepto de sí mismo» que debe ser referido a esa cierta «síntesis» de su situación a la hora de elegir, elaborada por el sujeto de acuerdo con múltiples circunstancias.

En esa «síntesis» valorativa de su situación que elabora el adolescente al plantearse la posibilidad de elegir una determinada opción académica al finalizar E.G.B., ha de influir la autovaloración de sí mismo como estudiante.

Esta autovaloración vendrá a su vez condicionada tanto por sus aptitudes mentales, como por su «actitud» ante el estudio influido por muy diversos aspectos (socioculturales, tipo de personalidad, etc.).

1.3. Factores académicos y sociales

a) *Expectativas del nivel de dificultad de los estudios de F.P. y B.U.P.*

La elección del camino a seguir no sólo está determinada por la autovaloración de las capacidades y gustos, sino también por el estereotipo que el estudiante de E.G.B. posee sobre los niveles de exigencia en B.U.P. y F.P.

Ante una decisión prácticamente académica como es la que deben tomar los alumnos al finalizar la E.G.B. se ha considerado importante analizar las expectativas sobre el nivel de dificultad de los estudios.

El estudio de esta expectancia se ha llevado a cabo a través de las contestaciones dadas por los sujetos de cada submuestra a los dos ítems del cuestionario que interrogaban acerca de la dificultad que pensaba que supondrían para el sujeto los estudios de F.P. o de Bachillerato.

El nivel de dificultad debía señalarlo cada uno en una escala de valoración entre uno (muy difícil) y cinco (muy fácil). De esta forma un análisis de significación de diferencias entre las medias de las distintas submuestras, nos indicaría si existía o no relación entre esta variable y la opción preferida.

b) *Tipo de Centro*

El estudio de la influencia del tipo de Centro en una decisión como la que estudiamos se considera tanto más importante cuanto que los valores socioculturales detentados por los Centros de enseñanza se consideran muy influyentes en una elección que conlleva fuertes repercusiones debido al indiferente prestigio social de las distintas opciones.

Para nuestro estudio hemos distinguido entre Centros Estatales y Centros Privados.

Conviene señalar que la ubicación de los Centros Privados de los que se ha seleccionado la muestra es siempre la ciudad debido a la ausencia prácticamente total de Centros Privados situados en zona rural en la provincia. Los Centros Estatales seleccionados estaban situados unos en ciudad y otros en cabecera de comarcas o pueblos siempre de población inferior a 5.000 habitantes.

c) *Nivel económico y cultural de la familia*

La profesión del padre es considerada como un buen indicador del status económico y sociocultural de la familia.

El análisis de la influencia que el status ocupacional del padre puede tener en la elección se ha llevado a cabo a partir de una categorización de profesiones elaborada por INFESTAS y HERRERO (1979) en base a los siguientes criterios:

- Prestigio social que confieren las profesiones.
- Grado de especialización exigida.
- Preparación académica.
- Autonomía e independencia en el trabajo.
- Sector productivo.

Según estos criterios se consiguieron las siguientes categorías:

1. Profesiones liberales (título universitario), dirigentes y propietarios de grandes empresas.
2. Profesionales de la enseñanza.
3. Profesiones no manuales de nivel superior (técnicos medios, Bachillerato Superior), propietarios de pequeñas y medianas empresas no agrícolas.
4. Agricultores y ganaderos.
5. Obreros especializados no agrícolas.
6. Obreros no especializados no agrícolas.
7. Obreros agrícolas.
8. Fuerzas armadas.
9. Otras profesiones.

En nuestra investigación y debido a las características de la muestra hemos agrupado la categoría uno y dos y la seis y siete para poder realizar el estudio estadístico adecuado.

2. MUESTRAS

Para poder llevar a cabo la Investigación se han seleccionado muestras representativas de la población estudiada. Los estratos que han sido consi-

derados en esta selección son los que siguen:

varones-mujeres
estatal-privada
urbano-rural

Todos los sujetos cursaban en el momento de la investigación el último curso de Enseñanza General Básica, y ello debido a la importancia del momento crítico de su escolaridad en que se encontraban, pues al finalizar dicho curso debían elegir por primera vez una opción académico profesional condicionante, en cierto modo, de su futura actividad.

El número total de las submuestras ascendía a 704 sujetos, de los que únicamente se han obtenido respuestas válidas en los cuestionarios y tests psicométricos de 665 sujetos. El resto se han inutilizado por ausencia de algún dato importante para la investigación. El número de cada submuestra por estratos aparece en la tabla I.

La muestra se ha seleccionado de la población de octavo de E.G.B. en Zamora y provincia el curso escolar 1979-1980.

TABLA I

Distribución de la muestra elegida según lugar de residencia familiar, tipo de centro y sexo

R. Familiar	Tipo de Centro								
	Estatal			Privada			Totales		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T
Urbano	135	127	262	99	69	168	234	196	430
Rural	70	90	160	38	37	75	108	127	235
Totales	205	217	422	137	106	243	342	323	665

3. INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Se han empleado en la presente investigación un cuestionario para recogida de datos, un test de inteligencia general y una prueba de preferencias profesionales.

3.1. Cuestionario

Se ha elaborado un cuestionario como instrumento de recogida de datos.

Esencialmente consta de dos partes: en la primera se recogen aspectos como: sexo, edad, profesión del padre, tipo de Centro al que asiste el sujeto y lugar de residencia familiar.

La segunda parte del cuestionario estaba compuesta de 13 items que nos proporcionaban informaciones varias. Todas las preguntas exigían respuestas cerradas y únicas, y de ello se advertía a los sujetos para que valoraran y optaran por la que ellos consideraban más importante de entre las varias que se ofrecían.

Una aplicación previa nos había indicado el abanico de respuestas posibles a cada item, a pesar de lo cual casi siempre se ofrecía una oportunidad para optar por «otras alternativas, otras razones».

Las cuatro primeras preguntas del cuestionario pedían información acerca de la opción preferida al finalizar la E.G.B., motivaciones de la opción, opción «real» (cuando acabe E.G.B. *haré*) y, caso de no haber coincidencia entre la preferencia y lo que esperaba hacer en realidad, motivos de esa *NO* coincidencia.

Aunque se ofrecían varias motivaciones siempre estaban distribuidas de modo que pudieran agruparse en tres categorías principales:

- Razones de índole familiar.
- Motivación académica (facilidad o dificultad estudios, etc.).
- Varios, otras.

Las preguntas cinco a diez iban destinadas a recoger información profesional propiamente tal con el fin de analizar detenidamente las respuestas y comparar con la prueba de Preferencias Profesionales. Ello nos daría un nivel de coincidencia en los intereses profesionales medios mediante cuestionarios y los intereses profesionales manifiestos mediante preguntas directas, que suelen ser menos fiables sobre todo en edades tempranas (FRYER, 1931, ANASTASI, 1966). De este estudio, no obstante, no se han analizado los resultados.

En el item 11 se pretendía recoger información acerca del concepto que de sí mismos, como estudiantes, tenían los sujetos debiendo optar obligatoriamente entre:

- a) Buen estudiante
- b) Mediano estudiante
- c) Mal estudiante

Finalmente se pedía a los sujetos, en las dos últimas cuestiones, que valoraran en una escala graduada entre 1 y 5 la dificultad que creían que tendrían para ellos los estudios de Formación Profesional y los de Bachillerato. La puntuación 1 correspondía a muy difícil y la 5 a muy fácil. De este modo al

hallar las puntuaciones medias que correspondían a cada submuestra A, B, C, cuanto más baja fuera la media indicaría mayor índice de dificultad.

El cuestionario de referencia se incluye en el apéndice.

3.2. TIG-1. Test de Inteligencia General

TIG-1 (Test de Inteligencia General, serie dominós, Forma I).

- Sección de Estudio de Tests TEA, S.A. (1971).
- Administración individual y colectiva.
- 15 minutos de trabajo efectivo.
- Evaluación de la Inteligencia General factor «g».

Para ver la influencia que la Inteligencia General podía tener en la elección académico-profesional al fin de E.G.B. se utilizó la prueba TIG-1 cuya ficha técnica se ha reseñado.

Semejante en presentación y contenido a la prueba diseñada por E. ANSTEY, está destinada a medir la capacidad de conceptualizar y aplicar razonamiento sistemático a ciertos problemas: abstracción y comprensión de relaciones. Consta de 35 problemas de diferente dificultad.

Como quiera que las diferencias entre las medias respecto a la variable edad son significativas al 1% cuando existe más de un año de diferencia (Cof. manual técnico), este aspecto se ha tenido en cuenta a la hora de valorar los resultados.

Se aplicó el test por psicólogos titulados y en ejercicio de la profesión, siempre a primera hora de clase dada la influencia que la fatiga puede tener en este tipo de pruebas.

3.3. Intereses profesionales

Dado que los intereses profesionales no son estables a estas edades (STRONG) y que deben ser considerados en evolución (RIVAS, 1973) en la aplicación de pruebas de este tipo y la utilización de resultados deben tenerse muchas precauciones.

No obstante, pareció interesante aplicar un test de Preferencias profesionales porque pensamos que, aun con todas las reservas ya dichas, los intereses profesionales a esta edad pueden influir en la decisión al finalizar la E.G.B. y que los intereses medidos por cuestionarios han demostrado ser más estables y poseer mayor poder predictivo que los intereses expresados por el individuo, especialmente en la adolescencia (CASTAÑO, 1969).

Se ha utilizado la primera parte de la «Prueba de Preferencias Profesionales E.G.B.» cuya ficha técnica se reseña a continuación:

Autores: María Luisa Gonzalo y José Luján Castro.
Título: Preferencias Profesionales (E.G.B.).

Adm.: Individual y colectiva.

Duración: Variable. No limitación del tiempo.

Aplicación: Escolares que cursen último año de E.G.B.

Significación: Detección de Intereses Profesionales.

El test consta de dos subpruebas: preferencias por profesiones y preferencias por actividades. Al analizar los resultados únicamente hemos tenido en cuenta la subprueba A (Profesiones).

Las preferencias se determinan en seis grandes campos profesionales y se interpretan en una escala valorativa entre 0 y 12 (máximo posible de elecciones).

Resumimos lo que el autor entiende por cada campo profesional que explora esta prueba:

AGROPECUARIO: Ejercen o ayudan a realizar trabajos en las explotaciones agrícolas; Ingeniero agrícola, Perito agrícola, Ganadero, Granjero, etc.

MECANICO: Ajustan, montan, reparan e instalan máquinas, aparatos eléctricos, de precisión, etc. Ingeniero Industrial, Técnico electrónico, Chapista, Mecánico, etc.

CIENTIFICO: Investigan y aplican a título profesional conocimientos y métodos científicos a diversos problemas tecnológicos; Físico, Químico, Abogado, Arquitecto, etc.

ADMINISTRATIVO: Los trabajadores de este campo ejecutan trabajos de oficina. Pertenecen a este campo profesiones como: Dependiente, Oficinista, Contable, Cajero, etc.

ARTISTICO: Crean y ejecutan obras artísticas, pintando, dibujando, componiendo obras escritas, etc.; Pintor, Decorador, Arquitecto, Escritor, Actor, etc.

HUMANISTICO: Los profesionales de este campo tienen un objetivo común en su trabajo: el hombre. Así, Psicólogo, Misionero, Asistente Social, A.T.S., etc.

Este instrumento nos ha proporcionado una rica información que sólo en parte se ha utilizado en esta investigación, quedando otros muchos aspectos sin

analizar, a la espera de la continuación en profundidad y extensión del trabajo aquí emprendido.

4. ANALISIS ESTADISTICO

El análisis estadístico de los resultados se ha llevado a cabo en dos etapas:

4.1. Análisis descriptivo

Respecto a las variables NOMINALES del Cuestionario se ha realizado el recuento de frecuencias absolutas de cada una de las categorías incluidas y se han convertido en frecuencias relativas para su mejor y más fácil interpretación.

Los resultados de los tests psicométricos se han elaborado mediante estadísticos apropiados a las escalas de intervalos (media, desviación standard, etcétera).

4.2. Análisis inferencial

Por los procedimientos adecuados en cada caso se ha procurado contrastar la significación de las diferencias observadas en las diversas variables, entre las tres submuestras siguientes:

- A) Sujetos que manifiestan que al término de la Enseñanza General Básica abandonarán los estudios.
- B) Sujetos que dicen preferir la continuación de los estudios en Formación Profesional (F.P.) al final de la E.G.B.
- C) Sujetos que se deciden por continuar estudios de Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.).

En cada caso los tests estadísticos más utilizados han sido:

- La prueba de «ji cuadrado» (χ^2).
- Contraste de diferencias entre proporciones.
- Contraste de diferencias entre medias («t» de Student).

IV. RESULTADOS

1. ELECCION AL FINALIZAR LA E.G.B.

Se pretendía analizar las preferencias académico profesionales de los alumnos al finalizar la Enseñanza General Básica estudiando la opción preferida al finalizar dichos estudios así como las expectativas sobre lo que harían en «realidad». Luego se estudiarían los motivos influyentes en esa «preferencia» por determinada opción y los motivos de la no coincidencia, en su caso, entre opción «preferida» y «opción real».

1.1. Opción preferida al finalizar la E.G.B.




En el cuestionario elaborado para esta investigación, la primera pregunta invitaba al sujeto a señalar mediante una cruz (x) lo que él preferiría hacer al finalizar la Enseñanza General Básica. Se le ofrecían cuatro opciones:

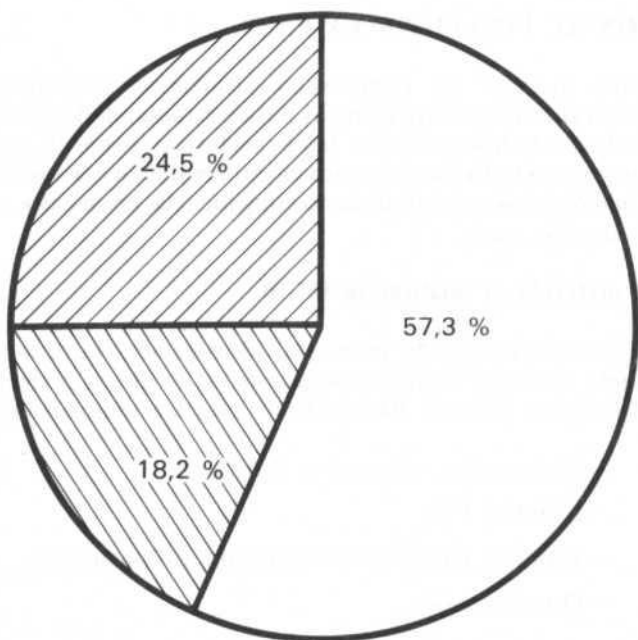
- No estudiar, empezar a trabajar.
- Estudiar F.P.
- Estudiar Bachillerato Unificado y Polivalente.
- Otros estudios.

Se obtuvieron 671 contestaciones válidas, de las cuales únicamente 6 correspondían a la opción «otros estudios». El resto de respuestas, correspondientes a las tres opciones mayoritarias, se distribuyen como se muestra en la tabla 2.

GRAFICO 1

ELECCION DE OPCION ACADEMICO-PROFESIONAL AL FINALIZAR LA EDUCACION GENERAL BASICA

-  «No estudiar, trabajar»
-  «Estudiar B.U.P.»
-  «Estudiar Formación Profesional»



Se aprecia una clara preferencia por los estudios de Bachillerato que coincide en líneas generales con los resultados de anteriores investigaciones (INFESTAS y HERRERO, 1979). Contrastan en cambio, respecto a estas mismas investigaciones los porcentajes de sujetos que prefieren «no estudiar». Estos porcentajes son notablemente superiores en la actualidad (24,50 %) que los de hace 5 años (11,8 %, obtenido el año que empezaban a impartirse estudios de F.P. y B.U.P. de acuerdo con la nueva Ley de Educación).

TABLA 2

Número y porcentaje de sujetos que eligieron cada una de las tres opciones: «No estudiar, trabajar», «Estudiar F.P.», «Estudiar B.U.P.»

	No estudiar	Estudiar F.P.	Estudiar B.U.P.	Total
N	163	121	381	665
%	24.50	18.20	57.30	100

1.2. Motivación de esa «preferencia»

Con el fin de analizar los motivos que inducían a los sujetos a preferir la opción elegida, en el ítem nº 2 del cuestionario se ofrecía un abanico de posibilidades motivacionales para cada una de las opciones. Los sujetos debían elegir un único motivo (el principal) de su elección. Se tendrían así las motivaciones más importantes.




Se agrupan las contestaciones en torno a las tres categorías siguientes:

- a) Motivos de índole académica (facilidad o dificultad de estudios).
- b) Motivos de índole familiar (es lo que quieren mis padres, tengo que ayudar a mi familia, etc.).
- c) Otros motivos (quiero ganar dinero pronto, etc.).

Los resultados aparecen en la tabla 3.

Como se puede apreciar, para todas las opciones la motivación fundamental es la académica, frente a la que las demás motivaciones aparecen como insignificantes. Esto nos indica que los sujetos que al finalizar la E.G.B. prefieren seguir estudiando lo hacen porque les gustan los estudios, se creen capaces de superarlos, etc. en tanto la dificultad en los mismos o el poco gusto por estudiar motivarían la elección «A», no estudiar más, empezar a trabajar.

GRAFICO 2
MOTIVACION PRINCIPAL DE LA ELECCION AL FIN
DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

-  Motivación de índole académica
-  Motivación de índole familiar
-  Otros motivos

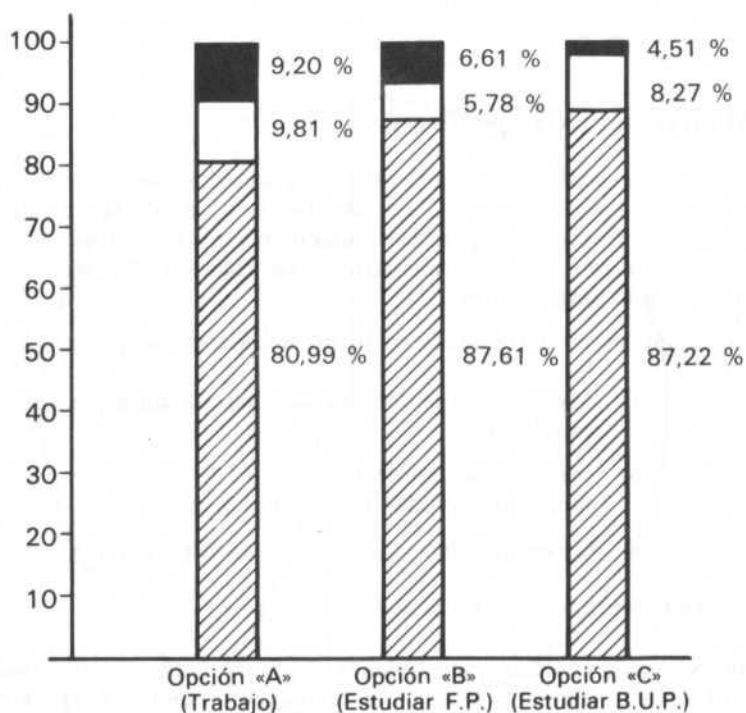


TABLA 3
Motivación de la opción preferida, por categorías

Motivación	Opción							
	No estudiar, trabajar		Estudiar F.P.		Estudiar B.U.P.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Motivación estudios..	132	80,99	106	87,61	342	89,76	580	87,22
Motivación familiar..	16	9,81	7	5,78	32	8,44	55	8,27
Otros motivos	15	9,20	8	6,61	7	1,80	30	4,51
Total	163	100,00	121	100,00	381	100,00	665	100,00

1.3. Expectativa sobre lo que harán en realidad

Nos planteábamos como hipótesis la falta de coincidencia entre lo que los sujetos que finalizaran la E.G.B. «preferirían hacer» y lo que piensan que «harán en realidad». Para poder comprobarlo se propuso a los sujetos la siguiente cuestión:

«Cuando acabe la E.G.B. *haré* lo siguiente»:

- a) No seguir estudiando, trabajar.
- b) Seguir estudios de F.P.
- c) Seguir estudios de B.U.P.
- d) Otros estudios.
- e) No lo sé.

Se insistió al pasar el Cuestionario en diferenciar esta pregunta del ítem nº 1, recordando a los sujetos que aquí se deseaba saber lo que pensaban «hacer en realidad», aunque no coincidiera con lo que preferían ellos.

En la tabla 4 aparecen los resultados para cada una de las tres opciones mayoritarias.

Entre el número de sujetos que han elegido cada una de las opciones como «preferencia» y el número de los que han elegido dichas opciones como «realidad» existe una diferencia de 30 sujetos que son los que han indicado que «no saben» lo que harán en realidad, y 6 que eligen «otros estudios».

TABLA 4
Cuando acabe la E.G.B. haré lo siguiente

	Trabajar, no estudiar más	Estudiar F.P.	Estudiar B.U.P.	Total
N	126	123	380	629
%	20,03	19,55	60,42	100

1.4. Porcentaje de no coincidencia entre Opción Preferida y Opción Real

Existe un 10,56 % de sujetos que creen que harán al finalizar la E.G.B. algo diferente a lo que les gustaría hacer.

Por tanto, consideramos muy alto el porcentaje de convergencia entre preferencias y elección real. Son pues las decisiones personales las más relevantes a la hora de la elección. En este aspecto no se confirma nuestra hipótesis que consideraba alto el porcentaje de no coincidencia.

1.5. Motivación de la no coincidencia

Preguntados dichos sujetos por los motivos por los cuales harían algo distinto de lo que preferirían se agruparon las respuestas en torno a las tres categorías ya dichas: motivos de índole familiar, motivos académicos y otros.

En la tabla 5 aparece la incidencia de cada uno de los motivos en la coincidencia entre opción «real» y opción «preferida».

De conformidad con lo que preveíamos en la hipótesis la motivación principal de la no coincidencia entre la opción real y la opción preferida consiste en dificultades relacionadas con la problemática familiar.

TABLA 5
Si lo que crees que harás en realidad no coincide con lo que preferirías hacer indica el motivo principal

	Motivos de estudios	Motivos familiares	Otros	Total
N	21	40	9	70
%	30,00	57,14	12,86	100

Un 30 % de sujetos aducen razones «académicas».

Entre ellas figuran en primer lugar el índice de dificultad de los estudios y la exigencia de una titulación superior (que algunos sujetos se creen incapaces de conseguir) para los estudios de B.U.P.

2. VARIABLES INFLUYENTES EN LA ELECCION

2.1. Factores biológicos y factores geográficos

a) Sexo

De los datos que aparecen en la tabla 6 se deduce la relación existente entre sexo y elección de opción académico profesional ($\chi^2=23.9419$ signif. 0,005 con $v=2$ g.l.).

Se observa que las chicas prefieren continuar estudios en Bachillerato en mayor proporción que los chicos ($Z = 4,95$ signif. al 1 %).

Las otras dos opciones, trabajar y Formación Profesional, son preferidas en mayor proporción por los chicos y las diferencias entre proporciones son también altamente significativas al nivel 1 % ($Z = 2,7610$ para la opción «A» y $Z = 3,2170$ para Formación Profesional).

TABLA 6
Elección académico profesional y sexo

Sexo	Trabajar (A)		F.P. (B)		B.U.P. (C)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Varones	99	28,95	78	22,81	165	48,24	342	100,00
Mujeres	64	19,82	43	13,31	216	66,87	323	100,00
Total	163	24,50	121	18,20	381	57,30	665	100,00

b) Lugar de residencia familiar

Aunque muy relacionado con otras variables que también se analizan en esta investigación, se ha estudiado aparte la influencia del lugar de residencia familiar en las aspiraciones académicoprofesionales de los alumnos de 8º de E.G.B. Los resultados aparecen en la tabla 6 bis.

GRAFICO 3
ELECCION ACADEMICO-PROFESIONAL AL FIN
DE LA EDUCACION GENERAL BASICA Y SEXO

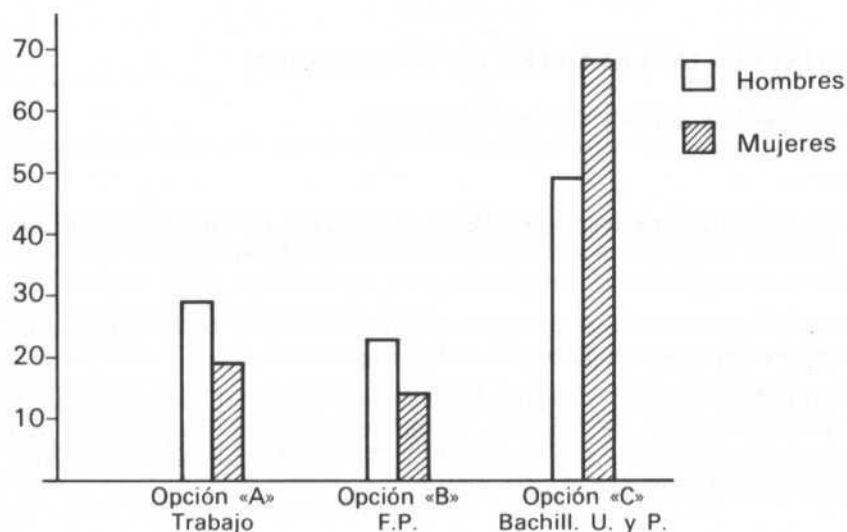


GRAFICO 4
LUGAR DE RESIDENCIA FAMILIAR Y OPCION PREFERIDA
AL FINALIZAR LA EDUCACION GENERAL BASICA

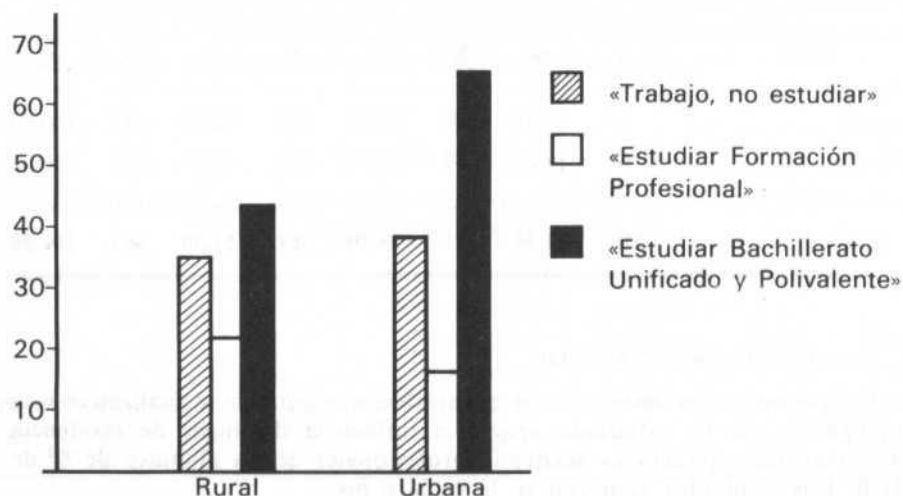


TABLA 6 BIS

Lugar de residencia familiar y aspiración académico-profesional al finalizar los estudios de Educación General Básica

Residencia Familiar	Opción							
	Trabajar		F.P.		B.U.P.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Rural	81	34,47	52	22,13	102	43,40	235	100,00
Urbana	82	19,07	69	16,05	279	64,88	430	100,00
Total	163	24,50	121	18,20	381	57,30	665	100,00

Ambas variables están relacionadas ($\chi^2 = 30,0263$, signif. al 1 % con $v = 2$ g.l.).

Existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de sujetos cuya familia reside en ciudad y aquellos hijos de familias residentes en «pueblo» (rural).

Estas diferencias se refieren a la opción «trabajo», que es preferida por estos últimos ($Z = 4,2385$) y sobre todo respecto a la opción Bachillerato ($Z = -5,4115$) hacia la que se inclinan más los sujetos cuyos padres residen en ciudad.

Respecto a la opción «estudiar Formación Profesional» no son significativas las diferencias entre proporciones.

2.2. Factores psicológicos

a) *Inteligencia General*

En la Tabla 7 se encuentran las medias de las puntuaciones directas obtenidas por cada una de las tres submuestras en el test de Inteligencia General.

De acuerdo con lo que preveíamos en la hipótesis el factor Inteligencia General influye en la elección de opción académico-profesional. Efectivamente, la media obtenida por los que han preferido estudiar B.U.P. es la más elevada. Por el contrario, quienes han elegido «trabajar, no estudiar» son los que menor media han obtenido en esta prueba.

GRAFICO 5
AUTOVALORACION COMO ESTUDIANTE Y ELECCION
AL FINALIZAR LA EDUCACION GENERAL BASICA

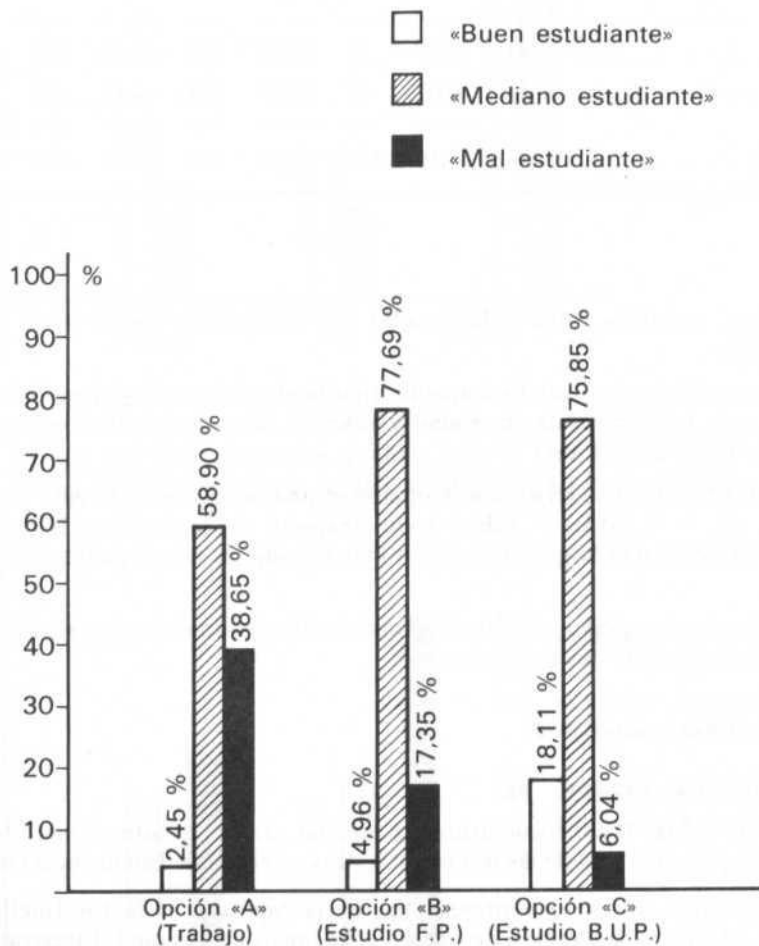


TABLA 7

Medias aritméticas, desviaciones típicas y contraste de diferencias entre medias de las tres submuestras obtenidas según la elección preferida al finalizar la E.G.B.

Opción	Media	D. típica	Contraste C
Trabajar (A)	11,5808	4,3833	$Z_{A-B} = -2,5913$
Formación Profesional (B).....	12,2086	4,0184	$Z_{A-C} = -11,9708$
B.U.P. (C)	14,4818	4,0197	$Z_{B-C} = -9,8161$

Efectuados los contrastes de diferencias entre las medias se observan diferencias altamente significativas entre las submuestras A y C (trabajar, estudiar B.U.P.) con una $Z_{A-C} = -11,9708$, significativa al 1 %.

También son altamente significativas las diferencias entre las submuestras B y C ($Z_{B-C} = -9,8161$ signif. al 1 %) y entre quienes optan por «no estudiar» y los que eligen Formación Profesional ($Z_{A-B} = -2,5913$).

b) *Autovaloración*

La relación entre la autovaloración de los sujetos en cuanto estudiantes y la elección de opción al finalizar la Enseñanza General Básica, es clara ($\chi^2 = 110,33$, significativa al 1 % con $v = 4$ g.l.). Ver tabla 8.

TABLA 8

Autovaloración: ¿Te consideras a ti mismo buen estudiante, mediano estudiante, mal estudiante?

Opción	Autovaloración							
	Bueno		Mediano		Mal estudiante		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Trabajar (A)	4	2,45	96	58,90	63	38,65	163	100,00
Formación Profesional (B)	6	4,96	94	77,69	21	17,35	121	100,00
B.U.P. (C)	69	18,11	289	75,85	23	6,04	381	100,00
Total	79	11,88	479	72,03	107	16,09	665	100,00

Las mayores diferencias se encuentran al verificar el contraste entre proporciones de los sujetos de la submuestra A y de la submuestra C ($Z_{A-C} = -6,7947$). Los que prefieren estudiar B.U.P. se consideran a sí mismos «mejores estudiantes» en porcentajes notablemente superiores a los que se dan entre sujetos que optan por trabajar.

También son interesantes las diferencias entre los sujetos que prefieren estudiar F.P. y los que prefieren B.U.P. Se obtiene, en efecto, de la comparación de ambos grupos una $Z_{B-C} = -4,7119$ significativa al 1 %, a favor de éstos.

No existen diferencias significativas entre las submuestras A y B ($Z_{A-B} = 1,0839$ no significativa).

El concepto de sí mismos en cuanto a ser estudiantes se muestra como factor influyente en la decisión al finalizar la E.G.B., encontrándose los mayores porcentajes de sujetos autovalorados «buenos estudiantes» en los grupos B (Formación Profesional) y sobre todo en C (Bachillerato).

c) *Intereses profesionales*

Partíamos de la hipótesis al comienzo del trabajo de que los intereses profesionales, que se van perfilando en estas edades, eran notoriamente diferentes en los sujetos de las diferentes submuestras resultantes de la elección de opción académico-profesional al finalizar la E.G.B., es decir que los diferentes intereses profesionales influían en esa opción.

TABLA 9

Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos de cada una de las submuestras en los diferentes campos profesionales explorados

Opción	CAMPOS PROFESIONALES					
	Agrop-e- cuario	Mecá- nico	Cientí- fico	Admi- nistrat.	Artis- tico	Huma- nístico
Trabajar (A) ..	X=4,6219 S=2,4201	X=6,7300 S=3,2390	X=5,5555 S=1,8658	X=5,6687 S=2,0665	X=7,2822 S=2,2057	X=5,0248 S=2,3430
F. Prof. (B) ...	X=4,0826 S=2,3900	X=6,6363 S=3,1148	X=5,8925 S=1,8218	X=5,5537 S=1,9997	X=7,1818 S=2,3212	X=5,1818 S=2,4995
Bachille. (C) ..	X=4,0761 S=2,4175	X=4,8582 S=2,8919	X=6,5590 S=1,8155	X=5,6614 S=2,1500	X=7,7034 S=2,2631	X=5,7506 S=2,4937

Según se puede observar en las tablas 9 y 10 se confirma esta hipótesis particularmente cuando se comparan las submuestras A y C.

En el grupo de sujetos que optan por seguir estudios de Bachillerato predominan los intereses científicos.

Las diferencias entre la media obtenida por estos sujetos y las correspondientes a las otras submuestras son muy significativas, particularmente en comparación con el grupo que opta por «no seguir estudiando, trabajar» ($Z = -5,7924$, significativa 1 %).

El campo de intereses más preferido, en cambio, por los sujetos de las submuestras A y B es el mecánico. El contraste de diferencias entre las medias obtenidas por estos sujetos y los de la submuestra C es significativo al nivel 1 % ($Z_{A-C} = 6,3714$ y $Z_{B-C} = 5,5452$).

Las mayores diferencias en cuanto a intereses profesionales se observan entre las submuestras A y C pues el contraste de diferencias entre las medias es significativo en cinco de los seis campos explorados. (Véase tabla 10).

Los intereses profesionales parecen, pues, ser diferentes en los sujetos que han elegido opciones diferentes. Es decir que condicionan esta opción.

TABLA 10

Contraste de diferencias entre las medias en diferentes campos profesionales para cada submuestra

Campos profesionales	OPCION		
	T-F.P.	T-B.U.P.	F.P.-B.U.P.
Agropecuario.....	Z= 1,8635*	Z= 2,4076**	Z= 0,0258*
Mecánico.....	Z= 0,2459*	Z= 6,3714***	Z= 5,5452***
Científico.....	Z=-1,5223*	Z=-5,7924***	Z=-3,4970***
Administrativo.....	Z= 0,4715*	Z= 0,0372*	Z= 0,5050*
Artístico.....	Z= 0,3673*	Z=-2,0080**	Z=-2,143 **
Humanístico.....	Z=-0,5362*	Z=-2,4176**	Z=-1,7573*

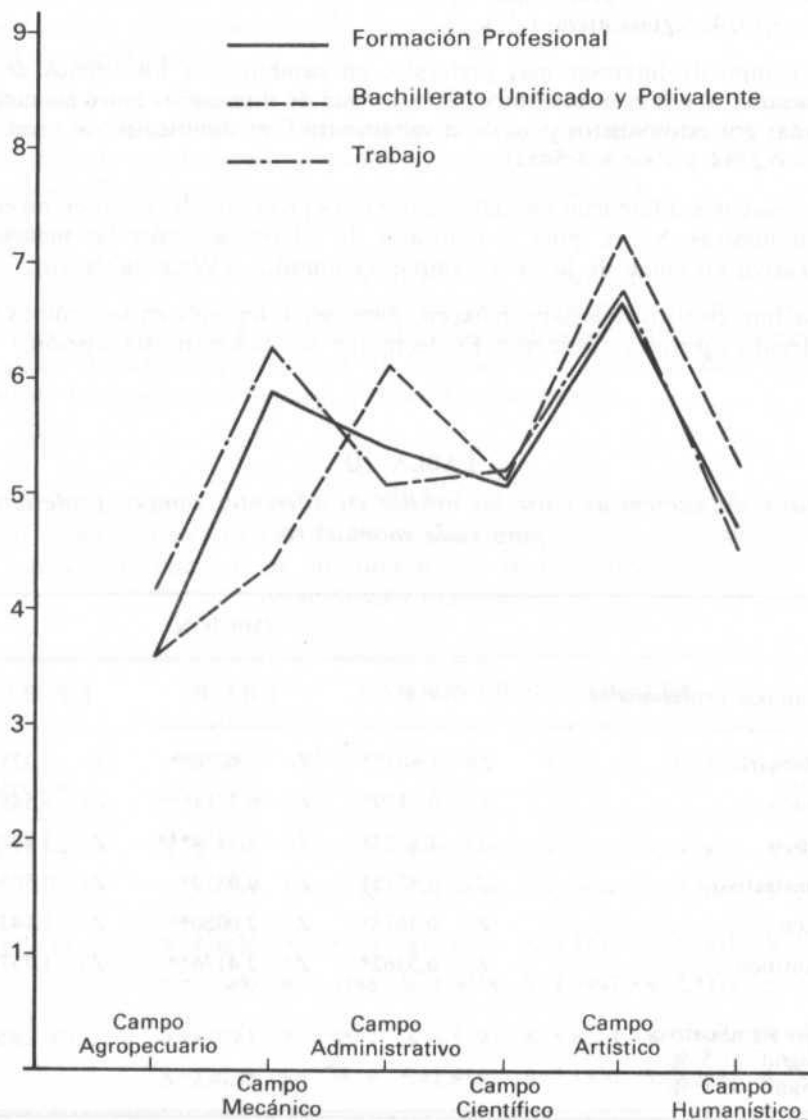
* No significativo.

** Signif. al 5 %.

*** Signif. al 1 %.

GRAFICO 6

REPRESENTACION GRAFICA DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS
(Obtenidas por los sujetos que al finalizar la Educación General Básica eligen estudios de B.U.P., estudios de F.P. y la opción «trabajo»)



2.3. Factores académicos y culturales

a) *Expectativa del nivel de dificultad de los estudios de Formación Profesional y Bachillerato*

De conformidad con los datos que aparecen en la tabla II la expectación del nivel de dificultad en los estudios medios *en general* (F.P., B.U.P.) está relacionado con la elección de opción académico-profesional ($\chi^2 = 16,57$ signif. al 1 % g.l. $v = 4$).

Las mayores diferencias entre proporciones se dan entre las submuestras A y C pues, frente a que un 57,06 % de los que optan por «trabajar, no seguir estudiando», considera a los estudios muy difíciles o difíciles, sólo los consideran así el 41,21 % de los que optan por empezar el Bachillerato ($Z = 3,4270$ signif. al 1 %).

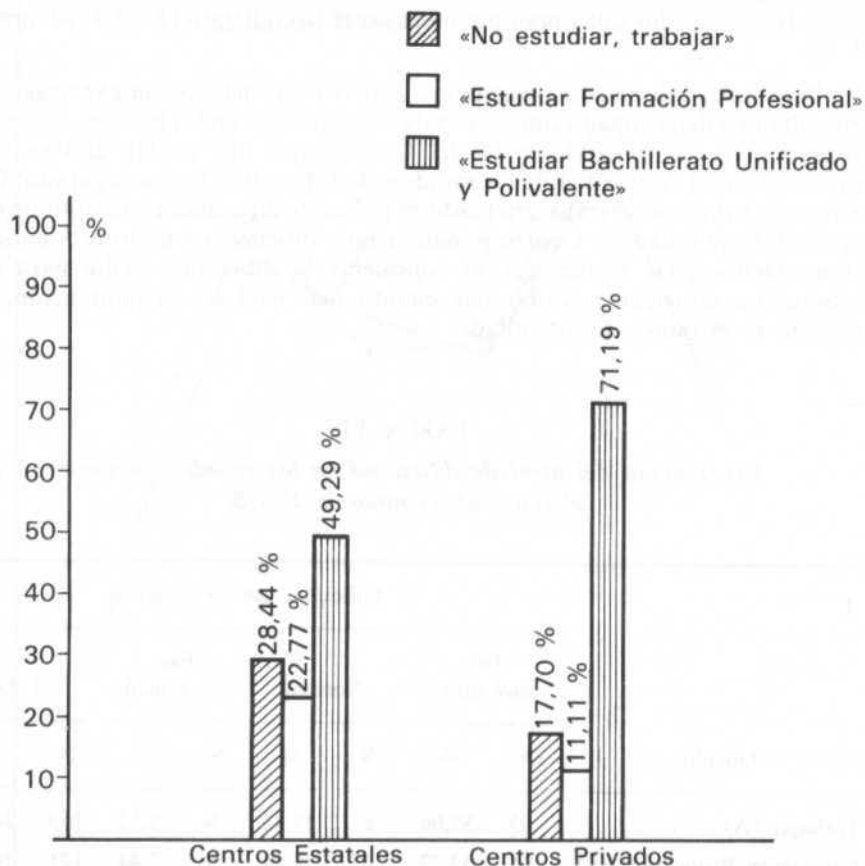
Pero quizá sea más interesante analizar la influencia que la expectación de dificultad en determinado tipo de estudios puede tener en la elección. A ello iban encaminados los ítems 13 y 14 del Cuestionario que pedían al sujeto una valoración de la dificultad de los estudios de F.P. y B.U.P. por separado. En la escala de valoración estaba graduado el índice de dificultad en sentido inverso: es decir la puntuación 1 correspondía a muy difíciles, en tanto el 5 indicaría «muy fáciles». De forma que al considerar la dificultad media para cada submuestra conviene recordar que cuanto más baja sea la puntuación, más elevado es el índice de dificultad.

TABLA II
Expectación del nivel de dificultad en los estudios medios y elección al terminar la E.G.B.

Opción	Dificultad de los estudios							
	Dif. muy difícil		Normal		Fac. muy fácil		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Trabajar (A)	93	57,06	61	37,42	9	5,52	163	100,00
Formación Profesional (B)	65	53,72	47	38,84	9	7,44	121	100,00
B.U.P. (C)	157	41,21	176	46,19	48	12,60	381	100,00
Total	315	47,37	284	42,71	66	9,92	665	100,00

GRAFICO 7

TIPO DE CENTRO AL QUE ASISTEN LOS ALUMNOS Y ELECCION AL FINALIZAR LA EDUCACION GENERAL BASICA



En la tabla 12 se indican el nivel de significación de las medias de cada submuestra para los estudios de F.P. y B.U.P.

Las diferencias más significativas se encuentran entre las submuestras B y C cuando juzgan los estudios de Bachillerato (Z_{5-6}). Esto parece apoyar la idea de que uno de los condicionantes importantes de la elección de estudios de Formación Profesional pudiera ser el hecho de que quienes los eligen consideran el Bachillerato muy difícil. (Obsérvese que incluso los que optan por no estudiar consideran el B.U.P. más difícil que quienes prefieren Formación Profesional).

b) *Tipo de Centro*

El tipo de Centro al que asiste el alumnado y la elección de opción académico profesional al finalizar E.G.B. se hallan altamente relacionados ($\chi^2 = 54,04$ signif. 1 % con $v = 2$ g.l.).

En la tabla 13 aparecen los resultados correspondientes a esta variable.

El análisis de la significación de proporciones nos ilustra un poco más esta asociación.

Destacan preferentemente las diferencias significativas entre los sujetos que asisten a Centros Estatales y los alumnos de Centros Privados en cuanto a la elección de estudios de Bachillerato (B.U.P.) que son más preferidos por los sujetos que asisten a Centros Privados ($Z = -5,7785$ signif. al 1 %). Ello confirma nuestra hipótesis en este sentido.

TABLA 12

Nivel de significación de las medias de dificultad que cada submuestra atribuye a los estudios de Formación Profesional y B.U.P.

Estudios Juzgados	Opción			
	Trabajar (A)	F.P. (B)	B.U.P. (C)	R.C.
F.P.	$X_1=2,5889$	$X_2=2,9008$	$X_3=3,0944$	$Z_{1\ 2}=-3,3124^{**}$
	$S_1=0,8043$	$S_2=0,7649$	$S_3=0,6960$	$Z_{1\ 2}=-6,9541^{**}$
B.U.P.	$X_4=2,0545$	$X_5=1,7024$	$X_6=2,2125$	$Z_{2\ 3}=-2,4693^*$
	$S_4=0,8788$	$S_5=0,7782$	$S_6=0,6556$	$Z_{4\ 5}=4,5310^{**}$
				$Z_{4\ 6}=2,5310^*$
				$Z_{5\ 6}=-13,5301^*$

En cursiva: No significativo.
 * Significativo al 5 %.
 ** Significativo al 1 %.

TABLA 13

Elección al finalizar la Enseñanza General Básica y tipo de Centro al que asiste el alumnado

Tipo de Centro	Elección Académico Profesional							
	Trabajar		F.P.		B.U.P.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estatal	120	28,44	94	22,27	208	49,29	422	100,00
Privado.....	43	17,70	27	11,11	173	71,19	243	100,00
Total	163	24,51	121	18,20	381	57,30	665	100,00

TABLA 14

Elección académico profesional al final de Enseñanza General Básica y status ocupacional del padre con indicación del nivel de significación de las proporciones

Opción	CATEGORIAS (STATUS OCUPACIONAL)						R.C.
	A (Prof. Liber. Enseñanza, F. Armadas)		B (Agricul. Gana-deros, Obreros)		Total		
	N	%	N	%	N	%	
Trabajar	18	9,78	145	30,15	163	24,51	Z=6,7254**
F. Profesional	19	10,33	102	21,20	121	18,20	Z=3,7267**
B.U.P.....	147	79,89	234	48,65	381	57,29	Z=8,0122**
Total	184	100,00	481	100,00	665	100,00	

En cursiva: No significativo.

* Significativo al 1 %.

** Significativo al 0,001 %.

GRAFICO 8

EXPECTATIVA SOBRE LA DIFICULTAD DE LOS ESTUDIOS DE FORMACION PROFESIONAL Y BACHILLERATO, Y ELECCION ACADEMICO-PROFESIONAL AL FINALIZAR LA EDUCACION GENERAL BASICA

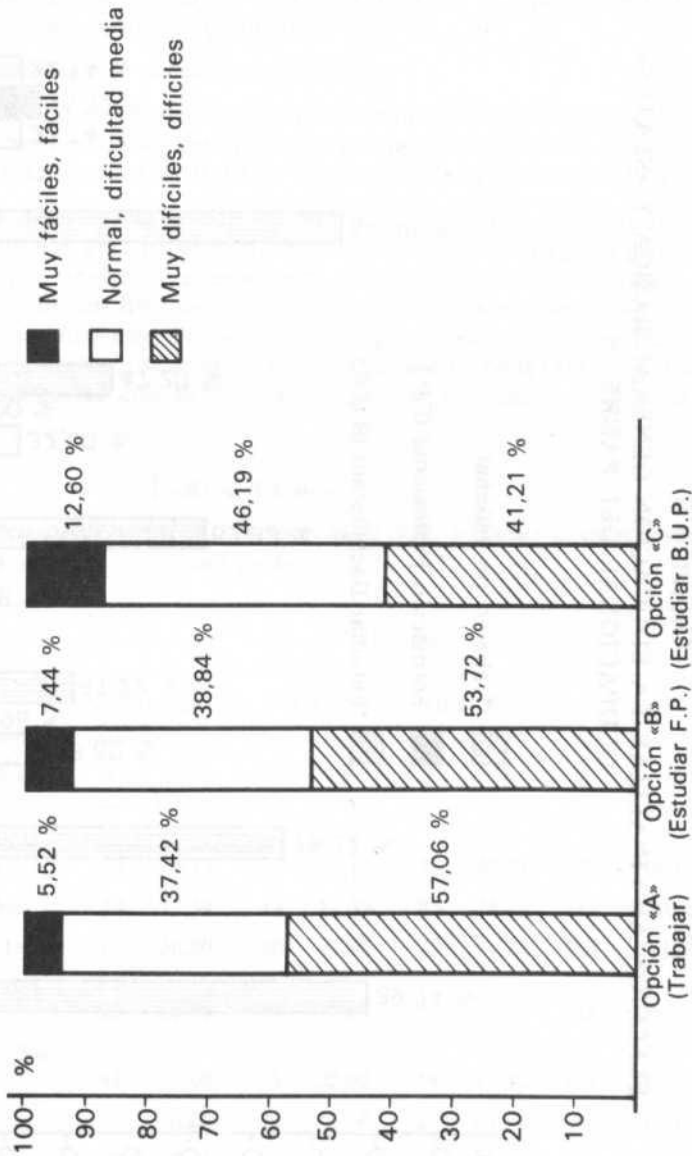
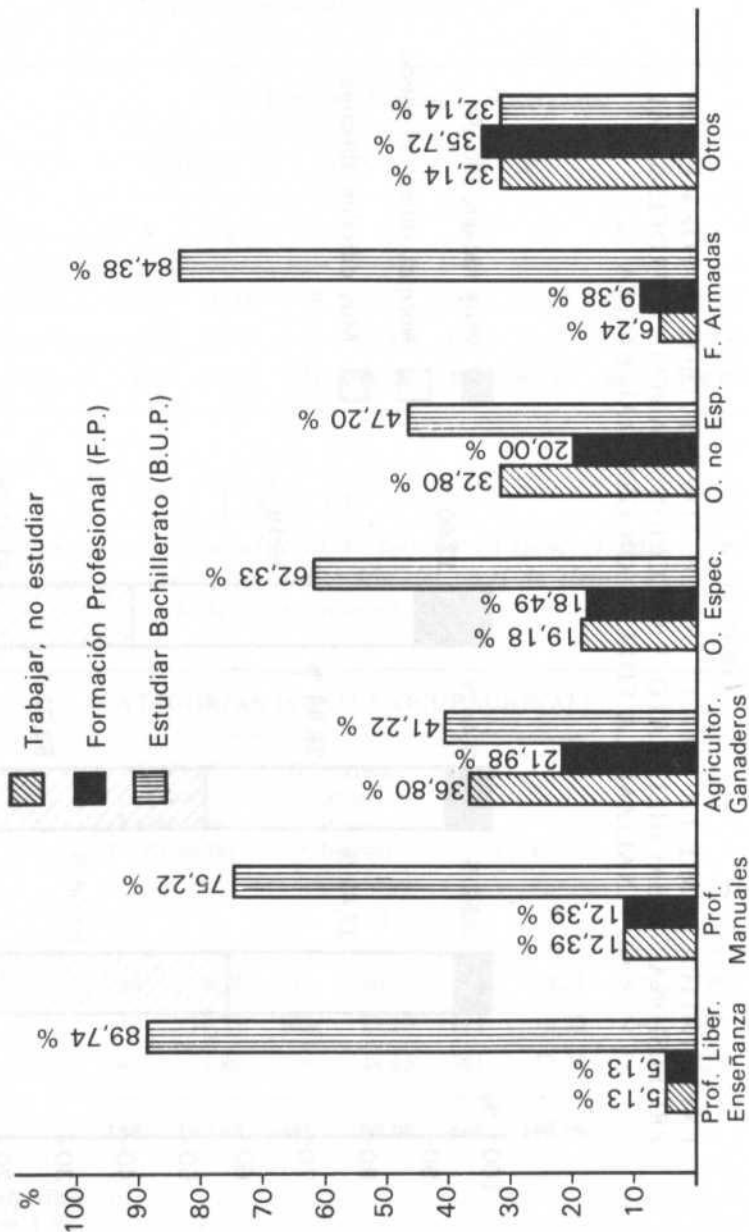


GRAFICO 9

ELECCION AL FINALIZAR LA EDUCACION GENERAL BASICA Y «STATUS»
OCUPACIONAL DEL PADRE

Las otras dos opciones, en cambio, son preferidas por los alumnos de Centros Estatales siendo las diferencias de proporciones significativas también con respecto a los sujetos que reciben enseñanza en Centros Privados ($Z = 3,2654$ en la opción «trabajar» y $Z = 3,9053$ en la opción «estudiar Formación Profesional», ambas significativas al 1 %).

c) *Nivel socioeconómico y cultural de la familia*

Consideramos el status ocupacional del padre como un índice fiable del nivel socioeconómico y cultural de la familia. Existe asociación entre dicho status y la opción elegida al finalizar la E.G.B. ($X^2 = 79,52$ signif. al 1 % con $v = 12$ g.l.).

Agrupando las diversas categorías del «status» que hemos considerado en esta investigación en dos grandes grupos, de un lado una gran categoría general formada por los que tienen situaciones más privilegiadas socioeconómica y culturalmente (profesiones liberales, enseñanza, fuerzas armadas) y de otro quienes ocupan un «status» inferior (agricultores y ganaderos, obreros agrícolas, obreros en general), obtenemos los resultados que aparecen en la tabla 14 y que, relacionan estas categorías con la elección de opción académico-profesional.

TABLA 14 BIS

Elección académico profesional al finalizar la E.G.B. y status ocupacional del padre

Profesión del padre	Opción							
	Trabajar		F.P.		B.U.P.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prof. Liberales y Enseñanza	2	5,13	2	5,13	35	89,74	39	100,00
Profesiones Manuales ..	14	12,39	14	12,39	85	75,22	113	100,00
Agricultores y Ganaderos	67	36,80	40	21,98	75	41,22	182	100,00
Obreros espec. No agrícolas	28	19,18	27	18,49	91	62,33	146	100,00
Obreros no espec. No agrícolas	41	32,80	25	20,00	59	47,20	125	100,00
Fuerzas Armadas	2	6,24	3	3,38	27	84,38	32	100,00
Otros	9	32,14	10	35,72	9	32,14	28	100,00
Total	163	24,51	121	18,20	381	57,30	665	100,00

Los hijos de padres con status ocupacional más alto prefieren más los estudios de B.U.P. que cualquiera de las otras opciones.

La elección de trabajo y la de Formación Profesional son preferidas por los sujetos cuyos padres ocupan un status social inferior. Se observará cómo las diferencias son significativas en todos los casos, siendo en la opción «B», Formación Profesional, donde existen menos diferencias.

En la tabla 14 Bis aparecen con más detalle las diferencias entre el número de sujetos que ha elegido cada opción teniendo en cuenta cada una de las siete categorías en que se ha dividido el status ocupacional del padre.

Las mayores diferencias entre proporciones se encuentran en los sujetos que optan por cursar estudios de Bachillerato.

Particularmente significativas son las diferencias en esta opción entre los hijos cuyo padre ejerce profesiones liberales o enseñanza frente a los hijos de agricultores y ganaderos ($Z = 7,8126$, signif. al 0,001 %), siendo este último grupo quien muestra menor preferencia por empezar Bachillerato.

El hecho de que la mayor parte de los hijos de agricultores estudien en poblaciones rurales, donde lógicamente las posibilidades académicas son inferiores, puede, sin duda haber influido en los resultados que hemos expuesto.

STATUS OCUPACIONAL DEL PADRE	OPCIÓN A	OPCIÓN B	OPCIÓN C	OPCIÓN D	OPCIÓN E	OPCIÓN F	OPCIÓN G
10,000	11	12	13	14	15	16	17
20,000	18	19	20	21	22	23	24
30,000	25	26	27	28	29	30	31
40,000	32	33	34	35	36	37	38
50,000	39	40	41	42	43	44	45
60,000	46	47	48	49	50	51	52
70,000	53	54	55	56	57	58	59
80,000	60	61	62	63	64	65	66
90,000	67	68	69	70	71	72	73
100,000	74	75	76	77	78	79	80

V. COMENTARIO

Cuantas investigaciones y estudios se lleven a cabo acerca de aspectos relacionados con la edad de la adolescencia deberán tener en cuenta siempre los factores condicionantes de una edad crítica por excelencia, en los que los cambios a diversos niveles son rápidos y muy profundos.

Teniendo en cuenta estos condicionantes nos habíamos propuesto una aproximación al estudio de algunas variables influyentes en la elección académico-profesional del adolescente español al término de la Enseñanza General Básica.

Estudiábamos, en primer lugar, la elección en sí misma: qué es lo que preferían los sujetos. Veíamos, luego, el nivel de coincidencia entre lo que preferían hacer y lo que hacían en realidad. Finalmente, analizábamos, algunas variables que podían explicar la preferencia por determinada opción.

1. ELECCION AL FINALIZAR LA E.G.B.

Existen grandes diferencias entre los porcentajes de sujetos que eligen cada opción.

Más de la mitad de la muestra prefiere estudiar B.U.P. El segundo lugar lo ocupa la opción «no estudiar, trabajar», siendo los estudios de Formación Profesional los que obtienen menor proporción de preferencias.

Un estudio de estos resultados podría hacer pensar en si esta distribución es la ideal para nuestra sociedad teniendo en cuenta sobre todo que los Currícula de Bachillerato van principalmente encaminados hacia estudios superiores (Universidad) en tanto que la Formación Profesional atiende a capacitar mano de obra especializada y cualificada a más corto plazo.

Las mayores preferencias por B.U.P. se dan entre las mujeres (66,81 %), en los Centros Privados (71,89 %) y en zona urbana (64,88 %).

La Formación Profesional es preferida sobre todo por los varones (22,81 %), por los sujetos en Enseñanza Estatal (22,27 %) y por aquellos cuyas familias residen en zona rural (34,7 %).

La opción «trabajar» es preferida principalmente en zona rural (34,47 %), por los varones (28,96 %) y por quien recibe Enseñanza Estatal (28,44 %).

2. CONCORDANCIA ENTRE LA OPCION PREFERIDA Y LA QUE HARAN EN REALIDAD

Pretendíamos ver el nivel de coincidencia entre lo que prefiere el sujeto que finaliza la E.G.B. y lo que va a hacer en realidad.

Para analizar operativamente este objetivo nos planteábamos la hipótesis de no coincidencia: Un porcentaje elevado de sujetos se vería obligado al fin de la E.G.B., por diversas circunstancias, a hacer algo distinto de lo preferido.

Afirmábamos, además, que los motivos de la no coincidencia entre preferencia y realidad serían fundamentalmente de índole familiar: la familia «dirigiría» al sujeto a una opción diferente de la preferida por él.

Nos planteábamos esta hipótesis en base a poder encontrar en ella, caso de confirmarse, un posible factor explicativo del elevado índice de fracasos (abandonos) escolares, particularmente en los estudios de B.U.P.

Los resultados han venido a confirmar, solamente en parte, nuestra hipótesis. En efecto, un 57,14 % de los sujetos que piensan que harán algo diferente a lo que ellos preferirían al finalizar la E.G.B., aducen motivos de índole familiar.

A este respecto se pueden hacer tres precisiones:

- a) De entre los que preferirían empezar a trabajar y van, en cambio, a continuar estudios, el 66,6 % lo harán por motivos familiares.
- b) Todos los sujetos que preferían cursar estudios de F.P. y van a empezar B.U.P., atribuyen este cambio a exigencias familiares.
- c) Por el contrario, la práctica totalidad de los que preferirían hacer B.U.P. y harán algo diferente no aducen motivos familiares sino académicos (no aprobaré Graduado Escolar, el B.U.P. me parece demasiado difícil, etc.).

Estos resultados pueden obedecer fundamentalmente a dos razones: por un lado el peso que determinados estereotipos sociales (prestigio de los estudios de B.U.P. frente a los de F.P.) pueden tener sobre las familias y, por otro, el hecho de que los alumnos de 8º de E.G.B. consideren los estudios de B.U.P. mucho más difíciles que los de Formación Profesional.

Ahora bien, se comprueba que, en general existe un alto nivel de coincidencia entre lo que los sujetos prefieren al finalizar la E.G.B. y lo que hacen en realidad.

De esta forma la influencia «directa» de la familia y la sociedad sobre la elección no parece ser un factor que explique demasiado el fracaso escolar en los estudios medios.

Habría que pensar, más bien, en una influencia «indirecta» pero constante de familia y sociedad sobre el adolescente y en la falta de información profesional que existe a estos niveles.

3. VARIABLES CON INFLUENCIA EN LA ELECCION

3.1. Incidencia de los factores biológicos y geográficos

a) Sexo

Considerábamos en la hipótesis que el sexo influía diferencialmente en la elección al finalizar la E.G.B. y ello se ha visto claramente confirmado en los resultados.

Se observan mayores preferencias por estudios de B.U.P. en las chicas que en los varones. Probablemente se vean influidos estos resultados por la estructura de nuestra sociedad actual que dificulta la participación inmediata de la mujer española en el trabajo.

Existen menores oportunidades profesionales para la mujer, sobre todo a corto plazo (oportunidades inmediatas).

Estas diferencias significativas en cuanto al sexo deben obedecer, decimos, a razones como las indicadas, máxime cuando no se observan diferencias notables en otros aspectos. Así, por ejemplo, si un 31,27 % de varones que obtienen calificación alta-muy alta en la prueba de Inteligencia General, las mujeres alcanzan una proporción similar (28,91 %).

Por otro lado, tampoco se observan diferencias notables en cuanto a su autovaloración como estudiantes.

b) Lugar de residencia familiar

La influencia del lugar de residencia familiar en la elección ha quedado fuera de toda duda, particularmente en la opción más «selectiva» respecto a las diversas variables estudiadas, el B.U.P., pero también respecto a la opción «trabajo».

El hecho de que las diferencias urbano-rurales se reflejen sobre todo en las preferencias por el Bachillerato puede explicarse a la vez por la ausencia prácticamente total de Centros donde se cursan estos estudios en zonas rurales, y

por el resto de factores socioculturales que favorecen la continuación de estudios en núcleos urbanos.

La opción «trabajar» es, en cambio, preferida en mayor proporción por los sujetos cuyas familias residen en zonas rurales. Ello puede ser debido, entre otras razones, a que la mayor parte de estos sujetos son hijos de agricultores y ganaderos y estas profesiones les ofrecen buenas perspectivas de ocupación inmediata.

3.2. Factores psicológicos

La incidencia de factores propiamente psicológicos en la elección ha quedado ampliamente demostrada.

a) Inteligencia General

El factor Inteligencia General discrimina particularmente a los sujetos que prefieren estudiar Bachillerato con respecto a las otras dos opciones. Pero también diferencia a los sujetos que prefieren Formación Profesional de los que optan por B.U.P. y de quienes eligen «trabajar».

Ello está de acuerdo con lo que preveíamos como hipótesis, en el sentido de que las medias obtenidas por cada uno de los tres grupos que resultaban según la opción preferida, diferirían significativamente entre sí, correspondiendo las puntuaciones más elevadas al grupo que hubiera elegido Bachillerato y las inferiores al grupo correspondiente a la opción «trabajar».

b) Autovaloración

Respecto a la autovaloración de los sujetos como estudiantes se observan resultados prácticamente coincidentes con los que se refieren a Inteligencia General.

Los sujetos parecen ser bien conscientes de su propia valía aptitudinal y también respecto a su actitud ante el estudio.

Un posible e interesante campo de investigación se nos ofrece en este terreno: analizar intercorrelaciones entre factores aptitudinales y la autovaloración de los sujetos en cuanto estudiantes. Del mismo modo podrían relacionarse cada una de estas variables y la expectativa sobre el nivel de dificultad de los Currícula de las Enseñanzas Medias (Formación Profesional y Bachillerato).

c) Intereses profesionales

La variable intereses profesionales contribuye a explicar la elección académico profesional al finalizar la E.G.B.

De conformidad con lo que viene siendo una constante a lo largo de la investigación, las mayores diferencias, también en cuanto a preferencias

profesionales, se observan entre los sujetos que prefieren no estudiar y los que optan por seguir los estudios de Bachillerato.

En efecto, si exceptuamos el campo administrativo, en los otros cinco campos profesionales explorados (mecánico, científico, agropecuario, artístico y humanístico) existen diferencias significativas entre estas dos submuestras.

Por el contrario, no se observa diferencia alguna en ninguno de los campos profesionales que analiza la prueba empleada, entre las submuestras A y B.

En todos los grupos predominan los intereses artísticos, que parecen ser los más definidos a esta edad. En los sujetos que prefieren estudiar Bachillerato predominan los intereses científicos.

Entre los que eligen «trabajar» y los que prefieren estudiar Formación Profesional destacan las preferencias por profesiones englobadas dentro del denominado «campo mecánico».

No obstante, una mayor aproximación a la definición de los intereses de los sujetos de la muestra y la influencia de dichos intereses en la elección al terminar la escolarización obligatoria, podría ser hecha mediante el análisis detallado y comparativo de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las dos pruebas de que se compone el test de Preferencias Profesionales que hemos empleado.

Efectivamente, cuanto mayor coincidencia haya entre la puntuación en la subprueba A (profesiones) y la subprueba B (actividades) mayor será el índice de información profesional que posee el sujeto. Y este hecho debe de disminuir la influencia que los estereotipos sociales sobre determinadas profesiones (prestigio, etc.) pueden haber tenido en la elección.

Es pues, un aspecto que consideramos importante y que en nuestra investigación ha quedado meramente esbozado, sugerido.

Por otro lado, sería imprescindible realizar nuevos estudios acerca de las interrelaciones entre intereses profesionales y otras variables, particularmente el sexo.

Ello parece ser más importante cuando consideramos que al comenzar la adolescencia los intereses profesionales se organizan en torno al papel desempeñado por los sujetos en relación con el sexo, tal como es considerado por la familia y la sociedad. El cambio que se produce en los intereses durante la adolescencia puede ser debido, fundamentalmente, a la socialización de los varones que tratan de traducir su ideal del yo en términos profesionales (SUPER y CRITES, 1962).

El estudio de las correlaciones entre capacidades, rendimiento académico e intereses, así como son los rasgos de la personalidad constituiría, en fin, un nuevo y prometedor campo de investigación que proporcionaría nuevas informaciones útiles para explicar la influencia de estos factores en esa «primera» decisión vocacional que constituye la elección al finalizar los estudios de Enseñanza General Básica.

3.3. Factores académicos y culturales

a) *Expectativas sobre el nivel de dificultad de los estudios medios*

La expectativa sobre el nivel de dificultad de los estudios de Formación Profesional y de Bachillerato influye notablemente en la decisión al finalizar la E.G.B.

Para los sujetos de la muestra parece estar muy clara la diferente dificultad que ambos tipos de estudios tienen.

Son principalmente los sujetos que prefieren hacer Formación Profesional quienes consideran los estudios de Bachillerato más difíciles pues encuentran en ellos mayor dificultad incluso que la que encuentran los sujetos que prefieren trabajar.

La diferente titulación que se exige para la Formación Profesional y para Bachillerato influirá, sin duda en el estereotipo acerca de la dificultad de ambos estudios para los sujetos.

Por otro lado, existe un desprestigio social de las profesiones manuales, hacia las que se encaminan principalmente los sujetos que optan por Formación Profesional, e incluso un cierto desprestigio, al menos en la zona de influencia de nuestra investigación, de los Centros de Formación Profesional (factor éste último que, por supuesto, está sin comprobar experimentalmente).

Todos estos factores coadyuvan a explicar la influencia que la expectativa de dificultad de los diferentes Currícula tienen en la elección.

b) *Tipo de Centro. Nivel socioeconómico y cultural de la familia*

Los estudios de Bachillerato son preferidos a los de Formación Profesional y la opción «trabajar» tanto por los sujetos que asisten a Centros Privados como por los que reciben enseñanza en Centros Estatales.

Se observan, sin embargo, notorias diferencias en las preferencias respecto a las variables que aquí consideramos. En este sentido conviene tener en cuenta dos observaciones:

1. La totalidad de los Centros Privados de donde se ha extraído la muestra están situados en zonas urbanas. Ello conlleva la ventaja de un ambiente cultural y social preferente.
2. Existe un cierto estereotipo social que tiende a atribuir mayor prestigio a los Centros Privados. Como consecuencia, los padres con mayores posibilidades económicas prefieren, en general, llevar a sus hijos a este tipo de Centros.

Son, pues, claras las interrelaciones entre el nivel socioeconómico y cultural de la familia (considerado aquí a través del «status» ocupacional del padre) y el

tipo de Centro en el que estudian sus hijos.

Ahora bien, los estudios de B.U.P. son preferidos en mayor proporción por los sujetos cuyos padres poseen un status ocupacional más alto (79,9 %) y por quienes asisten a Centros Privados (71,19 %).

Las otras dos opciones son más preferidas por los sujetos que reciben enseñanza en Centros Estatales y los aquellos cuyos padres tienen status ocupacional inferior.

Las circunstancias anteriormente consideradas entre otras, pueden contribuir a explicar la incidencia de los factores como los que aquí estudiamos en la elección al finalizar los estudios de Enseñanza General Básica.

VI. CONCLUSIONES

1. Los estudios de Bachillerato son elegidos como opción a seguir al finalizar la E.G.B. en proporción notablemente superior a la que se observa respecto a las opciones trabajar y Formación Profesional.

2. Existe un alto nivel de convergencia entre las preferencias manifestadas hacia una determinada opción y lo que los sujetos harán en realidad. Son, pues, los gustos personales la motivación más relevante a la hora de la elección.

Hay que considerar, no obstante, la influencia del medio familiar sobre los mismos.

3. La presión familiar es el motivo fundamental, de que existan casos de divergencia entre las preferencias manifestadas y los proyectos reales.

4. Se ha comprobado que en la elección al finalizar la E.G.B. influyen las siguientes variables:

- El sexo.
- Nivel de inteligencia.
- Tipo de Centro.
- Condiciones económicas y socioculturales de la familia.
- Intereses profesionales.
- Expectativa de dificultad de los estudios de Formación Profesional y Bachillerato Unificado y Polivalente.
- Autovaloración como estudiante.

5. En general, las características de los sujetos que eligen estudiar Bachillerato son netamente distintas de las que se observan en los que eligen estudios de Formación Profesional o trabajar. Sin embargo, los aspectos característicos de los que eligen estas dos últimas opciones son homogéneos.

PERSPECTIVAS

A la vista de estos resultados se ofrecen como perspectivas interesantes:

1. Elaboración de modelos multivariados predictivos de la toma de decisión al término de la E.G.B. Esta metodología posibilitaría determinar el peso relativo de cada variable en la elección final. Consideramos que esta información es de gran importancia para los Orientadores Escolares.
2. Estudio específico de la influencia en la elección del nivel de maduración de los «intereses profesionales» en esta edad.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- AMON, J., Clasificación y Orientación de los Individuos a distintas Profesiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 1969, 99-100, 934-943.
- ANASTASI, A., *Tests Psicológicos*, Madrid, Aguilar, 3º Ed., 1976.
- BENITO DIEZ-CANSECO y otros, *Intereses Profesionales y Académicos al final del Bachillerato*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Ed. 1979.
- BERTRAN, M., Algunas diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Sexo en aptitudes intelectuales de alumnos de Cuarto y Sexto de Bachillerato. *Rev. Ps. General y Aplicad.* 1974, 989-992.
- CASTAÑO LOPEZ-MESAS, C., Dimensiones Psicológicas de la decisión Vocacional, *VI Congreso Nacional de Psicología*, Pamplona, 1979.
- CASTAÑO-LOPEZ-MESAS, C., Problemas de Predicción de los tests mentales con especial referencia a la Orientación Escolar y Vocacional. *Rev. Ps. General y Aplicada*, 1974, 126, 31-41.
- CASTAÑO LOPEZ-MESAS, C., 25 años de Psicología Vocacional en España. *Encuentros*, 1979, 1, 15-18.
- CASTAÑO LOPEZ-MESAS, C., *Uso del Temario Vocacional de García Yagüe en la Orientación de Estudios*. Valladolid, Miñón, 1977.
- DEANDALUCE, I., Motivación y Desarrollo Vocacional, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1974, 28, 761-762.
- FUENTES, A., Estudio Explorativo de la Variabilidad de los Intereses Profesionales según tres fuentes: sexo, inteligencia general y lugar geográfico, *Rev. Ps. Gen y Aplicada*, 1974, 126, 31-41.
- GAVIN, M.J., Elección y Orientación de alumnas de 1º de Formación Profesional hacia familias profesionales de Administrativo, Confección y Delineación, y operador Químico. *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1975, 137, 1.060-1.063.
- GOSALBEZ CELDRAN, A. y ALVARO PAGE, M.: Aspiraciones Vocacionales y Profesionales de la Juventud Española. *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1976, 137, 1.050-1.051.
- GOSALBEZ CELDRAN, A., Psicología Escolar y Orientación de estudios *Psicodeia*, 1975, 3, 10-11.
- GOSALBEZ CELDRAN, A., *Cuestionario de Orientación Vocacional*, Manual, Madrid, 1973.

- GOSALBEZ CELDRAN, A., *Orientación y Tratamiento Psicopedagógicos*, Madrid, Cincel, 1977.
- INFESTAS, A. y HERRERO, S., *Expectativas y Oportunidades Académicas al final de la Educación Básica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Ediciones, 1979.
- MULA FAJA, J., Cuestionario de Intereses para la Segunda Etapa de Educación General Básica, *Anuario Universidad Barcelona*, 9, 1973.
- PALLARES MARTI, M., *El Concepto de Sí mismo y la Elección Vocacional*, Madrid, ICCE, 1972.
- PLATA, J., *La Orientación Profesional en la E.G.B., Escuela Española*, 1972, 2.000.
- REPETTO TALAVERA, E., Orientación Escolar y Profesional. *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1977, 144, 99-107.
- REPETTO TALAVERA, E., La Orientación escolar, profesional y personal en el marco de la Orientación para el cambio, *Rev. Esp. de Pedagogía*, 1977, 135, 19-41.
- REPETTO TALAVERA, E., *Orientación Escolar, Personal y Profesional*, Madrid, Univ. Esp. a Distancia, 1977.
- RIVAS, F., Psicología del Desarrollo Vocacional, *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1974, 129-130.
- SANCHEZ, S., *Niveles Curriculares Mínimos en Educación General Básica*, Salamanca, Edic. Universidad de Salamanca, 1979.
- SANCHEZ, S., *La Tutoría en los Centros Decentes*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1979.
- SANCHEZ NIETO y cols., Influencias Profesionales en el Rendimiento ante los tests de Inteligencia, *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1976, 141-142, 113-118.
- SANTOS SANCHEZ, M.A., Perfil y Estructura Factorial de la Personalidad de una muestra de adolescentes españoles utilizando como instrumento de medida la versión española del High School Personality Questionnaire (CCP-3) *Rev. Ciencias de la Educación*, 1977, 89, 25-49.
- SECADAS MARCOS, F., *El diagnóstico evolutivo de los Intereses, Reforma Cualitativa de la Educación*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1972.
- SECADAS, F., y RIVAS, F., Aspecto Evolutivo de la Vocación, *V Congreso Nacional de Pedagogía*, Madrid, 1972.
- SILVA GIMENEZ, D., La decisión en la Adolescencia, *Revista de Ciencias de la Educación*, 1974, 80, 553-562.
- THURSTONE, L.L., *Inventario de Intereses Profesionales*, Madrid, TEA, ed., 2º ed., 1974.
- KUDER, G.F., *Registro de Preferencias*, Madrid, TEA, ed., 1976.
- SUPER, D.E., Las dimensiones de la madurez profesional, *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1977, 149.
- SUPER, D.E., *Psicología de la Vida Profesional*, Madrid, Rialp, 1962.
- SUPER, D.E., Determinantes Psicológicos de la Elección Profesional, *Rev. Psic. Gen. y Aplicada*, 1974, 128, 563-582.
- RIVAS, F., Análisis diferencial y dimensional de las preferencias profesionales en la pubertad, *Rev. Ps. Gen. y Aplicada*, 1979, 160-161, 935-936.

CUESTIONARIO

CURSO _____ CENTRO _____

LOCALIDAD _____ APELLIDOS _____

_____ NOMBRE _____

SEXO V M EDAD 13 14 15 16

CENTRO DONDE ESTUDIA E P

PROFESION DEL PADRE _____

DOMICILIO DE LOS PADRES: LOCALIDAD _____

PROVINCIA _____ QUE ESTUDIOS TIENEN O EN QUE

TRABAJAN SUS HERMANOS _____

A continuación vas a responder a algunas preguntas sobre lo que te gustaría hacer al acabar la E.G.B.— Observa que se trata de indicar lo que TE GUSTARIA hacer, aunque no coincida con lo que harás en realidad.

Aunque en ocasiones puedas elegir más de una respuesta, esfuérzate en indicar SOLAMENTE UNA RESPUESTA, la más importante.

1. Al acabar la E.G.B. *preferiría* (tacha la letra que corresponda).
 - a) No estudiar más y empezar a trabajar.
 - b) Estudiar Formación Profesional (F.P.).
 - c) Estudiar B.U.P.
 - d) Otros estudios; indica cuáles
 -

2. Indica por qué motivo preferirías hacer lo que has elegido:
 - Si prefieres no estudiar y empezar a trabajar es: (tacha el número).
 1. Porque no me gusta el estudio.
 2. Porque no valgo para estudiar.
 3. Porque tengo que ayudar a mi familia.
 4. Porque mis padres no quieren que siga estudiando.
 5. Porque quiero ganar dinero pronto.
 6. Otros motivos: indica cuáles
 -

 - Si prefieres estudiar F. Profesional es: (tacha el número correspondiente).
 1. Porque los estudios de F.P. son más fáciles que los del B.U.P.
 2. Porque mis padres quieren que estudie Formación Profesional.
 3. Porque creo que no aprobaré el Graduado Escolar.
 4. Porque a mi me gustan los estudios de F.P.
 5. Otros motivos: indica cuáles
 -

 - Si prefieres estudiar B.U.P. es: (tacha el número que corresponda).
 1. Porque los estudios de B.U.P. tienen más prestigio.
 2. Porque me creo capacitado para superarlos.
 3. Porque quiero hacer una carrera para la que no se necesita el B.U.P.
 4. Porque mis padres quieren que haga el B.U.P.
 5. Otros motivos: indica cuáles
 -

Ya nos has indicado lo que te gustaría hacer al acabar la E.G.B. Ahora vas a contestar a algunas preguntas sobre lo que HARAS realmente.

3. Cuando acabe la E.G.B. *haré* lo siguiente: (tacha la letra que corresponda).
 - a) No seguir estudiando y empezar a trabajar.
 - b) Estudiar B.U.P.
 - c) Estudiar Formación Profesional (F.P.).
 - d) No lo sé.
 - e) Otros estudios: indica cuáles

4. Si lo que desearías hacer no coincide con lo que harás realmente, indica el motivo principal:
 - a) Querría estudiar F.P. pero no me dejan mis padres.
 - b) Querría estudiar B.U.P. pero mis padres no quieren.
 - c) Querría empezar a trabajar pero mis padres no quieren.
 - d) Querría empezar a trabajar pero creo que no encontraré trabajo.
 - e) Querría estudiar B.U.P. pero me parece demasiado difícil.
 - f) Querría estudiar B.U.P. pero creo que no aprobaré el Graduado Escolar.

5. Si lo has pensado, escoge las dos profesiones que más te gustaría conseguir; si no lo has pensado, no elijas ninguna, no importa.
 - a) La que más me gustaría _____
 - b) La segunda que más _____

6. Indica por qué motivos te gusta la profesión que has elegido:
 - a) Es la que tiene mi padre.
 - b) Algún familiar mío tiene esa profesión. (Indica cuál).
 - c) En esa profesión se gana mucho dinero.
 - d) Es una profesión socialmente muy bien considerada.
 - e) Conseguir esa profesión no exige mucho esfuerzo.
 - f) Otros motivos: indica cuáles

7. A mis padres les gustaría que yo fuera:
 - a)
 - b)
 - c) Lo que yo quiera y a mí me guste.

8. ¿Crees que encontrarás dificultades para ser lo que quieres?
 - a) Sí.
 - b) No.

9. Si has respondido que «sí» a la pregunta anterior ¿cuál es la dificultad más importante que crees que encontrarás?

- a) Para esa profesión se exigen estudios demasiado difíciles.
- b) Mi familia no tiene dinero para pagarme esos estudios.
- c) En esa profesión existen pocos puestos de trabajo.
- d) Mis padres no quieren que sea eso.

10. ¿Qué estudios se necesitan en esa profesión?

- a) Graduado Escolar.
- b) Estudios de B.U.P. o C.O.U.
- c) Estudios de C.O.U. y tres años de carrera.
- d) Estudios de C.O.U. y cinco años de carrera.

11. Te consideras a ti mismo:

- a) Buen estudiante.
- b) Mediano estudiante.
- c) Mal estudiante.

12. Los estudios de F. Profesional te parecen (tacha el número que corresponda).

Muy difíciles 1 2 3 4 5 Muy fáciles.

13. Los estudios de B.U.P. me parecen (tacha el número que corresponda).

Muy difíciles 1 2 3 4 5 Muy fáciles.

INDICE

INTRODUCCION	177
I. ALGUNOS COMPONENTES DE LA ELECCION VOCACIONAL	179
1. Las aptitudes	179
2. Intereses profesionales	181
3. Rasgos de personalidad	182
4. Madurez vocacional	183
5. Los conceptos de sí mismo	184
6. Otras variables	184
6.1. Sexo	184
6.2. Factores socioculturales	185
Conclusión	186
II. OBJETIVOS E HIPOTESIS	187
1. Análisis de la coincidencia/no coincidencia entre lo que prefieren hacer los sujetos que terminan E.G.B. y lo que, en su opinión, comenzarán realmente	187
2. Determinación de las variables influyentes en las preferencias estudio/trabajo y tipo de estudios	188
2.1. Factores Biológicos y Factores Geográficos	188
2.2. Factores Psicológicos	188
2.3. Factores Académicos y Socioculturales	188
III. METODO	191
1. Variables que consideramos en nuestro estudio	191
1.1. Factores biológicos y factores geográficos	191
1.2. Factores «psicológicos»	192
1.3. Factores académicos y sociales	193
2. Muestras	194
3. Instrumentos empleados	195
3.1. Cuestionario	196
3.2. TIG-1. Test de Inteligencia General	197
3.3. Intereses profesionales	197
4. Análisis estadístico	199
4.1. Análisis descriptivo	199
4.2. Análisis inferencial	199

IV. RESULTADOS	201
1. Elección al finalizar la E.G.B.	201
1.1. Opción preferida al finalizar la E.G.B.	201
1.2. Motivación de esa «preferencia»	203
1.3. Expectativa sobre lo que harán en realidad	205
1.4. Porcentaje de no coincidencia entre Opción Preferida y Opción Real	206
1.5. Motivación de la no coincidencia	206
2. Variables influyentes en la elección	207
2.1. Factores biológicos y factores geográficos	207
2.2. Factores psicológicos	209
2.3. Factores académicos y culturales	215
V. COMENTARIO	223
1. Elección al finalizar la E.G.B.	223
2. Concordancia entre la opción preferida y la que harán en realidad	224
3. Variables con influencia en la elección	225
3.1. Incidencia de los factores biológicos y geográficos	225
3.2. Factores psicológicos	226
3.3. Factores académicos y culturales	228
VI. CONCLUSIONES	231
PERSPECTIVAS	232
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	233
CUESTIONARIO	235

JESUSA MATESANZ SANZ
MARIA LUISA BONAL LANUZA
FABIAN GOMEZ HERNANDEZ
SANTOS MAZAGATOS GARCIA

Director y Coordinador: JOSE PABLO DELGADO y DELGADO
(Inspector de Educación Básica del Estado)

LA FUNCION DIRECTIVA EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

JUSTIFICACION

A lo largo del presente año de 1980 se detectaron una serie de temas, provenientes de los distintos sectores que componen la comunidad educativa en nuestra región, entre los cuales aparece el tema de las Direcciones de Centros.

En base a intentar esclarecer el tema, de acuerdo con las posibilidades de esta Consejería, se ofrece el presente trabajo, realizado en torno a una encuesta aplicada en las provincias castellano-leonesas, trabajo que ha corrido a cargo de un equipo dirigido por D. José Pablo Delgado Delgado, Inspector-Jefe de Educación Básica de Segovia.

De acuerdo con el propósito de ir publicando trabajos, que respondan a problemas reales y que puedan suscitar nuevas aportaciones de todas aquellas personas implicadas en el quehacer educativo, a las que esta Consejería de Educación se encuentra abierta, se presenta este estudio.

Nuestro agradecimiento a cuantos Profesores y Directores han participado con sus aportaciones, así como al Ilmo. Sr. Inspector General de Educación Básica del Estado, D. Gonzalo Gómez Dacal, que ha prologado esta publicación, y nuestro reconocimiento a los autores del presente trabajo.

Consejería de Educación
Consejo General de Castilla y León
Soria, 1980

PROLOGO

El análisis del soporte organizativo de la escuela ha sido, sin lugar a dudas, uno de los sectores más olvidados en los estudios pedagógicos de los últimos tiempos y ello a pesar de la enorme expansión que ha experimentado la educación institucionalizada.

Este olvido se ha producido también en el ámbito de la legislación escolar, que no ha dado respuesta, en los últimos años, a la problemática que en materia de organización de Centros se produce a partir de la promulgación de la Ley General de Educación del año 1970.

La escasa atención prestada a temas tan singulares, y decisivos para alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la educación, como la organización del alumnado y del profesorado, la dirección de los Centros, el aprovechamiento y utilización de los espacios y de los recursos, etc., ha sido, sin lugar a dudas, una de las causas del bajo rendimiento de la escuela.

En estos momentos, promulgada ya la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares, asistimos a un importante relanzamiento de los temas organizativos.

Este relanzamiento ha de apoyarse, para que pueda repercutir en la renovación de la escuela, en estudios e investigaciones que proporcionen información válida y fiable respecto de qué soluciones son más viables y eficaces en esta materia.

Dentro de este contexto, el estudio que sobre la dirección de Centros escolares ha realizado el equipo que coordina D. José Pablo Delgado no puede ser más oportuno, ya que se refiere a una materia, la organización de Centros, que precisa, según hemos señalado, de atención urgente, y repercute, además, en un aspecto muy importante en este ámbito: la función directiva en la escuela.

Las conclusiones a que llega este trabajo en materia de dirección de Centros escolares apoyan las tesis subyacentes en la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, por cuanto sostiene la concepción de una dirección profesional, ejercida por docentes profundamente conocedores de la escuela e íntimamente integrada en una carrera docente racionalmente concebida.

Es importante destacar también la sensibilidad del Consejo General de Castilla y León al apoyar la realización de este proyecto, así como la importante colaboración que para su realización han prestado numerosos alumnos, profesores y padres, lo que es un indicador claro de las expectativas que existen en diversos sectores ante estos temas.

Espero que el equipo responsable de este primer estudio continúe en esta línea de investigación cercana a la realidad, y profundice en un tema de vital importancia para la Escuela, la dirección, proporcionando información relativa a los componentes que contribuyen a que sea verdaderamente eficaz.

Gonzalo Gómez Dacal
Inspector General de E. Básica

INTRODUCCION

El equipo que ha realizado este trabajo quiere ayudar a esclarecer la difícil tarea de dirigir un Centro Escolar hoy, centrándonos fundamentalmente en la dirección de los centros de Educación General Básica del Estado.

Porque pensamos que el Director escolar ha sido, es y será una pieza clave para mejorar la calidad de la enseñanza de un país y que el esquema funcional de la dirección no es sencillo, por tratarse de una tarea multifactorial y diversa.

Porque se diseña un modelo nuevo de Director escolar. Nuevo, al menos en el procedimiento de selección y nombramiento según apunta el recién estrenado Estatuto de Centros Escolares.

Porque creemos que la dirección escolar se aprende, como se aprenden otras cosas. Pero es necesario saber y querer; estudio y voluntad.

Porque estimamos que la primera obligación de un buen profesional de la dirección o del que aspira a serlo, es aceptar el reto de una formación permanente que le lleve a ser el primer motivador de toda cooperación en el Centro escolar.

Por esas y otras razones queremos aportar estas reflexiones nacidas de una experiencia vivida con ilusión y con la mayor esperanza por el equipo, para contribuir a abrir la puerta a los que, por vocación o por formación, quieran llevar este empeño de dirigir los Centros de Educación General Básica con honradez.

Nuestra gratitud a tantos alumnos, padres, profesores y directores e Inspectores de Castilla y León que con su colaboración, anónima en muchísimos

casos, han hecho posible esta aportación modesta. De un modo especial al grupo de Profesores y Directores que se molestaron en contestar al Cuestionario que remitimos.

Queremos destacar el agradecimiento a la Consejería de Educación del Consejo General de Castilla y León que hace posible su publicación y divulgación.

Asimismo gracias al Ilmo. Sr. Inspector General de Educación Básica, D. Gonzalo Gómez Dacal, por prologar esta publicación.

Y nuestra gratitud más sincera a estos cuatro Directores de Segovia:

Doña Jesusa Matesanz Sanz

Doña María Luisa Bonal Lanuza

Don Fabián Gómez Hernández

Don Santos Mazagatos García

gracias a cuyo esfuerzo y paciencia se ha podido culminar este trabajo tan lleno de recuerdos e ilusiones compartidas.

Segovia, Diciembre de 1980

José Pablo Delgado y Delgado

**Inspector de Educación Básica del Estado
y Coordinador del equipo**

I. PARTE TEORICA

1. FUNCIONES DE LA DIRECCION

Consideramos oportuno recoger algunas reflexiones teóricas sobre la función directiva que nos sirvan de fundamento a la segunda parte de este trabajo, más tomada de la realidad, más práctica.

Según el esquema propuesto por Manuel Sánchez Alonso y el trabajo de William H. Newman, el ejercicio de la dirección supone tres funciones principales:

1.1. PLANIFICACION

1.2. ORGANIZACION

1.3. CONTROL

Cada una de las funciones implican a su vez varios aspectos.

1.1. Planificación (El elemento esencial son las ideas)

1.1.1. Premisas o análisis sociológicos del entorno. Datos o circunstancias que influyen en la planificación

Hay que partir de la situación actual acometiendo un análisis de sistemas sobre cómo están las cosas en el Centro. Hay que efectuar proyecciones de referencia para detectar las hipótesis que hay que realizar —futuros imprevisibles— proyectando los posibles.

Para la realización de este diseño idealizado del sistema, el Director debe contar con los miembros de la organización, procurando que sea el diseño tecnológicamente factible y operativamente viable.

El Director tiene que ser solidario. La orquesta no es sólo el Director.

El mayor beneficio de la planificación es que todos los individuos de la organización se impliquen en la misma.

1.1.2. Objetivos

Toda institución tiene un objetivo fundamental que se suele llamar fin. En un Centro educativo, el fin es el proyecto educativo (en algunos Centros se llama ideario).

Los restantes objetivos son globales, departamentales, de niveles, de sección, de personal...

1.1.3. Estrategias

Son las técnicas a seguir para el cumplimiento de los objetivos. Las estrategias deben publicarse y discutirse por todos los miembros de la comunidad educativa. La comunicación es un aspecto esencial del proceso de la planificación, aunque adoptando diferentes formas. Comunicación en todas las direcciones y al servicio de la formulación de unos ideales con los que la gente ha de coincidir. Los conflictos radicales, los que se centran en los fines, son muy difíciles de negociar. Los conflictos negociables son los que se centran en los medios. Por eso resulta imprescindible que haya una coincidencia en los fines, en los ideales si el sistema quiere controlarse y no estar a merced de las circunstancias.

1.1.4. Decisiones y previsión de recursos materiales, económicos y humanos

No se puede iniciar la marcha hacia la consecución de un objetivo sin antes saber los recursos con que se cuenta para conseguirlo. Por eso es necesario también planificar los medios y los recursos.

1.2. Organización (El elemento esencial son las personas)

La organización no es un fin en sí misma. Debe realizarse de acuerdo con una determinada planificación previa.

La planificación si no es seguida de la organización no es eficaz. Posiblemente unos mismos objetivos pueden ser alcanzados por distintos estilos organizativos, pero siempre es necesaria una forma de organización.

1.2.1. Descripción de actividades. Descripción y valoración de tareas

Es preciso señalar y describir el conjunto de actividades que se necesitan para alcanzar los objetivos, siendo obviamente necesario que dichas actividades sean concordantes con los fines que pretendemos lograr.

Una vez enumeradas y descritas, es necesario agrupar las actividades de un modo homogéneo, formando bloques de coherencia interna. Esto permitirá la departamentalización lógica de las tareas y la adecuada utilización del personal adscrito al Centro según especialidades y cualidades personales.

1.2.2. Asignación de actividades

¿Un determinado puesto de trabajo le ocupa la persona más idónea?

Se trata de la implicación de personas concretas, es decir, el encargo que se hace a una o varias personas de la realización de las tareas que supone cada bloque homogéneo de actividad (curso, materia...).

Dificultades en E.G.B. para la adscripción a cursos, materias, etc. Decreto de plantillas: urge su necesidad.

1.2.3. Delimitación de autoridad y de responsabilidad

Para que las citadas personas puedan realizar sus tareas necesitan ser revestidas de autoridad, en proporción a su cometido. Paralelamente, debe establecerse una equivalente exigencia de responsabilidad.

No existe estructura que sustente estas funciones en los Centros, actualmente.

1.2.4. Mando y liderazgo. Organización Formal e Informal

La organización, al estar referida a personas, exige el ejercicio del liderazgo. La autoridad, aunque se dé un grado elevado de participación de los miembros de un grupo organizado, es un elemento necesario de la dirección del mismo. Y ello es así porque los objetivos no pueden preverlo todo, porque todos los miembros del grupo organizado no van a cumplir siempre sus obligaciones y porque las circunstancias internas y externas de la organización varían.

Ahora bien, el depositario de la autoridad no tiene por qué ser un hombre sólo. La delegación de autoridad está en la base del crecimiento de las organizaciones.

La Delegación de tareas Directivas puede referirse a:

- Tareas Directivas sin mando: Es el momento en que aparece el Staff. Sus funciones son de asesoramiento.
- Tareas Directivas con mando: Es la verdadera Delegación. Una buena Delegación impone: Proporción entre autoridad y tareas a realizar; líneas muy claras de delegación; igualdad entre autoridad y responsabilidad; la responsabilidad no se delega.

Para conseguir una verdadera delegación hay que evitar el recelo hacia la valía de los subordinados; el temor a la pérdida del control; la falta de capacidad

directiva de los subordinados y actitud pasiva del personal hacia los problemas del Centro. A veces el propio temperamento del Director dificulta la delegación.

Estos obstáculos se remueven con factores positivos de signo contrario: receptividad, voluntad de dejar hacer a los subordinados, permitir que se cometan errores, confianza para con los subordinados y aceptación de un aceptable sistema de control.

1.2.5. Integración del personal. Compaginación de los objetivos de la Institución y de la persona. Motivación. Comunicación. Participación

Cada Jefe es responsable de integrar a un equipo. Dirigir es «trabajar con» no trabajar «sobre», ni trabajar «para».

Para la integración del personal hay que partir de las actividades que se tienen que realizar. En líneas generales cabe partir de un doble plano de actuación:

- Plano directivo o realización del proceso directivo, a través de sus funciones técnicas de Planificación, Organización y Control.
- Plano inmediatamente operativo: se trata de las tareas de ejecución que son necesarias para poner en práctica los resultados del proceso directivo.

El contenido de cualquier puesto estará integrado por tareas relativas a ambos. La proporción en que unas u otras deberán ser realizadas dependerá del nivel jerárquico, de modo que las funciones directivas irán disminuyendo a medida que se descienda a escalones inferiores, para aumentar las tareas de ejecución.

La creación de Departamentos viene impuesta, por una parte, por la especialización que se requiere para la puesta en práctica de la enseñanza, y por otra por la limitación de la capacidad de las personas. Los Departamentos pueden clasificarse por funciones o áreas funcionales.

La creación de los Departamentos facilita la descentralización.

1.2.6. Organigrama y manual de funciones y tareas

Son dos instrumentos concretos de la organización que ayudan al mantenimiento y clasificación de las relaciones en la misma (considerada como Formación Social Compleja) y que son utilizados por el organizador para representar el resultado de la organización (considerada como Proceso).

Los organigramas y los manuales de funciones están siempre referidos a una organización concreta. Deben adaptarse constantemente al ente organizado al que pertenecen.

Los organigramas son representaciones gráficas de un momento de la vida de la organización. Deben realizarse con la mayor simplicidad posible.

Un Manual de Funciones es un texto en que se describe el contenido de cada uno de los puestos de la estructura organizativa. Es el despliegue y la especificación de los Organigramas. También son la descripción organizativa de los Reglamentos de Régimen Interior o Estatutos, según los casos.

Los Organigramas y los Manuales de Funciones sirven:

- A la Dirección, para reflexionar sobre las características y problemas de la organización.
- A los responsables de los distintos puestos, para facilitarles el conocimiento del contenido de sus tareas, de la autoridad y responsabilidad que disponen para su realización, su posición en la organización y su contribución en los objetivos generales.

1.3. Evaluación. Control

La evaluación de los Colegios no siempre redonda en bien de los mismos. En ocasiones es contraproducente, inútil o de efectos muy limitados. En general las causas de estas limitaciones pueden reducirse a tres:

1. Orientación «punitiva» o de control, o al menos, percibida así por los miembros del grupo. Automáticamente surgen actitudes defensivas que limitan o invalidan todo el proceso de evaluación.
2. Orientación «vertical», en una sola dirección: el sujeto evaluador es el que detenta la autoridad formal, no hay autoevaluación ni evaluación recíproca.
3. Enfoque limitado: Se evalúa preferentemente el rendimiento individual y se dejan al margen todas las variables o muchas de ellas responsables de la buena marcha del Centro.

Para poder realizar una evaluación total que sirva para detectar con realismo la situación del Centro, hay que realizar enfoques más comprensivos y desarrollar la actitud crítica como una conducta que todo Grupo democrático tiende a fortalecer.

Los pasos a seguir dentro de las actividades de control vendrían señalados por el siguiente esquema:

1. Confrontación de actividades con marcos de referencias (objetivos).
2. Medición continua de las actividades.
3. Establecimiento de puntos estratégicos.

4. Introducción de las acciones correctivas oportunas.

En un Centro Docente el control implica el deber de la valoración de la propia Función Directiva, de la Función Docente, del alumnado, de los Servicios Auxiliares y aspectos materiales y de las relaciones del Centro con el exterior.

Para cada uno de los factores citados anteriormente hay que tener en cuenta una serie de indicadores que faciliten su análisis y evaluación.

Control necesario para saber ser eficaces. «El mejor Director es el que más consigue, no el que más envenena».

2. SELECCION DE DIRECTORES EN ALGUNOS PAISES EUROPEOS

Por considerarlos de interés resumimos a continuación cómo se seleccionan los Directores en Francia, Alemania, Inglaterra y Holanda.

2.1. Francia

Puede ser Director cualquier Profesor de nivel primario.

El aspirante a Director hace saber a su Inspector Departamental que aspira a una Dirección. El Inspector lo toma en consideración y procede a:

1. Calificarlo sobre la base de las notas que la Inspección tiene de todos los Profesores, ya que en Francia es obligatorio que el Inspector califique a los Profesores tras su visita con una nota entre 0-20.
2. Entrevistarle.

Si el Inspector queda bien impresionado, incluye al aspirante en una lista de Profesores que desean ser Directores, y debe hacer un Curso especial de preparación para obtener un Certificado de aptitud.

Cuando hay vacantes los que han adquirido derecho a ser Directores y están en lista, concursan por Departamentos y la Inspección departamental o la Inspección de Academia falla el concurso y decide el nombramiento. No pueden irse a otro Departamento sino mediante permuta.

Tienen horas de función docente en menor número cuanto mayor sea el número de unidades del Centro.

2.2. Alemania

Puede ser Director cualquier Profesor primario, ya que la formación que recibe este nivel de Profesorado es de tipo postsecundario y tres años de Universidad.

Al terminar su formación universitaria de Profesor primario lo adscriben a un Maestro con prestigio profesional para que realice con él dos cursos de prácticas, cobrando.

Esta práctica consiste en:

1. Doce horas semanales de asistencia a las clases realizando tareas docentes normales a una escuela.
2. Participación en un Seminario pedagógico que funciona semanalmente.
3. Realización de una tesina que debe ser aprobada por las Autoridades escolares (no por las Académicas).

Al final, normalmente no suele haber Profesores rechazados.

Este profesor así formado, puede optar a ser Director de Centros de Enseñanza Primaria y el procedimiento de acceso se parece al francés.

—No hay oposición ni elección por el Claustro.

—La Inspección califica la experiencia docente y las aptitudes profesionales y propone el nombramiento.

2.3. Inglaterra

El puesto de Director está bien pagado, bien considerado socialmente, y es objeto de apetencias para los Profesores competentes. Se da importancia a los años de servicio. Es vitalicio.

Puede llegar a él cualquier profesor.

Cuando hay una vacante de Director la Entidad Gestora del Centro primario comunica a las autoridades locales y en su caso a las centrales, la vacante y se anuncia al público en general.

Se abre un concurso público para cubrirla, y en este concurso se fijan las características de la Escuela y las condiciones que deben reunir los aspirantes:

1. Se reciben los curriculum y documentación de los aspirantes.
2. Se solicitan informes de las personas garantes.
3. Se realizan entrevistas.

Se otorga la vacante a la persona que tiene mejores calificaciones.

2.4. Holanda

Los Directores de las Escuelas Públicas, Municipales, los nombra un Consejo de Escuelas que debe existir por Ley. El nombramiento se hace después

de una convocatoria pública en la cual se han fijado las condiciones que debe reunir el candidato dependiente de las unidades organizativas o metodológicas que pueden ser muchas.

El nombramiento es revisado y autorizado por la Inspección del Gobierno. El Director no tiene normalmente función docente.

Su remuneración depende del número de alumnos que pueda llegar a tener la Escuela (no siempre es así).

Los Directores son permanentes en su cargo, sólo cesan por causas delictivas.

En el nombramiento no se tienen en cuenta su pertenencia a partidos políticos o sectas religiosas.

La recomendación parece no existir.

3. BASES LEGALES

Sin pretender realizar un estudio comparado, ofrecemos sintéticamente los textos legales más significativos sobre Dirección de Centros que se han publicado en España.

3.1. Primera Legislación

Hasta 1932 las propuestas de Directores de Escuelas se cubrían por Concursos de méritos y fundamentalmente por el criterio de la antigüedad.

Decreto de 1 de julio de 1932. Dispone que las vacantes de Escuelas Graduadas de seis o más secciones sean provistas mediante *Concurso-Oposición*, los asigna funciones y señala que el puesto será sin *función docente*.

LEY de 17 de julio de 1945. Ley de Educación Primaria. Modificada por Ley de 21 de diciembre de 1966.

Artículo 75. «Régimen de las Escuelas de más de un Maestro y Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria». «Todo Colegio Nacional de Enseñanza Primaria tendrá un Director a su cargo».

Artículo 76. «Cuerpo de Directores Escolares». «En el ámbito de la Enseñanza Primaria se constituye el Cuerpo de Directores Escolares, como Cuerpo Especial de la Administración Civil del Estado. A él pertenecerán los Directores de Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria y de Agrupaciones Escolares de ocho o más secciones».

Decreto de 24 de Octubre de 1947. «Estatuto del Magisterio Nacional Primario».

Capítulo XIII. «Directores de Grupos Escolares y de Escuelas Graduadas».

Artículo 220. «El 50 % de las vacantes de Directores de Grupos Escolares que radiquen en las Capitales de Distritos Universitarios se proveerán directamente por Oposición restringida, así como las desiertas en el Concurso General de Traslados».

Artículo 221. Podrán tomar parte en la Oposición los Maestros del primer Escalafón en servicio activo con cinco años de servicio; los procedentes de la Escuela Superior del Magisterio y los Licenciados y Doctores de la Sección de la Pedagogía con un año de servicios en el Magisterio como mínimo.

Decreto 193/1967. 2-II. Texto refundido Ley E. Primaria de 17 de Julio de 1945.

O.M. 10-II-67. Reglamento de Centros Estatales de E. Primaria.

Artículo 46. Señala funciones de los Directores.

Decreto 985/1967. 20-IV. Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares.

Artículo 2. Ingreso Cuerpo mediante Oposición más Curso de Formación de un curso escolar de duración en las Normales que señale la Dirección General.

Artículo 12. Señala deberes y derechos del Director.

3.2. Ultimas disposiciones

LEY 14/1970. 4-VIII. Ley general de educación.

Artículo 60.2. «Corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación del Profesorado».

O.M. 18-IX-1972. Normas para la designación provisional de Directores.

O.M. 4-V-1973. Regula Cursillo de Especialización en Técnicas Directivas.

Decreto 2655/1974. 30-VIII. Regula la función directiva en los Colegios Nacionales de E.G.B.

Resolución 4-6-1967. Convoca segunda fase Cursos Especializados en Técnicas Directivas.

Circular 29-IX-1977. Instrucciones sobre nombramientos Directores de Colegios Nacionales para el Curso 1977-78.

O.M. 10-V-1978. Autorizando Delegados Provinciales prorrogar mandato Directores de C.N. durante el Curso 1978-79.

El análisis comparado de estos textos permitirá al lector conocer cómo ha evolucionado la estructura vertical de los Centros Docentes, y situar, más claramente los principios que en el ámbito de la función Directiva establece la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

LEY ORGANICA 5/1980, de 19 de Junio (B.O.E. 27-VI-1980).

Artículo 25.

1. La autoridad del Director será en todo caso la propia de este cargo.
2. Reglamentariamente se determinará el procedimiento por el que la Administración seleccionará y nombrará al Director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad. El acceso a la condición de Director se insertará dentro de los derechos propios de la carrera docente.
3. Corresponde al Director:
 - a) Ostentar oficialmente la representación del Centro.
 - b) Cumplir y hacer cumplir las Leyes y disposiciones vigentes.
 - c) Orientar y dirigir todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes.
 - d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
 - e) Convocar y presidir los actos Académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro.
 - f) Ordenar los pagos.
 - g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del Centro.
 - h) Proponer el nombramiento de los cargos Directivos.
 - i) Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados en el marco de su competencia, adopten.
 - j) Cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.

Es aquí donde nos detenemos para recoger algunas de las competencias que nos sugieren los Profesores y Directores consultados y en las que se da mayor acuerdo. Entre otras destacan las siguientes:

1. Facilitar al Profesorado del Centro los medios técnico-pedagógicos que éste solicite para el mejor desarrollo de la función docente y ayudarle para conseguir una mejor proyección de la Escuela en el entorno.

2. Visitar cada unidad escolar de su Centro al menos una vez al mes, para conocer, estimular, orientar y dar unidad a la acción formativa del mismo.

3. Elaborar una memoria anual del Colegio según unas pautas señaladas por la Administración en la que se recojan los indicadores más significativos y en la que se propongan unas líneas de acción para corregir y mejorar los resultados siguientes.

4. El Director debe conjuntar las tareas y los esfuerzos de todo el Profesorado, cuidando mucho las «relaciones humanas», como parte importante del proceso directivo.

El estudio somero de estos recientes textos legales demuestra que la Administración educativa ha dado primacía al Director y a los Organos colegiados de los Centros Escolares.

Esta tendencia refleja que las bases legales que determinan la Organización Escolar tienden a impulsar, de una parte, la participación de los Profesores en las actividades de Dirección y, de otra, a incrementar la intervención de los Padres en el gobierno de los Centros.

Y pensamos, siguiendo al Sr. Gómez Dacal en su libro «El centro escolar» que éllo «exigirá, sin embargo, que todos los miembros de los órganos de gobierno se sitúen en la perspectiva de los centros escolares, ajenos siempre a los planteamientos que sirven de base a los mecanismos por los que se accede al poder político. Ni el Consejo de Dirección ni el Claustro de Profesores son parlamentos en miniatura, ni pueden moverse por otros intereses que por los de crear un espacio de convivencia en el que el único protagonista es el alumno, todos los alumnos».

4. CONCLUSIONES A LA PARTE TEORICA. PROPUESTA

Partiendo del análisis de la situación actual de los centros de Educación Preescolar y E.G.B. y teniendo en cuenta lo dispuesto por la Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros, el Grupo de trabajo ha llegado a estas conclusiones, que podrían ser una propuesta posible, entre otras, de acceso a la función Directiva:

1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 25, números 1 y 2 del Estatuto de Centros Escolares, estimamos que debe reglamentarse urgentemente el sistema de acceso y el nombramiento de Directores, contemplándolos fundamentalmente desde una perspectiva técnico-pedagógica.
2. *Convocatoria.* Debería ser pública y nacional o regional, según los casos. Deberían ser anunciadas todas las vacantes resultantes del Concurso de Traslado, y otras que se hubieran producido hasta la fecha de la citada convocatoria.

3. *Requisitos mínimos que podrían exigirse:*

Los aspirantes a la Función Directiva debieran reunir:

- 3.1. Una experiencia docente mínima de cinco años como Profesor numerario. (Hay que tener en cuenta que al Cuerpo de profesores de E.G.B. se puede acceder por diversas vías, según establece el Artículo 110 de la Ley General de Educación. El punto 2 del mismo Artículo también concede acceso a dicho Cuerpo a los diplomados y Licenciados Universitarios que hubiesen seguido los correspondientes Cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y superen las pruebas a que se refiere el apartado anterior).
- 3.2. Capacitación Académica de carácter técnico-pedagógico, especialmente en técnicas directivas.
- 3.3. Dotes personales y aptitudes específicas para el ejercicio de la función directiva demostradas a lo largo de su quehacer docente.
- 3.4. La selección de los aspirantes se realizaría mediante concurso de méritos de carácter público y ámbito provincial.
- 3.5. La evaluación de dichos méritos se realizaría por una Comisión integrada por el Delegado de Educación, la Inspección, dos Profesores numerarios y dos Directores.
- 3.6. Realizada la selección vendría la formación técnica del Director mediante un curso, según determine la Administración, en el que habrá una amplia parte teórica y otra importante práctica, con visitas a Centros de interés y de prestigio.
- 3.7. Los aspirantes seleccionados presentarán una memoria-proyecto de organización de un Centro público completo.

Superadas estas etapas el Director pasaría a ejercer la función directiva con carácter permanente mientras no se demuestre incapacidad para ello, o expire el plazo de su mandato, si su nombramiento es temporal.

BIBLIOGRAFIA

Documento elaborado por un grupo de Directores de Valladolid.
Conclusiones del Seminario de Organización de Centros celebrado en el Pazo de Mariñán (La Coruña).

II. PARTE PRACTICA

Resumimos en esta segunda parte los **planteamientos** descubiertos por los alumnos, los padres, los Profesores y Directores consultados por nosotros.

1. DIALOGO CON LOS ALUMNOS

Antes que nada queremos hacernos eco de los planteamientos y críticas de los escolares, especialmente de los comprendidos entre 11 y 14 años. Porque creemos que son ellos los que mejor reflejan la crisis que vive nuestra Escuela.

Para ello hemos aprovechado las respuestas de 558 alumnos de Colegios Nacionales de Segovia y su provincia que participaron en el Foro Provincial organizado por el Ministerio de Cultura con motivo del Año Internacional del Niño. También aprovechamos los resultados de algunas encuestas realizadas por nosotros con alumnos de esta provincia.

En todo este material y en todos nuestros contactos con los alumnos creemos descubrir sobre todo, la indiferencia, la soledad y, a veces, el rechazo hacia la Escuela, en un porcentaje significativo de alumnos. Pero también percibimos motivos de esperanza en muchos alumnos que buscan una mejora profunda de la Escuela, comprometiéndose responsablemente en su trabajo escolar.

1.1. La protesta de los alumnos

Es bastante general la protesta de los alumnos, más bien encubierta en el desencanto y en la indiferencia. A continuación presentamos parte de la radiografía que hacen de la Escuela:

- Una Escuela que no ofrece razones válidas para vivir, sino que pretende sólo dar conocimientos que conducen a la competencia y el consumo.

- Una Escuela que no satisface las necesidades que los alumnos perciben como fundamentales: la necesidad de ternura, de solidaridad, de comunicación, de gratificación y de orientación.
- Una Escuela de «palabras y rollos» y de «profesores con diarrea verbal».
- Una Escuela cuya falta de humanidad se advierte sobre todo en las concentraciones escolares que masifica e impide las relaciones interpersonales.
- Una Escuela que no acoge e integra a los subnormales.
- Una Escuela con demasiada libertad y descontrol.
- Una Escuela sin modelos o «ejemplos de vida» válidos en los adultos que la regentan.
- Una Escuela que genera hipocresía, confusión y mentira.
- Una Escuela que crea soledad, que enfrenta y separa a los Profesores y a los padres, más que unir y compartir.

Y más cuestiones que no nos resultan fáciles de admitir sin sentirnos profundamente interpelados. ¿Son los muchachos los que están equivocados o lo estamos nosotros y nuestra Escuela? ¿O lo está nuestra Escuela y con ella nuestra Sociedad? Sus interrogantes nos están urgiendo a revisar profundamente los **valores** sobre los que hemos edificado nuestra realidad escolar. Es duro reconocer que no encuentran entre nosotros «ejemplos de vida» para imitar, ni modelos colectivos de identificación que les puedan orientar.

1.2. Motivos de esperanza

En medio de las protestas que constatamos, percibimos también motivos de esperanza para la Escuela.

A la pregunta de «¿qué esperan los alumnos de los Directores y Profesores?», las respuestas parecen coincidir destacando:

- a) Que esperan colaboren en crear y mantener un clima que permita trabajar con alegría y respeto.
- b) Que los Directores y Profesores posean una idea coherente de lo que es una auténtica enseñanza.
- c) Que sean justos en sus intervenciones.

Creemos que en el fondo de esas críticas hay un deseo sincero de cambio y una búsqueda profunda de una Escuela mejor.

Nos llena de gozo esa postura de defensa radical de la verdad y ese rechazo a la mentira e hipocresía de esa convivencia escolar.

También nos alegra observar que muchos alumnos dan importancia al ejemplo de vida y que es más importante lo que se vive que lo que se dice creer.

Por eso y por otros valores (como la alegría y el respeto, por ejemplo) que desean implantar en la Escuela, creemos que no está todo perdido. Nuestro espíritu de superación y nuestra ilusión compartida con ellos, serán capaces de soslayar tantas dificultades como presenta la tarea educativa, difícil y arriesgada, pero aventurada.

2. DIALOGO CON LOS PADRES

Consideramos importante la imagen que los padres poseen de la dirección de los Centros escolares. Para conocerla resumimos las respuestas a un cuestionario que sobre la función directiva se envió a consulta a Asociaciones de Padres en julio pasado. De diez Asociaciones consultadas contestaron siete. Todas de la provincia de Segovia.

Clasificamos las respuestas en dos núcleos: 1. Sobre la función directiva y 2. Sobre la provisión del cargo de Director.

2.1. Sobre la función directiva

- 2.1.1. Incentivos de todo carácter que debería gozar el cargo de Director.
- Destacan incentivos económicos y profesionales 6 A.P.A.
 - Sin ningún incentivo 1 A.P.A.
- 2.1.2. Capacitación específica para el desempeño de la función directiva.
- Por cursos señalados por el Ministerio 3 A.P.A.
 - Capacitación técnica en programación, organización y control 2 A.P.A.
 - Capacitación en Administración escolar 1 A.P.A.
 - Capacitación innecesaria 1 A.P.A.
- 2.1.3. Situación administrativa de los Directores durante el período de mandato y eventuales causas de cese en el mismo.
- Profesores dedicados, sólo con función directa 2 A.P.A.
 - Un curso especial de directores 2 A.P.A.
 - Profesores propietarios sin cuerpo especial 2 A.P.A.
 - Total independencia de la Administración 1 A.P.A.
- 2.1.4. Duración del mandato y condiciones para su otorgamiento.
- 4 años prorrogables 3 A.P.A.
 - 4 años improrrogables 1 A.P.A.
 - 3 años prorrogables 2 A.P.A.
 - 2 años prorrogables 2 A.P.A.

En cuanto a condiciones para su otorgamiento coinciden en destacar: Dotes personales, madurez y equilibrio emocional y competencia.

Recogemos íntegra la sugerencia de una Asociación sobre este apartado por considerarla de interés. Dice así: «El nombramiento de Director debe hacerse siempre a finales de Curso y empezar su mandato al inicio del nuevo, teniendo así tiempo para irlo planificando. Para su elección debe oírse al Claustro de Profesores y a la Asociación de Padres de Alumnos. Debe establecerse un baremo para la puntuación de méritos».

2.1.5. Juicio sobre la conveniencia de que el Director simultanee su función con la actividad docente propia de su condición como Profesor.

- Imprescindible simultanear adecuando las horas 5 A.P.A.
- No conviene. Exclusiva la función directiva 2 A.P.A.

En conjunto destacamos en este bloque:

- 1) Una tendencia en la mayoría de los padres consultados a alargar el tiempo de mandato del Director en su cargo por prórrogas sucesivas.
- 2) La conveniencia de simultanear la función Directiva con la docente para mantener un contacto más directo con los alumnos.
- 3) Una profesionalización de la función directiva que atienda más a los aspectos técnicos pedagógicos para ser eficaces.

2.2. Sobre la provisión del cargo de Director

2.2.1. Cualidades que habrían de considerarse en los candidatos.

- Señalan: 1, Capacitación específica; 2, Personalidad; 3, Licenciatura; 4, Vocación; 5, Capacidad de Organiz. 3 A.P.A.
- Historia profesional, responsabilidad y dotes humanas 3 A.P.A.
- Señaladas por un baremo elaborado por administración padres y profesores 1 A.P.A.

2.2.2. Requisitos mínimos que deben reunir los aspirantes para participar en la convocatoria de plazas de Director.

- Profesor definitivo con 5 años de antigüedad en Magisterio y dos en el Centro 1 A.P.A.
- Profesor definitivo con cuatro años de docencia 2 A.P.A.
- 5 años de antigüedad en Magisterio y un curso de Directores 1 A.P.A.
- 4 años de docencia y un año en el Centro 1 A.P.A.
- Los requisitos según baremo previo 1 A.P.A.
- No se indican 1 A.P.A.

2.2.3. Ambito territorial de la Convocatoria.	
—Regional	2 A.P.A.
—Provincial	3 A.P.A.
—Local	1 A.P.A.
—No contesta	1 A.P.A.
2.2.4. Organos participantes en la selección de Candidatos.	
—Asociación de Padres y Claustros	3 A.P.A.
—Inspección y representantes profesores	1 A.P.A.
—Inspección y Asociación de Padres	1 A.P.A.
—Claustro propone terna	1 A.P.A.
—Administración, claustro, A.P.A. y Ayuntamiento	1 A.P.A.
2.2.5. Procedimiento de selección.	
—Por concurso de méritos	5 A.P.A.
—Mixto: Concurso méritos y votación Claustro y Asociación de Padres	2 A.P.A.
2.2.6. Criterios de evaluación de méritos.	
—Establecidos por la Administración	4 A.P.A.
—Iguales a los establecidos en la Selección	2 A.P.A.
—No contesta	1 A.P.A.

2.3. Conclusiones de los padres

Parecen coincidir la mayoría de los padres en señalar:

- 1) Las cualidades del Director como persona con dotes humanas, sentido del deber, responsabilidad y competencia técnica.
- 2) En la formación y selección de Directores destacan los valores que llevan a conseguir un alto rendimiento educativo de la Comunidad escolar.
- 3) Como requisito mínimo de los aspirantes, experiencia docente entre 4 y 5 años.

3. DIALOGO CON LOS DIRECTORES Y PROFESORES

3.1. Introducción al Cuestionario sobre la función directiva

Para recoger las opiniones de una muestra de Directores y de Profesores de la región de Castilla y León elaboramos el Cuestionario que se incluye en las páginas siguientes.

Se imprimieron un millar de ejemplares que se distribuyeron así:

Avila	75 ejemplares. Se recibieron 32.
Burgos	150 ejemplares. Se recibieron 34.
León	150 ejemplares. Se recibieron 75 con retraso. Por ello se incluyen en el Anexo 0.
Palencia	100 ejemplares. Se recibieron 62.
Salamanca	150 ejemplares. Se recibieron 60.
Segovia	75 ejemplares. Se recibieron 67.
Soria	50 ejemplares. Se recibieron 36.
Valladolid	150 ejemplares. Se recibieron tarde. No se contabilizaron.
Zamora	100 ejemplares. Se recibieron 78.

Pensábamos clasificarlos para su estudio en: Directores y Profesores, diferenciándolos por Zona Rural y Zona Urbana y por Centros incompletos y Centros completos. Al sernos complicado el recuento de datos decidimos no considerar la variable Centros incompletos y completos. Y para simplificar el recuento adoptamos en el grupo de trabajo por registrar sólo las opciones elegidas en primer lugar o señaladas con el número uno.

Somos conscientes de que la muestra puede no ser suficientemente representativa y reconocemos limitaciones que a no dudar pueden aparecer en este estudio. Concretamente no aparecen las respuestas de dos provincias por el límite de tiempo en la distribución y recogida.

Acordamos no registrar las cuestiones 7 y 10 por resultar ambigua nuestra redacción y aportar pocos datos de interés.

A continuación presentamos el resumen de los resultados de cada provincia y finalmente una visión global y acumulativa con los datos de todas.

3.2. Cuestionario sobre la función directiva

Ordene numéricamente las distintas alternativas que se ofrecen en cada pregunta, por orden de mayor a menor importancia (1, 2, 3, 4...).

- 1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*
 - Como una función educativa con especial preparación técnica.
 - Como una función administrativa pero relacionada con la función educativa.
 - Innecesaria.
- 2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*
 - Es un cargo político.
 - Como una función innecesaria.

- Es un cargo social.
 - Es un cargo de especialización Técnica.
 - Es un cargo indiferenciado.
 - Técnico en la dirección de un grupo humano.
 - Responsable de un programa educativo.
- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento del Director de un centro docente?*
- La Administración Regional.
 - La Administración Central.
 - La Administración Provincial.
 - La Administración Local.
 - Otro Organismo (Especifíquese)
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
- La Administración directamente.
 - Mediante Concurso-Oposición, la Administración.
 - La Inspección a su criterio.
 - El Claustro propone un nombre.
 - El Claustro propone una terna.
 - El Claustro y A.P.A. proponen un nombre.
 - El Claustro y A.P.A. proponen una terna.
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo.*
- Deberá tenerla siempre.
 - Debe tenerla por mucho tiempo.
 - Debe tenerla por un tiempo, limitado, largo o corto ¿Por cuántos años?
 - No debe tenerla.
 - Debe tenerla mientras no se demuestre su incapacidad.
- 6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*
- El Claustro.
 - La Inspección.
 - La Administración.
 - La Asociación de Padres.
 - Otras
- 7.— *Condiciones de un Director de un centro docente.*
- Todos los Profesores valen para Directores.
 - Se requieren condiciones humanas especiales para ser Director.
 - Aunque un profesor no tenga condiciones humanas para ser Director, puede adquirirlas mediante estudios especializados.
 - Aunque se hagan estudios, nunca puede alcanzarse la idoneidad para ser Director, si no hay condiciones humanas especiales en la persona.
- 8.— *Voluntariedad.*
- El cargo directivo debe ser voluntario.
 - Debe ser aceptado en caso de ser propuesto por los Organismos competentes.
 - No debe forzarse a nadie para aceptar el cargo de Director.

- 9.— *Condiciones de origen del Director.*
 —Para ser Director un Profesor tiene que pertenecer a la plantilla del Centro.
 —Puede ser nombrado Director un Profesor que no pertenezca al Centro.
 —La Administración puede nombrar un Director que no sea Profesor.
- 10.— *Permanencia del Director en el cargo.*
 —No debe depender de las funciones propias de la dirección sino de otras circunstancias (sociales, políticas, religiosas).
 —En unos casos supeditada a las funciones propias de la Dirección y, en otros, no.
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
 —Función Administrativa y Gestión.
 —Función de evaluación y control.
 —Función coordinadora de la planificación y programación.
 —Función de asesoría docente.
 —Representante jurídico del Centro ante la Comunidad Educativa.
 —Otras
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
 —Administración y Dirección de la Educación.
 —Política y Legislación Escolar.
 —Teoría y Técnica de la Educación.
 —Didáctica y Organización Escolar.
 —Programación, Evaluación y Control de la Educación.
 —Relaciones Humanas.
 —Estudios Psicológicos.
 —Estudios Sociológicos.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse*
 —Antes de ser nombrado Director.
 —Después de ser nombrado pero antes de ejercer las funciones del cargo.
 —En el ejercicio del cargo.
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
 —No es necesaria la docencia para ocupar cargos directivos en educación.
 —Se necesita un mínimo de ejercicio previo de la docencia. ¿Cuántos cursos?
 —Se necesita un mínimo de ejercicio de la docencia en el centro que va a dirigir. ¿Cuántos cursos?
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el Centro?*
 —Es completamente necesario.
 —No es necesario pero sí conveniente.
 —No es necesario.
 —Es indiferente.

- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*
- Haber sido un profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
 - Haber desempeñado temporalmente la dirección de un centro.
 - Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Coordinador de Etapa o de Área.
 - Tener publicaciones sobre temas educativos.
 - Tener los cursos de Técnicas Directivas.
 - Ser Director por oposición.
 - Ser Licenciado en Ciencias de la Educación.
 - Ser Licenciado en un Área no relacionada con las Ciencias de la Educación.
 - Otros méritos
- 17.— *El cese debe producirse:*
- Al expirar el plazo.
 - A solicitud del Claustro.
 - A solicitud del Ayuntamiento.
 - A solicitud de las A.P.As.
 - A criterio de la Administración.
 - En cualquier caso, a petición del interesado.
- 18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo*
- Debe continuar en el Centro como profesor.
 - Debe cambiar de centro.
 - Debe cambiar o no a voluntad del interesado, facilitándole la Administración los medios.
- 19.— *En el caso de que quiera cambiar de Centro*
- Debe dársele algún punto extraordinario para el Concurso de traslados.
 - Debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del Centro.
- 20.— *Debe tener el Director un tratamiento económico diferente:*
- Debe tener el mismo tratamiento que los demás profesores.
 - Debe tener alguna gratificación o complemento especial.
 - Debe tener un coeficiente superior al resto de los compañeros.

3.3. Resultados provinciales

3.3.1. AVILA

De esta provincia se recibieron 32 cuestionarios. Se despreciaron 3 por errores.

Los cuestionarios recibidos se distribuyen así:

Profesores de zona rural	2 cuestionarios (7 %)
Profesores zona urbana	2 cuestionarios (7 %)
Directores zona rural	14 cuestionarios (48 %)
Directores zona urbana	11 cuestionarios (38 %)

- 1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la Formación Profesional?*
— Como una función educativa con especial preparación técnica (62 %).
— No existe contestación alguna para la opción que considera la función directiva innecesaria.
- 2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*
El 51 % se pronuncia por la idea del Director como responsable de un programa educativo. El 38 % considera que es un cargo de especialización técnica, y no hay respuesta para la opción que la presenta como innecesaria.
- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento del Director de un centro docente?*
El 66 % afirma que la Administración Provincial, seguido de las opciones B y E, ambas con un 15 % que indican: Administración Central y «otros organismos», especificando entre éstos: Tribunal de Oposiciones y Claustro de Profesores. No existe contestación alguna para la opción que hace referencia a la Administración Regional.
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
El 39 % elige mediante Concurso-Oposición, la Administración. El 42 % el Claustro con diversas variantes. El 11 % señala la Inspección a su criterio y un 7 % indica la Administración directamente.
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo.*
El 44 % indica que deberá tenerla siempre mientras no se demuestre su incapacidad. Otro 32 % se muestra partidario de la estabilidad permanente, frente a un 4 % que asegura «no debe tenerla».
- 6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*
— El mayor número de respuestas con un 35 % se pronuncia por la Inspección.
— El 30 % por la Administración, y no hay respuesta para la opción que se refiere a las A.P.A.
- 8.— *Voluntariedad*
— El 62 % opina que debe ser voluntario. El 31 % se reafirma en la misma idea al determinar que no debe forzarse a nadie para aceptar el cargo de Director.
- 9.— *Condiciones de origen del Director.*
— Para ser Director, un Profesor tiene que pertenecer a la plantilla del

centro (79 %). Nadie se adhiere a la idea de que la Administración puede nombrar un Director que no sea Profesor.

- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
—Función coordinadora de la Planificación y Programación.
—Representante jurídico del Centro ante la comunidad educativa.
—Función Administrativa y de Gestión.
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
—Administración y Dirección de la Educación.
—Didáctica y Organización Escolar.
—Política y Legislación Escolar: Teoría y técnica de la Educación y Estudios Psicológicos.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la Dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse:*
—Para el 71 % antes de ser nombrado Director, o después de ser nombrado, pero antes de ejercer el cargo.
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
—Se necesita un mínimo de ejercicio previo de la docencia, con un período de 5 años, no dudan en afirmarlo el 57 % de los encuestados. Sólo un 35 % se pronuncia por la no necesidad del ejercicio de la docencia para ocupar cargos directivos en Educación.
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el Centro?*
—Es completamente necesario ocupa el primer lugar.
—No es necesario pero sí conveniente el segundo.
- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos:*
Este es el resultado:
Ser Director por Oposición.
Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Coordinador de Etapa o Área.
Ser Licenciado en un área no relacionada con las ciencias de la Educación.
- 17.— *El cese debe producirse.*
—En cualquier caso a petición del interesado (78 %).
—Al expirar el plazo (11 %).
—A criterio de la Administración (11 %).
- 18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo...*
—El Director debe cambiar o no de centro, a voluntad del interesado, facilitándole la Administración los medios (74 %).

(Continúa en la pag. 274)

AVILA: 75 cuestionarios remitidos
32 cuestionarios recibidos
3 cuestionarios anulados

2 profesores rurales (7 %)
2 profesores urbanos (7 %)
14 directores rurales (48 %)
11 directores urbanos (38 %)

Cues- tio- nes	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	7	7	—	—	—	—	—	—	—
2	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	1	3	—	1	9	—
3	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	1	1	1	1	1	—	—	—
4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	1	4	1	3	2	1	2	—	—
5	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	1	—	3	—	6	—	—	—	—
6	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	2	4	3	—	3	—	—	—	—
8	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	7	1	6	—	—	—	—	—	—
9	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	12	2	—	—	—	—	—	—	—
11	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2	—	10	—	2	—	—	—	—
12	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	4	1	—	6	1	1	—	—	—
13	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	8	4	1	—	—	—	—	—	—
14	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	1	6	6	—	—	—	—	—	—
15	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	7	4	1	1	—	—	—	—	—
16	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	4	1	—	1	5	1	—	1	—
17	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—
18	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	4	—	9	—	—	—	—	—	—
19	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	6	6	—	—	—	—	—	—	—
20	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	2	10	2	—	—	—	—	—	—

Cues- tio- nes	DIRECTORES																		To- tales res- pues- tas									
	Urbano									TOTALES										TOTALES (%)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18	11	—	—	—	—	—	—	—	
—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	11	—	2	15	—	—	—	
—	2	5	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	18	1	4	—	—	—	—	
—	7	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	11	3	4	3	2	3	—	—	
6	—	1	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	—	5	1	1	—	—	—	—	
1	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	7	6	—	3	—	—	—	—	
9	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18	2	9	—	—	—	—	—	—	
7	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	22	6	—	—	—	—	—	—	—	
1	1	4	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	1	17	1	7	—	—	—	—	
6	—	1	2	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11	1	1	9	1	5	—	—	—	
10	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	20	6	2	—	—	—	—	—	—	
—	8	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	6	11	—	—	—	—	—	
4	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13	13	1	1	—	—	—	—	—	
1	1	—	—	—	8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	2	—	3	15	1	1	—	—	
2	—	—	—	1	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	3	21	—	—	—	—	
—	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	17	—	—	—	—	—	—	
3	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11	12	—	—	—	—	—	—	—	
—	5	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	18	8	—	—	—	—	—	—	

- 19.— *En el caso de que quiera cambiar de centro...*
—Debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del centro (52 %).
- 20.— *¿Debe tener el Director un tratamiento económico diferente?*
La mayoría (62 %) piensa que debe tener alguna gratificación o complemento especial.

3.3.2. BURGOS

Se recibieron de esta provincia 34 cuestionarios. Se desprecó uno por falta de claves de identificación.

Corresponden a:

Profesores de zona rural	8 cuestionarios (24 %)
Profesores de zona urbana	5 cuestionarios (15 %)
Directores de zona rural	10 cuestionarios (30 %)
Directores de zona urbana	10 cuestionarios (30 %)

- 1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*
El 91 % entiende la función directiva como una función educativa con especial preparación técnica. Sólo un Profesor de zona urbana la entiende como innecesaria, el 3 %.
- 2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*
El 48 % señala como cargo de especialización técnica; el 33 % lo entiende como responsable de un programa educativo, el 15 % como técnico en la dirección de un grupo humano. Sólo el mismo Profesor urbano la señala como innecesaria.
- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento de Director de un centro docente?*
El 45 % estima que la Administración Central y el 33 % que la Administración Provincial. La Administración Regional la señala tan sólo un Profesor de zona urbana.
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
Mediante Concurso-Oposición, la Administración (30 %) y otro 30 % señala que la Inspección a su criterio. El Claustro y A.P.A. proponen una terna (15 %). El Claustro propone un nombre (9 %) y el 6 %, el Claustro propone una terna.
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo.*
Un 36 % señala por un tiempo limitado (la mayoría entre 3 y 5 años prorrogables). Otro 36 % indica que debe tenerla mientras no se demuestre su incapacidad y el 27 % consigna que deberá tenerla siempre.

- 6.— *¿Quién decide el cese?*
El 45 % elige a la Administración; el 29 % a la Inspección. El 15 % se inclina por el Claustro.
- 8.— *Voluntariedad.*
Destacan la voluntariedad del cargo directivo un 88 % y el 12 % apunta que debe ser aceptado en caso de ser propuesto.
- 9.— *Condiciones de origen del Director.*
Una gran mayoría (85 %) señala que debe pertenecer a la plantilla del centro. El 15 % admite que puede ser nombrado Director un Profesor que no pertenezca al Centro.
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
Así quedaron en esta provincia:
—Función coordinadora de la Planificación y Programación.
—Representante jurídico del centro ante la Comunidad Educativa.
—Función Administrativa y de Gestión.
—Función de asesoría docente.
—Función de Evaluación y control.
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
Se eligen como primer grupo de conocimientos los siguientes: Didáctica y Organización Escolar 37,5 %; Administración y Dirección de la Educación, 22 %; Teoría y Técnica de la Educación, 22 %; Relaciones humanas, 12 %; Programación, Evaluación y Control, 3 % y, Estudios Psicológicos, 3 %.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la Dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse*
—El 81 % indica que antes de ser nombrado Director.
—El 9 % en el ejercicio del cargo y otro 9 % después de ser nombrado Director.
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
Para el 76 % se necesita un mínimo de ejercicio previo de la docencia (la mayor parte especifica un mínimo de 5 años). El 24 % señala un mínimo de docencia en el centro que va a dirigir (de 3 a 5 años).
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*
El 54,5 % precisa que no es necesario pero sí conveniente y el 45,5 % restante consigna que es completamente necesario residir en la localidad.
- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*
—Ser Director por Oposición.
—Tener los cursos de Técnicas Directivas.
—Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.

(Continúa en la pág. 278)

BURGOS: 150 cuestionarios remitidos
34 cuestionarios recibidos
1 cuestionario anulado

8 profesores rurales (24 %)
5 profesores urbanos (15 %)
10 directores rurales (30 %)
10 directores urbanos (30 %)

Cues- tiones	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	8								4	—	1							9	1	—							
2	—	—	—	4	—	—	4		—	1	—	2	—	1	1			—	—	—	2	—	4	4			
3	—	3	4	1	—				1	3	1	—	—				—	2	5	—	3						
	5 otro organismo: La ITE								Administración, Local, 2 y Claustro, 1																		
4	—	3	2	—	1	1	1		—	3	—	—	1	—	1		—	—	4	3	—	1	2				
5	2	—	2	—	4				2	—	3	—	—				1	—	4	—	5						
6	—	3	4	—	—				1	—	3	—	1				3	2	2	—	2						
	Otros: El Ayuntamiento, 3																										
8	4	1	3						3	—	2						7	2	1								
9	7	1	—						3	2	—						9	1	—								
11	1	—	4	1	2	—			—	1	4	—	—	—			3	—	5	1	1	—					
12	1	—	2	4	1	—	—	—	—	—	4	—	1	—	—		4	—	2	1	—	3	—	—			
13	5	—	3						4	1	—						8	2	—								
14	—	5	3						—	5	—						—	6	4								
15	4	4	—						1	4	—						6	4	—								
16	2	—	—	3	2	—	—	1	1	—	—	—	3	—	—		1	1	1	—	4	3	—	—			
17	1	—	—	—	1	6			1	—	—	—	4				3	—	—	—	1	6					
18	—	—	8						1	—	4						2	—	8								
19	3	4							4	—							6	4									
20	—	8	—						1	3	1						—	10	—								

Cues- tiones	DIRECTORES																											To- tales res- pues- tas
	Urbano									TOTALES									TOTALES (%)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	1	—							30	2	1						91	6	3							33		
—	—	—	8	—	—	2			—	1	—	16	—	5	11		—	3	—	48	—	15	33			33		
—	7	1	—	2					1	15	11	1	5				3	45	33	3	15					33		
1	4	4	—	—	—	1			1	10	10	3	2	2	5		3	30	30	9	6	6	15			33		
4	—	3	—	3					9	—	12	—	12				27	—	36	—	36					33		
—	3	3	—	8					4	8	12	—	3				15	29	45	11						27		
9	1	—							23	4	6						70	12	18							33		
9	1	—							28	5	—						85	15	—							33		
—	—	5	1	3	—				4	1	18	3	6	—			13	3	56	9	18					32		
2	—	3	3	—	—	1	—		7	—	7	12	1	4	1	—	22	—	22	37	3	12	3			32		
10	—	—							27	3	3						81	9	9							33		
—	9	1							—	25	8						—	76	24							33		
4	6	—	—						15	18	—	—					45,5	54,5	—							33		
2	—	—	—	6	1	—	—		6	1	1	—	7	14	1	—	1	19	3	3	—	23	45	3	—	3	31	
2	—	—	—	2	6				7	—	—	—	4	22			21	—	—	—	12	66				33		
1	—	6							4	—	26						12	—	88							30		
1	3								14	11							56	44								25		
—	6	4							1	27	5						3	81	15							33		

- Haber desempeñado temporalmente la dirección de un centro.
- Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Còordinador de Etapa o Area. (Estas fueron las preferencias en Burgos).

17.— *El cese debe producirse*

- A petición del interesado (66 %). El 21 %, al expirar el plazo y el 12 % señala a criterio de la Administración.

18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo...*

- El 88 % consigna que debe cambiar o no a voluntad del interesado, facilitándole la Administración los medios y el 12 % elige que debe continuar en el centro como Profesor.

19.— *En el caso de que quiera cambiar de centro*

- El 56 % señala debe dársele algún punto extraordinario para el Concurso de Traslados. El 44 % considera que debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del centro.

20.— *Debe tener el Director un tratamiento económico diferente:*

- El 81 % indica debe tener alguna gratificación o complemento especial. El 15 % se inclina porque debe tener un coeficiente superior al resto de los compañeros. Sólo el 3 % elige que debe tener el mismo tratamiento que los demás Profesores.

3.3.3. PALENCIA

Se recibieron de esta Provincia 62 cuestionarios. Se anularon dos, correspondiendo a:

Profesores rurales	17 cuestionarios (28,3 %)
Profesores urbanos	14 cuestionarios (23,3 %)
Directores rurales	21 cuestionarios (35 %)
Directores urbanos	8 cuestionarios (13,3 %)

En algunas cuestiones algunos no contestan y en otras eligen con el número 1 más de una opción.

1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*

- Una función educativa con especial preparación técnica (80 %). Tan sólo el 1,6 % del total la considera innecesaria.

2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*

- Responsable de un programa educativo 43,1 %. El 31,1 % como cargo de especialización técnica y no contesta nadie a la opción formulada como cargo indiferenciado.

- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento de Director de un centro docente?*
 —La Administración Provincial (52 %).
 —La Administración Central (15 %).
 Nadie contesta a la opción primera referida a la Administración Regional.
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
 El Claustro (30 %) aparece en primer lugar. Le sigue «El Claustro propone una terna» (20 %).
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo*
 El 27 % contesta que deberá tenerla siempre. El 22 % que deberá tenerla siempre, mientras no se demuestre su incapacidad. Se deduce que la estabilidad ha de ser prolongada. Sólo un 2 % se pronuncia en que no debe tenerla.
- 6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*
 Claustro 53 %. Administración 25 % y un 21 % responde que las A.P.A.
- 8.— *Voluntariedad*
 El 51 % asegura que debe ser voluntario. El 31 % indica que no debe forzarse a nadie a ser Director, reforzando la idea de la voluntariedad.
- 9.— *Condiciones de origen del Director.*
 El 95 % responde que debe pertenecer a la plantilla del centro. No hay ninguna contestación para la opción «La Administración puede nombrar un Director que no sea Profesor».
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
 En esta provincia las respuestas quedaron así:
 —Función coordinadora de la Planificación y Programación.
 —Función Administrativa y de Gestión.
 —Figura en último lugar la función de «Evaluación y Control».
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva:*
 En primer lugar determinan como más importante la Didáctica y Organización Escolar, seguida de Administración y Dirección de la Educación y, en el mismo lugar «Programación, Evaluación y Control de la Educación».
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la Dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse*
 —Antes de ser nombrado Director (41 %).
 —Después de ser nombrado pero antes de ejercer las funciones (41 %).
- 14.— *Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva.*
 El 54 % opina que se necesita un mínimo de ejercicio de la docencia en el centro que va a dirigir con un mínimo de 5 años. Solamente el 31 % afirma que no se necesita la docencia para ocupar cargos directivos en educación.

PALENCIA: 100 cuestionarios remitidos
62 cuestionarios recibidos
2 cuestionarios anulados

17 profesores rurales (28,3 %)
14 profesores urbanos (23,3 %)
21 directores rurales (35 %)
8 directores urbanos (13,3 %)

Cues- tiones	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	13	4	—						11	3	—							17	3	1							
2	—	—	—	4	—	7	7	—	—	—	1	3	—	3	7	—	—	—	1	10	—	2	8				
3	—	1	9	3	4				—	4	6	3	1				—	2	13	3	3						
4	—	2	1	6	6	3	—		1	3	—	4	2	1	3		1	2	2	8	3	1	4				
5	—	—	13	1	4				2	—	—	—	5			—	—	13	1	7							
6	12	2	1	—	2				9	1	3	—	—				7	2	6	—	4						
8	8	3	7						7	3	4						12	3	6								
9	18	—	—						11	2	—						20	1	—								
11	4	—	13	—	—	1			—	—	11	3	1	—			1	11	2	2	3	1					
12	8	—	1	5	5	—	—		3	—	—	7	4	—	—		5	—	2	10	4	—	—				
13	8	9	2						5	8	1						10	6	5								
14	—	7	11						—	4	7						1	11	9								
15	7	11	—	—					4	6	—	1					6	9	4	—							
16	9	2	2	—	2	6	—	—	1	5	—	1	—	1	4	2	—	10	2	1	—	—	4	—	—	2	
17	6	4	—	—	—	9			1	3	—	—	—	9			3	3	—	—	—	13					
18	8	—	11						3	—	11						8	—	12								
19	5	7							5	4							6	8									
20	3	16	—						10	—	3						1	18	—								

Cues- tiones	DIRECTORES																											To- tales res- pues- tas
	Urbano									TOTALES									TOTALES (%)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	13	4	—						11	3	—							17	3	1								
7	1	—							48	11	1							80	18	1,6							60	
—	—	1	2	—	1	4			—	—	3	19	—	13	26		—	—	5	31	—	21	43				61	
—	4	3	—	1					—	11	31	9	9				—	18	52	15	15					60		
2	2	—	1	2	—	3			4	9	3	19	13	5	10		6	14	5	30	20	8	15			62		
—	—	1	—	6					2	—	27	222					4	—	51	4	41					53		
1	—	4	1	—					29	5	14	1	6				53	9	25	2	11					55		
4	2	2							31	11	19						51	18	31							61		
7	—	—							56	3	—						95	5	—							59		
1	—	3	2	1	—				6	1	39	17	5	2			10	2	65	12	8	3				60		
—	—	—	2	3	—	—			16	—	3	24	86	—	—		27	—	5	40	27	—	—			59		
2	2	2							25	25	10						41	41	17							60		
1	2	4							2	24	31						3	42	54							57		
6	1	—	—						23	27	4	1					42	49	7	2						55		
2	1	—	—	—	3	1	—	1	26	5	4	—	3	17	3	—	42	8	6	—	4	27	4	—	6	62		
1	—	—	—	2	4				11	10	—	—	2	35			19	17	—	—	3	60				58		
4	—	3							23	—	37						38	—	61							60		
2	3								18	22							45	55								40		
1	1	—							15	35	3						28	66	5							53		

- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*
 —Para el 49 % no es necesario pero sí conveniente.
 —Para el 42 % es completamente necesario, mientras que un 2 % referido exclusivamente a Directores urbanos contestan que es indiferente.
- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos:*
 Este fue el resultado:
 —Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
 —Director por Oposición.
 —Nadie elige la opción: «Ser licenciado en un área no relacionada con las Ciencias de la Educación».
- 17.— *El cese debe producirse:*
 En cualquier caso a petición del interesado (60 %).
 Sólomente un 3 % indica que a criterio de la Administración.
- 18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo...*
 Nadie contesta que debe cambiar de centro. Hay un 61 % partidario de cambiar o no a voluntad del interesado facilitándole la Administración los medios.
- 19.— *En el caso de que quiera cambiar de centro*
 El 55 % afirma que debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del centro.
- 20.— *¿Debe tener el Director un tratamiento económico diferente?*
 El 66 % afirma que debe tener alguna gratificación o complemento especial.

3.3.4. SALAMANCA

Se recibieron 60 cuestionarios contestados. Se anularon 5. El resto corresponden a:

Profesores rurales	10 cuestionarios (18,6 %)
Profesores urbanos	1 cuestionario (1,6 %)
Directores rurales	29 cuestionarios (48,3 %)
Directores urbanos	15 cuestionarios (25 %)

- 1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*
 El 65 % responde como una función educativa con especial preparación técnica, contestando el 35 % como una función administrativa pero relacionada con la función educativa. No hay nadie que la considere innecesaria.

- 2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*
 Responsable de un programa educativo, es considerado por el 38 %. Como un cargo de especialización técnica, lo contesta el 35 %, mientras que un 22 % cree que debería ser un técnico en la dirección de un grupo humano.
- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento de Director de un centro docente?*
 El 36 % opina que la Administración provincial y el mismo porcentaje que el Claustro de Profesores. Un 20 % piensa que debe hacerlo la Administración Central y un 6 % la Administración local. Solamente un 2 % opina que debe ser la Administración Regional.
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
 El 77,5 % da una intervención al Claustro en la propuesta, matizando esa intervención del modo siguiente:
 —28 %: El Claustro propone un nombre.
 —28 %: El Claustro propone una terna.
 —10 %: El Claustro y A.P.A. proponen un nombre.
 —11,1 %: El Claustro y A.P.A. proponen una terna.
 El 20 % considera que debe ser la Administración, mediante Concurso-Oposición; y solamente un profesor rural opina que debe hacerlo la Administración directamente.
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo*
 Mientras no se demuestre su incapacidad, con un 46 % es la opción más elegida de las propuestas, seguida por un tiempo limitado (entre 3 y 5 años) que es contestada por el 38 %, mientras que un 15 % opina que deberá tenerla siempre.
- 6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*
 El Claustro con un 60 % de las respuestas; la Administración con el 16 % y la Inspección con el 12 %, son las respuestas más significativas mientras que la A.P.A. es designada solamente por el 4 %.
- 8.— *Voluntariedad*
 El 84 % considera que debe ser voluntario y el 16 % que debe ser aceptado en caso de ser propuesto por los organismos competentes.
- 9.— *Condiciones de origen del Director*
 Tiene que pertenecer a la plantilla del Centro opina el 87 % y el 11 % que puede ser nombrado un profesor que no pertenezca al Centro. Solamente un profesor rural considera que la Administración puede nombrar un Director que no sea profesor.
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia*
 —Función coordinadora de la planificación y programación.
 —Representante jurídico del Centro ante la Comunidad Educativa.
 —Función administrativa y gestión.
 —Función de asesoría docente.
 —Función de evaluación y control.

SALAMANCA: 150 cuestionarios remitidos
60 cuestionarios recibidos
5 cuestionarios anulados

10 profesores rurales (16,6 %)
1 profesor urbano (1,6 %)
29 directores rurales (48,3 %)
15 directores urbanos (25 %)

Cues- tiones	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	4	6	—						1	—	—							18	11	—							
2	—	—	—	1	1	3	4		—	—	—	—	—	—	1	—		—	—	—	7	1	5	16			
3	1	—	3	—	5				—	—	1	—	—					—	—	13	3	13					
4	—	—	—	5	3	2	—		—	—	—	—	—	1	—			—	2	—	10	8	2	6			
5	—	—	4	1	5				—	—	—	—	1					—	—	14	—	13					
6	8	1	—	—	—				1	—	—	—	—					20	2	—	2	3					
8	5	1	4						1	—	—							19	6	4							
9	9	—	1						1	—	—							27	2	—							
11	1	1	7	1	—	—			—	—	1	—	—	—				6	11	8	2	2	—				
12	1	1	—	6	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—		5	—	11	6	6	—	1			
13	1	4	2						—	1	—							14	11	4							
14	—	3	6						—	—	1							2	11	14							
15	1	5	3	1					—	1	—	—						5	16	3	5						
16	1	2	1	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	1	—	—		13	3	2	—	4	6	—	—		
17	1	2	—	—	6	6			—	—	—	—	—	1				6	6	—	1	—	16				
18	3	1	4															7	—	22							
19	2	3																9	14								
20	2	7	1						—	1	—							5	22	—							

Cues- tiones	DIRECTORES																		To- tales res- pues- tas														
	Urbano									TOTALES										TOTALES (%)													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9					
13	2	—																36	19	—							65	35	—	55			
—	—	—	11	—	3	1			—	—	—	—	19	2	12	21		—	—	—	35	3	22	38		—	—	—	54				
—	10	2	—	1					1	10	19	3	19					2	20	36	6	36				2	20	36	6	36	52		
1	9	—	4	—	—				1	11	—	15	15	5	6			1,8	20	—	28	28	10	11,5		1,8	20	—	28	28	10	11,5	53
8	—	2	—	5					8	—	20	1	24					15	—	38	1	46				15	—	38	1	46	52		
1	3	8	—	1					30	6	8	2	4					60	12	16	4	8				60	12	16	4	8	50		
14	1	—							34	8	8							68	16	16						68	16	16			50		
11	4	—							48	6	1							87	11	1,8						87	11	1,8			55		
—	1	7	1	6	—				7	3	3	5	8					12,5	5	59	9	14	—			12,5	5	59	9	14	—	56	
6	—	4	4	—	1	—			12	1	5	21	7	9	—	1		21,5	1,8	8,9	37,5	12,5	16	1,8		21,5	1,8	8,9	37,5	12,5	16	1,8	56
12	2	1							27	18	7							52	34,6	13,4						52	34,6	13,4			52		
1	11	2							3	25	23							6	50	43						6	50	43			51		
5	9	—	1						11	31	6	7						20	56	11	12,5					20	56	11	12,5		55		
2	1	—	—	1	9	2			16	6	3	—	6	16	3	—	1	30	12	6	—	12	30	6	—	2	30	12	6	—	2	51	
4	—	—	—	2	8				11	8	—	1	23	1				20,7	15	—	1,8	3,6	58			20,7	15	—	1,8	3,6	58	53	
2	—	13							12	139								23	2	75						23	2	75			52		
3	10								14	27								34	66							34	66				41		
1	9	5							8	39	6							15	73,7	11,3						15	73,7	11,3			53		

- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva*
 —Didáctica y organización escolar.
 —Administración y dirección de la Educación.
 —Relaciones humanas.
 —Programación, evaluación y control de la Educación.
 —Teoría y técnica de la Educación.
 —Política y legislación escolar.
 —Estudios sociológicos.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la Dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse*
 Antes de ejercer la función directiva contesta el 86 %, opinando el 52 % que debe adquirirse antes de ser nombrado director, y el 34,6 % después de ser nombrado Director, pero antes de ejercer. Un 13,4 % opina que debe adquirirse en el ejercicio del cargo.
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
 Afirmativamente contesta el 93 %, opinando el resto que no es necesaria la docencia para ocupar cargos directivos en la educación.
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*
 El 56 % opina que no es necesario pero sí conveniente. El 20 % contesta que es completamente necesario y el 11 % y el 12,5 % respectivamente, afirman que no es necesario y es indiferente.
- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*
 —Ser Director por oposición.
 —Haber sido Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
 —Haber desempeñado temporalmente la dirección de un Centro.
 —Tener los cursos de Técnicas Directivas.
 —Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Coordinador de Etapa o Area.
 —Ser Licenciado en Ciencias de la Educación.
 —Las otras opciones no han sido elegidas en primer lugar por ninguno de los encuestados.
- 17.— *El cese debe producirse:*
 El 58 % contesta que a petición del interesado. El 20,7 % al expirar el plazo y el 15 % a solicitud del Claustro, siendo muy bajo (3,6 %) el índice de los que opinan que debe producirse a criterio de la Administración o a solicitud de las A.P.As. (1,8 %). No hay nadie que conteste que a solicitud del Ayuntamiento.
- 18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo*
 Debe cambiar o no a voluntad del interesado, facilitándole la Administración los medios; es contestado por el 75 %.
 El 23 % contesta que debe continuar en el Centro como Profesor. Solamente un Profesor Rural opina que debe cambiar de Centro.

- 19.— *En el caso de que quiera cambiar de centro*
 Debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del Centro, contesta el 66 % mientras que el 34 % restante opina que debe dárseles algún punto extraordinario para el concurso de traslados.
- 20.— *¿Debe tener el Director un tratamiento económico diferente?*
 El 73,7 % opina que debe tener alguna gratificación o complemento especial. Un 15,1 % afirma que debe tener el mismo tratamiento que los demás profesores y, un 11,3 % cree que debe tener un coeficiente superior al resto de los compañeros.

3.3.5. SEGOVIA

Se recibieron 67 cuestionarios contestados. Se anularon 5. Los 62 validados se distribuyen así:

Profesores rurales	22 cuestionarios (35,4 %)
Profesores urbanos	7 cuestionarios (11,2 %)
Directores zona rural	26 cuestionarios (42 %)
Directores zona urbana	7 cuestionarios (11,2 %)

- 1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*
 El 74,2 % lo entiende como una función educativa con especial preparación técnica. El 25,8 % lo considera como una función administrativa pero relacionada con la función educativa. Ni uno solo de los encuestados lo considera innecesario.
- 2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*
 El 38,7 % como responsable de un programa educativo. El 32,3 % como un técnico en la dirección de un grupo humano. Las respuestas que lo conceptúan como un cargo político, una función innecesaria, un cargo social y un cargo indiferenciado no son valoradas por los encuestados. El 24,2 % considera que es un cargo de especialización técnica, correspondiendo la mitad de estas respuestas a Directores de Zona Rural.
- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento del Director de un centro docente?*
 El 40 % opina que la Administración Provincial y el 28 % el Claustro de Profesores, dando el mínimo valor a la Administración Regional.
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
 Las preferencias recaen en el Claustro (35,5 %). El Claustro y A.P.A. (30,8 %) y la Administración mediante concurso oposición (22,6 %). Se rechaza el que lo haga la Administración directamente.

(Continúa en la pág. 290)

SEGOVIA: 75 cuestionarios remitidos
67 cuestionarios recibidos
5 cuestionarios anulados

22 profesores rurales (35,4 %)
7 profesores urbanos (11,2 %)
26 directores rurales (42 %)
7 directores urbanos (11,2 %)

Cues- tio- nes	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	13	9	—						5	2	—							21	5	—							
2	—	—	1	3	—	12	6		—	—	—	1	—	—	6			—	1	—	7	1	7	10			
3	1	2	5	5	9				—	1	2	—	4					1	2	17	2	4					
4	1	3	1	9	3	4	1		—	2	1	2	2	—	—			—	4	4	4	2	4	8			
5	1	—	7	1	13				2	—	4	—	1					—	—	12	—	14					
6	12	4	2	1	1				3	1	1	—	—					9	11	1	1	3					
8	15	2	5						3	1	3							18	4	4							
9	19	3	—						5	2	—							26	—	—							
11	2	1	4	3	1	1			—	—	3	3	1	—				3	—	18	3	1	1				
12	6	—	2	4	6	3	1	—	1	—	—	6	—	—	—			6	—	2	8	5	4	1	—		
13	13	7	2						5	1	1							9	14	3							
14	—	9	13						—	3	4							—	11	15							
15	2	18	1	1					5	1	—	1						12	14	—							
16	6	8	1	—	2	4	—	—	1	3	1	—	—	3	—	—		6	7	—	—	3	10	—	—		
17	1	3	—	1	—	17			3	1	—	—	3	—	—			4	2	—	—	—	20				
18	10	1	11						—	—	7							4	12	1							
19	12	9							2	3								13	13								
20	2	18	2						2	3	2							1	25	—							

1	2	3	4	5	6	7	8	9	DIRECTORES									To- tales res- pues- tas																		
									Urbano										TOTALES									TOTALES (%)								
									1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	—	—							46	16	—							74,2	25,8	—						62										
—	—	—	4	—	1	2			—	1	1	15	1	20	24			—	1,6	1,6	24,2	1,6	32,3	38,7		62										
—	4	—	1	—					2	9	24	8	17					3	15	40	13	28				60										
—	5	—	—	—	—	2			1	14	6	15	7	8	11			1,6	22,6	9,7	24,2	11,3	13	17,8		62										
2	—	2	—	2					5	—	25	1	30					8	—	41	2	49				61										
1	1	4	—	—					25	17	8	2	4					44,6	30,4	14,3	3,6	7,1				56										
5	2	—							41	9	12							66,1	14,5	19,4						62										
3	3	1							53	8	1							85,5	12,9	1,6						62										
—	—	6	1	—	—				5	14	1	10	3	2				8,1	1,6	66,1	16,1	4,8	3,2			62										
1	—	1	4	—	1	—	—		14	—	5	22	11	8	2	—		22,6	—	8,1	35,5	17,7	12,9	3,2	—	62										
6	1	—							33	23	6							53,2	37,1	9,7						62										
—	6	1							—	29	13							—	46,8	53,2						62										
2	5	—	—						21	38	1	2						33,9	61,3	1,6	3,2					62										
1	1	—	—	3	2	—	—	6	16	17	1	—	8	19	—	—	1	25,8	27,4	1,6	—	12,9	30,6	—	—	1,6	62									
1	—	—	—	1	5				9	6	—	1	14	5				14,5	9,7	—	1,6	1,6	72,6			62										
1	—	6							15	24	5							24,2	3,2	75,6						62										
2	4								29	29								50	50							58										
—	5	2							5	51	6							8,1	82,3	9,7						62										

- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo.*
Las respuestas se reparten entre tenerla mientras no demuestre su incapacidad (49 %) y por un tiempo limitado (41 %) oscilando ese tiempo entre los 3 y los 5 años con más respuestas para 4 ó 5.
- 6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*
Según las respuestas el cese debería decidirlo el Claustro (44,6 %) o la Inspección (30,4 %). El 14,3 % opinan que la Administración.
- 8.— *Voluntariedad*
Que el cargo debe ser voluntario, es contestado por el 85,5 % de los encuestados.
- 9.— *Condiciones de origen del Director.*
Un 85,5 % consideran que para ser Director un Profesor tiene que pertenecer a la plantilla del Centro y solamente un Director de Zona Urbana considera que la Administración puede nombrar un Director que no sea Profesor.
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
—Función coordinadora de la planificación y programación.
—Función de Asesoría Docente.
—Función Administrativa y de Gestión.
—Representante jurídico del Centro ante la comunidad educativa.
—Otras funciones (en cada caso especifica las suyas).
—Funciones de evaluación y control.
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
El orden en que los encuestados han elegido como primera opción de los grupos de conocimientos ha sido el siguiente:
—Didáctica y Organización Escolar.
—Administración y Dirección de la Educación.
—Programación, Evaluación y Control de la Educación.
—Relaciones Humanas.
—Teoría y Técnica de la Educación.
—Estudios Psicológicos.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse:*
Antes de ejercer la Dirección, (90,3 %) repartiéndose, entre que debe adquirirla antes de ser nombrado Director (53,2 %) y, después de ser nombrado pero antes de ejercerla, (37,1 %).
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
El 100 % considera necesario el ejercicio de la docencia antes que el de la función directiva.
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*
Las respuestas se reparten entre la conveniencia (61,3 %) y, la necesidad

(33,9 %). Que no es necesario, solamente responde un Profesor Rural y que es indiferente dos (Un Profesor Rural y otro Urbano).

16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*

El orden en que los encuestados han elegido como primera opción la lista de méritos ha sido el siguiente:

- Ser Director por oposición.
- Haber desempeñado temporalmente la dirección de un Centro.
- Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
- Tener los Cursos de Técnicas Directivas.
- Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Coordinador de Etapa o Area.

17.— *El cese debe producirse:*

A petición del interesado (72,6 %), es la respuesta que se da con mayor incidencia seguida de al expirar el plazo (14,5 %) y, a solicitud del Claustro (9,7 %). A solicitud del Ayuntamiento no es contestado por nadie mientras que a solicitud de las A.P.As. y a criterio de la Administración son contestadas por un Profesor de zona Rural y un Director de zona urbana respectivamente.

18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo:*

El 72,6 % opina que debe cambiar o no a voluntad del interesado facilitándole la Administración los medios. Un 24,2 % considera que debe continuar en el Centro como Profesor.

19.— *En caso de que quiera cambiar de Centro:*

Se reparten las respuestas al 50 % en las opciones que se ofrecen, es decir:

- Debe dársele algún punto extraordinario para el concurso de traslados.
- Debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del Centro.

20.— *¿Debe tener el Director un tratamiento económico diferente?*

La mayoría (82,3 %), considera que debe tener una gratificación o complemento especial y muy pocos (8 %), se inclinan por el mismo tratamiento que a los demás Profesores o tener un coeficiente superior al resto de los compañeros (9,7 %).

3.3.6. SORIA

Se recibieron de esta provincia 36 cuestionarios. Se descartaron ocho por no responder correctamente a la identificación del cuestionario y dos por no contestar a más del 50 % de los ítem.

(Continúa en la pág. 294)

SORIA: 50 cuestionarios remitidos
 36 cuestionarios recibidos
 10 cuestionarios anulados

6 profesores rurales (23 %)
 2 profesores urbanos (7,6 %)
 14 directores rurales (53,8 %)
 4 directores urbanos (15 %)

Cues- tiones	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	4							1	1								8	5	1							
2					1	5								2					1	4		1	8				
3			3	1						1	1								1	9	1	3					
4		1	2	2								2							1	1	6	2	2	2			
5		1	3	2						1	1								1	5	8						
6	2	2	1	1					1		1							6	3	2	1	3					
7		5								2	1								1	2	1						
8	4	1	1						1	1								9	1	4							
9	4	1	1						2									12	2								
10		6								2								1	10								
11	2	2	1	1						1	1							1	10	3							
12	1		3	1					2									6		2	2						
13	3	2	1						2									6	6	1							
14	2	3	1							2									4	10							
15	4	1	1						1	1								6	7	1							
16	3			1	2				1									3	2	1	1	5					
17	1	1		1	3					1								2	3			9					
18	3	1	2							2								3	11								
19	3	3							1	1								7	5								
20	1	4	1							2								1	12	1							

Cues- tiones	DIRECTORES																		To- tales res- puestas									
	Urbano									TOTALES										TOTALES (%)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	4							1	1								8	5	1								
3	1																		14	11	1							
						4				1	4			2	17					4	16		8	7	1			
		1	3								1	4	6	5						4	54	23	19					
		1	2		1						2	3	9	6	2	3				8	12	36	24	8	12			
		4									1	1	13	11						4	4	50	42					
2	2										11	7	3	2	4				40	25	11	7	14					
	4										1	23	2						3,8	88		7,6						
2	2										16	2	8						61	7	28							
3	1										21	4	1						80	15	3,8							
1	3										2	21							9	9	1							
	3	1									3	16	5	2					11	6	19	7						
		3	1								9		8	4					42		38	19						
1	2	1									12	10	3						41	38	21							
	2	2									2	11	13						7	43	50							
2	2										13	11	2						50	42	8							
2		1	1								9	2	1	1	3	7			39	8	4	4	13	30				
2			2								5	5		1	15				19	19		3,8	57					
	4										6	1	19						23	3,8	73							
3	1										14	10							62	38								
1	3										3	21	2						22	63	15							

Las 26 respuestas corresponden:

Profesor zona urbana	2 cuestionarios (7,6 %)
Profesor zona rural	6 cuestionarios (23 %)
Director zona urbana	4 cuestionarios (15 %)
Director zona rural	14 cuestionarios (53,8 %)

1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*

El 53 % de los encuestados ve en la Función Directiva una función educativa con especial preparación técnica; otro 42 % la considera administrativa pero relacionada con la función educativa. Un encuestado la considera innecesaria.

2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*

El 70 % del colectivo ve en el cargo al responsable de un programa educativo.

3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento del Director de un centro docente?*

La mayoría de los encuestados coinciden en que el nombramiento debe hacerlo la Administración Provincial (53 %). Hay otro 23 % que se inclina por la Administración Local. Un 19 % cree que lo debe hacer otro organismo pero no especifica quién. Tan sólo un 3,8 % tiene en cuenta a la Administración Central y nadie se inclina por la Administración Regional.

4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*

El 36 % de los encuestados opinan que el Claustro propone un nombre.

El 24 % que el Claustro debe proponer una terna.

El 12 % lo deja a criterio de la Inspección. En el mismo porcentaje estima otro grupo que el Claustro y A.P.A. propongan una terna. Un 8 % opina que la Administración lo propone directamente y el 8 % restante decide que Claustro y A.P.A. propongan un nombre.

5.— *Estabilidad del Director en su cargo*

El 50 % del colectivo cree que debe tenerla por un tiempo limitado.

Un 42 % muy significativo también asegura que debe tenerla mientras no se demuestre su incapacidad.

6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*

El Claustro (40 %). La Inspección (25 %).

El 14 % entiende que «otros». Un 11 % asegura que debe ser la Administración.

El resto lo deja a criterio de la A.P.A.

8.— *Voluntariedad.*

El 61 % cree que el cargo debe ser voluntario. El 28 % estima que no debe forzarse a nadie para aceptar el cargo y el resto, que el cargo debe ser aceptado en caso de ser propuesto por los Organismos competentes.

- 9.— *Condiciones de origen del Director.*
Para la inmensa mayoría (80 %), para ser Director, un Profesor tiene que pertenecer a la plantilla del Centro.
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
El colectivo encuestado las ha dejado así:
—Función coordinadora de la planificación y programación.
—Función de asesoría docente.
—Función Administrativa y de Gestión.
—Representante jurídico del Centro ante la Comunidad Educativa.
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
El 42 % considera como más importante el grupo de conocimientos de Administración y Dirección de la Educación. Otro 38 % se inclina por Didáctica y Organización Escolar. El resto, relaciones humanas.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse:*
—Antes de ser nombrado Director (41 %).
—Después de ser nombrado pero antes de ejercer las funciones del cargo (38 %).
—En el ejercicio del cargo (21 %).
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
La mitad exactamente opinan que se necesita un mínimo de ejercicio de la docencia en el centro que va a dirigir, aunque no especifique cuántos cursos. Otro 43 % cree que se necesita un mínimo de ejercicio previo de la docencia. El resto considera que no es necesaria la docencia para ocupar cargos directivos en educación.
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*
Para el 50 % es completamente necesario.
Un 42 % no lo cree necesario pero sí conveniente. El resto considera que no es necesario.
- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*
—Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
—Ser Director por Oposición.
—Tener los cursos de Técnicas Directivas.
—Haber desempeñado temporalmente la dirección de un centro.
—Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Coordinador de Etapa o de Área.
—Tener publicaciones sobre temas educativos.
- 17.— *El cese debe producirse:*
—En cualquier caso a petición del interesado (57 %).

- Al expirar el plazo (19 %).
- A solicitud del Claustro (19 %).
- A criterio de la Administración (3,8 %).

18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo...*

- El Director debe cambiar o no a voluntad del interesado, facilitándole la Administración los medios (73 %). Otro 23 % considera que debe continuar en el centro como Profesor. Sólo un 3,8 % considera que debe cambiar de centro.

19.— *En el caso de que quiera cambiar de centro:*

Para el 62 % de los encuestados debe dársele algún punto extraordinario para el concurso de traslados.

Al 38 % restante les parece que debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecerles la salida del centro.

20.— *Debe tener el Director un tratamiento económico diferente:*

- Debe tener alguna gratificación o complemento especial, el 63 %.
 - Un 22 % considera por el contrario que debe tener el mismo tratamiento que los demás profesores.
- Finalmente, el 15 % opina que debe tener un coeficiente superior al resto de sus compañeros.

3.3.7. ZAMORA

Se recibieron de esta provincia 78 cuestionarios. Se despreciaron doce por falta de claves de identificación.

Se distribuyen así:

Profesores de zona rural	26 cuestionarios (39,4 %)
Profesores de zona urbana	10 cuestionarios (15,1 %)
Directores de zona rural	22 cuestionarios (33,3 %)
Directores de zona urbana	8 cuestionarios (12,1 %)

1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*

- El 52 % la considera como una función educativa con especial preparación técnica. Tan sólo un 1,5 % referido a Profesores rurales la considera una función innecesaria.

2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*

La mitad exactamente se pronuncia por «Responsable de un programa educativo». Otro 3 % lo considera como un cargo social.

- 3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento de Director de un centro docente?*
—Más de la mitad de los encuestados (55 %) indica que la Administración Provincial. Un 21 % considera que han de ser los Claustros, A.P.A. y Profesores; y el 1,5 %, referido exclusivamente a Profesores rurales, indica que sea la Administración Regional.
- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
El 36 % indica que el Claustro propone una terna. Para el 30 % el Claustro propone un nombre.
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo*
Para el 61 % la estabilidad debe ser por un tiempo limitado, opinando los Profesores rurales que por 4 ó 5 años.
- 6.— *¿Quién decide el cese en caso de no especificar el tiempo de permanencia?*
—Una mayoría muy significativa (62 %) se pronuncia por el Claustro. La minoría (5 %) por «otras» especificando: Claustro, A.P.A., Inspección y Profesores conjuntamente.
- 8.— *Voluntariedad*
El 64 % afirma rotundamente que debe ser voluntario.
- 9.— *Condiciones de origen del Director*
—Casi por unanimidad (92 %) coinciden en afirmar que para ser Director tiene que pertenecer a la plantilla del Centro. Nadie se identifica con la opción: «La Administración puede nombrar un Director que no sea Profesor».
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
Para los Zamoranos el orden es éste:
—Función coordinadora de la Planificación y Programación.
—Función Administrativa y de Gestión.
—Coordinador general y moderador (propuesto por profesores de zona rural) aparece en último lugar.
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
—El mayor porcentaje (31 %) se inclina por la «programación, evaluación y control de la educación». Otro bloque (30 %) considera la función administrativa y de gestión. Los estudios sociológicos y psicológicos ocupan el último lugar (1,5 %). Algún caso aislado considera inseparables las cinco primeras opciones.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la Dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse:*
Antes de ser nombrado Director y en cualquier caso antes de ejercer la función directiva.
- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
—El 34 % se inclina a considerar necesaria la docencia con un período de

(Continúa en la pág. 300)

ZAMORA: 100 cuestionarios remitidos
78 cuestionarios recibidos
12 cuestionarios anulados

26 profesores rurales (39,4 %)
10 profesores urbanos (15,1 %)
22 directores rurales (38,3 %)
8 directores urbanos (12,1 %)

Cues- tiones	PROFESORES																		DIRECTORES								
	Rural									Urbano									Rural								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	12	13	1						6	4	—							11	10	—							
2	—	—	1	1	2	11	11		—	—	—	2	—	3	5			—	—	1	5	—	3	13			
3	—	—	14	5	7				—	4	2	1	3					1	11	5	1	4					
4	—	1	2	13	5	2	2		—	—	3	1	5	—	—			—	2	2	4	10	2	2			
5	—	—	16	—	7				—	1	5	—	4					—	—	16	—	5					
6	20	2	1	—	1				5	—	3	—	—					11	6	4	—	1					
8	17	4	5						4	2	3							15	4	2							
9	26	—	—						9	1	—							20	2	—							
11	8	1	11	2	2	1			2	—	8	—	—	—				3	11	4	3	—	—				
12	9	—	1	7	9	—	—		1	—	1	3	3	1	—			8	—	1	7	6	—	—			
13	6	13	7						5	1	3							10	7	5							
14	—	7	18						—	5	4							—	10	11							
15	5	15	3	3					4	5	—	—						8	11	2	1						
16	11	2	—	—	2	5	—	—	3	3	—	1	—	—	5	—	—	5	3	—	—	2	7	—	—	2	
17	1	6	—	—	2	16			1	4	—	—	2	3				2	3	—	—	3	12				
18	8	—	19						3	1	5							2	—	19							
19	10	4							3	4								10	6								
20	9	16	1						4	4	2							2	18	2							

Cues- tiones	DIRECTORES																		To- tales res- pues- tas									
	Urbano									TOTALES										TOTALES (%)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	3	—							34	30	1							52	45	1,5						65		
—	—	1	3	—	—	4			—	—	3	11	2	17	33			4,5	16	3	26	50				66		
—	4	4	—	—					1	9	35	7	14					1,5	14	53	10	21				66		
—	4	—	1	3	—				—	7	19	23	4	4				—	11	11	30	36	6	6		64		
2	1	1	—	4					2	2	38	—	20					3	3	61	—	32				62		
3	1	3	—	1					39	9	11	—	3					62	15	18	—	5				62		
5	3	—							41	13	10							64	18	16						64		
6	2	—							61	5	—							92	7,5	—						66		
2	1	5	—	1	—				15	9	38	5	3	1				23	5	58	8	5	1,5			65		
2	—	1	2	3	—	1			20	—	4	19	21	1	1			30	—	6	24	31	1,5	1,5		66		
6	2	1							27	23	16							40	34	24						66		
—	7	1							—	29	34							—	46	54						63		
6	1	—	4						23	32	5	8						34	47	7	12					68		
2	1	—	—	5	—	—	—		21	6	1	—	4	22	—	—	5	35,5	10	1,6	—	7	37	—	—	8	59	
4	1	—	—	3					8	14	—	—	7	34				12,6	22	—	—	11	5			63		
4	—	5							17	1	48							25	1,5	72						66		
3	4								26	18								59	40,9							44		
2	2	4							17	40	9							25	61	14						66		

tiempo de 3 a 10 años en el centro que va a dirigir.

—Nadie comparte la idea de que la docencia no sea necesaria para ocupar cargos directivos en educación.

15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*

«No es necesario pero sí conveniente», contesta el 47 %.

El 34 % contesta que sí es completamente necesario.

16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*

—Ser Director por Oposición (37 %).

—Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente (35 %).

No se valoran como primeras opciones:

«Tener publicaciones sobre temas educativos».

«Ser licenciado en Ciencias de la Educación».

«Ser licenciado en un área no relacionada con las Ciencias de la Educación».

17.— *El cese debe producirse:*

—En cualquier caso a petición del interesado (54 %).

18.— *Cuando se produce el cese al expirar el plazo...*

—Para el 48 % debe cambiar de centro o no a voluntad del interesado facilitándole la Administración los medios.

19.— *En el caso de que cambiara de centro.*

La mayoría es partidaria de que debe dársele algún punto extraordinario para el Concurso de Traslados.

20.— *¿Debe tener el Director un tratamiento económico diferente?*

A esta cuestión contesta el mayor número de personas encuestadas que debe tener alguna gratificación o complemento especial.

3.4. Resultados globales al cuestionario sobre la función directiva

Recogemos en este cuadro de doble entrada las respuestas recibidas del Cuestionario sobre la función directiva.

En el recuadro superior de cada apartado están señaladas las opciones posibles a elegir desde 1 a 9. Así observamos que a la cuestión 1: *¿Cómo entiende la función directiva?* se ofrecen tres posibles respuestas y por ello en todos los recuadros correspondientes a la pregunta número 1, sólo aparecen tres respuestas. Mientras que en la número 4: *¿Quién debe proponer la persona del Director?* aparecen hasta siete opciones.

En la parte final del cuadro se recogen el total de respuestas a cada opción y el porcentaje total correspondiente a cada una.

Y el último «cuadro resumen global» recoge el total asignado a cada opción de cada cuestión en las siete provincias que han contestado, con el resumen de porcentajes correspondiente a cada una de las alternativas propuestas.

4. CONCLUSIONES GENERALES AL CUESTIONARIO SOBRE LA FUNCION DIRECTIVA

Las conclusiones más significativas que hemos podido obtener de la acumulación de todos los datos, correspondientes a las siete provincias encuestadas, han sido las siguientes:

- La función directiva desde el punto de vista profesional se considera como una función educativa con especial preparación técnica y ciertas connotaciones administrativas.
- Al Director se le considera responsable de un programa educativo, con especialización técnica y experto en la dirección de un grupo humano.
- Se considera a la Administración Provincial como el organismo más idóneo para realizar el nombramiento.
- Para la realización de la propuesta el Claustro y considerando la opinión de las A.P.As. es el organismo elegido como más idóneo. Un grupo significativo aboga por el Concurso-Oposición.
- La permanencia en el cargo de Director deberá ser por un tiempo limitado (de 3 a 5 años) o mientras no se demuestre su incapacidad para el ejercicio de su función.
- También los encuestados opinan que debe ser el Claustro quien decida el cese, caso de no especificarse el tiempo de permanencia, considerando también la importancia que la Inspección y la Administración tienen en esta materia.
- El cargo directivo debe ser voluntario.
- Para ser Director, un Profesor tiene que pertenecer a la plantilla del Centro.
- La función directiva más considerada es la de coordinadora de planificación y programación, seguida de la administrativa y gestión y de la asesoría docente y representación jurídica del Centro.
- Los conocimientos considerados como más necesarios han sido los siguientes:
 - Didáctica y Organización Escolar.
 - Administración y Dirección de la Educación.
 - Programación, Evaluación y Control de la Educación.
- La preparación para ejercer la Dirección debe adquirirse antes de ser nombrado Director o de ejercer las funciones del cargo.

(Concluye en la pág. 310)

RESUMEN

Provincias	PROFESOR RURAL	PROFESOR URBANO	DIRECTOR RURAL
Cuestión 1	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Avila	2—	—2—	7 7—
Burgos	8—	4—1	9 1—
Palencia	13 4—	11 3—	17 3 1
Salamanca	4 6—	1—	18 11—
Segovia	13 9—	5 2—	21 5—
Soria	2 4—	1 1—	8 5 1
Zamora	12 13 1	6 4—	11 10—
Cuestión 2	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Avila	— — — 2 — — —	— — — — 1 1	— — 1 3 — 1 9
Burgos	— — — 4 — — 4	— 1 — 2 — 1 1	— — — 2 — 4 4
Palencia	— — — 4 — 7 7	— — 1 3 — 3 7	— — 1 10 — 2 8
Salamanca	— — — 1 1 3 4	— — — — 1 —	— — — 7 1 5 16
Segovia	— — 1 3 — 12 6	— — — 1 — 6	— 1 — 7 1 7 10
Soria	— — — — 1 5	— — — — 2	— 1 — 4 — 1 8
Zamora	— — 1 1 2 11 11	— — — 2 — 3 5	— — 1 5 — 3 13
Cuestión 3	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Avila	— 1 1 — —	— — 1 — 1	— 1 1 1 1 1
Burgos	— 3 4 1 —	1 3 1 — —	— 2 5 — 3
Palencia	— 1 9 3 4	— 4 6 3 1	— 2 13 3 3
Salamanca	1 — 3 — 5	— — 1 3 1	— 2 13 3 13
Segovia	1 2 5 5 9	— 1 2 — 4	1 2 17 2 4
Soria	— — 3 1 2	— — 1 1 —	— 1 9 1 3
Zamora	— — 14 5 7	— 4 2 1 3	1 1 15 1 4
Cuestión 4	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Avila	1 — — 3 — — —	— — 1 1 — 1 —	1 4 1 — 2 1 2
Burgos	— 3 2 — 1 1 1	— 3 — — 1 — 1	— — 4 3 — 1 2
Palencia	— 2 1 6 6 3 —	1 3 — 4 2 1 3	1 2 2 8 3 1 4
Salamanca	— — — 5 3 2 —	— — — — 1 —	— 2 — 10 8 2 6
Segovia	1 3 1 9 3 4 1	— 2 1 2 2 — —	— 4 4 4 2 4 8
Soria	— 1 2 2 — — —	— — — — 2 — —	— 1 1 6 2 2 2
Zamora	— 1 2 13 5 2 2	— — 3 1 5 — —	— 2 2 4 10 2 2
Cuestión 5	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Avila	— — — — 2	1 — 1 — —	1 — 3 — 6
Burgos	2 — 2 — 4	2 — 3 — —	1 — 4 — 5
Palencia	— — 13 1 4	2 — — — 5	— — 13 1 7
Salamanca	— — 4 1 5	— — — — 1	— — 14 — 13
Segovia	1 — 7 1 13	2 — 4 — 1	— — 12 — 14
Soria	— 1 3 — 2	— — 1 — 1	1 — 5 — 8
Zamora	— — 16 — 7	— 1 5 — —	— — 16 — 5

GLOBAL

DIRECTOR URBANO	TOTALES	TOTALES (%)	res- pues- tas
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
9 2—	18 11—	62 38	29
9 1—	30 2 1	90 6 3	33
7 1—	48 11 1	80 18 16	60
13 2—	36 19—	65 34	55
7 — —	46 16—	74 26	62
3 1—	14 11 1	54 42 4	26
5 3—	34 30 1	52 46 1,5	65
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
— — — 6 — — 5	— — 1 11 — 2 15	— — 3 38 — 7 52	29
— — — 8 — — 2	— 1 — 16 — 5 11	— 3 — 48 — 15 33	33
— — 1 2 — 1 4	— — 3 19 — 13 26	— — 5 31 — 21 42	61
— — — 11 — 3 1	— — — 19 2 12 21	— — — 35 4 22 39	54
— — — 4 — 1 2	— 1 1 15 1 20 24	— 2 2 24 2 32 38	62
— — — — — 4	— 1 — 4 — 2 19	— 4 — 15 — 7 76	26
— — 1 3 — — 4	— — 3 12 2 17 33	— — 4,5 16 3 26 50	66
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
— 2 5 — 2	— 4 18 1 4	— 15 66 4 15	27
— 7 1 — 2	1 15 11 1 5	3 45 33 3 15	33
— 4 3 — 1	— 11 31 9 9	— 18 52 15 15	60
— 10 2 — 1	1 12 19 6 20	2 21 33 10 34	58
— 4 — 1 —	2 9 24 8 17	3 15 40 13 28	60
— — 1 3 —	— 1 14 6 5	— 4 54 23 19	26
— 4 4 — —	1 9 35 7 14	1,5 13 53 10 21	66
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
— 7 1 — 1 — 1	2 11 3 4 3 2 3	7 39 11 14 10 7 11	28
1 4 4 — — 1	1 10 10 3 2 2 5	3 30 30 9 6 6 15	33
2 2 — 1 2 — 3	4 9 3 19 13 5 10	6 14 5 30 20 8 16	63
1 9 — — 4 — —	1 11 — 15 17 5 6	2 20 — 27 31 9 11	55
— 5 — — — 7	1 14 6 15 7 8 16	1 20 10 22 10 12 23	67
— — — 1 2 — 1	— 2 3 9 6 2 3	— 7 11 33 22 15 11	25
— 4 — 1 3 — —	— 7 7 19 23 4 4	— 11 11 29 36 6 6	64
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
6 — 1 1 3	8 — 5 1 11	32 — 20 4 44	25
4 — 3 — 3	9 — 12 — 12	27 — 36 — 36	33
— — 1 — 6	2 — 27 2 22	4 — 51 4 41	53
8 — 2 — 5	8 — 20 1 24	15 — 38 2 45	53
2 — 2 — 2	5 — 25 1 30	8 — 41 2 49	61
— — 4 — —	1 1 13 — 11	4 4 50 — 42	26
2 1 1 — 4	2 2 38 — 16	3 3 65 — 27	58

RESUMEN

Provincias	PROFESOR RURAL									PROFESOR URBANO									DIRECTOR RURAL								
Cuestión 6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2	4	3	—	3	—	—	—	—
Burgos	—	3	4	—	—	—	—	—	—	1	—	3	—	1	—	—	—	—	3	2	2	—	2	—	—	—	—
Palencia	12	2	1	—	2	—	—	—	—	9	1	3	—	—	—	—	—	—	7	2	6	—	4	—	—	—	—
Salamanca	8	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	20	2	—	2	3	—	—	—	—
Segovia	12	4	2	1	1	—	—	—	—	3	1	1	—	—	—	—	—	—	9	11	1	1	3	—	—	—	—
Soria	2	2	1	—	1	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	6	3	2	1	3	—	—	—	—
Zamora	20	2	1	—	1	—	—	—	—	5	—	3	—	1	—	—	—	—	11	6	4	—	1	—	—	—	—
Cuestión 8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	1	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	7	1	6	—	—	—	—	—	—
Burgos	4	1	3	—	—	—	—	—	—	3	—	2	—	—	—	—	—	—	7	2	1	—	—	—	—	—	—
Palencia	8	3	7	—	—	—	—	—	—	7	3	4	—	—	—	—	—	—	12	3	6	—	—	—	—	—	—
Salamanca	5	1	4	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	19	6	4	—	—	—	—	—	—
Segovia	15	2	5	—	—	—	—	—	—	3	1	3	—	—	—	—	—	—	18	4	4	—	—	—	—	—	—
Soria	4	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	9	1	4	—	—	—	—	—	—
Zamora	17	4	5	—	—	—	—	—	—	4	2	3	—	—	—	—	—	—	15	4	2	—	—	—	—	—	—
Cuestión 9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	12	2	—	—	—	—	—	—	—
Burgos	7	1	—	—	—	—	—	—	—	3	2	—	—	—	—	—	—	—	9	1	—	—	—	—	—	—	—
Palencia	18	—	—	—	—	—	—	—	—	11	2	—	—	—	—	—	—	—	20	1	—	—	—	—	—	—	—
Salamanca	9	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	27	2	—	—	—	—	—	—	—
Segovia	19	3	—	—	—	—	—	—	—	5	2	—	—	—	—	—	—	—	26	—	—	—	—	—	—	—	—
Soria	4	1	1	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	12	2	—	—	—	—	—	—	—
Zamora	26	—	—	—	—	—	—	—	—	9	1	—	—	—	—	—	—	—	20	2	—	—	—	—	—	—	—
Cuestión 11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2	—	10	—	2	—	—	—	—
Burgos	1	—	4	1	2	—	—	—	—	—	1	4	—	—	—	—	—	—	3	—	5	1	1	—	—	—	—
Palencia	4	—	13	—	—	1	—	—	—	—	—	11	3	1	—	—	—	—	1	1	12	2	3	1	—	—	—
Salamanca	1	1	7	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	6	1	18	2	2	—	—	—	—
Segovia	2	1	14	3	1	1	—	—	—	—	—	3	3	1	—	—	—	—	3	—	18	3	1	1	—	—	—
Soria	2	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	1	—	10	3	—	—	—	—	—
Zamora	8	1	11	2	2	1	—	—	—	2	—	8	—	—	—	—	—	—	3	1	14	3	—	—	—	—	—
Cuestión 12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	4	1	—	6	1	1	—	—	—
Burgos	1	—	2	4	1	—	—	—	—	—	—	—	4	—	1	—	—	—	4	—	2	1	—	3	—	—	—
Palencia	8	—	15	5	—	—	—	—	—	3	—	—	7	4	—	—	—	—	5	—	2	10	4	—	—	—	—
Salamanca	1	1	—	6	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	5	—	1	11	6	6	—	1	—
Segovia	6	—	2	4	6	—	1	—	—	1	—	—	6	—	—	—	—	—	6	—	2	8	5	4	1	—	—
Soria	1	—	—	3	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	—	2	—	2	—	—	—
Zamora	9	—	1	7	9	—	—	—	—	1	—	1	3	3	1	—	—	—	8	—	1	7	6	—	—	—	—

GLOBAL

DIRECTOR URBANO									TOTALES									TOTALES (%)									res- pues- tas
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	2	2	—	—	—	—	—	—	4	7	6	—	3	—	—	—	—	20	35	30	—	15	—	—	—	—	20
—	3	3	—	—	—	—	—	—	4	8	12	—	3	—	—	—	—	15	30	44	—	11	—	—	—	—	27
1	—	4	1	—	—	—	—	—	29	5	14	1	6	—	—	—	—	53	9	25	2	11	—	—	—	—	55
1	3	8	—	1	—	—	—	—	30	6	8	2	4	—	—	—	—	60	12	16	4	8	—	—	—	—	50
1	1	4	—	—	—	—	—	—	25	17	8	2	4	—	—	—	—	45	30	14	3	7	—	—	—	—	56
2	2	—	—	—	—	—	—	—	11	7	3	2	4	—	—	—	—	41	26	11	7	15	—	—	—	—	27
3	1	3	—	—	—	—	—	—	39	9	11	—	3	—	—	—	—	63	14	18	—	5	—	—	—	—	62
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	1	1	—	—	—	—	—	—	18	2	9	—	—	—	—	—	—	62	7	31	—	—	—	—	—	—	29
9	1	—	—	—	—	—	—	—	23	4	6	—	—	—	—	—	—	69	12	18	—	—	—	—	—	—	33
4	2	2	—	—	—	—	—	—	31	11	19	—	—	—	—	—	—	51	18	31	—	—	—	—	—	—	61
14	1	—	—	—	—	—	—	—	39	8	8	—	—	—	—	—	—	71	14	14	—	—	—	—	—	—	55
5	2	—	—	—	—	—	—	—	41	9	12	—	—	—	—	—	—	66	14	19	—	—	—	—	—	—	62
2	—	2	—	—	—	—	—	—	16	2	8	—	—	—	—	—	—	61	8	31	—	—	—	—	—	—	26
5	3	—	—	—	—	—	—	—	41	13	10	—	—	—	—	—	—	64	20	15	—	—	—	—	—	—	64
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	3	—	—	—	—	—	—	—	22	6	—	—	—	—	—	—	—	79	21	—	—	—	—	—	—	—	28
9	1	—	—	—	—	—	—	—	28	5	—	—	—	—	—	—	—	85	15	—	—	—	—	—	—	—	33
7	—	—	—	—	—	—	—	—	56	3	—	—	—	—	—	—	—	95	5	—	—	—	—	—	—	—	59
11	4	—	—	—	—	—	—	—	48	6	1	—	—	—	—	—	—	87	11	2	—	—	—	—	—	—	55
3	3	1	—	—	—	—	—	—	53	8	1	—	—	—	—	—	—	85	13	2	—	—	—	—	—	—	62
3	1	—	—	—	—	—	—	—	21	4	1	—	—	—	—	—	—	81	15	4	—	—	—	—	—	—	26
6	2	—	—	—	—	—	—	—	61	5	—	—	—	—	—	—	—	92	8	—	—	—	—	—	—	—	66
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	1	4	—	5	—	—	—	—	3	1	17	1	7	—	—	—	—	10	3	59	3	24	—	—	—	—	29
—	—	5	1	3	—	—																					

RESUMEN

Provincias	PROFESOR RURAL									PROFESOR URBANO									DIRECTOR RURAL								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cuestión 13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	1	—	1							1	1	—							8	4	1						
Burgos	5	—	3							4	1	—							8	2	—						
Palencia	8	9	2							5	8	1							10	6	5						
Salamanca	1	4	2							—	1	—							14	11	4						
Segovia	13	7	2							5	1	1							9	14	3						
Soria	3	2	1							2	—	—							6	6	1						
Zamora	6	13	7							5	1	3							10	7	5						
Cuestión 14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	—	1	1							—	1	1							1	6	6						
Burgos	—	5	3							—	5	—							—	6	4						
Palencia	—	7	11							—	4	7							1	11	9						
Salamanca	—	3	6							—	—	1							2	11	4						
Segovia	—	9	13							—	3	4							—	11	15						
Soria	2	3	1							—	2	—							—	4	10						
Zamora	—	7	18							—	5	4							—	10	11						
Cuestión 15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	1	1	—	—						1	1	—	—						7	4	1	1					
Burgos	4	4	—	—						1	4	—	—						6	4	—	—					
Palencia	7	11	—	—						4	6	—	1						6	9	4	—					
Salamanca	1	5	3	1						—	1	—	—						5	16	3	5					
Segovia	2	18	—	1						5	1	—	1						12	14	—	—					
Soria	4	1	1	—						1	1	—	—						6	7	1	—					
Zamora	5	15	3	3						4	5	—	—						8	11	2	1					
Cuestión 16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	4	1	—	—	1	5	1	—	1
Burgos	2	—	—	—	3	2	—	—	1	1	—	—	—	3	—	—	—	—	1	1	1	—	4	3	—	—	—
Palencia	9	2	2	—	2	6	—	—	1	5	—	1	—	1	4	2	—	—	10	2	1	—	4	—	—	—	2
Salamanca	1	2	1	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	13	3	2	—	4	6	—	—	—
Segovia	6	8	1	—	2	4	—	—	1	3	1	—	—	3	—	—	—	—	6	7	—	—	3	10	—	—	—
Soria	3	—	—	—	1	2	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	1	—	1	5	—	—	1
Zamora	11	2	—	—	2	5	—	—	3	3	—	1	—	—	5	—	—	—	5	3	—	—	2	7	—	—	2
Cuestión 17	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avila	1	—	—	—	—	1				—	—	—	—	—	2				—	—	—	—	2	11			
Burgos	1	—	—	—	1	6				1	—	—	—	—	4				3	—	—	—	1	6			
Palencia	6	4	—	—	—	9				1	3	—	—	—	9				3	3	—	—	—	13			
Salamanca	1	1	—	—	—	6				—	—	—	—	—	1				6	6	—	—	1	—	16		
Segovia	1	3	—	1	—	17				3	1	—	—	—	3				4	2	—	—	—	—	20		
Soria	1	1	—	—	—	3				—	1	—	—	—	1				2	3	—	—	—	—	9		
Zamora	1	6	—	—	—	2	16			1	4	—	—	—	2	3			2	3	—	—	—	—	12		

GLOBAL

DIRECTOR URBANO	TOTALES									TOTALES (%)									res-puestas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	1	—								20	6	2							71	21	7							28
10	—	—								27	3	3							82	9	9							33
2	2	2								25	25	10							42	42	16							60
12	2	1								27	18	7							52	35	13							52
6	1	—								33	23	6							53	37	9							62
1	2	1								12	10	3							48	40	12							25
6	2	1								27	23	16							41	36	24							66
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	28	
—	8	3							1	16	11							3	57	39							33	
—	9	1							—	25	8							—	76	24							57	
1	2	4							2	24	31							3	42	54							41	
1	1	1	2						3	25	13							7	61	32							62	
—	6	1							—	29	33							—	47	53							26	
—	2	2							2	11	13							8	42	50							63	
—	7	1							—	29	34							—	46	54							28	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	33	
4	7	—	—						13	13	1	1						46	46	3	3						55	
4	6	—	—						15	18	—	—						45	54	—	—						61	
6	1	—	—						23	27	4	1						42	49	7	2						26	
5	9	—	1						11	31	6	7						20	56	11	13						68	
2	5	—	—						21	38	—	2						34	62	—	3						27	
2	2	—	—						13	11	2	—						50	42	8	—						31	
6	1	—	4						23	32	5	8						34	47	7	12						62	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	58	
1	1	—	—	8	—	—	—	—	5	2	—	—	3	15	1	—	—	18	7	—	—	11	55	4	—	4	61	
2	—	—	—	6	1	—	—	—	6	1	1	—	7	14	1	—	—	19	3	3	—	23	45	3	—	3	22	
2	1	—	—	3	1	—	—	1	26	5	4	—	3	17	3	—	4	42	8	6	—	5	27	5	—	6	58	
2	1	—	—	1	9	9	—	—	16	6	3	—	6	16	10	—	1	27	10	5	—	10	27	17	—	2	61	
1	1	—	—	3	2	—	—	—	16	17	1	—	8	19	—	—	—	26	28	1,5	—	13	31	—	—	—	22	
2	—	—	1	1	—	—	—	—	9	2	1	—	3	7	—	—	—	41	9	4	—	14	32	—	—	—	59	
2	1	—	—	—	5	—	—	—	21	6	1	—	4	22	—	—	5	35	10	1	—	7	37	—	—	8	27	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	33	
2	—	—	—	1	7				3	—	—	—	3	21				11	—									

Provincias	PROFESOR RURAL	PROFESOR URBANO	DIRECTOR RURAL
Cuestión 18	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Ávila	1— 1	1— 1	4— 9
Burgos	— 8	1— 4	2— 8
Palencia	8— 11	3— 11	8— 12
Salamanca	3 1 4	— — —	7— 22
Segovia	10 1 11	— — 7	4 1 21
Soria	3 1 2	— — 2	3— 11
Zamora	8— 19	3 1 5	2— 19

Cuestión 19	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Ávila	2—	— 1	6 6
Burgos	3 4	4—	6 4
Palencia	5 7	5 4	6 8
Salamanca	2 3	— —	9 14
Segovia	12 9	2 3	13 13
Soria	3 3	1 1	7 5
Zamora	10 4	3 4	10 6

Cuestión 20	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Ávila	— 2—	1 1—	2 10 2
Burgos	— 8—	1 3 1	— 10—
Palencia	3 16—	10— 3	1 18—
Salamanca	2 7 1	— 1—	5 22—
Segovia	2 18 2	2 3 2	1 25—
Soria	1 4 1	— 2—	1 12 1
Zamora	9 16 1	4 4 2	2 18 2

Cuestiones	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Cuestión 1	54 36 1	28 12 1	91 42 2
Cuestión 2	— — 2 15 3 34 37	— 1 1 8 — 9 22	— 2 3 38 2 23 68
Cuestión 3	2 7 39 15 27	1 12 14 8 10	2 11 83 11 31
Cuestión 4	2 10 8 38 18 12 4	1 8 5 8 12 3 4	2 15 14 35 27 13 26
Cuestión 5	3 1 45 3 37	7 1 14— 8	3 — 67 1 58
Cuestión 6	54 14 10 1 5	21 3 10 1 2	58 30 18 4 19
Cuestión 8	50 12 26	20 6 14	87 21 27
Cuestión 9	84 6 2	33 7	126 10 —
Cuestión 11	18 3 52 9 6 3	2 1 30 6 3 —	19 3 87 14 9 2
Cuestión 12	27 1 6 29 22 3 1—	7— 1 1 7 4— —	38 1 8 45 22 16 1 1
Cuestión 13	37 35 18	22 13 5	65 50 19
Cuestión 14	2 25 53	— 20 17	4 59 59
Cuestión 15	24 55 7 5	16 19— 2	48 65 11 7
Cuestión 16	32 14 4— 12 20 1— 7	13 1 2— 2 17 2— —	42 19 5— 15 40 1— 6
Cuestión 17	12 15— 1 3 58	6 9— — 2 23	20 17— 1 6 87
Cuestión 18	33 3 56	8 1 30	30 1 102
Cuestión 19	37 30	15 13	57 56
Cuestión 20	17 71 5	18 14 8	12 115 5

DIRECTOR URBANO	TOTALES	TOTALES (%)	res- pues- tas
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
— — 6	6— 17	26 — 74	23
1 — 6	4— 26	13 — 86	30
4 — 3	23— 37	38 — 62	60
2 — 13	12 1 39	23 2 75	52
1 — 6	15 2 45	24 3 72	62
— — 4	6 1 19	23 4 73	26
4 — 5	17 1 48	26 1,5 73	66

1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
3 5	11 12	48 52	23
1 3	14 11	56 54	25
2 3	18 22	45 55	40
3 10	14 27	34 66	41
2 4	29 29	50 50	58
3 1	14 10	58 52	24
3 4	26 18	59 40	44

1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
— 5 6	3 18 8	10 62 27	29
— 6 4	1 27 5	3 82 15	33
1 1—	15 35 3	28 66 6	53
1 9 5	8 39 6	15 73 12	53
— 5 2	5 51 6	8 82 10	62
1 3—	3 21 2	11 81 8	26
2 2 4	17 40 9	26 60 14	66

1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
53 10 —	226 100 4	68 30 1	330
— — 2 34— 5 22	— 3 8 95 5 71 149	— 1 2 29 1,5 21 45	331
— 31 16 4 6	5 61 152 38 64	1,6 19 47,5 12 20	320
4 31 5 3 12— 13	9 64 32 84 69 28 47	3 19 10 25 21 8 14	333
22 1 14 1 23	35 3 140 5 126	11 1 45 2 41	309
9 12 24 1 1	142 59 62 7 27	49 19 21 2 9	299
48 10 5	205 49 72	62 15 22	326
46 14 1	289 37 3	88 11 1	329
6 3 33 6 16—	45 10 202 35 34 8	13 3 60 10 10 2	334
11— 10 17 6 5 2—	83 2 25 92 57 28 4 1	280,7 8,6 31,5 19,5 9,6 1,4 0,3	292
47 10 5	171 108 47	52 33 14	326
29 31 5	35 135 134	11 44 44	304
29 31— 5	117 170 18 19	36 52 5 6	324
12 5— 1 5 33 11— 1	99 39 11 1 34 110 15 — 14	31 12 3 — 10 34 5 4	323
16 1— — 8 35	54 57 — 2 19 203	16 17 — 0,6 5,7 60,6	335
12— 43	83 5 231	26 15 72	319
17 30	126 129	49 50	255
5 1 24	52 201 32	18 70 11	285

- Antes de ejercer la función directiva es necesario el ejercicio de la docencia.
- No es necesario que el Director resida en la localidad donde radica el Centro, pero sí conveniente. Un grupo significativo opina que es completamente necesario.
- Los méritos considerados más importantes para ser nombrado Director, son los siguientes:
 - Ser Director por Oposición.
 - Haber sido un Profesor distinguido desde el punto de vista de la práctica docente.
 - Haber desempeñado temporalmente la dirección de un Centro.
 - Tener los cursos de Técnicas Directivas.
 - Ser Licenciado en Ciencias de la Educación.
 - Ser Licenciado en un Area no relacionada con las Ciencias de la Educación.
 - Haber desempeñado el cargo de Jefe de Estudios o Coordinador de Etapa o Area.
- El cese debe producirse a petición del interesado o a petición del Claustro, cuando expire el plazo o a criterio de la Administración, considerados en este orden.
- Cuando se produce el cese, el interesado debe cambiar o no de Centro a voluntad, facilitándole la Administración los medios.
- Como incentivo económico el Director debe tener una gratificación o complemento especial.

5. BIBLIOGRAFIA

- BASSET, CRANE Y WALKER: *Directores para una escuela mejor*, Editorial Magisterio Español, S.A. Madrid, 1966.
- BOLETIN DE LA INSPECCION TECNICA DE EDUCACION: Año, I, nº 1. Madrid, 1980.
- BONAL LANUZA, M.L.: *La contestación en el Adolescente*, Tesis doctoral con un rico material obtenido en colegios de la región castellana. Barcelona, 1975.
- DOCUMENTOS ELABORADOS POR EL ICE de la Universidad Politécnica. Madrid.
- GOMEZ DACAL, G.: *El Centro Escolar (Nuevas perspectivas para su dirección y organización)*, Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, 1980.
- NEWMAN WILLIAM, H.: *Programación, Organización y Control*, DEUSTO, Bilbao, 1968.
- RODRIGUEZ MARTIN, M.: *Manual práctico de legislación para E.G.B.*, Editorial Escuela Española. Madrid, 1980.

ANEXO 0. LEON

Optamos por publicar los datos recogidos de León y su Provincia como Anexo por llegarnos las respuestas al Cuestionario después de haber finalizado el recuento global de los restantes. Ante las dificultades para introducir los nuevos datos en los cuadros de los resultados globales nos ha parecido ésta la mejor solución.

Agradecemos muy sinceramente la colaboración de los Profesores y de los Directores leoneses que se preocuparon de contestar a nuestro cuestionario.

Se recibieron 75 de los 150 cuestionarios enviados. Se desestimaron 14. Los 61 válidos se distribuyen así:

Profesores rurales	8 cuestionarios (13 %)
Profesores urbanos	4 cuestionarios (6 %)
Directores rurales	31 cuestionarios (51 %)
Directores urbanos	18 cuestionarios (29 %)

1.— *¿Cómo entiende la función directiva de un centro docente desde el punto de vista de la preparación profesional?*

El 69 % entiende la función directiva como una función educativa con especial preparación técnica. El 31 % la estima como una función administrativa pero relacionada con la función educativa.

2.— *¿Cómo entiende el cargo de Director de un centro docente?*

El 54 % como responsable de un programa educativo. El 31 % como un cargo de especialización técnica. Y el 11,5 % como técnico en la dirección de un grupo humano.

3.— *¿Quién debe hacer el nombramiento de Director de un centro docente?*

Casi la mitad, el 49 % opina que la Administración Provincial, seguida de un 21 % que señala la Administración Central. El 19 % expresa que otros organismos como el Claustro y la Inspección. El 8 % (4 directores de zona rural) señala a la Administración Local. Sólo 1 Director de zona urbana elige la Administración Regional.

- 4.— *¿Quién debe proponer la persona del Director?*
Las preferencias recaen en el Claustro en un 56 %. El 28 % estima que mediante Concurso-Oposición, la Administración. El 13 % indica que la Inspección a su criterio. Sólo dos Directores de zona rural (3,2 %) elige la Administración directamente.
- 5.— *Estabilidad del Director en su cargo.*
El 56 % señala la dirección como función permanente. El 42 % indica un tiempo limitado, coincidiendo la mayoría en torno a los 5 años.
- 6.— *¿Quién decide el cese?*
Según las respuestas el cese debe decidirlo el Claustro (51 %), la Administración (26 %) y la Inspección (21 %). Si sumamos éstas últimas y las consideramos Administración, supone el 47 % de las elecciones.
- 8.— *Voluntariedad.*
Que el cargo debe ser voluntario es contestado por el 85 % de los encuestados si englobamos las opiniones 1 y 3.
- 9.— *Condiciones de origen del Director*
El 80 % considera que para ser Director un Profesor tiene que pertenecer a la plantilla del Centro. El 18 % (en la mayoría Directores de zona urbana) señala que puede ser nombrado Director un Profesor que no pertenezca al Centro. Y solamente 1 Director de zona rural indica que la Administración puede nombrar un Director que no sea Profesor.
- 11.— *Coloque las siguientes funciones directivas en orden de mayor a menor importancia.*
Así quedaron en esta provincia:
—Función coordinadora de la planificación y programación (63 %).
—Representante jurídico del centro ante la Comunidad educativa (16 %).
—Función administrativa y de gestión (10 %).
—Función de asesoría docente (6 %).
—Función de evaluación y control (3 %).
- 12.— *Coloque en orden de importancia los grupos de conocimientos necesarios para la función directiva.*
El orden en que los encuestados colocan los conocimientos es el siguiente:
31 % - Administración y Dirección de la Educación.
29 % - Didáctica y Organización Escolar.
18 % - Relaciones Humanas.
15 % - Programación, Evaluación y Control de la Educación.
5 % - Teoría y Técnica de la Educación.
1,6 % - Política y Legislación Escolar.
- 13.— *Suponiendo que la preparación para ejercer la Dirección fuese necesaria, ésta debe adquirirse:*
El 60 % se inclina porque debe adquirirse antes de ser nombrado Director.
El 21 %, después de ser nombrado Director pero antes de ejercer las funciones del cargo y el 18 % en el ejercicio del cargo.

- 14.— *¿Debe haber ejercido la docencia antes de ejercer la función directiva?*
Para el 65 % se necesita un mínimo de ejercicio previo de la docencia en torno a los 4-5 años; incrementando con el 28 % que añade además que se necesita un mínimo de docencia en el centro que va a dirigir en torno a los 2-3 años. Y un 6 % (sólo Directores de zona rural) señala que no es necesaria la docencia para ocupar cargos directivos en educación.
- 15.— *¿Debe vivir el Director en la localidad donde radica el centro?*
Las respuestas se reparten entre la conveniencia (49 %) y la necesidad completa (37 %). El 8 % (cuatro Directores de zona rural y uno de zona urbana) indica que no es necesario. Y el 5 % (un profesor de zona rural y uno de zona urbana) dice que es indiferente.
- 16.— *Coloque en orden de importancia referido al ejercicio de la función directiva la siguiente lista de méritos.*
El orden en que los encuestados eligen como primera opción la lista de méritos es el siguiente:
—Ser Director por oposición (36 %).
—Haber sido un profesor distinguido en la práctica docente (26 %).
—Haber desempeñado temporalmente la dirección de un centro (18 %).
—Tener los cursos de técnicas directivas (8 %).
—Ser licenciado en Ciencias de la Educación (5 %).
—Haber desempeñado el cargo de coordinador de etapa (3 %).
No se valora como mérito al ser Licenciado en un área no relacionada con las Ciencias de la Educación.
- 17.— *El cese debe producirse:*
El 70 % a petición del interesado, es la respuesta que se da con mayor incidencia. El 13 % a solicitud del Claustro. El 8 %, al expirar el plazo. El 6 % a criterio de la Administración. Y sólo un Director de zona urbana señala a solicitud de las Asociaciones de Padres (1,6 %).
- 18.— *Cuando se produce en cese al expirar el plazo...*
El 73 % opina que debe cambiar o no a voluntad del interesado, facilitándole la Administración los medios. El 19 % elige que debe continuar en el Centro como profesor y el 6 % que debe cambiar de centro.
- 19.— *En el caso de que quiera cambiar de centro.*
Un grupo significativo se abstiene de contestar a esta cuestión. Veintisiete encuestados responden que debe dársele algún punto extraordinario para el Concurso de Traslados. Veintidós encuestados consideran debe hacerse un concurso especial para los que cesan en el cargo a fin de favorecer la salida del centro.
- 20.— *¿Debe tener el Director un tratamiento económico diferente?*
La mayoría (75 %) indica debe tener alguna gratificación o complemento especial. El 14 % considera debe tener un coeficiente superior al resto de los compañeros. El 10 % se inclina por el mismo tratamiento que los demás profesores.

LEON: 150 cuestionarios remitidos
75 cuestionarios recibidos
14 cuestionarios anulados
61 cuestionarios válidos

8 profesores rurales (13 %)
4 profesores urbanos (6 %)
31 directores rurales (51 %)
18 directores urbanos (29 %)

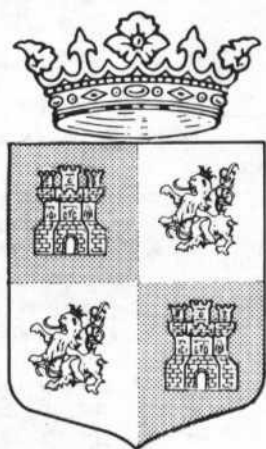
Cues- tiones	PROFESORES									DIRECTORES																		
	Rural					Urbano				Rural																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	3	5	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	22	9	—	—	—	—	—	—	—	
2	—	—	—	2	—	—	—	—	6	—	—	—	2	—	—	—	—	2	—	—	1	7	—	5	18	—	—	
3	—	1	3	—	4	—	1	2	—	—	1	2	—	1	—	—	—	—	—	5	15	4	7	—	—	—	—	
4	—	1	—	3	2	1	1	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	—	2	7	4	5	7	1	5	—	—	
5	—	—	3	—	5	—	—	—	—	1	—	2	—	1	—	—	—	—	3	—	15	—	13	—	—	—	—	
6	6	—	1	—	1	—	—	—	—	1	2	1	—	—	—	—	—	—	18	7	6	—	—	—	—	—	—	
8	8	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	15	5	11	—	—	—	—	—	—	
9	8	—	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	—	28	2	1	—	—	—	—	—	—	
11	1	—	5	1	1	—	—	—	—	1	—	3	—	—	—	—	—	—	4	120	2	4	—	—	—	—	—	
12	—	—	1	1	3	3	—	—	—	2	—	1	—	1	—	—	—	—	7	1	—	13	5	5	—	—	—	
13	4	—	4	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	18	8	5	—	—	—	—	—	—	
14	—	1	7	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	4	20	7	—	—	—	—	—	—	
15	—	7	—	1	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	—	—	—	—	11	15	4	1	—	—	—	—	—	
16	4	—	1	—	3	—	—	—	—	2	—	1	—	1	—	—	—	—	7	6	1	—	3	12	1	—	1	
17	—	2	—	—	6	—	—	—	—	1	1	—	1	1	—	—	—	—	3	2	—	—	125	—	—	—	—	—
18	4	1	3	—	—	—	—	—	—	1	—	3	—	—	—	—	—	—	5	125	—	—	—	—	—	—	—	
19	2	2	(4 no contestan)	—	—	—	—	—	—	1	2	(1 no contesta)	—	—	—	—	—	—	16	9	(6 no contestan)	—	—	—	—	—	—	
20	1	7	—	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	4	25	2	—	—	—	—	—	—	

Cues- tiones	DIRECTORES									To- tales res- puestas									
	Urbano					TOTALES					TOTALES (%)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	5	—	—	—	—	—	—	—	—	42	19	—	—	—	69	31	—	—	61
—	—	1	8	—	2	7	—	—	—	—	—	2	19	—	7	33	—	—	61
1	6	10	1	—	—	—	—	—	—	1	13	30	5	12	1,64	21	49	8,2	61
—	8	3	3	2	—	2	—	—	—	2	17	8	11	12	2	9	—	—	61
2	1	6	—	9	—	—	—	—	—	6	126	—	28	—	10	16	42	—	61
6	3	9	—	—	—	—	—	—	—	31	13	16	—	1	51	21	26	—	61
13	3	2	—	—	—	—	—	—	—	38	9	14	—	—	62	14	23	—	61
10	8	—	—	—	—	—	—	—	—	49	11	1	—	—	80	18	1,64	—	61
—	1	1	1	1	5	—	—	—	—	6	239	4	10	—	10	3	63	6	61
10	—	1	3	1	3	—	—	—	—	19	1	3	18	9	11	31	1,6	5	61
13	4	1	—	—	—	—	—	—	—	37	13	11	—	—	60	21	18	—	61
—	16	2	—	—	—	—	—	—	—	4	40	17	—	—	6	65	28	—	61
10	7	1	—	—	—	—	—	—	—	23	30	5	3	—	37	49	8	5	61
3	5	—	—	2	6	2	—	—	—	16	11	2	1	5	22	3	—	1	61
1	3	—	1	2	11	—	—	—	—	5	8	—	1	4	43	—	—	—	61
2	2	14	—	—	—	—	—	—	—	12	4	45	—	—	19	6	73	—	61
8	9	(1 no contesta)	—	—	—	—	—	—	—	27	22	(12 no contestan)	—	—	55	45	—	—	49
1	11	6	—	—	—	—	—	—	—	6	46	9	—	—	10	75	14	—	61

JUSTIFICACION	243
PROLOGO	245
INTRODUCCION	247
I. PARTE TEORICA	249
1. Funciones de la Dirección	249
1.1. Planificación	249
1.1.1. Premisas o análisis sociológicos del entorno. Datos o circunstancias que influyen en la planificación	249
1.1.2. Objetivos	250
1.1.3. Estrategias	250
1.1.4. Decisiones y previsión de recursos materiales, económicos y humanos	250
1.2. Organización	250
1.2.1. Descripción de actividades. Descripción y valoración de tareas	250
1.2.2. Asignación de actividades	251
1.2.3. Delimitación de autoridad y de responsabilidad	251
1.2.4. Mando y liderazgo. Organización Formal e Informal	251
1.2.5. Integración del personal. Compaginación de los objetivos de la Institución y de la persona. Motivación. Comunicación. Participación	252
1.2.6. Organigrama y manual de funciones y tareas	252
1.3. Evaluación. Control	253
2. Selección de directores en algunos países europeos	254
2.1. Francia	254
2.2. Alemania	254
2.3. Inglaterra	255
2.4. Holanda	255
3. Bases legales	256
3.1. Primera Legislación	256
3.2. Últimas disposiciones	257
4. Conclusiones a la parte teórica. Propuesta	259

II. PARTE PRACTICA	261
1. Diálogo con los alumnos	261
1.1. La protesta de los alumnos	261
1.2. Motivos de esperanza	262
2. Diálogo con los padres	263
2.1. Sobre la función directiva	263
2.2. Sobre la provisión del cargo de Director	264
2.3. Conclusiones de los padres	265
3. Diálogo con los Directores y Profesores	265
3.1. Introducción al Cuestionario sobre la función directiva	265
3.2. Cuestionario	266
3.3. Resultados provinciales	269
3.3.1. Avila	269
3.3.2. Burgos	274
3.3.3. Palencia	278
3.3.4. Salamanca	282
3.3.5. Segovia	287
3.3.6. Soria	291
3.3.7. Zamora	296
3.4. Resultados globales al cuestionario sobre la función directiva	300
4. Conclusiones generales al cuestionario sobre la función directiva: Resumen global	301
5. Bibliografía	310
Anexo 0. León	311





G - 3737

ROBERTS SODACION