



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA

La libertad de elección de centro educativo en la Comunidad
Valenciana desde la perspectiva de los alumnos: su
repercusión en los estudiantes de 4.º de Educación
Secundaria y 2.º de Bachillerato

Tesis Doctoral

Autor: Maria Carmen Arnau Orts

Director: Dr. Juan Manuel Fernández Soria

Directora: Dra. Rosa Maria Bo Bonet

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

Valencia, 30 de mayo de 2017

A Mireia i Jesús, cada paraula
va crear llums per seguir
endavant en la tesis.
Moltíssimes gràcies.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer al director de tesis, D. Juan Manuel Fernández Soria, sus aportaciones y orientaciones en la realización de este trabajo. Especialmente quiero reconocer el apoyo y la ayuda que me ha brindado durante todos estos años, así como la confianza que ha depositado en mí persona desde que realicé el *Máster en Políticas, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas*. De la misma forma, muestro mi agradecimiento a quién planteó las bases estadísticas necesarias, D.^a Rosa Bo Bonet, en la que he compartido reflexiones dando forma a la investigación.

Mi agradecimiento y afecto a los centros participantes, sus directores, orientadores, tutores, alumnos y familias. En este sentido, agradecer especialmente a las personas que han hecho posible la tarea investigadora y que siempre estarán en mi memoria.

A la Facultad de Psicología, por haber hecho posible una buena preparación profesional a lo largo de los años que he trabajado como profesora asociada en el Departamento de Psicología Evolutiva y Educativa.

A mis amigos / as y compañeros / as, por su cercanía, disponibilidad, ánimo y confianza que han depositado en el trabajo que realizaba.

A mis hijos, Mireia y Jesús por su comprensión y ayuda en este trabajo y a los que dedico la tesis doctoral.

RESUMEN

Partiendo de las aportaciones e investigadores sobre la libertad de elección, desde diferentes puntos de vista, se establece como objetivo de la presente investigación indagar en la repercusión que tiene la libertad de elección de centro en alumnos de 4.º de Educación Secundaria y 2.º de Bachillerato en la Comunidad Valenciana, atendiendo a los diversos factores que intervienen en la misma y que influyen de manera directa o indirecta sobre sus decisiones. La muestra está compuesta por 1.493 estudiantes de la Comunidad Valenciana, de edades comprendidas entre 15 y 20 años, correspondientes a centros públicos, privados-concertados y privados. Mediante un cuestionario confeccionado para la investigación, se recoge información sobre la distribución y organización del tiempo de estudio, el derecho a la educación como derecho fundamental, qué implica la libertad de elegir centro, el rendimiento escolar, el nivel de autoeficacia y la importancia de la calidad educativa. Los resultados muestran que, con relación al centro escogido, existe un sesgo producido en función del nivel sociocultural de los padres, significativamente distinto, relacionado con una percepción más favorable de la educación por parte del alumnado. Con ello, sin olvidar la importancia del capital cultural de las familias como factor de segregación, se constata que a medida que las familias acumulan un mayor nivel sociocultural y profesional, su participación en la educación de sus hijos es más activa.

ABSTRACT

Taking into consideration, as a theoretical frame, the contributions of the experts about the school choice freedom from different points of view, the target of this research is to prove the perception the students who study 4th and 2nd Bach in the CV, have concerning the school choice freedom, attending the different factors that come into play and that exert a direct or indirect influence on their decisions.

The survey encompasses 1493 15 to 20-year-old students in the CV, belonging to public, semi-private and private schools. A questionnaire made to gather information about such important aspects as study scheduling and timing, the right to education as a fundamental right which correlates into school choice freedom, school performance, their level of self-efficiency, the importance of education quality.

The results show that the parents' socio-cultural status determinates the kind of school choice, meaningfully different and more favourable the students' perceptionot the

education. Never forgetting the relevance of the families' cultural background, taken as a factor of segregation. And thus the families' participation in their children education becomes more active as they accomplish a higher socio-cultural and professional level.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	14
ÍNDICE DE FIGURAS	19
LISTA DE SIGLAS	20
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	23
I.PRESENTACIÓN.....	25
II.Estructurado de la tesis doctoral	27
PARTE I: CONTEXTOS DE LA LIBERTAD DE ELEGIR CENTRO.....	34
CAPITULO I.....	36
EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA. UNA MIRADA AL EXTERIOR: FRANCIA, INGLATERRA, ALEMANIA Y ESTADOS UNIDOS	36
I.1. PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO	38
I. 2. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.....	39
I.2.1. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar	40
I.2.3. Educación pública frente a educación privada.....	43
I.2.4. La financiación en educación.....	45
I.2.5.Libertad de elección de centro	47
I. 3. EL SISTEMA EDUCATIVO DE REINO UNIDO	60
I. 3.1. El contexto social y político: un cambio de paradigma	60
I.3.2. Educación pública frente a educación privada.....	63
I.3.3. El sistema educativo.....	65
I.3.4. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar	66
I.3.5. La financiación en educación.....	69
I. 3.6. Libertad de elección de centro	70
I. 3.7. La legislación educativa.....	74
I.3.8. Estudios e investigaciones sobre la elección de centro.....	78
I.4. EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN	80
I.4.1. Descripción del sistema educativo	80
I.4.2. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar	83
I.4.3. Educación pública frente a educación privada.....	86
I.4.4. La financiación en educación.....	90
I.4.5. Libertad de elección de centros.....	90
I.4.6. El sistema educativo en las últimas décadas	91
I.5. SISTEMA EDUCATIVO ESTADOUNIDENSE.....	92
I.5.1. Estructura del sistema escolar	92

I.5.2. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar	94
I.5.3. La financiación en educación	95
I.5.4. Libertad de elección de centro	99
I.5.5. La libertad de enseñanza en el derecho norteamericano	104
CAPITULO II.....	110
LOS MECANISMOS DE MERCADO.....	110
II.1. INTRODUCCIÓN	112
II.2. DIFERENTES MECANISMOS DE INTERVENCIÓN DEL ESTADO	114
II.2.1. Aproximación al concepto de centralización y descentralización	114
II.2.2. Descentralización, globalización y educación	118
II.2.3. Globalización y gobernanza.....	128
II.2.4. Centralización y descentralización en las políticas educativas.....	131
II.2.5. De la Constitución Española (1978) a la descentralización en la legislación educativa.....	135
II.2.6. La participación de la Comunidad educativa en los centros.....	136
II.2.7. Las clases sociales en el contexto de un mercado educativo	142
II.2.8. Influencias de la Teoría del Capital Humano	143
II.3. LA FAMILIA Y LA LIBERTAD DE ELEGIR CENTRO	149
II.3.1. Desinstitucionalización creciente de las familias	149
II.3.2. La evolución del papel de la familia en España.....	154
II.3.3. Familia y factores que influyen en la elección de centro.....	162
CAPÍTULO III	170
CALIDAD EDUCATIVA, EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL	170
III.1. INTRODUCCIÓN.....	172
III.2. CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA.....	174
III.3. LA ELECCIÓN DE CENTRO Y LA CALIDAD EDUCATIVA	180
III.4. PROGRAMAS DE CALIDAD TOTAL	182
III.5. ESCUELAS EFICACES	185
III.6. LAS HERRAMIENTAS DE CALIDAD UTILIZADAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	188
III.6.1. Instrumentos de evaluación	188
III.6.2. La evaluación de los resultados de los estudiantes.....	193
III.6.3. La calidad que persiguen los organismos internacionales.....	195
III.7. CONCEPTO DE EQUIDAD.....	202
III.7.1. Equidad y calidad en la política educativa del gobierno de la Generalitat Valenciana	204
III.7.2. Diversas medidas para responder el principio de equidad	207

III. 8. COHESIÓN SOCIAL	220
CAPÍTULO IV	226
LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE LA AUTOEFICACIA	226
IV.1. INTRODUCCIÓN	228
IV. 2. LA TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA.....	233
IV.3. NATURALEZA Y FUNCIÓN DE LAS CREENCIAS DE EFICACIA	241
IV.3.1.Fuentes de las creencias de eficacia	241
IV.4. PROCESOS ACTIVADOS POR LA EFICACIA	249
IV.5. AUTOEFICACIA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL.....	259
IV.6. EL MODELO DE DESARROLLO DE INTERESES VOCACIONALES	268
CAPÍTULO V	274
EL DECLIVE DE LO PÚBLICO	274
V.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	276
V2.EN EL ORIGEN DE LAS POLÍTICAS DE ELECCIÓN DE CENTRO:DILEMA LIBERTAD -IGUALDAD.....	278
V.2.1. El debate de ideas de los defensores de las dos opciones.....	278
V.2.2.Defensores que marcaron ambas tendencias	281
V.3. OTRA MANERA DE ELECCIÓN DE CENTRO.....	290
V.3.1.La escuela en casa (home school).....	290
V.3.2. El derecho de los padres a elegir el tipo de educación en casa, en la jurisprudencia española	295
V.3.3. Investigaciones realizadas sobre la enseñanza en casa.....	298
V. 4. LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA POR SEXOS	300
V. 4.1. Diferencias entre sexos, dejando aparte las diferencias físicas	301
V. 4.2.Evolución de la educación diferenciada	303
V.5. LA LIBERTAD DE ELEGIR Y EL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN	306
V.5.1.Las relaciones entre la libertad de elección de centro y los avances en la privatización en el sistema educativo	311
V.6. ANÁLISIS DEL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ALGUNA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	314
V.6.1. La Comunidad Valenciana (CV)	316
V.6.2.Líneas de actuación en sus políticas educativa.....	317
V.6.3.Los mecanismos de elección de centro.....	322
V.6.4.Nuevas formas de atraer al alumnado.....	323
V.6.5. La Comunidad de Madrid.....	324
V.6.6. Cataluña	328
V.6.7.Andalucía.....	332
V. 7. Financiación	337

V.7.1. Rendición de cuentas	337
CAPITULO VI.....	341
LA LIBERTAD DE ELEGIR CENTRO COMO DERECHO CULTURAL.....	341
VI.1.INTRODUCCIÓN	343
VI. 2. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO	344
VI.3.LA EDUCACIÓN COMO DERECHO CULTURAL	353
VI.4. LA ESCUELA COMO CRUCE DE CULTURAS	359
VI. 4.1.Estructura, organización y funcionamiento.....	360
VI.5. PERSPECTIVA SOBRE LA IDENTIDAD	364
VI.5.1.Construcción de la identidad individual.....	364
VI.5.2.Identidades colectivas	365
VI. 5.3.La identidad en el seno de la familia.....	369
VI.5.4.Las diferentes identidades	371
VI.5.5.Diversidad cultural y diferencia	373
PARTE II.....	375
EL CONTEXTO LEGAL DE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN	375
CAPITULO VII.....	377
EL MARCO LEGAL DE LA LIBERTAD DE CENTROS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	377
VII. 1. INTRODUCCIÓN	379
VII.2. EN UN CONTEXTO DE CAMBIO: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.....	382
VII.2.1.El contexto inmediato a la Ley de 1970.....	382
VII. 2.2.Principales innovaciones en la Ley General de Educación Básica de 1970	383
VII.3. LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 Y LA EDUCACIÓN	390
VII.3.1. Características del consenso constitucional	390
VII.4. LA DEMOCRATIZACIÓN EN LAS LEYES EDUCACIÓN.....	400
VII.4.1. Contexto histórico: El partido político “Unión de centro democrático” (UCD).....	400
VII.4.2. La ley orgánica 5/1980 de la jefatura del estado, de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros escolares (LOECE)	401
VII.4.3. La sentencia de 13 de febrero de 1981.....	404
CAPÍTULO VIII	409
LAS LEYES EDUCATIVAS DEL GOBIERNO SOCIALISTA	409
VIII.1. INTRODUCCIÓN A LAS POLÍTICAS SOCIALDEMÓCRATAS	411
VIII.2. LA LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE).....	412
VIII.2.1. Requisitos que deben cumplir los centros concertados	414
VIII.2.3. La LODE y el pacto escolar	420
VIII. 2.4. Real decreto 2375/1985 por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos.....	421

VIII.2.5. Respecto a la concesión de subvenciones.....	422
VIII.3.LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE, 1990)	424
VIII.4.LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG)	431
VIII.5. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN LOE (2006)	437
VIII. 5.1. Aspectos más relevantes de la LOE	438
CAPÍTULO IX	447
LAS LEYES EDUCATIVAS DEL PARTIDO POPULAR	447
IX.1. INTRODUCCIÓN A LAS POLÍTICAS DEL PARTIDO POPULAR.....	449
IX.2. LA EDUCACIÓN EN EL GOBIERNO POPULAR (1996-2000)	452
IX.2.1.Reforma educativa en el período (2000-2004).....	454
IX.2.2.El papel de las FAES en la política del Partido Popular	456
IX.3. LAS DIFERENTES LEYES EDUCATIVAS EN EL PERÍODO 2002-2013.....	458
IX.4.LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)	458
IX.4.1. Modificaciones que introduce	459
IX.4.2. Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo.....	460
IX.5. LA LEY REGULADORA LOMCE (2013).....	464
IX. 6. DIFERENTES BORRADORES DEL ANTEPROYECTO DE LA LEY A LA LOMCE	466
IX.6.1. La estructura del SEE en la LOMCE y sus diferencias con la LOE	467
IX.6.2. Críticas a la LOMCE.....	472
CAPÍTULO X	478
LA LEGISLACIÓN DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	478
X. 1. NORMATIVA QUE REGULA LA ADMISIÓN DE ALUMNOS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	480
X.2.POLÍTICAS QUE DETERMINAN LA ELECCIÓN DE CENTRO	493
PARTE III	504
ESTUDIO EMPÍRICO	504
CAPITULO XI.....	506
OBJETIVOS, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.	506
XI.1. JUSTIFICACIÓN.....	508
XI.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	509
2.1.-Objetivo general	509
2.2 Objetivos Específicos	510
XI.3. METODOLOGIA	512
3.1.Descripción de la muestra	512
XI.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	515
XI.5. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	517

XI.6. VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	518
XI.7. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO	520
XI.8. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	522
8.1. Diseño del cuestionario y dimensiones	522
XI.9. DECISIONES RESPECTO A LA PROFESIÓN Y ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES.....	526
XI.10. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS	526
XI.11 RESULTADOS CURSO 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	528
XI.11.1. Análisis Estadísticos Descriptivos.....	528
XI.11.2. ANALISIS POR DIMENSIONES	532
XI.11.2 2º DE BACHILLERATO.....	615
11.2.1 ANALISIS DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.....	615
XI. 11.2.2 ANALISIS POR DIMENSIONES	619
PARTE IV. DISCUSIÓN.....	686
CONCLUSIONES.....	688
RECOMENDACIONES	711
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	714
ANEXO I.....	749
LEGISLACIÓN.....	749
BIBLIOGRAFÍA NORMATIVA.....	753
RELACIONES DE SENTENCIAS.....	754
TRIBUNAL SUPREMO	754
ANEXO II	757
CUESTIONARIO.....	757

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en Francia. Porcentaje (%) Datos	46
Tabla 2 Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en Inglaterra. Porcentaje (%).....	73
Tabla 3.Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en Alemania. Porcentaje (%).....	89
Tabla 4. Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en EE.UU.Porcentaje (en %).....	98
Tabla 5.Ratio alumnado Comunidad Valenciana	196
Tabla 6.Profesorado curso 2015-16 Comunidad Valenciana	196
Tabla 7.Aumento del profesorado. Curso 2016-17	197
Tabla 8.Jornada escolar intensiva (2015-16).....	200
Tabla 9.Alumnado de necesidades educativas especiales	206
Tabla 10.Programas de educación Compensatoria.....	208
Tabla 11.Escuelas infantiles	215
Tabla 12.Plazas públicas en las escuelas infantiles	216

Tabla 13. Educación Infantil. Curso escolar 2011- 2012, se puede observar un aumento.	216
Tabla 14. Educación Infantil. Curso escolar 2013.....	216
Tabla 15. Solicitud bono infantil	217
Tabla 16. Alumnos participantes en la red de libros.	219
Tabla 17. Previsión del número de centros clasificados por la enseñanza que imparten.	314
Tabla 18. Comparativa centros públicos y privados.....	319
Tabla 19. Alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General por enseñanzas, titularidad y régimen de financiación del centro.....	325
Tabla 20. Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2015-16	331
Tabla 21. Bachillerato. Catalunya	332
Tabla 22. Centros y número de alumnos que cursan Educación Secundaria y Bachillerato.	337
Tabla 23. Gasto público en educación de las CC.AA.....	339
Tabla 24. Baremo de admisión. Real Decreto 366/1997 de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro. Criterios MEC, (Art.14.2) que enumera: Primaria y Postobligatoria.....	481
Tabla 25. Decretos y órdenes de admisión de alumnado.....	483
Tabla 26. Normativa admisión del alumnado Comunidad Valenciana.	487
Tabla 27. Baremo de admisión	488
Tabla 28. Total alumnos. Comunidad Valenciana.....	512
Tabla 29. Total participantes	513
Tabla 30. Distribución del alumnado 4.º ESO.....	513
Tabla 31. Distribución del alumnado 2.º Bachillerato.	513
Tabla 32. Distribución de muestra por sexo (4.º ESO).....	514
Tabla 33. Distribución de muestra por sexo (2.º Bachillerato).	514
Tabla 34. Distribución de la muestra por edad (4.º ESO).....	514
Tabla 35. Distribución de la muestra por edad (2.º Bachillerato).....	515
Tabla 36. Alfa de Cronbach.....	520
Tabla 37. Muestra piloto.....	520
Tabla 38. Relaciones dimensiones, variables que evalúa y preguntas del cuestionario.	524
Tabla 39. Calidad educativa.	528
Tabla 40. Desarrollo académico	529
Tabla 41. Satisfacción con el centro elegido	530
Tabla 42. Obstáculos para estudiar en el extranjero	530
Tabla 43. Desarrollo personal.....	531
Tabla 44. Comunicación con los padres	532
Tabla 45. Test Chi- cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar.....	541
Tabla 46. Test Chi- cuadrado. Distribución y organización de tiempo. Estudios padre.....	543
Tabla 47. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Profesión del padre.	546
Tabla 48. Anova. Grado de acuerdo. Derecho-Libertad a la educación. Centro escolar.....	550
Tabla 49. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Centro escolar.....	554
Tabla 50. Test chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar	555
Tabla 51. Anova. Grado de acuerdo con la educación que recibes. Estudios padre.....	559
Tabla 52. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Estudios padre.	564
Tabla 53. Test Chi- cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre.	565
Tabla 54. Anova. Grado de acuerdo con la educación que recibes. Profesión padre.	568
Tabla 55. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Profesión padre.....	573
Tabla 56. Test Chi- cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre.....	574
Tabla 57. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento Escolar. Centro escolar.....	578
Tabla 58. Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Centro Escolar	578
Tabla 59. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento escolar. Estudios padre.	582
Tabla 60. Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre.	582
Tabla 61. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento Escolar. Profesión padre.....	586

Tabla 62. Test Chi cuadrado. Rendimiento académico. Profesión padre.....	587
Tabla 63. Anova. Autoconfianza adquirida en la ESO. Nivel de autoeficacia. Centro escolar..	591
Tabla 64. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.	592
Tabla 65. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.	594
Tabla 66. Anova. Autoconfianza adquirida en la ESO. Nivel de autoeficacia. Estudios padre.	596
Tabla 67. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de Autoeficacia. Estudios padre.....	598
Tabla 68. Test Chi-cuadrado. Nivel de autoeficacia. Estudios padres	601
Tabla 69. Anova. Autoconfianza adquirida en la ESO. Nivel de autoeficacia. Profesión padre.	605
Tabla 70.. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de autoeficacia. Profesión padre	606
Tabla 71. Test Chi- cuadrado. Nivel de Autoeficacia. Profesión padre	608
Tabla 72. Anova. Calidad de la enseñanza. Centro escolar.....	610
Tabla 73. Anova. Calidad de la enseñanza. Estudios padre.	612
Tabla 74. Anova. Calidad educativa. Profesión padre.....	614
Tabla 75. Nivel de calidad de la enseñanza.....	615
Tabla 76. Desarrollo académico	616
Tabla 77. Satisfacción con el centro elegido.	617
Tabla 78. Obstáculos para estudiar en el extranjero.	617
Tabla 79. Desarrollo personal.....	618
Tabla 80. Comunicación con los padres.	619
Tabla 81. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar.	628
Tabla 82. Test chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Estudios padre.....	629
Tabla 83. Test Chi- cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Profesión padre.	629
Tabla 84. Anova. Grado de acuerdo.	633
Tabla 85. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Derecho/libertad a la educación. Centro Escolar.	635
Tabla 86. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar.	636
Tabla 87. Anova. Grado de satisfacción con la educación que recibes. Estudios padres.	640
Tabla 88. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Derecho/libertad a la educación estudios padres.....	643
Tabla 89. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación .Estudios padres	644
Tabla 90. Anova. Grado de acuerdo con la educación recibida. Derecho/libertad a la educación. Profesión padres.	648
Tabla 92. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento escolar.....	654
Tabla 93. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento escolar. Estudios padre	658
Tabla 94. Test Chi- cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre.	658
Tabla 95. Anova. Desarrollo Académico. Rendimiento Escolar. Profesión padre.....	662
Tabla 96. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Profesión padre	662
Tabla 97. Anova. Autoconfianza adquirida con Bachillerato. Nivel de autoeficacia Centro escolar.....	665
Tabla 98. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.	666
Tabla 99. Test Chi- Cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.....	667
Tabla 100. Anova. Autoconfianza adquirida en Bachiller. Nivel de autoeficacia. Estudios padre.	671
Tabla 101. Anova. Comunicación padres. Estudios padre.	673
Tabla 102. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoconfianza. Estudios padre.....	674
Tabla 103. Anova .Autoconfianza adquirida en Bachillerato. Nivel de autoeficacia. Variable profesión padre.	677
Tabla 104. Anova. Comunicación padres. Nivel de autoconfianza. Profesión padre.....	678
Tabla 105. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoconfianza. Profesión padre.	679
Tabla 106. Anova. Calidad educativa. Centro escolar.....	681
Tabla 107. Anova Calidad educativa. Estudios padre	683

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.Distribución de los colegios de origen social. Fuente: www.education.gou.fr/	56
Gráfico 2.Índice de segregación. Fuente: www.education.gou.fr/	57
Gráfico 3.Mapa escolar. Fuente:Ministeri d'Educación francès.....	57
Gráfico 4. Muestra tipo de centro.	533
Gráfico 5. Estudios progenitores.	534
Gráfico 6. Profesión progenitores.....	534
Gráfico 7.Estudios progenitores centro público.	535
Gráfico 8.Estudios de los progenitores centros privados- concertados.	535
Gráfico 9. Estudios de los progenitores centros privados.....	536
Gráfico 10.Profesión de los progenitores centro público.	536
Gráfico 11.Profesión de los progenitores centro privado-concertado	537
Gráfico 12.Profesión de los progenitores centro privado	537
Gráfico 13.Permanencia en el centro cada día.....	539
Gráfico 14.Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.	540
Gráfico 15.Organización de las horas de estudio.	541
Gráfico 16.Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.....	542
Gráfico 17. Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.....	543
Gráfico 18. Horas de dedicación en asistir a clases y tareas de estudio.	545
Gráfico 19.Elección de centro educativo.....	547
Gráfico 20.Tipo de centro qué prefieres elegir.....	548
Gráfico 21. Becas de la Administración pública.	549
Gráfico 22.Grado de acuerdo con la educación recibida.	550
Gráfico 23. Estudios en el extranjero.	551
Gráfico 24.. Estudios en el extranjero. Financiación becas MEC	551
Gráfico 25. Estudios en el extranjero. Expectativa: Desarrollo personal.	552
Gráfico 26. Obstaculos para estudiar en el extranjero.	553
Gráfico 27. Elección de centro educativo.....	556
Gráfico 28. Tipo de centro qué prefieres.	557
Gráfico 29. Becas de la Administración pública.	558
Gráfico 30.Grado de acuerdo respecto a la educación recibida.....	559
Gráfico 31.Estudios en el extranjero.	560
Gráfico 32.Estudios en el extranjero. Financiación MEC	561
Gráfico 33.Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria d'Educació.	562
Gráfico 34.Estudios en el extranjero. Financiación Familia.....	562
Gráfico 35, Obstáculos para estudiar en el extranjero.	563
Gráfico 36.Elección de centro educativo.....	566
Gráfico 37 .Becas de la Asdministración pública.....	567
Gráfico 38. Grado de acuerdo con la educación que recibes.....	567
Gráfico 39. Estudios en el extranjero.	569
Gráfico 40.Estudios en el extranjero.Financiación MEC	569
Gráfico 41. Estudios en el extranjero. Finaciación familia.	570
Gráfico 42. Estudios en el extranjero. Expectativas desarrollo personal.....	571
Gráfico 43.Obstáculos para estudiar en el extranjero	572
Gráfico 44.Calificaciones curso pasado.	575
Gráfico 45.Nota media curso 3º ESO	576
Gráfico 46.Grado de acuerdo respecto al desarrollo académico.	577

Gráfico 47. Calificación 3º ESO.....	579
Gráfico 48. Repetición de curso a lo largo de la escolaridad obligatoria.....	580
Gráfico 49. Grado de acuerdo con respecto al desarrollo académico.....	581
Gráfico 50. Calificaciones del curso pasado.....	583
Gráfico 51. Repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad.....	584
Gráfico 52. Nota media 3ºESO.....	585
Gráfico 53. Desarrollo académico.....	586
Gráfico 54. Estudio próximo curso.....	588
Gráfico 55. Continuar estudios de bachillerato con buena nota y seguir estudios universitarios.	589
Gráfico 56. Autoconfianza adquirida.....	590
Gráfico 57. Comunicación con los padres.....	592
Gráfico 58. Nivel de confianza de los padres respecto a estudios universitarios.....	593
Gráfico 59. Elección de estudios próximo curso.....	595
Gráfico 60. Grado de acuerdo desarrollo personal.....	596
Gráfico 61. Comunicación con los padres.....	597
Gráfico 62. Autoconfianza de los profesores.....	599
Gráfico 63. Nivel de confianza de los padres sobre estudios universitarios.....	600
Gráfico 64. Elección de estudios el próximo curso.....	602
Gráfico 65. Capacidad para obtener buena nota en bachillerato y continuar en la universidad.....	602
Gráfico 66. Autoconfianza de los profesores respecto a tu futuro.....	603
Gráfico 67. Autoconfianza adquirida en Educación Secundaria.....	604
Gráfico 68. Comunicación con los padres.....	606
Gráfico 69. Nivel de autoconfianza de tus padres respecto a los estudios.....	607
Gráfico 70. Calidad de la enseñanza.....	609
Gráfico 71. Calidad de la enseñanza.....	611
Gráfico 72. Calidad educativa profesión padre.....	613
Gráfico 73. Muestra de los centros.....	620
Gráfico 74. Muestra profesión de los progenitores.....	620
Gráfico 75. Muestra estudios de los progenitores.....	621
Gráfico 76. Estudios de los progenitores. Centro Público.....	621
Gráfico 77. Estudios progenitores centro privado concertado.....	622
Gráfico 78. Gráfico. Estudios progenitores centro privado.....	622
Gráfico 79. Profesión de los progenitores centro público.....	623
Gráfico 80. Profesión de los progenitores centro privado-concertado.....	623
Gráfico 81. Profesión de los progenitores centros privados.....	623
Gráfico 82. Permanencia en el centro cada día.....	625
Gráfico 83. Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.....	626
Gráfico 84. Organización de las tareas de estudio.....	626
Gráfico 85. Organización horas de estudio.....	628
Gráfico 86. Elección de centro educativo.....	631
Gráfico 87. Tipo de centro que prefieres elegir.....	632
Gráfico 88. Becas Administración pública.....	633
Gráfico 89. Grado de acuerdo con la educación que recibida.....	633
Gráfico 90. Estudios en el extranjero. Expectativas: Desarrollo personal.....	634
Gráfico 91. Obstáculos para estudiar en el extranjero.....	635
Gráfico 92. Elección de centro educativo.....	637
Gráfico 93. Tipo de centro que prefieres elegir.....	638
Gráfico 94. Estudios en el extranjero. Financiación becas MEC.....	638
Gráfico 95. Grado de acuerdo con la educación que recibes.....	639
Gráfico 96. Estudios en el extranjero.....	641
Gráfico 97. Estudios en el extranjero. Financiación Becas Conselleria d'Educació.....	641

Gráfico 98. Estudios en el extranjero. Expectativas: Mejorar el idioma.	642
Gráfico 99. Obstáculos para realizar estudios en el extranjero.	643
Gráfico 100. Elección de centro educativo.	645
Gráfico 101. Tipo de centro que prefieres elegir.	646
Gráfico 102. Becas de la Administración pública.	647
Gráfico 103. Grado de acuerdo con la educación recibida.	648
Gráfico 104. Obstáculos para estudiar en el extranjero.	649
Gráfico 105. Calificación del curso pasado.	652
Gráfico 106. Repetición de curso a lo largo de la escolaridad.	652
Gráfico 107. Nota media 1.º de Bachillerato.	653
Gráfico 108. Grado de acuerdo respecto al desarrollo académico.	654
Gráfico 109. Calificaciones 1.º de bachillerato.	655
Gráfico 110. Repetición de curso a lo largo de la escolaridad.	656
Gráfico 111. Nota media del curso pasado.	657
Gráfico 112. Desarrollo académico.	657
Gráfico 113. Calificaciones curso pasado.	659
Gráfico 114. Repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad.	660
Gráfico 115. Nota media de 1.º de bachiller.	661
Gráfico 116. Desarrollo académico.	661
Gráfico 117. Estudio próximo curso.	663
Gráfico 118. Autoconfianza de los profesores.	664
Gráfico 119. Autoconfianza adquirida en el bachillerato.	665
Gráfico 120. Comunicación con los padres.	666
Gráfico 121. Nivel de autoconfianza de los padres respecto a estudios futuros.	667
Gráfico 122. Estudios académicos en el próximo curso.	668
Gráfico 123. Continuar estudios universitarios con buena nota.	669
Gráfico 124. Autoconfianza de los profesores.	670
Gráfico 125. Autoconfianza adquirida en Bachillerato.	671
Gráfico 126. Comunicación con los padres.	672
Gráfico 127. Nivel de autoconfianza de los padres.	674
Gráfico 128. Estudio próximo curso.	675
Gráfico 129. Estudiar un grado universitario con buena nota.	676
Gráfico 130. Autoconfianza adquirida en el Bachillerato.	676
Gráfico 131. Comunicación con los padres.	678
Gráfico 132. Calidad educativa. Centro Escolar.	681
Gráfico 133. Calidad educativa. Estudios padre.	682
Gráfico 134. Calidad educativa. Profesión padre.	684

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo básico de la causación triádica recíproca de Bandura (1987).	235
Figura 2. La Teoría de la autoeficacia, adaptada de Schulnk (1991).	263
Figura 3. Representación diagramática de las diferencias entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado.	265

LISTA DE SIGLAS

ACADE: Asociación Española de Centros Privados de Enseñanza.

AENOR: Asociación Española de Normalización y Certificación.

AMPA: Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

BUP: Bachiller Unificado Polivalente.

CC.AA: Comunidades Autónomas.

CE: Constitución Española.

CEFIRE: Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos.

CEIP: Colegio de Educación.

CEU: Centro de Estudios Cardenal Herrera.

CIEGSA: Construcciones e Infraestructuras Educativas de la Generalitat Valenciana.

CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas.

CIU: Convengència i Unió.

CONCAPA: Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos.

COU: Curso de Orientación a la Universidad.

EUROSTAT: Oficina Europea de Estadística.

EURYDICE: Red de Información sobre la Educación en Europa.

FAES: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

FOESSA: Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada.

FP: Formación Profesional.

INCE: Instituto Nacional de Cooperación Educativa.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

IRPF: Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

ISO: Organización Internacional de Normalización.

JONS: Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista.

LEC: Ley de Enjuiciamiento Civil.

MEC: Ministerios de Educación y cultura.

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

NGP: Nueva Gestión Pública.

PAU: Prueba de Acceso a la Universidad.

PNB: Producto Nacional Bruto.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

RD: Real Decreto.

STC: Sentencias del Tribunal Constitucional.

TC: Tribunal Constitucional.

TEDH: Tribunal Europeo de los Derechos Humanos.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TQM: Gestión de la Calidad Total.

TSJ: Tribunal Supremo de Justicia.

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

I.PRESENTACIÓN

La vida en las sociedades actuales está sometida a un acelerado cambio social y tecnológico, así como a una creciente interdependencia global. Estas nuevas realidades ejercen una gran presión en el debate educativo de la sociedad del conocimiento; los términos como: libertad de elegir, calidad educativa, eficacia, eficiencia, etc. ocupan una parte importante en el mismo, hasta tal punto que la manera de gestionar el sistema educativo ha ido modificándose y tomando como punto de partida la lógica del mercado.

En el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, los sistemas formativos adquieren un valor emergente introduciendo el modelo de gestión de la calidad empresarial. De hecho, el movimiento de promoción de la calidad industrial y del sector servicios se traslada al ámbito educativo con cada nueva ley educativa.

Es evidente, que desde finales de los setenta y a lo largo de los ochenta empiezan a debatirse en Europa propuestas de reforma de los servicios del estado del bienestar, que pretenden, sobre todo, incorporar la disciplina de mercado en áreas, hasta entonces, reservadas al sector público. Estas políticas de corte neoliberal empiezan a introducirse en la financiación, la provisión y/o la gestión de los servicios del estado del bienestar con el objetivo fundamental de mejorar la calidad, la eficacia y la eficiencia en la prestación de estos servicios.

Estas propuestas llegan a España, más tarde, y se van introduciendo de manera paulatina en el ámbito educativo con la finalidad de introducir en el mismo el modelo de mercado. Para ello, las políticas educativas favorecen la elección de centro, la competitividad, la evaluación de resultados, aumentan el poder de decisión de los directores de los centros, etc. Este cambio de perspectiva en el concepto de educación aumenta el poder de las diferencias.

El tema de la libertad de elección de centros ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista, y, sobre todo en lo referente a centros públicos y centros privados- concertados, se han realizado numerosas investigaciones, entre ella la

segregación social, las razones que influyen en las familias para elegir un centro u otro, el rendimiento escolar, el estatus socioeconómico y cultural en la elección de centro, etc.

Es evidente, que España ha constituido un caso singular dentro del panorama internacional en lo que se refiere a la red de centros educativos privados sostenidos por fondos públicos. Sus inicios se encuentran a mediados del siglo XIX, con la creación de centros privados, mayoritariamente de órdenes religiosas católicas. Sin embargo, no será hasta 1985, con el sistema democrático establecido, cuando toma un cariz de naturaleza legal y se consolida en el sistema educativo español, al lado de los centros públicos y de los centros privados sin ninguna subvención.

Sin embargo, una de las perspectivas menos investigadas ha sido la implicación que tiene la elección de centro en el alumnado cuando finalizan una etapa educativa, tanto referida al contexto educativo español como de la Comunidad Valenciana. La tesis “La libertad de centro educativo en la Comunidad Valenciana desde la perspectiva de los alumnos. Su repercusión en los estudiantes de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato” pretende dar una respuesta a la importancia que tiene la libertad de elección de centro y hasta qué punto se convierte en un derecho.

Son diversas las investigaciones a nivel nacional e internacional que han puesto de manifiesto que en la elección de centro influyen significativamente en los alumnos, además del desarrollo personal, académico y profesional, las variables relacionadas con la composición heterogénea u homogénea del grupo, el nivel de autoautoconfianza, la metodología, los profesores, la gestión del aula, el rendimiento escolar, la inteligencia emocional, etc.

El presente trabajo tiene como principal objetivo, indagar la percepción que tienen los alumnos que cursan 4.º de Educación Secundaria y 2.º de Bachillerato en la Comunidad Valenciana, respecto a la libertad de elección de centro, atendiendo a los diversos factores que intervienen en la misma y que influyen de manera directa o indirecta sobre sus decisiones.

Este objetivo general se traduce en la consecución de doce objetivos específicos. Estos últimos se distribuyen en seis dimensiones complementarias, de manera que se pueda realizar una aproximación a los aspectos que pueden considerarse de una relevancia importante en la elección de centro y que influyen en la percepción que tienen los alumnos de finales de etapa educativa (obligatoria, y posobligatoria) sobre el modelo de centro elegido, así como las expectativas personales que ha generado en ellos dicha elección.

A través de la investigación se pretende constatar si existen diferencias significativas entre el alumnado que asiste a un centro público, privado-concertado o privado en la Comunidad Valenciana con relación a la variable centro, estudios del padre y profesión del mismo. La elección de comparar estudios del padre y su profesión ha estado condicionada por la similitud que existía entre los estudios y la profesión de ambos cónyuges. Si los objetivos presentados son significativos deberá tenerse en cuenta en cualquier análisis que trate de medir hasta qué punto la libertad de elegir centro favorece la percepción personal de los alumnos. Y, si es así, replantearse desde las políticas educativas la libertad de elegir centro no solamente como un derecho irrenunciable de las familias, sino como un derecho en interés del alumno.

II. Estructurado de la tesis doctoral

La primera parte se dedica a sustentar las teorías sobre los contextos de la libertad de elegir centro constituida por los capítulos (I, II, III, IV, V y VI), una segunda parte dedicada al contexto legal de la libertad de elección formada por los capítulos (VII, VIII, IX, X), una tercera parte dedicada al estudio empírico que engloba el capítulo (XI) y una cuarta parte (capítulo XII) dedicada a la discusión, conclusiones y propuestas de futuras investigaciones.

Bajo esta perspectiva, el estudio se estructura en XII capítulos. En el primer capítulo de la tesis se describe la libertad de elegir centro en el sistema educativo francés, inglés, alemán y estadounidense. La relevancia de la escuela francesa radica en conseguir la igualdad de oportunidades para todos. La educación inglesa

pone de manifiesto su tendencia a ampliar las posibilidades de elección de centro por parte de los usuarios del sistema, al mismo tiempo que promueve una lógica de cuasimercados. La lógica del mercado ha ido generando la necesidad de desarrollar políticas para asegurar un alto nivel de rendimiento que mejorara la competitividad y los resultados de sus clientes. Alemania defiende una política educativa pública que proporcione las mismas posibilidades a sus ciudadanos, aunque existe enseñanza privada. En Estados Unidos el interés radica en la pluralidad de centros educativos que existen y el reconocimiento del derecho que tienen los padres a elegir la educación que crean más adecuada para sus hijos. Con la elección de dichos países, se pretende contextualizar y comparar la legislación vigente en materia de educación y las investigaciones que han llevado a cabo en relación con el trabajo de la tesis doctoral.

En el capítulo II, se intenta dar respuesta a la formación de los mecanismos de mercado en el sistema educativo que se introduce en España a lo largo de la década de 1980. Para entender dicho proceso, es necesario clarificar los conceptos de centralización-descentralización que admiten múltiples enfoques: organizativos, sociales, políticos, económicos, jurídicos, educativos, etc., que definen la sociedad posmoderna. El capítulo se ha dividido en dos grandes apartados. El primero se centra en el estudio de los diferentes mecanismos de intervención del estado: globalización, educación, gobernanza, clases sociales en el contexto de mercado educativo, leyes educativas que favorecen la participación de las familias y la función descentralizadora de las CC.AA. El segundo apartado está dedicado a la familia y libertad de elección de centro, desde la evolución a nivel estructural que ha sufrido en los últimos años.

En el siguiente capítulo (capítulo III), se lleva a cabo un estudio sobre la importancia que se está dando al concepto de calidad. El cuerpo central del capítulo lo constituye la calidad educativa y la equidad. La calidad educativa no puede ser una excusa para organizar los centros en clave mercantil. La cultura de la calidad es una oportunidad para que los centros educativos desarrollen a ciudadanos conscientes de sus derechos y responsables no solamente ante las autoridades políticas o administrativas, sino ante las instituciones económicas y mercantiles. En dicho capítulo se presentan y analizan los diferentes programas de calidad y

equidad que ha llevado a cabo en la Comunidad Valenciana. Teniendo en cuenta que el objetivo de la educación comprende el desarrollo humano y la cohesión social, los ciudadanos deben poder desarrollar todas sus potencialidades y competencias, ser ciudadanos responsables y trabajadores cualificados. La sociedad precisa de la escuela para asegurar niveles de bienestar, libertad, justicia y equidad.

El capítulo IV, presenta el concepto de autoeficacia y la importancia que dicho concepto adquiere en la elección de centro y en el desarrollo académico y personal del alumnado. Los efectos de las creencias sobre los procesos cognitivos adoptan variedad de formas. Gran parte de las decisiones que toman los alumnos respecto a su trayectoria personal y académica se regulan mediante el pensamiento anticipatorio que incluye los objetivos deseados.

El acelerado ritmo del cambio tecnológico y el rápido crecimiento del conocimiento están primando la capacidad del aprendizaje autodirigido a lo largo de toda la vida; de lo contrario, las competencias del individuo quedan obsoletas. Los diferentes estudios sobre la autoeficacia demuestran que las creencias de los estudiantes con relación a sus capacidades para regular su propio aprendizaje y para dominar las asignaturas académicas establecen el curso de su desarrollo intelectual. Tales creencias influyen sobre las aspiraciones, la motivación académica, el nivel de interés en los logros intelectuales, la vulnerabilidad, en los niveles de ansiedad y sus logros. El capítulo incluye las investigaciones que en el campo educativo se han realizado.

El análisis de la importancia de la privatización en la elección de centros se inicia en el capítulo V, haciendo hincapié en sus orígenes contrapuestos; por una parte, los que lucharon por sociedades más igualitarias y deseaban facilitar una mayor vertebración, intentando evitar centros que segregaran al alumnado y, por otra parte, aquellos que consideraban la elección como una medida de perpetuar las diferencias sociales. Este dilema se ha expresado a lo largo de la historia: solidaridad-competitividad, socialismo-liberalismo, interés público-privado, etc.

No obstante, en España la financiación pública de los centros privados de enseñanza no universitaria ha pretendido, por encima de otros objetivos, ampliar la

posibilidad de elección de centro por parte de las familias. En este sentido, los conciertos educativos pueden ser contemplados como un instrumento nivelador de oportunidades en las condiciones de acceso a los centros, lo que potencialmente puede contribuir a la heterogeneidad de la composición social del alumnado de todas las escuelas y reducir así la segregación escolar asociada a los sistemas educativos donde el sector privado no es financiado por los poderes públicos o, por el contrario, seguir reproduciendo las clases sociales. Las políticas a favor de la libertad de elección y de la privatización de los servicios públicos quedan perfectamente recogidas en las políticas educativas que se ha llevado a cabo en la Comunidad Valencia, la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía en los últimos años.

A lo largo del capítulo, como se puede ver, se exponen las diferentes tendencias teóricas más significativas que existen respecto a la libertad de elegir centro. Para ello, se presentan los modelos teóricos explicativos, las aportaciones de las diferentes investigaciones científicas sobre el tema y otros modelos de elección de centro.

El último capítulo de la primera parte, considerado más renovador, es la libertad de elección como derecho cultural que apoya en parte la libertad a elegir educación a través del derecho a elegir la cultura que desarrolla la identidad personal frente a una cultura globalizada que impera en la sociedad actual.

La segunda parte, en los capítulos VII, VIII y IX se presenta la libertad de elección en el contexto español; se trata de cuatro capítulos que analizan la evolución política educativa no universitaria en España, desde la Ley General de educación (1970), la aprobación de la Constitución Española (1978), junto a la enumeración y análisis de los artículos constitucionales y de los textos internacionales. Se ha revisado la legislación más relevante de las etapas de los diferentes gobiernos, haciendo una separación entre las leyes educativas realizadas por el gobierno Popular y el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español, de manera que se pudiera establecer una comparación entre la ideología, a nivel educativo, que diferencia ambos partidos.

Finalizando con el capítulo X, donde se realiza un análisis de las disposiciones dictadas por la Comunidad Valenciana, en referencia a la normativa establecida desde que adquirió el pleno ejercicio de la competencia educativa, referida a los criterios que se han establecido en la elección de centro a lo largo de los diferentes gobierno de la Generalitat Valenciana y las opciones que se han propuesto desde las políticas educativas que facilitarían a las familias el derecho de elegir centro.

Es evidente que los partidos políticos, según su ideología, intentan restablecer la lógica interna del sistema educativo según sus parámetros más conservadores o progresistas. Lo cual supone desplazarnos hacia la libertad de elección de centros o hacia la búsqueda de una mayor equidad en el sistema educativo. Se podría discutir extensamente si son o no adecuadas dichas políticas, desde el concepto de educación integral, pero lo cierto es que existe un debate social entre los partidarios de la escuela pública como única vía para conseguir una mayor igualdad de oportunidades y los partidarios de la libre elección de centros.

Por otro lado, la transformación de la educación no depende únicamente del sistema educativo que el gobierno en funciones establece, debe de ser la sociedad la que asuma un papel activo para hacerlo posible. El capítulo termina con unas reflexiones sobre las posibilidades de elección de centro que tienen los padres en la práctica.

En la tercera parte se expone la sección empírica del estudio. Se dedican dos capítulos, el XI y el XII. En el capítulo XI se presentan los objetivos generales y específicos, el procedimiento seguido para la selección de la muestra participante, la definición del constructo a medir, la explicación del proceso de la construcción del cuestionario utilizado y las etapas seguidas desde la conformación del instrumento inicial hasta lograr su visión definitiva. La metodología y el diseño de investigación, los resultados obtenidos a través del estudio descriptivo, el análisis correccional y el análisis factorial, ambos relacionados en función de las variables agrupadas en seis dimensiones, las cuales pretende demostrar hasta qué punto la elección de centros realizada por los padres influye o determina la elección de estudios de sus hijos, el nivel de autoeficacia que alcanzan, la calidad educativa y

humana que reciben, las posibilidades que les ofrece el centro, el nivel de satisfacción con el tipo de educación que reciben, etc. De manera que sea el propio alumnado de 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria y 2.º curso de Bachillerato los que proporcionen las claves para entender la importancia o el significado de la libertad de elegir centro.

Para ello, mediante diferentes pruebas estadísticas se han realizado tres análisis que abordan los aspectos más importantes relacionados con la percepción del alumnado respecto a la libertad de elección. En concreto, en el primero de los análisis se lleva a cabo un estudio teniendo en cuenta la variable tipología de centro educativo. Un segundo análisis establece la variable estudios de los padres. Y, por último, un tercer análisis relaciona las profesiones de los padres. En las tres variables se han tenido en cuenta los objetivos específicos y las dimensiones. Dichos análisis permitirán averiguar en qué medida la elección de centro realizada por los padres proporciona percepciones similares en el alumnado del sistema.

La parte cuarta, la constituye el capítulo XII de la tesis es el dedicado a las conclusiones; está estructurado en dos apartados: en uno se presentan las conclusiones derivadas de los resultados, se hace la discusión de los mismos con relación a los datos aportados por la investigación científica que se ha utilizado en la fundamentación teórica y se muestran las limitaciones, aportaciones, el análisis crítico y las sugerencias para trabajos futuros. En el segundo apartado se concluye la tesis doctoral con los apartados en los que constan, la bibliografía y los anexos que recogen la legislación de la Comunidad Valenciana, la bibliografía normativa, relaciones de sentencias, normativa internacional, el cuestionario, etc.

PARTE I: CONTEXTOS DE LA LIBERTAD DE ELEGIR CENTRO

CAPITULO I

EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA. UNA MIRADA AL EXTERIOR: FRANCIA, INGLATERRA, ALEMANIA Y ESTADOS UNIDOS

I.1. PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En el estudio de la libertad de elección, resulta fundamental conocer las políticas educativas que marcan la línea a seguir en otros países. La influencia directa que la globalización ha tenido sobre la educación es palpable cuando se analiza la evolución que en algunos países se ha producido, en especial a partir de 1980. Es evidente que los sistemas educativos han aumentado en complejidad, la preocupación constante por un sistema educativo de calidad, los resultados obtenidos en las pruebas PISA, la búsqueda de soluciones similares entre los distintos países, encaminadas a entender los conflictos políticos y educativos que forman parte del contexto social. Analizar la realidad de la sociedad y de lo que sucede en los sistemas educativos europeos no es tarea fácil, precisa de una revisión de la investigación a nivel cultural, político y económico de los países más representativos.

Como se argumenta a lo largo del capítulo, los cambios que se van produciendo en los sistemas educativos en los diferentes países responden a que cada día la educación está más politizada. Los medios y los fines implicados en la política y en la práctica educativa son el resultado de compromisos centrados en los intereses de una sociedad globalizada, pero el futuro de la educación es demasiado importante para dejarla en manos de los políticos y del mercado.

En este capítulo se analizan las políticas que favorecen la libertad de elección de centro de los países (Francia, Reino Unido y Alemania) de la Unión Europea y EE.UU. En concreto, se analiza la evolución de sus sistemas educativos, su financiación, su legislación y, sobre todo, las investigaciones que respecto a la libertad de elección se han realizado en dichos países.

La elección de EE.UU. se debe a que cuenta entre los primeros del mundo en haber logrado la universalización de la alfabetización, el acceso a la educación elemental y a la secundaria. El volumen, además, de recursos dedicados en conjunto a la educación, es cuantioso. Existe una gran tradición de donaciones y fundaciones privadas con fines educativos a todos los niveles.

En el Reino Unido se ha abandonado la prioridad de que el Estado actué para superar o compensar las desventajas de los más desfavorecidos, el concepto de igualdad se ha redefinido, ahora se trata de garantizar la elección de las familias en un mercado libre y la participación de los mismos como emprendedores y gestores de los centros educativos. En Francia la enseñanza privada en los niveles obligatorios se halla fuertemente vinculada al sector público, a través de un régimen de contratos. En cambio, en Alemania destacan la escasa representatividad del sector privado y el elevado nivel de intervención del sector público.

A través del capítulo se comprueba cómo la libertad de elección escolar en los diferentes países va unida a reformas, conducentes a una determinada descentralización, una mayor autonomía de los centros, una diversificación de la oferta, así como el desarrollo de la evaluación externa. Cuando más se profundiza en los modelos de los sistemas educativos en otros países, se abren nuevos interrogantes sobre en cuál de los sistemas educativos existen una menor contradicción entre el interés individual y el colectivo.

I. 2. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Uno de los principales rasgos definitorios del sistema educativo francés en los niveles no universitarios es su carácter mixto o dual, que pone de manifiesto para el estudio en curso la importancia de la libertad de elección de centros. Ciertamente, la existencia de diferentes modelos de centros amplía la capacidad de elección de las familias, al permitirles optar a una mayor oferta educativa. Al tiempo que permite conocer ¿qué factores están detrás de la elección de un centro educativo? ¿Y en qué puntos coincide en la investigación empírica que se lleva en curso?

Desde esta óptica cobra relevancia, el sistema educativo francés que fue elaborado por el régimen republicano, con las leyes de Jules Ferry inspiradas en las ideas de la Revolución francesa, y del monárquico Guizot, adoptando la obligatoriedad de la escuela a partir de 1833. En una Francia mayoritariamente rural, Jules Ferry entre 1881 y 1886, a través de un conjunto de disposiciones legales convirtió la escuela primaria pública en una escuela laica, gratuita y

obligatoria. Más tarde, en 1905, se produjo “la separación entre el Estado y la Iglesia, suprimiendo la ayuda económica estatal a la enseñanza religiosa” (Lloret Bedmar, 1998, p.265).

El Tribunal Constitucional francés (1977) reconoció la relación entre libertad de enseñanza y pluralismo. En dicha resolución se afirmó que la libertad de enseñanza debe existir dentro del centro escolar y que únicamente puede exigirse a la escuela pública laica. Desde 1960 Francia ha apoyado un sistema dual, aunque esto no ha hecho desaparecer la controversia educativa. “Un gobierno que oficialmente es laico dirige un sistema educativo público centralizado y financia un sistema católico de escuelas que atiende a uno de cada seis alumnos” (Glenn & De Groof, 2001, p. 1).

La historia del sistema educativo francés encierra la base de los elementos de la financiación prestada por el Estado a la enseñanza privada.¹

I.2.1. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar

La educación, como el conjunto de la administración francesa, ha heredado una enorme voluntad de modernización del aparato de gestión de los asuntos públicos que han llevado a las leyes de “descentralización” de la administración francesa (1982-1983), si bien el Estado sigue siendo el garante del buen funcionamiento de los servicios educativos. Las transferencias de competencias dan lugar a compensaciones financieras por parte del Estado que las colectividades locales completan en la medida de sus posibilidades, el Estado crea los cargos financieros y nombra a los docentes para el funcionamiento de las estructuras y establecimientos escolares. Las colectividades locales, donde la asamblea elegida es el Consejo Municipal (escuelas Pre elemental y Primaria), ayudan económicamente en actividades extraescolares, equipamiento tecnológico, etc.²

Véase:¹ EURYDICE (2015): Red sobre los sistemas y políticas educativas en Europa. Cfr: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Véase:² SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DE FRANCE (2015): Code Soleil: Le système éducatif, carrières et status (Paris, Le Cherche Midi, Sudel).

La descentralización fue acompañada de una reforma de inspección territorial, con la creación de un cuerpo único de inspectores pedagógicos regionales-inspectores de academia (Decreto del 3 de Julio de 1990). Entre sus funciones estaban la gestión y la animación pedagógica.

La evolución a largo plazo de la escuela en Francia refleja una tendencia hacia un mayor grado de democracia en la educación. Las desigualdades han retrocedido de forma importante. En la actualidad todos los alumnos acceden al *collège* y el 97 % de los mismos acaban su ciclo en *troisième*. El acceso al *baccalauréat* es una realidad para las categorías sociales que antiguamente lo tenían prácticamente vedado. Y, por otra parte, el nivel de conocimientos se ha mantenido a pesar de la masificación.

Desde 1990, las competencias que se esperan de los alumnos se fijan por ciclo. A los docentes se les facilitan herramientas de evaluación. Tienen a su disposición referencias nacionales para hacer un balance de lo adquirido por todos los alumnos y detectar mejor a los que tienen dificultades. La integración escolar es una realidad, pasan a denominarse “clases de integración escolar” (CLIPS), que se amplía a un segundo grado bajo el nombre de Secciones de Enseñanza General y Profesional Adaptada (SEGPA).

No todos los centros escolares asumen las mismas responsabilidades jurídicas ni administrativas, lo cual explica que reciban denominaciones diferentes las figuras directivas que administran esos centros: *Directeur d'École*, en las Escuelas Maternales y Elementales, *Principal* en los *Collège* de enseñanza secundaria inferior y *Proviseur* en los *Lycée* de Enseñanza Secundaria superior.

En el actual entramado funcionarial francés, y desde mentalidad meritocrática, es importante saber a qué tipo de escuela y cuerpo directivo se pertenece y, dentro de un cuerpo concreto, en qué categoría se sitúa cada cual. Con ello, es posible realizar clasificaciones no solamente por el escalafón funcionarial, sino también en función del lugar de trabajo, de la duración de las carreras directivas, del modo de dirigir las, etc.

La libertad de elección de centro va unida a la defensa de la libertad de enseñanza. En Francia, la revalorización de la figura directiva se impulsó en 2001-2002, por lo que se hace imprescindible aludir a las funciones de la figura del director, que en un centro de Educación Secundaria está dotado de entidad jurídica propia. Llegó a tal extremo que casi eclipsó la visibilidad de los centros hasta el punto de que, como reconoce el Informe del Grupo de Estudios IGEN-IGAENR (2006, p.2 citado por Oria, 2009, p.158) “salvo que se considere que las misiones de un EPLE³ se identifican con las de su director ningún texto [legislativo] ha hecho explícitas las misiones del propio centro”.

Una forma de apoyar la autonomía de los centros es vincularla a la realización de Proyectos de Centro, *Projet d'Établissement* (PE), que corresponde a la *circulaire* (97-035) no es docente, sino del cuerpo de la Administración Escolar y Universitaria y se ocupa de tareas administrativas, materiales y económicas bajo la autoridad del director. Da sentido al proyecto de los centros públicos de Educación Secundaria, *Collège* y *Lycée* (EPLE), sirve para explicar los resultados de los alumnos, para realizar un diagnóstico del centro por parte del director y el adjunto apoyado por expertos internos y externos, una vez realizado el diagnóstico se somete a estudio por el rector de la Academia a la que pertenece el centro y se convierte en la base para la hoja de ruta a seguir. Es similar al Proyecto Educativo de Centro (PEC) en España (Oria, 2009).

En cambio, esa condición no se cumple si se trata de un Centro de Educación Primaria, carente de entidad jurídica propia, con una autonomía restringida al ámbito curricular y de coordinación pedagógica, quedando la gestión económica en manos de los ayuntamientos. De este modo, el papel que puede desempeñar la dirección va a depender de la estructura administrativa nacional y territorial.

La política de educación intenta corregir los efectos de las desigualdades sociales y económicas sobre el éxito escolar. Desde 2006 tiene como objetivos centrales:

³Véase: *Établissement Public Local d'Enseignement* (EPLE). Alude a los centros públicos de Educación Secundaria (*Collège* y *Lycée*).

–El dominio de las competencias clave por todos los alumnos al final de la escolaridad obligatoria.

– La reducción de las diferencias en el éxito escolar entre los alumnos escolarizados en redes con “ambición de éxito” o en redes de éxito escolar y las demás escuelas y colegios.

La educación se estructura en redes que federan, en torno a un proyecto común, un colegio y varias escuelas. Las redes con “ambición de éxito” (RAR) acogen un número muy alto de alumnos con dificultad social y escolar. El público de las redes de éxito escolar (RRS) es socialmente más heterogéneo.

Para mejorar las vías de elección que conducían a diferentes itinerarios y que eran poco reversibles, durante el curso escolar 2010 se puso en marcha un nuevo curso de segundo general y tecnológico dentro de la reforma del liceo. Esta reforma se llevó a la práctica en el curso 2011-2012, manteniendo asignaturas comunes en los cursos de segundo y tercero. Por lo tanto, encontramos un avance hacia la igualdad de oportunidades que en el curso 2016-17 se está llevando a cabo en 17 zonas departamentales. Esta situación beneficia la elección de centro por parte de los padres y favorece la calidad educativa para todos los alumnos.

I.2.3. Educación pública frente a educación privada

En la libertad de elegir centro por parte de los padres, se encuentran las causas del conflicto que, durante mucho tiempo, existió entre la escuela pública y la escuela privada. La legislación escolar que instauró la escuela laica no había recibido jamás la aprobación de la Iglesia Católica que denunciaba a la escuela pública. Deseosa de demostrar su tolerancia, la República había aceptado la existencia de una enseñanza privada libre, en nombre de la libertad de conciencia. Dentro de la evolución irreversible del Estado hacia la neutralidad, la “disputa escolar” dividió durante mucho tiempo a la opinión pública.

La Ley Debré, de 31 de diciembre de 1959⁴, constituyó la primera etapa de la resolución de la disputa escolar. “Dicha ley contenía los elementos suficientes como para llevar a la enseñanza privada hacia una integración en la enseñanza estatal”, según (Folwler, 1999, p.432); (Clenn & De Groof, 2001, p.4).

Desde entonces, una serie de negociaciones sirvió para aproximar ambos puntos de vista. El ministro socialista Jack Lang concluyó una serie de acuerdos con la jerarquía de la enseñanza católica para uniformar el reclutamiento del profesorado en ambos sectores. En opinión de (Toma, 1997, p.121), “la mayoría de los centros de enseñanza primaria eligió formalizar el contrato simple y los de secundaria, el contrato de asociación”. “Estos requisitos para solicitar contratos se debilitaron desde los años 70” (Fowler, 1992, p. 435).

La enseñanza privada en Francia es católica en un 95 %. El resto se halla representado por centros judíos, escuelas de excelencia, institutos de carácter comercial y algunas escuelas de orientación musulmana. La enseñanza privada escolariza a más de dos millones de alumnos entre primaria y secundaria, es decir, el 17 % del total de alumnos del sistema educativo, mientras que la media europea es del 15 %.⁵

La “estructura pedagógica” de la enseñanza privada se parece a la de la enseñanza pública. La mayoría de centros (75 %) se hallan vinculados en la actualidad por un contrato de asociación con el Ministerio de Educación. En virtud de dicho contrato, el Estado se compromete a pagar los sueldos de los docentes y velar por su formación. Por su parte, el centro privado se compromete a respetar los horarios oficiales, las normas de funcionamiento, los programas pedagógicos y a aceptar la inspección. Se compromete, asimismo, “a aceptar a todos los niños sin distinción de origen o creencia, y la enseñanza confesional se propone, tan solo, a título optativo” (Gauthier, 2005, p.97).

⁴Véase: Assemblée Nationale de la République Française. Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés, Jorf du 3 janvier 1969, p.66

⁵Véase: <http://www.education.gouv.fr/cid95191/renforcer-la-mixite-sociale-dans-les-colleges.html>

I.2.4. La financiación en educación

La elección de centro depende para la mayoría de familias de la financiación. La *Ley Marie* de 1951 permitió que los alumnos de escuelas privadas pudieran recibir becas de estudio y la *Ley Barangé*, también de 1951, proporcionó subvenciones a los padres.

En la actualidad, la subvención de las escuelas está regulada por la *Ley Debré* de 1959, que convierte los centros privados en cuasi-públicos por su financiación del profesorado, por las normas que fijan las ratios alumnos-profesor, porque prohíbe una admisión sectaria y fija la misma evaluación para los alumnos de todos los centros.

En las escuelas privadas con contrato simple con el Estado, los salarios de los docentes son pagados directamente por el Ministerio de Educación Nacional. “Los administradores no reciben su sueldo de esta entidad, lo que les permite una cierta independencia para proteger el carácter propio del centro” (Glenn & De Groof, 2001, p. 9).

Sin embargo, en las escuelas con contrato de asociación, el salario del administrador se paga dentro de la cantidad general recibida en pago por los costes de funcionamiento, estimados a partir de los costes de centros públicos equivalentes. El gobierno local se ocupa de esta cantidad en los centros elementales, en los *collèges* o centros de secundaria inferior es el Ministerio, y en los centros de secundaria superior o *lycées* es la autoridad regional.

El gobierno local puede pagar parte de los costes de funcionamiento de un centro privado con contrato simple, pero no está obligado a ello y depende únicamente de su voluntad, teniendo en cuenta que, esta cantidad retribuida al centro no puede superar la que se aporta por alumno a los centros públicos. El coste de renovación de instalaciones y edificios es, en algunos casos, subvencionado también con fondos públicos para las escuelas con contrato.

En cualquier caso, el contrato simple de cada escuela debe especificar y justificar los costes que serán cobrados a los padres, y estos matices están sujetos a

verificación de los inspectores gubernamentales. La cantidad de dinero reclamado a los padres varía mucho de unos centros a otros y, en algunas escuelas católicas, las aportaciones de las familias no son fijas, sino que se establecen en función de los ingresos familiares y del número de niños matriculados (Ambler, 1994).

Tabla 1. Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en Francia.
Porcentaje (%) Datos

Primary education (ISED2011 level I)

	Public institutions		All private instit
France		85,3	14,7
All private institutic			
Government dependent private institutions		Indepe institut	
14,3		0,4	

ISED 2011 Lower secondary education Level II

Públic Institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent institutions
78,1	21,9	21,5	0,3

ISED 2011 Upper Secondary education Level III

Public institutions	All private institutions	All private institutions	
68,9	31,1	Government dependent private institutions	Independent private institutions
		30,2	0,9

Sholt cycle tertiary education (ISCED 2011 level 5)

Public institutions	All private institutions	All private institutions	
67,1	32,9	Government dependent private institutions	Independent private institutions
		12,3	20,6

Bachelor's or equivalent level (ISCED 2011 level 6)

Public institution	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
85,5	14,5	1,5	-

Share of enrolment by type of institution

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD Stat 2016

En la actualidad, Francia cuenta aproximadamente, con 8.800 centros privados y concertados. El actual Consejo de Ministros aprobó el proyecto de ley para la Refundación de la Escuela Republicana, que trata de frenar el deterioro sufrido por la educación pública tras una década de gobiernos de corte neoliberal que redujeron el número de profesores y de horas lectivas para favorecer a la enseñanza privada.

La reforma, que ha sido acordada con padres y profesores, conjuntamente, con el compromiso del Ministro de Educación Vincent Peillon, de aportar al sistema público 60.000 profesores y funcionarios en cinco años (54.000 en la escuela y 6.000 en la enseñanza superior y agrícola). La medida trata de compensar la pérdida de 80.000 puestos sufrida durante el quinquenio de Nicolas Sarkozy cuando el ejecutivo aplicaba a rajatabla la norma de sustituir a uno de cada dos jubilados. La inversión en educación para 2013 supera los 62.000 millones. Se pretende mejorar la calidad del sistema educativo, aumentar las horas de clases de los alumnos en la enseñanza primaria y potenciar la formación de los docentes (Moran, *El país*, 23-01-2013).

I.2.5.Libertad de elección de centro

En el año 1959, la política de la *Ley Debré* se veía simplemente como el modo más barato de educar a la generación del "baby boom", utilizando las instalaciones construidas con anterioridad en las escuelas privadas. En los 70, la racionalidad para continuar la política favorecedora de la escuela privada había

cambiado y se argumentaba que ésta en sí misma era un bien, porque permitía a los padres una alternativa a la educación pública.

En Francia, a partir de 1980, comienza a plantearse diferentes políticas de libre elección de escuela. Estas políticas constituyen un elemento central en las reformas del sistema educativo, sobre todo a partir de 2015 que cambia el mapa escolar, junto con la descentralización de las decisiones y el aumento de la autonomía de los centros, así como con el desarrollo de evaluaciones externas por agencias escolares y privadas. La libertad de elección se ha convertido en un tema central en las campañas por la presidencia, tanto por los partidos de izquierda como de derecha, a favor de la supresión o de la flexibilización de la obligatoriedad de zonas próximas a su residencia para escolarizar a sus hijos.

Existe libertad para elegir entre centros privados y públicos, pero dentro del sector estatal está bastante restringida, se rige por una normativa denominada "Carta Escolar" que favorece especialmente la asistencia a los centros más cercanos. Aunque se han desarrollado otros proyectos recientes, como el "project d'établissement", la diversidad y la libertad de elección basándose en el carácter propio no se han promovido. Glenn y De Groof llegaron a afirmar que "la uniformidad es tan acusada que la elección pierde sentido" (Glenn & De Groof, 2001).

La Ley de Orientación de 1989 obliga a cada escuela intermedia y secundaria a desarrollar su propio "*project d'établissement*". Debe realizarse con el acuerdo de personal, padres y alumnos y desarrollar la filosofía y valores de la escuela. Cada proyecto recoge las adaptaciones del programa anual, siempre dentro del currículo nacional, creando un fuerte precedente para la diversidad entre las escuelas que pueden proporcionar una educación equivalente pero no idéntica.

La asignación a los centros se produce basándose en el distrito geográfico en el que se reside. Cuando los padres requieren un centro distinto al asignado, se tiene en cuenta la asistencia de hermanos mayores a ese centro, las circunstancias derivadas del trabajo de los padres o la salud de los niños.

En la práctica, “el principio de libertad de elección de centro para las escuelas públicas elementales está limitado por dos factores: la proximidad al centro y el origen comunal de la financiación de las escuelas” (Llorent Bedmar, 1998, p. 265). En cuanto a las escuelas intermedias y secundarias, la asignación es determinada por las propias escuelas, considerando la zona de residencia pero permitiendo otras alternativas.

Todas las escuelas que han explicitado su carácter propio deben, en cualquier caso, respetar la libertad de conciencia de las familias. Esto supone que el ideario de un centro no puede utilizarse para rechazar la admisión de un alumno y que la enseñanza religiosa no puede ser una enseñanza obligatoria en una escuela con contrato. Por otro lado, esto tampoco implica que la enseñanza general del centro no pueda verse afectada por la perspectiva religiosa del ideario.

En las escuelas privadas los padres firman un contrato en el que asumen la voluntaria adhesión a la esencia que distingue esa escuela de las escuelas públicas comparables. Esto no implica que el niño pierda su derecho de libre conciencia garantizado por la *Ley Debré* (Glenn & De Groof, 2001). En los centros de este tipo, que no son subvencionados, es posible seleccionar el alumnado, excepto utilizando criterios de etnia, lo que constituye un delito.

Las escuelas católicas privadas no representan una élite escolar, por el contrario, muestran una selección de menor clase social en el acceso a los grados superiores que las escuelas públicas. Estos centros son utilizados por muchas familias que no son católicas. Algunas familias envían a sus hijos a las escuelas privadas católicas cuando no rinden bien en la escuela pública porque se consideran más flexibles para adaptarse a las necesidades individuales. A veces, cuando el niño supera las dificultades, vuelve a su anterior centro público (Glenn & De Groof, 2001).

Los padres pueden optar porque sus hijos reciban su educación obligatoria en el hogar familiar, siempre que sea comunicado al servicio de inspección correspondiente, al menos 15 días antes de que su hijo cumpla seis años (Llorent

Bedmar, 1998). Esta posibilidad queda recogida en una ley de 1882 reformada posteriormente en 1946.⁶ La instrucción que reciben en casa debe ser equivalente a lo que se aprende en la escuela a su edad. La legislación de 1998 fortaleció el control de las autoridades locales sobre la enseñanza en casa y las escuelas privadas sin contrato para evitar el peligro de que algunos grupos sectarios puedan manipular la instrucción dada a estos niños. Esta decisión fue tomada sobre la base del artículo 29 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Glenn & De Groof, 2001).

En opinión de Glenn & De Groof (2001) este sistema tan característico de la política francesa en cuanto a la libertad de elección, muestra cómo la preocupación primaria del Estado es proteger la libertad de los padres para elegir una escuela y la libertad de los alumnos para recibir una educación adecuada, más que la libertad de una escuela para ser distintiva.

I.2.5.1. La parentocracia

Sin embargo, una de las cuestiones centrales con las que los sistemas educativos se encuentran enfrentados es el aumento de la “parentocracia”, es decir, “el desarrollo de un seguimiento más intenso de la escolaridad de los niños por parte de los padres de la clase media” (Zanten, 2007, p.185). Este cambio está fuertemente ligado a la creciente ansiedad de los padres frente a la relativa desvalorización de una parte de los diplomas de enseñanza superior, a las dificultades de acceso a un empleo estable y a la amenaza del paro entre ciertas categorías de empleos.

Según Tenti (2008, p.23), la democratización cuantitativa de la escuela y los cambios en la estructura social, la cultura y el Estado en el caso de Francia “cuestiona los nuevos sentidos y las consecuencias diferenciales de la expansión de

⁶ Véase: Ley 98/1165, de 22 de diciembre de 1998. El Proyecto de ley relativo a la obligación de escolaridad y el control de la obligación escolar fue aprobado por ley de 29 de junio de 1998. Con fecha de 22 de diciembre de 1998, la Asamblea Nacional aprueba la ley. Version consolidée au 25 mai 2013. Cfr. En <http://www.legifrance.gouv.fr>.

la escolarización de las clases populares (debilitamiento de las instituciones), en comparación con la de los sectores altos y medio altos (la “parentocracia”).

Estos temores explican el aumento de las estrategias educativas alrededor de la elección del centro escolar, que llevó a Agnès Van Zanten, director de investigación del CNRS (Observatorio Sociológico del Cambio, *Sciences Po Paris*) a realizar un estudio sobre la elección de centro educativo a través de dos encuestas que se pasaron a 170 familias entrevistadas de cuatro municipios en los suburbios de París en el año 2000. Estas encuestas permitieron analizar cuatro tipos de opciones a la hora de acceder al colegio:

a) La elección de la escuela privada; b) la elección de una institución pública que no sea del sector; c) la puesta en marcha de estrategias residenciales relacionadas con la escuela y la colonización de las instituciones del sector y d) ponerlas en relación con factores de orden individual y de orden colectivo.

El análisis de los resultados pone en evidencia la renovación de las formas de competitividad y de oposición entre diferentes fracciones de la clase media alrededor de las ofertas escolares, así como formas de control de la escolaridad por estas categorías de usuarios. Esta renovación tiene incidencias fuertes tanto en materia de integración como de igualdad, ya que esta segregación desemboca, en definitiva, en una oferta educativa local de mucha menos calidad para los niños de las clases populares.

I.2.5.2. La elección de centro por parte de las familias de clase media

Como ocurre en España, existen diferencias notables en el momento de plantearse la elección de centro por parte de los padres. Las familias de clase baja dan la prioridad a la proximidad y, cuando se plantean la posibilidad de elegir otra escuela diferente a la que le asigna la administración, continúan planeándose uno o dos centros teniendo en cuenta proximidad. Las clases bajas toman más en consideración el aumento de costos directos e indirectos ligados a una escolarización en un centro más alejado (transporte, comedor, etc.). Disponen

normalmente de menos información que las familias de clase media. Las familias inmigrantes, aceptan frecuentemente la escuela que les asigna la administración por temor de infringir la reglamentación vigente en materia de sectorización escolar y por desconocimiento de las posibilidades formales e informales de las cuales disponen los padres para evitarla (Zanten, 2007).

En las clases medias y altas las divergencias son importantes, los padres que trabajan en el sector público y disponen de un capital cultural relativamente elevado (trabajadores sociales, profesores, miembros de la profesión médica, investigadores, etc.) priorizan la escuela del barrio por razones de bienestar ligado a la ausencia de transporte, la posibilidad para los niños y adolescentes de mantener una sociabilidad local con compañeros y amigos de la escuela y limitar la segregación social y académica entre escuelas. Mientras que los padres que trabajan en el sector privado, que poseen un capital económico elevado, suelen evitar la escuela del barrio aludiendo que prefieren una escuela de mejor nivel académico o social, asegurar una mejor transmisión de valores de su clase social y limitar su contacto con familias de clase baja o inmigrantes (Zanten, 2006, p. 258), como cito con anterioridad (2003a y b).

En Francia, desde el período de las Luces, el conocimiento es presentado como un valor central para la emancipación individual y la construcción y el mantenimiento de la democracia (Zanten, 2005a). Por lo que se observa en el discurso de los padres de clase media y alta sobre la calidad de las escuelas situadas en barrios heterogéneos, no son las escuelas más adecuadas para sus hijos, influenciados por las tesis del hándicap sociocultural (1960), las tesis de la “cultura de la pobreza” Lewis (1961), los debates en los años 70 sobre el papel de la familia en la construcción y la persistencia de las desigualdades en el campo de la educación. Produce en los padres de clase media y alta un rechazo a las escuelas de barrio heterogéneas, en las cuales los alumnos de un nivel sociocultural bajo y de origen inmigrante representan la mayoría, o una proporción importante de la población escolar, por lo que su nivel académico es más bajo. El que sus hijos asistan a centros donde la mayoría de alumnos presentan dificultades, baja el nivel académico de la clase y no les benefician. Además, añaden que dichos alumnos

presentan problemas de disciplina y argumentan el efecto de “contaminación” entre los niños o adolescentes en la clase, debido a que dichos alumnos presentan pocos hábitos de trabajo y de esfuerzo, un lenguaje poco apropiado, etc. (Zanten, 2007).

Son diversas las investigaciones al respecto: Ball, 2003; Boudon, 2003; Dubel, 1994; Queré, 2000; Ringer, 1992; etc. que tiene en cuenta Zanten (2006) en las entrevistas que realiza, las cuales demostraban que los padres consideraban que era justo enviar a sus hijos a otra escuela pública o a una escuela privada, o mudarse de barrio o hacer presión al interior de la misma escuela para que se constituyan clases de niveles académicos diferentes.

Desde el punto de vista cuantitativo, “los estudios convergen en mostrar que los alumnos, sobre todo los de nivel medio o con dificultades, progresan menos en las clases homogéneas de bajo nivel” (Duru Bellat & Mingat, 1997), citado por (Zanter, 2006, p.261). Desde el punto de vista cualitativo existe, por otro lado, un conjunto de trabajos que demuestran que, efectivamente, los profesores ajustan sus aspiraciones, al programa, los métodos de estudio y la evaluación al nivel de los alumnos. Zanten (2001) señala que uno de los problemas más importantes en las escuelas de la periferia es la disminución del tiempo de curso que consagran los profesores a la enseñanza.

Siguiendo con Zanten (2006), el punto de vista de los padres es un punto de vista individual que les conduce a concentrarse sobre lo que sus hijos aprenderían en una clase heterogénea y no en lo que ganarían los otros y, por otra parte, es un punto de vista que les conduce a sobrevalorar la heterogeneidad y sus riesgos, sobre todo en el caso de padres inseguros en cuanto al volumen de su capital cultural y la posibilidad de transmitirlo.

I.2.5.3. La elección es legítima desde una perspectiva individual

Un primer punto a subrayar y que coincide con el estudio que se lleva en curso, es la importancia que dan los padres a la libertad de elección de centro. Esta libertad ha sido históricamente asociada en Francia a la libertad de poder elegir

entre la enseñanza pública laica y la enseñanza privada cuya orientación dominante es religiosa y católica.

Un número importante de padres consideran que la responsabilidad de la educación recae en la familia, son ellos los que han de elegir el centro escolar. Los estudios científicos muestran, en efecto, que los resultados de los niños y jóvenes con niveles escolares medianos o mediocres, que pertenecen con más frecuencia a categorías sociales bajas, se mejoran de manera consecuente en las clases heterogéneas, pero también muestran que los resultados de alumnos de alto nivel académico, que provienen con más frecuencia de categorías medias y superiores, pueden ser un poco más elevados aun cuando estén agrupados en clases y centros escolares con alumnos de alto nivel. La agrupación en las aulas constituye un debate permanente en los padres de clase media y alta.

I.2.5.4. La elección es problemática desde la perspectiva social

Según Zanten (2007) existen opiniones enfrentadas al respecto entre los padres de clase media y alta, consideran que en la escuela primaria deben priorizar la integración, pero al llegar a la enseñanza media, así como a los liceos, deberían poder elegir debido a que los estudios que se realizan en ellos están orientados más hacia su futuro. Algunos padres están en contra de la discriminación por lo que no desean un cambio en la sectorización, mientras que las familias de clase social media o alta lo utilizan en beneficio propio, aceptan la sectorización para controlar las clases bajas y a los procedentes de la inmigración. Ellos abandonan dichas zonas mediante estrategias residenciales y escolares. La mayoría de los padres se declaran a favor de políticas discriminatorias positivas, ya sean políticas de zonas de educación prioritaria o de políticas de acceso a la universidad más selectiva.

Durante décadas, la diversidad social se consideraba un factor de desigualdad social y un problema en algunas zonas de segregación social. Aunque la República plantea la diversidad como un factor enriquecedor, no hay que olvidar que los mecanismos para evitar la segregación escolar van más allá de las políticas educativas que se empleen. Sin embargo, los estudios científicos han demostrado

que es posible actuar contra la discriminación social dentro de la escuela y fuera de la misma, así como evitar la segregación entre escuelas. Por lo tanto, las políticas educativas tanto a nivel nacional como a nivel de las comunidades deben proporcionar un equilibrio en la oferta educativa, (p.ej., proporcionar bonos de becas para que puedan elegir otros centros).

Otra medida realizada por la ley de refundación de escuelas se ha encargado de crear sectores *multicollèges*, que en un primer momento se creó en plan experimental en 17 zonas piloto, con la finalidad de reducir la segregación social.

a) Estudios al respecto:

Profesiones y categorías socioprofesionales (PCS) de los estudiantes universitarios de “referencia relativa” son el punto de partida. Aquí está la composición social de la población de escolares franceses en 2014:

- PCS padres “muy favorecida”: el 21% de los estudiantes universitarios.
- PCS padres “favorecidos”: el 12 % de los estudiantes universitarios.
- PCS padres “promedio” 28 % de los estudiantes universitarios.
- PCS padres “desventaja”: el 39 % de los estudiantes universitarios.

Se puede comprobar que 7075 colegios franceses tienen una muy alta heterogeneidad en términos de composición social

▪ 70 colegios reciben más del 82 % de los escolares de origen social desfavorecido.

▪ 70 colegios sirven menos del 3 % de los estudiantes universitarios de origen social en desventaja.

▪ 700 colegios sirven menos del 6 % de los estudiantes universitarios de origen social muy favorecido.

▪ 700 colegios reciben más del 42 % de los estudiantes universitarios de origen social muy favorecido.

Esta heterogeneidad de la composición social no es igual en centros públicos y en centros privados.

Distribución de los colegios por parte de la universidad origen social muy favorecida en 2014. Porcentajes (en %):

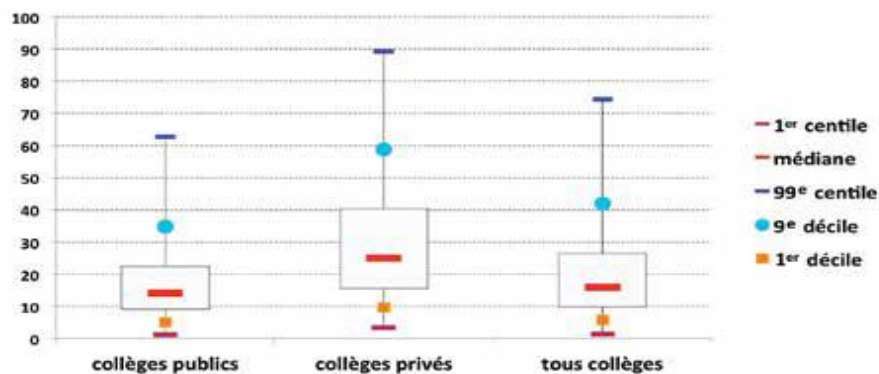


Gráfico 1. Distribución de los colegios de origen social. Fuente: www.education.gou.fr/

Lectura de Gráfico: La mitad de los colegios públicos reciben entre el 9 % y el 22,4 % de los estudiantes universitarios de origen social favorecidos; la mitad de los colegios privados reciben entre el 15,5 % y el 40,4 % de los estudiantes universitarios origen social favorecido.

b) La diversidad social en los colegios y la segregación social entre los colegios:

Varios índices estadísticos para medir la segregación. El que mide la segregación de los colegios a los cuatro grupos de PCS (H) cuyo valor oscila entre 0 y 1. Cuanto más alto es, mayores diferencias sociales entre las universidades y la mayor población es homogénea. Existen los resultados de esta medida, por supuesto, si tenemos en cuenta todo el territorio francés. Sin embargo, estos resultados son más interesantes si nos vamos a un nivel más local.

Un ejemplo a nivel departamental: los departamentos de la Somme y los Vosgos. La composición social media de los estudiantes universitarios de estos dos departamentos es muy similar. El índice de segregación (H) puede mostrar que los colegios del Somme están más segregados que los de los Vosgos.

	Part des collégiens de catégorie...				indice de ségrégation (H)
	très favorisée	favorisée	moyenne	défavorisée	
Vosges	14,4 %	12,8%	25,1 %	47,6%	0,036
Somme	15,6 %	10,5%	25 %	48,8%	0,085

Gráfico 2. Índice de segregación. Fuente: www.education.gou.fr/

Un enfoque pragmático, construido a partir de los actores locales y las necesidades territoriales. Los valores de la República iniciadas en enero de 2015, según las conclusiones de la comisión interministerial “igualdad de la ciudadanía” de 6 de marzo, han hecho de la mezcla social en las escuelas un objetivo principal de la acción del gobierno.

El reto de la diversidad social es fundamental para el éxito de los estudiantes, especialmente los más vulnerables, como el sentido de pertenencia de todos los hijos de Francia a la República, de manera que los mejores estudiantes no se vean perjudicados académicamente y la diversidad social sea un factor de enriquecimiento para su construcción individual y ciudadana han decidido modificar el mapa escolar.

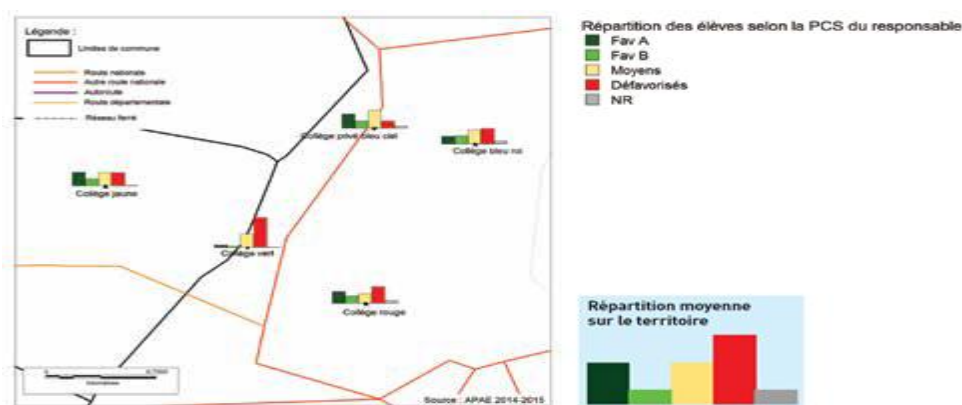


Gráfico 3. Mapa escolar. Fuente: Ministeri d'Educación francès

El informe “La pobreza extrema y el logro educativo” del Inspector General Jean-Paul Delahaye (2015) ha puesto de manifiesto las consecuencias de la pobreza extrema en el fracaso escolar, en si condicionada por la segregación social que afecta a demasiadas instituciones. Dos informes recientes de la Evaluación Nacional de Educación ayudaron a la elaboración de un inventario de la mezcla

social en los colegios franceses e introducir experiencias internacionales. Estos trabajos complementan estudios por Depp en relación con el INSEE que establecen específicamente la segregación de los indicadores que se pueden utilizar en el nivel territorial.

c) El marco regulador:

La ley de 8 de julio de 2013 abrió la posibilidad de crear sectores *multicollèges* para fomentar la diversidad académica y social, por iniciativa exclusiva de los departamentos que solamente es relevante para la segmentación. Junto con toda la comunidad educativa (locales electos funcionarios, directores, maestros, padres, asociaciones, escuela de socios), el departamento determina el sector multicollèges. El apoyo científico de este modo se desplegó en dos niveles:

—A nivel operativo, coordinado por el Ministerio para apoyar a los actores en los territorios con la ayuda de investigadores reconocidos a nivel nacional.

—Los siguientes científicos confirmaron su compromiso con el proceso: Pierre Merle, Agnes Van Zanten, Julien Grenet, Marie Duru-Bellat Choukri Ben Ayed, Son-Thierry Ly, Arnaud Riegert, Nina Guyon, Joanie Cayouette-Rembliere, Yann Algan, Elise Huillery, Estelle Cantillon.

—Un nivel de evaluación global, llevada a cabo por el Consejo Nacional de Evaluación del sistema escolar presidido por Nathalie Mons, para identificar los mecanismos más eficaces para hacer las recomendaciones pertinentes a su engranaje.

Así, el Código de Educación (Art. L.213-1) establece: “cuando se promueve la diversidad social, la misma área de influencia puede ser compartida por varios colegios públicos situados dentro de un perímetro transporte urbano”.

El Decreto de 5 de julio de 2014 y la circular de 7 de enero el año 2015 definen las modalidades de aplicación de esta medida. En este contexto, Najat Vallaud-Belkacem, decidió iniciar un proceso formal para fortalecer la mezcla social en las escuelas a partir de la aplicación de estas nuevas disposiciones.

d) Revisión de la flexibilización de la segmentación en 2007:

El objetivo de este enfoque es la movilización de territorios para la búsqueda de soluciones concretas y prácticas para la diversidad en los colegios. Mediante la definición de los territorios en los que la acción local podría conducir al fortalecimiento de la mezcla social dentro de las escuelas y ver cuáles son las superficies reales de la atracción de las universidades públicas y privadas, con los posibles efectos de la competencia o la evitación. Estas herramientas de mapeo están destinadas a enriquecer los intercambios entre DASEN, el presidente de la Diputación y el alcalde del municipio de que se trate.

A finales de 2015 se finalizó la definición de áreas piloto, a partir del apoyo científico, la constitución de las autoridades locales de pilotaje, que debe asociar sistemáticamente a los padres de los alumnos y buscar la reflexión común con la enseñanza privada bajo contrato relevante. Se presta especial atención a la participación activa en el proceso de toda la comunidad educativa, especialmente los padres, y la sensibilización-formación del profesorado.

En el primer trimestre de 2016 se reunieron el Comité Nacional de Seguimiento (departamentos, los científicos, los padres de los estudiantes federaciones, cámaras, representantes personales) en una fase de consulta sobre los territorios para llegar a decisiones políticas en materia de fortalecimiento de los mecanismos de mezcla social en los colegios correspondientes.

En el segundo trimestre de 2016, se realizó la asignación *multicollèges* de sectores a los alumnos en función de la elección de las familias, ajustes de preparación de reentrada en su caso, la formación del personal y la preparación de la participación de toda la comunidad educativa. De manera que a lo largo del año 2016, en las áreas piloto que están en funcionamiento, se ha ido aplicando un protocolo de evaluación para medir su impacto en la diversidad. Con estas medidas se les da a los padres la posibilidad de elegir centro y se amplía el mapa escolar para poder elegir.⁷

⁷Veáse: <http://www.education.gouv.fr/cid95191/renforcer-la-mixite-sociale-dans-les-colleges.html>

I. 3. EL SISTEMA EDUCATIVO DE REINO UNIDO

I. 3.1. El contexto social y político: un cambio de paradigma

La discusión teórica sobre los efectos de la libertad de elección de centro, puede enmarcarse dentro del debate existente en torno a la política educativa que sigue Reino Unido. Como en cualquier otro país, existe una larga trayectoria que facilita la comprensión de la evolución en el sistema educativo. Solamente identificando dos elementos básicos es suficiente para comprobar los motivos que han propiciado un cambio en la política educativa a lo largo de los últimos treinta años. Para ello, es necesario remontarse a la caída del “Estado del bienestar” (1944) y a los debates en torno a la idea de que la educación cumplía finalidades sociales más que económicas.

En 1979 la tasa de inflación se hallaba alrededor del 25 %. Las disputas entre el Estado y los sindicatos iban en aumento. El llamado “Invierno del Descontento” llevó a la caída del gobierno laborista (1979), dando lugar al gobierno conservador de Margaret Thatcher, que “entre sus prioridades se encontraba la recuperación económica internacionalmente de su país” (Cowen, 2005, p.68).

Referente a la educación, una de las principales ideas que guiaron sus políticas fue la supuesta necesidad de romper con el “monopolio” que las autoridades locales de educación (LEA’s por su nombre en inglés), agentes tradicionalmente encargados de la provisión y regulación de los servicios de educación. Las autoridades locales se convirtieron entonces en el principal blanco de reformas que buscaron reducir su autoridad mediante la generación de capacidades de autoadministración en las escuelas (*self-managing schools*), la introducción de mecanismos de mercado como el *school choice* y la participación de actores no tradicionales del sector privado y del sector sin fines de lucro.

Junto con estas reformas, el gobierno de Thatcher introdujo una política de financiamiento directo (*grant-maintained schools*) que brindaba a las escuelas públicas, previo voto de los padres de familia, la posibilidad de “salirse” totalmente del control de las autoridades locales para pasar a ser administradas por su propia

junta de gobierno. Muchas de las escuelas que optaron por este nuevo estatus establecieron sus mecanismos de admisión, con frecuencia selectivos (Beattie, 1995) y (Fernández, 1996).

Al final del gobierno de Thatcher, esta política había recibido fuertes críticas con base en las evidencias de investigación que señalaban que las escuelas que habían optado por el nuevo estatus llevaban a cabo procesos de “colado” (*skimming*) que les permitían seleccionar a los mejores estudiantes, por lo general de clase media-alta, creando desigualdades en el sistema educativo que las políticas de educación comprehensiva, predominantes desde la década de 1960 habían buscado eliminar (Balarin & Lauder, 2008).

Dentro del propio sistema educativo inglés, se pasó del principio de igualdad de oportunidades educativas a ideas de efectividad y eficiencia. La idea central de esta mezcla de conceptos era establecer la filosofía del mercado. Las finalidades de la educación se derivarían de las necesidades económicas y, en este contexto, el individuo se convertiría en consumidor de la educación y la nación se modernizaría económicamente (Ball, 1993, 2007).

La libertad de elección de centro, incluye “evaluación y eficiencia”, “control de calidad”, padres y estudiantes como “consumidores” y el concepto de medición de un “producto” con valor añadido. Se fue desarrollando un movimiento de “escuelas efectivas” que se convirtió luego en una especialidad académica.

La gente empezó a hablar de las escuelas y universidades como entidades “gestionadas” y esos nuevos gestores empezaron a hablar de “nichos del mercado”: lugares donde los centros educativos podrían proporcionar servicios a pequeños mercados y grupos especiales, siguiendo la pauta de las empresas competitivas (Cowen, 2005, pp.70-71).

En 1997 las políticas conservadoras, especialmente la “Nueva Derecha”, habían perdido su atractivo electoral y el gobierno de Blair –el llamado nuevo gobierno laborista– subió al poder. La propia presencia mediática de Blair es

considerable y sus tres prioridades, “*educación, educación y educación*”, planteadas en un discurso durante la conferencia del Partido Laborista (1996) se han hecho tan famosas como algunas frases de Thatcher. A pesar de las críticas planteadas a las políticas de Thatcher, la investigación muestra que entre uno y otro gobierno hubo una gran continuidad, lo cual se ve claramente en el campo de la política educativa (Cowen, 2005).

Durante el Gobierno de *Blair* se profundizaron las políticas de evaluación mediante la introducción de estándares y de evaluaciones a las escuelas y otras instancias educativas (como las autoridades locales y los órganos de gobierno escolar) que se sumaron a las evaluaciones del rendimiento estudiantil. Esto ha dado lugar a lo que *Lauder et al.* (2006) describen como una “teoría estatal del aprendizaje”, puesta en marcha mediante la maquinaria de la vigilancia y la responsabilidad, que establece para los maestros formas de evaluar, un currículo y elementos pedagógicos específicos.

En los últimos años de su gobierno hubo cierto giro en su agenda de política educativa con la introducción de *Every Child Matters* y el *Children’s Act* (2004), documentos que plantean la línea a seguir en las políticas educativas. Favoreciendo a las asociaciones, que se encargaran de colaborar entre el centro educativo y una serie de socios, con el objetivo de mejorar los estándares de aprendizaje y establecer las necesidades de los servicios educativos.

El gobierno de la coalición liderado por David Cameron optó por continuar con la tendencia hacia la fragmentación y el mercado, especialmente a través de su política-bandera de escuelas libres (*free schools*).

Al respecto, el Proyecto de Ley de 2005, propuso un currículo amplio hasta los 16 años, mediante el cual han de alcanzar las competencias básicas. La Ley creó un instituto de evaluación y ordenación curricular, con mecanismos evaluables internos y externos.

I.3.2. Educación pública frente a educación privada

La enseñanza privada afectaba tan solo a alrededor del 10 % del grupo de edad correspondiente a nivel de primaria y secundaria. Pero desde la década de los setenta, el sector privado se ha visto reforzado políticamente. Por ejemplo, el gobierno conservador facilitó fondos públicos después de 1979, lo cual permitió disponer de dinero para que niños académicamente capaces y procedentes de familias menos favorecidas pudieran asistir a escuelas privadas de enseñanza secundaria.

La Ley de Reforma Educativa (1988) vino a reforzar la enseñanza privada, para el Gobierno quedaba claro que el sector independiente tenía unos “niveles altos” y no debían seguir el plan de estudios nacional. El Partido Laborista abandonó una de sus ambiciones: la abolición de las *public schools* (que a pesar del nombre son escuelas privadas), ese grupo de escuelas famosas por sus altos niveles académicos, su matrícula de coste elevado y los altos índices de éxito de sus alumnos a la hora de conseguir el acceso a las universidades más prestigiosas (Puelles, 2006).

Se ha de explicar que cuando se habla de escuelas públicas incluyen escuelas financiadas por el Estado y gestionadas por organizaciones religiosas, principalmente la Iglesia Anglicana y la Iglesia católica, las cuales representan la cuarta parte y una tercera parte de todas las escuelas públicas. En la práctica estas escuelas son parecidas a los centros concertados en España.

En 2011 se crearon las “Free scholl” (Colegios libres) como alternativa a la enseñanza pública. Estas escuelas adoptan el modelo de las escuelas libres suecas y los *charter schools* estadounidenses, en los cuales grupos de padres, profesores, asociaciones sin fines de lucro y empresas establecen y administran sus propias escuelas. Los 24 nuevos colegios son financiados con fondos públicos, pero regidos de forma privada, que únicamente responden ante la administración educativa y no ante las autoridades locales. Con ello se pretende recuperar un sistema educativo basado en la excelencia con una tolerancia cero hacía el fracaso. Se ha de señalar

que las primeras escuelas libres (veinticuatro en su primer año de funcionamiento) han surgido en áreas de clase media, lo cual podría tomarse como un indicador temprano de que esta política podría favorecer a aquellas familias de mayor posición socioeconómica en sus estrategias por asegurar sus ventajas de posición en el mercado educativo (García Falcón, 2012).

Se forman con grupos de padres que juntos utilizan su capacidad e inteligencia de profesionales que corresponden a diferentes ámbitos (p.ej., financieros), que trabajan con la administración local para determinar las necesidades y que tienen una actitud emprendedora y un claro modelo de cómo funciona una empresa. Su papel como padres pasa a ocupar las tareas del diseño, organización y gestión escolar, limitando a la función del gobierno los proyectos de negocio que se generan para establecer las *Free Schools*, determinar los niveles presupuestarios para los centros, proporcionar y responder opiniones sobre el rendimiento.

Las estadísticas publicadas por el Departamento de Educación (DfE, 2013a) muestran que un total de 2.481 centros de Educación Secundaria públicos se han pasado a un estatus de Academia, dándoles la posibilidad de gestionar su propio presupuesto y las actividades que realicen tanto financieras como educativas, fuera del control de las *Local Authorities* y rindiendo sus cuentas directamente al Departamento de Educación.⁸

Para los ingleses su participación en la elección de centro y en los diferentes niveles dentro del mismo son fundamentales. El gobierno de coalición conservador-liberal-demócrata, siguiendo su programa político cuyo principio es el denominado *Big Societ*, basado en un empoderamiento de los actores locales y la devolución del poder al gobierno central a los grupos locales, organizaciones filantrópicas, empresas sociales con y sin ánimo de lucro, involucrándolos en procesos de puesta en práctica y evaluación de políticas a nivel local y nacional. De manera que personas de diferente procedencia, perfiles e intereses comparten relaciones, responsabilidad y toma de decisiones (Olmedo, 2014).

⁸Véase: Comunicado Oficial de 9 de septiembre de 2010. Ministro de educación.

El rol de gobierno se concreta en la función de gerente, no ofrece solución a los problemas sino que los identifica para encontrar una solución. A los padres se les pide que asuman sus responsabilidades, no únicamente con sus hijos, sino con la comunidad educativa de manera activa en el diseño, creación, gestión y administración de las escuelas, en función de sus expectativas y necesidades.

I.3.3. El sistema educativo

La Educación era obligatoria durante 11 años, desde los 5 hasta los 16 años de edad en Inglaterra, en Gales y en Escocia. En Irlanda del Norte es obligatoria 12 años, desde los 4 hasta los 16 años. En 2013 se eleva la edad hasta los 17 años y a los 18 en 2015.⁹

La educación es responsabilidad del Gobierno central, de las comunidades y las autoridades locales. El 93 % del alumnado asiste a centros financiados con fondos públicos (2012) en Inglaterra, el 97 % en Gales (2009-10), el 98 % en Irlanda del Norte (2010-11) y el 95 % en Escocia. El currículo es responsabilidad de las regiones y de los centros en la educación obligatoria.

Inglaterra cuenta con el *Department for Education and Skills* (DfES) que dirige el sistema educativo junto con las Autoridades Educativas Locales (LEA), en las cuales las relaciones han ido cambiando. Las necesidades de Educación Infantil se cubren a través de las autoridades locales o por medio de entidades independientes. A partir de 1990 las plazas de educación infantil aumentaron, convirtiéndose en una prioridad de ámbito nacional y local (Ancheta Arrabal, 2007). Aunque no existe un derecho general a la educación infantil en alumnos menores de 3 años de edad, los padres pueden elegir la asistencia a una escuela infantil, una cuidadora o una niñera (*privately-run day nursery, childminder o nannies*).¹⁰

⁹ Véase: EURYDICE (2015/16): The of the Europea Education Systems 2015/16

¹⁰ Véase: EUROSTAT (2015): Education and Training. European Commission, (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>).

Actualmente, en Inglaterra y Gales, los niños de 3 y 4 años tienen derecho a una plaza gratuita en un centro de educación infantil a tiempo parcial. Desde 2004 esta responsabilidad recae sobre las autoridades locales (Ley de 2006 sobre Cuidados de la Infancia), motivo por el que las iniciativas privadas que cumplan los requisitos exigidos son financiadas con fondos públicos. Para favorecer la libertad de elección de centro, existe una variada oferta de centros de educación infantil.¹¹

En el Reino Unido se ofertan instituciones de manera gratuita a tiempo parcial para los niños de 3 y 4 años, soliendo ofrecer horas extras, en este caso, de pago. “En esta etapa, el sector privado está muy extendido, siendo los padres del Reino Unido quienes pagan los más altos costes por la educación y el cuidado de sus hijos de toda Europa” Ancheta (2007, citado por Llorent 2013, p.35). Existen créditos fiscales para las familias que se encuentren por debajo de un determinado nivel de ingresos y tienen que pagar las horas extraordinarias no cubiertas por fondos públicos.

El nivel de calidad en la elección de centro es una constante en todo su sistema educativo. El gobierno apoya la autonomía de los centros, según el Ministro de educación Michel Cove, a mayor autonomía de los centros mejores resultados.

Así, como, la adquisición de la titulación para impartir clases es cada vez mayor e incluso prefieren que antes hayan trabajado en otro campo. Se requiere, además, superar el ITE (Inicial Teacher Education), fase de apoyo a los profesores recién titulados al comienzo de su primera enseñanza. Durante este periodo llevan a cabo tareas relacionadas con la práctica y son remunerados por su trabajo¹².

I.3.4. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar

El gobierno conservador (desde 1979 a 1997) se propuso debilitar el poder de las LEAs, muchas de las cuales estaban relacionadas con los laboristas. El

¹²Véase: ies national center for educations statistics (2015).

monopolio de las autoridades locales sobre las escuelas financiadas públicamente se rompió debido principalmente a (OCDE, 1994, p. 62):

—Permitir a las escuelas depender financieramente de la autoridad central y disfrutar de mayor autonomía respecto del poder local, pudiendo, por ejemplo, diseñar sus propios criterios de admisión sujetos únicamente a la aprobación gubernamental.

La Ley (1988) *Education Act* introdujo las escuelas *grant maintained* más como una forma de escapar al control local que como medio de crear escuelas diversas.

—La creación de los *City Technology Colleges* (CTCs), escuelas de secundaria que funcionan como organismos independientes, cuyos gastos de funcionamiento son pagados por el gobierno y los costes iniciales aportados por el gobierno y los patrocinadores.

La puesta en marcha en 1981 de un programa denominado *Assisted Places Scheme* que ayuda a los niños de origen familiar con bajos ingresos a acudir a escuelas privadas, pagando sus tasas escolares. Este programa finalizó en 1997 con la llegada de los laboristas al poder.

Se ha dado un desarrollo desigual de las LEAs por todo el territorio, fundamentalmente por razones económicas. Algunas LEAs “dan mayor impulso a la libre elección y otras al área de captación, permitiendo mayor vinculación con la comunidad y mayor posibilidad de planificación a largo plazo” (Walford, 1992, p. 125).

Las escuelas privadas están sujetas a inspección del Departamento de Educación de Inglaterra. Deben satisfacer requisitos de instalaciones, instrucción y personal. Cada año tienen que enviar un informe con distintas aclaraciones sobre el centro.

Las escuelas subvencionadas tienen la autoridad para contratar, sancionar y despedir a su personal, dentro de los requisitos legales del mundo laboral y respetando las normas sobre condiciones salariales y de trabajo del cuerpo docente.

Se pueden utilizar criterios religiosos para la contratación con el fin de preservar el carácter propio de los centros.

Dentro de la escuela las decisiones estratégicas dependen del equivalente Consejo Escolar (formado por padres, los docentes, la administración local y la comunidad), pero en la realidad el poder reside en el director del centro. Estos se encuentran modelados sobre la base de las juntas de directorio inglesas, donde los directores de escuela hacen las veces de gerentes generales. Los organismos de gobierno escolar están compuestos por voluntarios de la comunidad, padres de familia, miembros del cuerpo docente y representantes de la autoridad local, y su objetivo es proveer a la escuela de una visión estratégica, así como garantizar una adecuada rendición de cuentas.

Un punto básico en la elección de centro es la autonomía que presenta. Existen tres tipos de autonomía:

a) La autonomía libera a los centros: Representa una transferencia de poder del ayuntamiento local, elegido en las urnas a los directores de los centros.

b) La autonomía permite la creación de un cuasimercado: Se impulsa la competencia entre los centros, de manera que los padres puedan elegir los centros que tienen mejores resultados. El resultado es que la competencia entre los centros refuerza la jerarquía social de clase.

c) La autonomía promueve diversidad: El eslogan clave de la política educativa ha sido “elección y diversidad”. No aceptan la escuela comprehensiva. Por lo tanto, podemos decir que existen dos formas de diferenciación de la oferta.

En las escuelas especializadas donde los institutos deben adoptar cierta especialización de un menú aprobado por el gobierno además de impartir el currículo nacional. La justificación de esta diversificación la sustentan tres ideas, los alumnos poseen aptitudes diferentes y ello exige diferentes tipos de escuela, las familias deben escoger la escuela y la diversidad es la fuente de un mayor grado de innovación en el conjunto del sistema y conduce a una mayor eficacia. En realidad hay una razón subyacente para la creación de un sistema escolar diferenciado.

El rol del gobierno se encamina hacia lo que se puede entender como un “estado supervisor”, que “no ofrece soluciones a problemas concretos sino que identifica los problemas, o retos de la sociedad, para los que hay que encontrar una solución” (Hodgson, 2012, p.539), citado por Olmedo (2013, p.109).

El nuevo escenario implica un cambio de rol de las familias en la educación. Se les pide que asuman una responsabilidad no sólo para la trayectoria sus hijos e hijas, sino que también contribuyan como miembros activos de la comunidad educativa, eligiendo y supervisando o gestionando.¹³

I.3.5. La financiación en educación

La financiación tiene un gran peso en la libertad de elección de centro. Tradicionalmente la escuela ha sido financiada por las *Local Educational Authorities* (LEAs), con apoyo económico y orientaciones mínimas del gobierno nacional. Hasta la reforma educativa de 1988, las LEAs tenían unas altas cuotas de poder, sobre todo en lo relativo a la inspección, al profesorado y a los servicios de enseñanza preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y de adultos, pertenecientes a su territorio. Con la introducción de esta reforma disminuye el número de escuelas a cargo de las LEAs, como consecuencia del establecimiento de las escuelas públicas con todas las competencias transferidas.

Desde la aprobación de la *1988 Education Reform Act*, las escuelas pueden recibir directamente el dinero del Gobierno Central y no depender de la LEA. Esta práctica es conocida como "*opting out*". Tras una votación de los padres, los centros de más de 200 alumnos pueden solicitar convertirse en escuelas *grant maintained*. Hasta ese momento de cambio, la LEA podía guardar se el dinero para aquellos servicios que consideraba estarían mejor atendidos centralmente que a través de las escuelas, como las necesidades educativas especiales, el pago de inspectores o el trabajo multicultural. Si los padres lo desean, desde 1988, las

¹³Veáse: OCDE Education Statistics (2015); OCDE (2015): Panorama de la Educación – 2015 .Cfr: <http://www.oecd.org/edu/eag-2012-sum-es.pdf>

Veáse: OCDE (2015): Education at a glance.Cfr: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en

propias escuelas reciben directamente parte del presupuesto que la LEA retenía para estos proyectos generales.

Tras la *Education Reform Act* de 1993 todos los centros se vieron obligados a considerar anualmente la posibilidad de adquirir este estatus (Teelken, 1999, p. 286).

Desde 1993 el 80% del presupuesto general para las escuelas debe ser distribuido con relación al número de alumnos en cada escuela. Para convertir las escuelas comprensivas en especializadas, se aumentó el presupuesto por alumno de estos centros en 120 libras durante al menos cuatro años (Llorent, 1998).

La mayoría de las escuelas independientes, excepto los *City Technology College* y las academias, reciben únicamente financiación no estatal y se ayudan de tasas académicas y donaciones benéficas. Un ejemplo, la independencia de gestión en la política para obtener ingresos: El centro tiene total libertad para organizar eventos y actividades extraescolares donde pueden cobrar entrada y obtener así recursos propios (García Falcón, 2012).

I. 3.6. Libertad de elección de centro

La libertad de elección se rige fundamentalmente por programas. Ahora bien, dentro de las escuelas locales, la elección se ha promovido fundamentalmente de dos modos:

—A través de la apertura de las reglas de admisión, de modo que todos los alumnos pueden solicitar cualquier centro y ninguno puede ser rechazado a menos que esté lleno (exceptuando a los centros selectivos y a las escuelas de la iglesia). La ley permite expresar una preferencia por un centro, pero no garantiza que esta preferencia sea satisfecha.

—Por medio de la estrecha vinculación entre financiación y número de matriculados. Esto ha sido posible por el traspaso de competencias financieras al propio centro.

La enseñanza en casa está permitida desde la ley de 1944. Según el estudio de la OCDE, “*School: a matter of choice*”, aunque Reino Unido no ha conseguido la

diversidad a través de la elección, ha ido mucho más lejos que la mayoría de los países al implicar a los consumidores en el proceso de cambio educativo, lo que ayuda a hacer la escuela más efectiva (OCDE, 1994, p. 66).

Debido a la gran diversidad de centros, los padres tienen libertad para escoger el centro educativo que estimen más adecuado para sus hijos, siempre que en él exista una plaza del nivel adecuado. Para las situaciones de exceso de demanda existen unos criterios de admisión que varían en función de la zona, pero que suelen referirse a la proximidad del domicilio, número de hermanos en el centro, la existencia de medios de transporte, etc. “La libertad de elección de centro de los padres ha ido en aumento, en detrimento del poder de limitación que poseían las LEA y las Juntas de Gobierno” (Llorent Bedmar, 1998, p. 268).

A mediados de 1993 el modelo de elección predominante era el competitivo más que el pluralista, ya que “el motivo principal para elegir una escuela era su nivel educativo general siguiendo el currículo nacional y no sus características especiales”. (OCDE, 1994, p. 61).

Si un centro *grant maintained* tiene exceso de demanda puede seleccionar su alumnado sin que intervenga el gobierno local. Estas escuelas tienen sus propios requisitos de admisión, aprobados por el gobierno central y al igual que los centros especializados que han sustituido a las escuelas comprensivas, pueden seleccionar al 10 % de su alumnado basándose en su capacidad académica o aptitud.

Las *voluntary aided schools* pueden utilizar criterios religiosos para decidir la admisión de los alumnos. Los directores de las escuelas independientes pueden seleccionar los alumnos admitidos con el *Assisted Places Scheme*, utilizando criterios confesionales para proteger el carácter de la escuela. Los criterios de admisión utilizados por las escuelas independientes acogidas a este plan deben satisfacer las condiciones prescritas por el gobierno central.

En este país se da una gran importancia a la información disponible para los padres, considerándolo básico para las elecciones de centros. El gobierno impulsa

la información del consumidor acerca de sus posibles elecciones de distintos modos: mediante la publicación de los informes que la inspección realiza cada cuatro años, publicando la información sobre los resultados de los exámenes, instalaciones, currículo y otros aspectos, para que los padres tengan más datos en los que basar su elección.

El gobierno, en los últimos años, realiza pruebas a los alumnos de Educación Primaria a nivel nacional (Sats), esta evaluación se usa, también para evaluar el centro y a los profesores. La nota media obtenida por los alumnos de todos los centros se publica. De manera que los padres puedan conocer el nivel que tiene cada centro dentro del *ranking* nacional. Los resultados de estos exámenes más los resultados de la inspección (ofsted) determina la calidad del sistema educativo.

Al aumentar la libertad de elección de centros y vincular la financiación al número de alumnos, “algunas escuelas han intentado competir de modo agresivo por los estudiantes, contratando expertos en relaciones públicas, asesores y publicando folletos sobre el centro” Ball & Lodge, (1990, 1989, citados por Ambler 1994, p. 466).

El gobierno apoya la libertad de elección de los padres y pretende crear un modelo de escuela donde los padres eligen cómo, dónde y quiénes educan a sus hijos. Para ello, pretende conseguir: alumnos más brillantes, escuelas dirigidas por auténticos profesionales, profesionales capaces de enfrentarse a retos de todo tipo, una mayor igualdad en el sistema educativo, la introducción de un Currículo Nacional más atractivo, claro, abierto, que de más libertad a los profesores para desarrollar su pedagogía y conseguir una mayor autogestión de los centros (García Falcón, 2012). Como podemos observar en las tablas la tendencia hacia la privatización es evidente.

Tabla 2 Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en Inglaterra. Porcentaje (%)

Datos	Primary education (ISED2011 level I)	
	Public institutions	All private institutions
United Kingdom	86,1	13,9
	All private institutions	
	Government dependent private institutions	Independent institutions
	9,5	4,4

ISED 2011 Lower secondary education Level II

Institutions	All private institutions	Government dependent private institution	Independent private institutic
Públic			
43,1	56,9	51,3	5,6

ISED 2011 Upper Secondary education Level III

Public institution	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
23,4	76,6	-	8

Sholt cycle tertiary education (ISCED 2011 level 5)

Public institution	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
(Z)	100	100	(Z)

Bachelor's or equivalent level (ISCED 2011 level 6)

Public institution	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
(Z)	100	100	(Z)

(z) No aplicable

Fuente: Elaboración propia a partir de OCED.

http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_ENRL_SHARE_INST

I. 3.7. La legislación educativa

La legislación británica es quizá la documentación que mejor refleja la evolución de la libertad de elección, convirtiéndose en uno de los puntos principales. La legislación educativa está contenida en una serie de leyes educativas parlamentarias, que afectan tanto a Inglaterra como a Gales. La base del sistema educativo estatal en Inglaterra y Gales fue establecida por la Ley *Education Act* (1944), que definió sus estructuras fundamentales, incluyendo la posibilidad de que las escuelas confesionales fueran parte del sistema educativo estatal con una serie de condiciones.

El Partido Laborista (1974) asumió el poder, continuó con la labor de Crosland, Ministro de educación de los años 60. Se comprometió con la escuela comprensiva y con la abolición de la selección desde 1955. “Obligar a todas las escuelas del tipo “direct grant y maintained” a convertirse en comprensivas –eliminando su derecho a seleccionar alumnos en base a su capacidad académica– o perderían su subvención estatal” (Ambler, 1994, p. 463).

Cuando los Conservadores regresaron al poder, con Margaret Thatcher a la cabeza, comenzaron a dirigir la educación y pretendieron:

- a) Imponer controles centrales en los gobiernos locales, muchos de los cuales estaban todavía liderados por los Laboristas. Esto llevó a restricciones en las LEA y a la elaboración del currículo nacional (1988).
- b) Convertir a los padres en consumidores de los servicios educativos, reforzando la idea de que eran ellos responsables de escoger la escuela más adecuada para sus hijos.

Estos poderes y libertades se consagraron con las leyes (Education Acts, 1980-1986). La ley *Educación Act* (1980) consiguió que el gobierno local permitiera a los padres elegir la escuela subvencionada a la que querían enviar a sus hijos, regulando un proceso de asignación para decidir qué estudiantes podían acudir a una escuela fuera de su área de residencia. Las escuelas fueron obligadas a proporcionar información sobre sus programas y resultados. En cada centro se creó

un cuerpo de gobierno en el que estaban representados padres y docentes electos, cuya autoridad era aún limitada. Al mismo tiempo que proporciona un mayor poder a las LEA de manera que establezcan por encima de los derechos individuales de los padres, el beneficio del conjunto. Se pueden rechazar algunas solicitudes cuando la escuela tenga un número de matrícula inviable (Walford, 1992).

Ambos gobiernos conservadores consecutivos dieron mayor fuerza al mercado y la competición. Según Glenn y De Groof (2001, p. 4), “fue la influencia de Milton Friedman lo que hizo de las fuerzas del mercado un elemento de la estrategia conservadora para la reforma educativa”

La ley *Education Act* (1986) incrementó la representación de los padres en el gobierno, con un énfasis localista. Además “aumentó el poder de los gobiernos escolares sobre financiación, personal, currículo, disciplina y expulsión de alumnos” (Gillard, 2004, p. 2).

La *Education Reform Act* (ERA) introducida por el gobierno conservador (1988), llevó a cabo una serie de iniciativas diseñadas para apresurar el proceso de privatización, incrementar la competencia entre escuelas, con un sistema de matrícula libre (*open enrolment*) y con la finalidad de motivar a los padres a hacer elecciones, otorgando una mayor atención a sus demandas y concediendo mayor poder a los cuerpos donde estos tenían representación. Para evitar un bajo rendimiento de los alumnos se establece un currículo nacional básico, en el cual interviene el gobierno central, se aprobó una mayor autonomía escolar aumentando la autoridad a los consejos de gobierno de los centros y a la elección de centros. Para algunos, “la ausencia de este currículo estaba limitando la influencia de los padres en la enseñanza” (Glenn & De Groof, 2001, p. 11). Para otros, “el establecimiento de estas directrices curriculares divididas por materias hicieron muy difícil el trabajo por centros temáticos o por proyectos, convirtiendo a los docentes en meros ejecutores del currículo y no en innovadores de la enseñanza” (Gillard, 2004, p. 4).

La financiación de las escuelas pertenecientes a la autoridad local se vinculó directamente al número de alumnos (de ahí la importancia de la elección de centro). La LEA perdió poder para dar mayor financiación y apoyo a las áreas de necesidad especial. Se establecieron objetivos de logro muy específicos para cada escuela y se introdujo un sistema muy controvertido de exámenes nacionales (a los siete, once y catorce años), cuyos resultados de rendimiento escolar se publicarían en una clasificación de centros.

Con esta ley, el desarrollo de los procesos *deopting out*, la escuela se convertía en *grant maintained* y el consejo escolar asumía el control del funcionamiento del centro y la contratación del profesorado y del resto del personal, sujetos únicamente a la regulación central y los requisitos del currículum nacional. Los Conservadores esperaban que estos centros se extendieran por todo el país, pero la respuesta fue menos entusiasta de lo previsto. Cuando la subvención económica (que en los primeros años fue mucho mayor que la concedida a las LEAs) se redujo, también lo hicieron las solicitudes de los centros para adquirir esta posición.

Con la ley *The Parents Charter* (DES 1991), en cuya primera página se podía leer los derechos de los padres.

Se establecen tablas de comparación/jerarquización entre escuelas (*league tables*) y la creación de una oficina de inspección escolar independiente (Ofsted), con el objetivo de permitir que los padres se conviertan en socios más implicados, al ofrecer una mejor información, lo cual subraya el papel del estado como proveedor de servicios públicos que se rigen de acuerdo con leyes donde los ciudadanos aparecen como titulares de los derechos del consumidor (*The Parents Charter*, DES 1991 & *The Citizens Charter*, 1991).

La ley de *Education Act* (1993) impulsó las escuelas *grant maintained*, permitiéndoles que fueran más selectivas. Esta ley clarificó con mayor detalle las condiciones para llegar a ser independiente del control de la LEA. “Extendió los principios de diversidad, elección y autonomía institucional” (Whitty, 1997, p. 8). Las descripciones puntualizadas de esta ley sobre regulaciones administrativas

parecen declarar una intención de dejar tan poco margen a los funcionarios como sea posible (Glenn & De Groof, 2001).

La ley de *Education Act* (1996) incorpora y consolida la anterior legislación sin cambiar su efecto. *La School Standards and Framework Act* (1988), aprobada por el gobierno laborista, dejó intactos elementos clave de las leyes de los conservadores como los niveles nacionales, la toma de decisiones de los consejos y la libertad de elección entre centros. Se ha producido una gran controversia con esta ley debido al aumento de poderes que concede a la Secretaría de Estado para intervenir directamente en el funcionamiento de las LEAs. Según estas disposiciones legales, las escuelas que no alcancen los niveles mínimos de calidad tienen dos años para mejorar o se le pueden imponer medidas correctivas o incluso llegar a cerrarlas. Esta ley estableció una nueva estructura escolar (implantada a partir de 2000) en la que las *community schools* reemplazaron a las *county schools* y las *foundation school*, sustituyeron a las *grant maintained*. Las *voluntary schools*, la mayoría pertenecientes a la iglesia, permanecieron sin cambios.

La ley de *Education Act* (2002) volvió a centrar los esfuerzos en aumentar la diversidad entre las escuelas. Permitió a los centros de enseñanza primaria que se alejaran del currículo nacional para desarrollar proyectos de innovación curricular y los *Standards Contracts*, consintió que organizaciones privadas de grupos sociales o religiosos se hicieran cargo de la dirección de escuelas financiadas públicamente. Esta ley volvió a legitimar la existencia de las academias y de las escuelas especializadas de secundaria. Además, en agosto de 2002, el gobierno laborista vinculó los sueldos docentes a los resultados y comportamiento de sus alumnos.

Las *Academies* y *Free Schools* en Inglaterra (escuelas independientes con financiación pública) requieren de los órganos de gobierno escolares para ejercer dichas responsabilidades legales (tomar decisiones sobre presupuesto, currículo escolar, recursos humanos, instalaciones y estrategia) que hasta entonces habían sido competencia de la administración local).

Como se puede comprobar, las leyes de Education Act de 1993, Education Reform Act de 1988, Education Act de 2002 y Education Act de 2006 aumentaron las responsabilidades de los gobernadores escolares, con el objetivo principal de “dirigir la escuela con vistas a promover altos niveles de resultados educativos” (School Standards and Framework Act de 1998, Pt. II, Cap. III, Sección 38). Los órganos de gobierno escolar están compuestos por representantes de distintos sectores (voluntarios, no ejecutivos y no remunerados) incluyendo: padres y madres de alumnos y alumnas del centro (representantes parentales), personal docente y no docente (representantes de personal), personas significativas del ámbito local propuestas por la comunidad (representantes comunitarios), funcionarios electos elegidos localmente, normalmente, consejeros (representantes de la Local Education Authority) y personas designadas por la fundación, diócesis o cuerpo patrocinador de la escuela (representante de la fundación o de la asociación).

I.3.8. Estudios e investigaciones sobre la elección de centro

Los investigadores Gorard y sus colegas (2003) realizaron un amplio estudio cuantitativo y cualitativo sobre las fuentes y la evolución de la segregación social entre centros escolares de Inglaterra y Gales. Concluyeron afirmando que la introducción de medidas de cuasi-mercado desde 1988, con la libertad de elección de centro por parte de los padres, una mayor autonomía de los centros, la publicación de los proyectos y los resultados a los test externos, en un principio llevó a una disminución de la segregación social –*déségrégation*– en la mayoría de las administraciones locales de educación (Local Education Authority –LEA–) durante el período de 1989 y 1995.

En cambio, entre 1998 y 2001, la segregación comienza a aumentar en la mayoría de las LEA. Este hecho, según los autores, en el primer período las familias podían acceder a escuelas que les estaban prohibidas por la aplicación de la zonificación. Elegir con mayor libertad podía proporcionar efectos positivos, si las familias disponían de redes de transporte y de un acceso realmente abierto a los centros.

Durante el segundo período (1988-2001), la política del gobierno laborista reforzó el número de centros escolares “especializados” que podían decidir la admisión de alumnos (en lugar de la LEA) y ofrecer programas de estudios especializados o selectivos (como las *selective grammar schools*, las *foundation* o las *voluntary-aided schools*, o *specialist schools*), aumentando la oferta educativa.

El aumento de la libertad de oferta, en materia de planificación y de admisión del alumnado con criterios establecidos en los centros, llevó a un aumento de segregación escolar, es decir, los factores socioeconómicos (principalmente la densidad de la población, la segregación residencial, el nivel de pobreza son los más importantes para explicar las variaciones de las tasas de segregación entre las LEA). Se puede explicar, también, por la estructura de la oferta y de la regulación escolar: un aumento de la diversidad de las escuelas (desarrollo de *specialised schools* junto con *comprehensive schools* dependientes de las LEA) y la presencia de acuerdos institucionales que favorecen la autonomía de los centros escolares en materia de inscripción y de selección del alumnado son más frecuentes en las LEA más segregadas.

Otra fuente de segregación se encuentra en la creación del programa de *Free Schools* (2010) según Higham (2013, citado por Olmedo 2014, p.111). “En lugar de estar bien diseñadas para las complejas necesidades de las comunidades desfavorecidas parece estar ideado para desviar recursos públicos a actores más aventajados”.

Apunta que los componentes más capacitados para cumplir con los requerimientos de acceso del gobierno no son, en término medio, los más dispuestos a identificar y servir las comunidades desfavorecidas. Citando datos secundarios del Departamento de Educación británico, destacan que aunque “el 60 % de las 24 escuelas libres se sitúan en el 50 % de las Super Output Areas (LSOA)”, son un sistema de organización demográfica para generar estadísticas, que organiza la población en grupos de unas 1.500 personas con el fin de determinar el estado e identificar las necesidades de la población, 19 de ellas aceptan menos alumnos con becas de comedor, esta es una medida tradicional

dentro del sistema inglés para determinar el perfil sociodemográfico de las escuelas. Estos datos, según el autor, causan preocupación por los efectos negativos que se producen en el sistema educativo inglés respecto al incremento de las diferencias sociales.

A través de este apartado, se puede constatar que las políticas educativas en Reino Unido han ido evolucionando a partir de la década de los 70 hacia una mayor libertad de los padres en la elección de centro, así como asumir responsabilidades sobre el funcionamiento de los centros, y que adquieran obligaciones, sean productores y fundadores de escuelas, emprendedores en los nuevos retos que exige el mercado, etc., de manera que el Estado ha ido asumiendo una función gerencial y los padres se han convertido en sujetos activos de un sistema educativo de cuasimercado, mediante el cual se espera que aprovechen el potencial del mercado para conseguir en los estudios de sus hijos estándares altos de calidad.

I.4. EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN

I.4.1. Descripción del sistema educativo

El trabajo empírico que se lleva a cabo, pretende revisar las principales aportaciones teóricas y empíricas sobre los efectos previsibles de las políticas dirigidas a fomentar la libertad de elección de centro. En Alemania el atractivo de las políticas que estimulan la libertad de elección, pretende dar las mismas oportunidades de elección a todos los usuarios del sistema.

Es cierto, que su visión sobre el inicio de la educación infantil en Alemania es diferente, consideran que han de potenciar el juego en esa edad. Apenas existen normativas que la regulen, ni planes de estudios para los centros. Las directrices que emanan de la Administración son muy generales y su cumplimiento no es obligatorio. En los centros de educación infantil “se pretende que los niños aprendan jugando, así se desarrollan su curiosidad y gusto por el aprendizaje” (Llorent, 2013, p.33).

La inmensa mayoría de los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años están inscritos en el denominado *kindergarten*. Estas instituciones carecen de un currículo formal establecido, se trata de una educación informal aunque con una clara orientación educativa. A pesar de que estos centros no son gratuitos, aumenta la demanda. En ellos se hace hincapié en el juego y en la convivencia con otros niños bajo la supervisión de tutores especializados. Los niños apenas se inician en la lectura o en la escritura, ya que la educación es prácticamente lúdica (Llorent, 2013).

En este país se debaten dos tendencias por parte de las familias: una, potenciada por los malos resultados obtenidos en el informe PISA (2000) que indican que de una quinta parte del total de jóvenes de quince años escolarizados en Alemania carecen de conocimientos básicos (el porcentaje varía entre el 13 y el 32 por ciento según Länder y según el área de conocimiento de que se trata), pretende que los centros de Educación Infantil se integren en el sistema educativo para facilitar un buen comienzo a los grupos desfavorecidos, la otra, las familias desconfían de los beneficios que pueda aportar una temprana educación formal de los mismos. Schulte (2005, citado por Llorent, p.34) y advierten del peligro de perder la infancia.

En virtud de la ley sobre protección de la infancia y la juventud (*Kinderund Jugendhilfegesetz*) de 1990, los centros de educación infantil tienen la finalidad de fomentar el desarrollo del niño como miembro responsable y autónomo de su comunidad. Éstos desarrollan las labores de instruir, educar y cuidar a los niños, del mismo modo que favorecen su desarrollo social, emocional, físico y cognitivo.

Desde el acuerdo marco de los Länder para la Educación Temprana en los Centros de Atención Diurna para Niños (*Gemeinsamer Rahmen der für die Länder Frühe Bildung en Kindertageseinrichtungen*), aprobado por la Conferencia Permanente y la Conferencia de los Ministros de la Juventud en 2004, los objetivos educativos en esta etapa deben enfocarse en las habilidades básicas de comunicación y el fortalecimiento de los recursos personales.

El sistema educativo se estructura en los niveles de Educación Elemental, Educación Primaria, *Grundschule*. A los seis años inicia la Primaria en las *Grundschulen* donde se educarán, en la mayoría de los *Länder*, hasta los 10 años o 12 en Berlín y Brandenburgo. Desde ellas se podrán incorporar a alguna de las diferentes instituciones que conforman la Enseñanza Secundaria Básica. Al finalizar en la *Grundschule* (hasta los 12 años) pasan a tres vías diferentes de formación: *Hauptschule* (4-5 años), dirigida exclusivamente hacia formación dual de menor cualificación, *Realschule*, orientada hacia FP, y *Gymnasium*, con dos períodos, 12-16 y 17-18, dirigida sobre todo a la Universidad.

La Educación Secundaria (que consta de un primer y un segundo ciclo) para los alumnos que asisten a la Escuela Secundaria o a la Escuela Secundaria moderna, el primer ciclo finaliza con el certificado de Educación General, *Hauptschulabschluss o Mittlere Reife* (Certificado de Enseñanza Secundaria moderna). En algunas escuelas secundarias se puede obtener el *Mittlere Reife*. La Educación terciaria y Educación Superior.

Existe un modelo de centro denominado *Gesamtschule*, o escuela integrada, sin una orientación específica hacia FP o Bachillerato que se creó por la demanda de una parte de la sociedad y de determinados grupos políticos una escuela única confiando en aumentar también la igualdad de oportunidades y la calidad. Se materializó por primera vez en el estado de Berlín occidental y continuó con los estados federales gobernados por los socialdemócratas (Rubio Mayoral, 2014).

El sistema alemán está estructurado en dos modelos de FP diferentes:

—El basado en el centro educativo y el denominado sistema dual (DS).

— Un sistema de transición, el *Konsortium Bildungsbereichterstattung* incluye en estos sistemas:

a) El curso de FP básica, *Berufsgrundbildungsjahr* (BGJ);

b) el curso de formación preprofesional *Berufvorbereitungsjahr* (BVJ);

c) las medidas de la *Bundesagentur für Arbeit* destinadas a mejorar las condiciones individuales para comenzar la FP;

d) las ofertas de escuelas profesionales a tiempo completo que ofrecen la posibilidad de obtener el Certificado de Educación General.

— Otros tipos de escuelas profesionales que persiguen el objetivo de proveer experiencia profesional para la obtención de certificados superiores de educación general, como requisito para optar a continuar los estudios en una escuela técnica superior o en la universidad. Estas son la Escuela Profesional a tiempo completo, *Berufsfachschule*; el Instituto de Formación Profesional *Gymnasium/Gesamtschule*; el Instituto de Formación Profesional Especializada, *Berufsoberschule* (BOS) y el Instituto Técnico, *Fachoberschule* (FOS) (Martínez Usarralde, 2001).

Una vez terminada la Realschule, el alumno que desea acceder a enseñanzas de Formación Profesional tiene dos vías: o bien ingresa en una Institución de Formación Profesional de modelo escolar (pueden ser privadas, públicas o de instituciones sin ánimo de lucro que son subvencionadas con fondos públicos) o bien intenta ser admitido por la empresa en una de las muchas escuelas de Formación Profesional dual que las empresas, cámaras de comercio, asociaciones sectoriales, agrupaciones patronales, etc. mantienen (*Berufsschule*) cuya duración es de tres años. Nada más obtener la titulación pueden acceder al mundo laboral o entrar en las *Fachoberschule* y, a través de ellas y de las llamadas *FOS13*, gestionadas normalmente por instituciones universitarias y en algún caso por empresas, a las *Fachhochschule*, Universidad de ciencias aplicadas (Escuela técnica Superior), con una titulación en una ingeniería pero con un grado menor que el que se obtiene por vía universitaria (Rubio Mayoral, 2014).

I.4.2. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar

El sistema educativo alemán tiene una configuración federal, es decir, que cada uno de los 16 *Länder* —estados federados— tiene su propio sistema educativo con su ministerio propio, el Ministerio de Cultura. Sólo la legislación marco para el

ámbito universitario es competencia del Estado federal; para todo lo demás son competentes los estados federados.

Los diferentes sistemas educativos están coordinados por el órgano central de la Conferencia de Ministros de Cultura (KMK), que se viene reuniendo desde 1948. Este órgano elabora diversas directrices para las diferentes modalidades de escuela y el reconocimiento mutuo de títulos, directrices que a su vez son implementadas por los diferentes estados. De este modo, y a pesar de todas las diferencias, se da un cierto grado de estandarización y comparación (Apel, 1992).

La principal diferencia entre los diferentes *Länder* se halla entre los gobernados por los democristianos y aquellos que tienen un gobierno socialdemócrata. Mientras que los conservadores dan más importancia a la organización de tres líneas de escuela, el sistema escolar tripartito, los socialdemócratas subrayan sobre todo el acceso igualitario a la educación. Esta situación política tiene como consecuencia que el cambio de signo de los gobiernos deriva con frecuencia en una transformación considerable del sistema educativo, lo cual hace peligrar la continuidad de los proyectos de reforma. No obstante, la ideología de la educación en la década de 1970 ha sido sustituida por enfoques básicamente más pragmáticos.

En Alemania existe toda una serie de proyectos escolares que tienen por objeto mejorar la enseñanza y los resultados del aprendizaje. En política educativa, Berlín (como en otros estados alemanes) aspira a que las escuelas asuman un mayor grado de autonomía y responsabilidad. Esta medida forma parte de la Ley de educación que entró en vigor en febrero de 2004, pero fue difícil llevar a la práctica.

En 2006, el *Bundesrat* alemán, aprobó la mayor reforma de la Ley Fundamental de Bonn, que se llevó a cabo desde que entra en vigor en el año 1944. La reforma supone 44 modificaciones en el texto de la Ley Fundamental, presentado por la “gran coalición” de gobierno y por cuatro *Länder* (el 7 de marzo de 2006). La ley pretende establecer las competencias entre Federación y *Länder*,

así como agilizar el proceso legislativo a nivel federal. Respecto a la enseñanza en dicha ley, los niveles de primaria y secundaria pasan a quedar en manos exclusivamente de los *Länder*, mientras que la Federación conserva competencias en materia de formación profesional fuera de la escuela, como ocurría con anterioridad a la misma (Martín Vida, 2006).

La competencia exclusiva de los *Länder* es valorada negativamente por los expertos que aportaron su opinión a los trabajos de la Comisión para la Reforma del Federalismo en el *Bundestag*, a la vista de los resultados negativos de PISA donde se muestran marcadas diferencias entre unos *Länder* y otros, también en el acceso a la universidad. Para paliar esta situación piden una mayor intervención a nivel federal en materia de educación. Exigen un marco general y único para todos los *Länder*, de manera que se fijen estándares educativos mínimos que todos deben respetar. Ahora bien, los *Länder* podrían, además de desarrollar los preceptos federales, estimular la competencia entre sus escuelas, sin perjuicio de los colectivos desfavorecidos desde el punto de vista educativo (Martín Vida, 2006).

Algunas universidades se plantean, para subsanar las deficiencias que existen en los niveles educativos que se imparten en los diferentes *Länder*, varias opciones: establecer sus propias pruebas de acceso que garanticen que los estudiantes han adquirido los conocimientos necesarios, ofrecer cursos complementarios para suplir las deficiencias en primaria y secundaria que presentan los alumnos, o ampliar los años de estudios universitarios.

Llegar a acuerdos sobre un plan nacional de estudios es complicado debido a que existe un ministro de Educación en cada *Länder*, aunque a partir de la ley Fundamental de Bonn, en su Art.91, establece que en la Conferencia de ministros de Educación se han de establecer las líneas a seguir.

Las familias reivindican esta decisión debido a que si por motivos de trabajo una familia se traslada a otro *Länder*, a los hijos les resulta difícil adaptarse a un currículo diferente, dado que existen leyes escolares diferentes en los distintos *Länder* que conlleva diferentes períodos de escolarización obligatoria, planes de

estudio, idiomas extranjeros, edades, teniendo que ampliar su escolarización. Otro punto central de la actual política educativa es el desarrollo de una red de escuelas de jornada completa que, a diferencia de la práctica en muchos otros países europeos, son minoría en el panorama escolar alemán, pero va aumentando. Respecto a los estudios superiores suelen ser de cuatro a seis años, los estudiantes vienen a acabar con 28 años, mientras que en EE.UU suelen acabar con 25,5 años y en Reino Unido a los 22,8. Esta situación es debido a que los estudiantes gozan de total libertad para elegir su currículum.

I.4.3. Educación pública frente a educación privada

En la Constitución de 1949 se recogen las bases constitucionales de la enseñanza privada. En concreto, se garantiza el derecho a fundar centros privados, a los que se reconoce los mismos derechos que a los del sector público. Las funciones que se atribuyen a la enseñanza privada en la República Federal de Alemania (RFA) destacan la de enriquecer o complementar el sistema de enseñanza público, la de compensar las insuficiencias geográficas, de calidad o de diversidad del sistema público West & Mattern (1998); Pehnke (1997).

La organización del sistema educativo en Alemania y, en concreto, las disposiciones relativas al sistema privado de enseñanza son competencia de los Länder. Tras la reunificación de Alemania en 1990 y la formación de los nuevos Länder, la RFA se compone de dieciséis Länder, cinco de los cuales se hallan en territorio de la extinguida República Democrática Alemana (RDA). Esta descentralización del sistema educativo alemán, no obstante, se combina con cierta intervención del Estado federal que retiene algunas competencias en materia educativa. Asimismo, con el propósito de crear una estructura educativa común y comparable en todos los Länder, la Constitución prevé formas de colaboración entre el Estado federal y los Länder, así como entre los propios Länder.

En el sector privado de la enseñanza se distinguen dos tipos de centros, con estatutos diferentes: los centros educativos alternativos (*Ersatzschulen*) y los centros educativos complementarios (*Ergänzungsschulen*). Los primeros se caracterizan por tener un estatuto similar al de los centros públicos, perseguir los

mismos objetivos educativos y constituir una alternativa a los centros públicos existentes. Los segundos no se consideran sustitutos de la enseñanza pública, al contrario, tienen como objetivo complementar la oferta pública mediante la impartición de cursos no disponibles en los centros públicos. Este tipo de centros suele encontrarse, sobre todo, en el sector vocacional o profesional de la enseñanza (Schulte, 2005).

Aunque la Constitución alemana recoge las bases, no se garantiza el derecho de los centros educativos privados a recibir ayuda financiera del Estado, el derecho a la creación de centros y el principio de que no cabe la discriminación entre alumnos por razones socioeconómicas han obligado al Estado a asegurar la existencia de centros privados. De hecho, en todos los *Länder* existen disposiciones en materia de ayuda financiera a este tipo de centros, si bien las diferencias son considerables, en especial, las relativas a la elección de los centros susceptibles de financiación. En la mayoría de los casos, el derecho a la ayuda pública se aplica solamente a los centros educativos alternativos, sin perjuicio de que en algunos *Länder* se concedan, bajo ciertas condiciones, ayudas a los centros educativos complementarios.

En algunos *Länder* todos los centros alternativos autorizados tienen garantizadas las mismas subvenciones, mientras que en otros, las cantidades varían dependiendo de las condiciones impuestas por los *Länder*. Entre estas condiciones destaca, como factor determinante, el reconocimiento de la organización educadora como de utilidad pública. Estas subvenciones pueden adoptar diversas formas. En principio, en todos los *Länder* se garantiza a los centros que tienen el derecho a percibir una ayuda la satisfacción de los gastos corrientes de personal y de funcionamiento. La financiación puede ser en bloque, basada en el número de alumnos y profesores, con variaciones según los *Länder* y los tipos de centros, o de subvenciones parciales, que cubran un porcentaje de las necesidades financieras de los centros. En ambos casos se toman como referencia los costes de la enseñanza pública. Existen otras ayudas complementarias como las destinadas a la financiación de los gastos de capital, la adquisición de material didáctico y textos escolares o a la financiación de los gastos escolares y de transporte de las familias.

En general, los fondos públicos, mayoritariamente suelen proceder de los *Länder* y en menor medida, de la administración local. Suelen cubrir aproximadamente dos terceras partes de los costes totales de estos centros. Los centros privados perciben, a su vez, tasas escolares que contribuyen parcialmente a cubrir los gastos reales de los centros. En el caso de los centros educativos alternativos, las tasas escolares deben ser moderadas para respetar la cláusula constitucional que prohíbe la discriminación de los alumnos por razón de su situación socioeconómica. Los padres deben pagar una serie de mensualidades cuyo coste depende de cada centro. Estos centros, la mayoría de ellos religiosos, reciben también fondos de las iglesias católicas y protestantes.

Las instituciones educativas privadas desempeñan un papel poco destacado en Alemania, tanto en la educación primaria y secundaria como en la enseñanza superior. En principio, no es posible cobrar tasas ni en las escuelas públicas ni en las escuelas privadas (con frecuencia subvencionadas por el Estado) regentadas por instancias eclesiásticas o privadas de otro tipo, y que también están sometidas a la supervisión del Estado, aunque estas escuelas suelen reclamar unas tasas, generalmente, muy reducidas. Suelen apostar por la enseñanza pública, la consideran de mejor calidad.

No obstante, existe una red de colegios privados, los llamados “*Waldorfschulen*”. Se basan en la filosofía de Rudolf Stein, conocidos como antroposofía, trabajan con métodos de trabajo similares a “Montesori”.

Para poder ser subvencionados, los centros alternativos privados deben contar con la autorización del Estado, para ello se someten a un procedimiento en el que las autoridades comprueban, por una parte, que estos centros no sean inferiores a los del sector público en cuanto a los objetivos educativos o cualificaciones del personal docente y, por otra, que no promuevan discriminaciones entre los alumnos por razones socioeconómicas. En el supuesto de que se pretenda la autorización de un centro privado de primaria, el Estado establece una serie de condiciones adicionales, con el propósito de garantizar una educación básica común para todos.

Sin embargo, estos centros disponen de autonomía tanto para la organización de los horarios y los programas de enseñanza, como para la elección del material didáctico.

Tabla 3. Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en Alemania. Porcentaje (%)

Datos	Primary education (ISED2011 level I)	
	Public institutions	All private institutions
Germany	95,2	4,8
	All private institutions	
	Government dependent private institutions	Independent institutions
	(X)	(X)

ISED 2011 Lower secondary education Level II

Institutions	All private institutions	Government dependent private institution	Independent private institutic
Públic			
90,2	9,8	(X)	(X)

ISED 2011 Upper Secondary education Level III

Public institutions	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
92,1	7,9	(X)	(X)

Sholt cycle tertiary education (ISCED 2011 level 5)

Public institutio	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
74,8	25,2	(X)	(X)

Bachelor's or equivalent level (ISCED 2011 level 6)

Public institutio	All private institutions	All private institutions	
		Government dependent private institutions	Independent private institutions
87,8	12,2	(X)	(X)
(X) Data included in another category.		(X)	(X)

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE.Stat 2016.

I.4.4. La financiación en educación

A causa de la distribución de competencias, la financiación del sistema educativo es, en gran medida, competencia de los estados federados que aportan más del 70 % del presupuesto. Aproximadamente un 20 % lo financian los municipios y asociaciones específicas, quienes suelen cubrir, al menos, los costes materiales para las escuelas, mientras que los estados federados se encargan de pagar los gastos de personal. El estado federal apoyaba a las universidades en sus costes materiales, de modo que los estados federados puedan invertir más dinero en la mejora de funcionamiento docente de las universidades, pero con la Ley de 2006 se encarga de la admisión de alumnos y de la construcción de centros de investigación y en la compra de materiales tecnológicos destinados a la investigación.

Con el gobierno de socialistas y ecologistas, el presupuesto de educación se elevó, y está previsto un nuevo aumento; no obstante, con el 5,5 % del producto interior bruto (el 2,2 % para las escuelas de formación no especializada) Alemania se encuentra todavía por debajo de la media de los países de la OCDE (situación en 2002). Para cada una de las escuelas esto significa que determinadas medidas o proyectos sólo se pueden financiar si se recorta en otras áreas, por ejemplo, la reducción de profesores suplentes (en caso de enfermedad).

El gasto público en educación en 2012 alcanzó un récord histórico, más de 110.000 millones de euros. En 2009, el gasto en educación, investigación y ciencia, tanto pública como privada alcanzaba el 9,5 % del (PIB) y se pretende que siga aumentando. Se espera que en 2015 alcance el 10 % (PIB)¹⁴.

I.4.5. Libertad de elección de centros

Como se ha ido exponiendo, existe poca oferta en la libertad de elección de centro por parte de las familias. La norma general es que los alumnos sean escolarizados en el centro de primaria que les corresponda por zona. En algunos

¹⁴ Véase: www.ine.es/prensa/np964.pdf

estados se ha planteado la exigencia por parte de los padres de poder elegir libremente. En el estado de Renania del Norte-Westfalia ya se hace de este modo desde el curso 2008-09.

El modelo educativo que se aplica en Alemania, hace hincapié en la igualdad para todos en el acceso a la educación. Entre 1948 y 1951 incluso se eliminó el sistema escolar de tres opciones y, en su lugar, se instauró una sola escuela igual para todos, aunque esta medida se retiró a principios de la década de 1950. El 92,1 % del alumnado de Educación general asiste a centros públicos (EURYDICE, 2010).

Existieron otras ideas igualitarias que se plasmaron en la práctica pedagógica, en los años cincuenta, donde la asistencia a clase y los libros de texto eran gratuitos. La formación escolar obligatoria se prolongó hasta los nueve años lectivos. Además, se implantó obligatoriamente un idioma extranjero en todas las modalidades escolares y, a partir del séptimo año lectivo, se ofrecía a los alumnos distintas posibilidades de elección. La medida más importante que se implantó fue la de los diversos intentos de facilitar el camino para la obtención del bachillerato, paso necesario para el acceso a la universidad. De este modo se pretendía atenuar en gran medida el impacto de factores desfavorecedores como la clase social, el género, el origen étnico, etc. Todavía hoy el sistema educativo alemán se caracteriza porque los horarios escolares y los planes marco de las distintas modalidades de escuela son muy parecidos entre sí aunque, según los bajos resultados del informe PISA y su distribución por grupos sociales, es dudoso que los grupos con desventajas educacionales estén suficientemente integrados en el sistema educativo. Para dar una respuesta a los resultados internacionales que dejan ver con claridad según la OCDE (2006) la relación entre procedencia socioeconómica y éxito escolar está más acentuada, con diferencias notables, según los diferentes *Länder* (Martín Vida, 2006).

I.4.6. El sistema educativo en las últimas décadas

Mientras que la estructura del sistema educativo no ha sufrido ningún cambio sustancial en los últimos 20 o 40 años, sí se detectan cambios en la organización y

gestión del sistema. Sin duda, los años setenta destacan como la década más proclive a la reforma, durante la cual creció por una parte el número de *Gesamtschule* o escuelas integrales (en los estados federados con un gobierno socialdemócrata y, por tanto, de orientación igualitaria) y, por otra parte, los planes de estudio y los programas marcos fueron sometidos a una revisión crítica.

En general, puede observarse una evolución de proyectos de reforma centralizados a enfoques más descentralizados. En el debate educativo de las últimas décadas se distinguen básicamente tres bloques de reformas:

–Reforma de la escuela desde su interior: la reforma de la escuela no se considera entonces una cuestión política, sino que se debe abordar a escala local. Este enfoque se relaciona con frecuencia con la llamada “humanización” de las escuelas y con un pragmatismo crítico.

–Defensa de un sistema escolar de dos elementos, con tan solo dos niveles de rendimiento diferente, que refleja mejor las preferencias actuales de los alumnos.

–Exigencia de una mayor libertad de elección y diversidad en las escuelas (alternativas) y de más autonomía para cada escuela.

El mayor reto del sistema educativo alemán consiste en aprovechar de manera productiva la tensión existente entre las diversas instituciones educativas y los tipos de escuela, por una parte, y la necesidad de tener mecanismos de control externos, por otra.

I.5. SISTEMA EDUCATIVO ESTADOUNIDENSE

I.5.1. Estructura del sistema escolar

La libertad de elegir centro está garantizada en EE. UU. ya que no puede hablarse de un único sistema educativo, sino de una variedad de sistemas estatales. La Constitución federal de 1789 no hace ninguna mención al aspecto educativo y especifica que todos los poderes que no son otorgados explícitamente al gobierno nacional son responsabilidad de los estados. Cada estado tiene una constitución que le asigna las competencias en materia educativa.

Para poder elegir los padres tienen a su disposición escuelas públicas que se clasifican en: Escuelas municipales, escuelas con contrato (*charter schools*), escuelas “imán” (*magnet schools*) y escuelas alternativas. Así como, escuelas privadas que pertenecen a distintas categorías que, ordenadas de mayor a menor prestigio y recursos, son:

—Escuelas independientes, incluyen internados que acogen a las familias más adineradas del país.

—Escuelas confesionales, la mayoría de las cuales son católicas, aunque también existen luteranas, judías, calvinistas holandesas y otras muchas.

— Escuelas evangelistas, escuelas establecidas por afroamericanos en los suburbios del interior de las ciudades y escuelas alternativas.

Existe otro conjunto de centros escolares privados agrupados bajo el nombre de *National Association of Independent Schools* (NAIS) que en su mayor parte son escuelas muy selectivas y que cobran altos costes de matrícula. En el sistema público en los años 60 se desarrolló un tipo de centro denominado “imán” (*magnet*) para luchar contra la segregación étnica en las escuelas. Son colegios públicos con un tema o programa específico y particular que funcionan con políticas de admisión diseñadas para atraer de modo voluntario a una población multicultural (Glenn, 1993).

En los años sesenta surgieron también otro tipo de escuelas alternativas para alumnos en riesgo de abandono o con talentos especiales, como una respuesta al interés en la escolarización informal centrada en el niño (OCDE, 1994).

Desde 1991, dos tercios de los estados han adoptado leyes bajo las cuales grupos de padres, profesores u otros colectivos, a veces empresas u organizaciones, pueden obtener aprobación y financiación pública para poner en funcionamiento escuelas con contrato (escuelas públicas independientes llamadas *charter*). El concepto fue desarrollado por Albert Shanker de la *American Federation of Teachers* y más tarde fue asociado con Ted Kolderie, consejero del Presidente Clinton (Glenn, 1993). Estas escuelas con contrato no pertenecen al sistema escolar

local sino que son patrocinadas y controladas por consejos independientes electos, aunque siguen perteneciendo al sistema educativo público.

I.5.2. Estructura de la organización político administrativa: control gubernamental y autonomía escolar

Los estados elaboran detallada legislación y, en algunos casos, orientaciones curriculares y niveles de resultados para las escuelas. Estas disposiciones varían considerablemente de un estado a otro. Aunque los estados son constitucionalmente responsables de la educación, casi siempre son los distritos escolares locales los que asumen la mayor cantidad de competencias (OCDE, 1994).

Las escuelas públicas, generalmente, están obligadas a emplear solamente a docentes y administradores que poseen la certificación expedida por el estado o por otro estado con el reconocimiento mutuo de titulaciones. Algunos estados requieren que las escuelas privadas también cumplan este requisito.

En algunos casos las escuelas con contrato están exentas de emplear únicamente personal acreditado por el estado donde están situadas. Estos centros tienen usualmente más libertad que otras escuelas públicas para reemplazar docentes con bajo rendimiento. Este tipo de centros no están obligados a cumplir muchas de las regulaciones estatales y locales que rigen las escuelas municipales, a pesar de estar también financiadas públicamente. Tienen autonomía fiscal y legal y pueden contratar y despedir docentes por ellos mismos sin necesidad de cumplir con esas acreditaciones (Hepburn, 1999).

El derecho a la creación de escuelas privadas queda garantizado por la Constitución de los Estados Unidos, pero son los estados quienes establecen las condiciones bajo las cuales pueden funcionar estos centros. En la mayoría de los estados son las autoridades locales las encargadas de controlar el funcionamiento de las escuelas privadas, asegurando el cumplimiento de las leyes de asistencia escolar obligatoria o enseñanza en casa (Glenn & De Groof, 2001). Hay muy pocas limitaciones gubernamentales sobre las características propias de cada centro

privado, aunque la mayoría de los estados requieren que los sistemas escolares aseguren el mismo nivel educativo en los centros privados que en los públicos.

La supervisión gubernamental de las escuelas privadas se produce en varios aspectos, incluso cuando no se financian estos centros. Puede exigir que proporcionen una educación básica y equivalente a la de los centros públicos, puede regular el contenido del currículo impartido, la titulación necesaria de los docentes y los aspectos relativos a las instalaciones y edificios. En general, la supervisión es mucho menor en estos centros que en los públicos.

La Primera Enmienda establece que el Congreso no puede elaborar ninguna ley en relación con el establecimiento de la religión o prohibiendo el libre ejercicio de la misma. El Tribunal Supremo de los Estados Unidos ha sostenido que este principio prohíbe la financiación pública (de cualquier organismo público) de las escuelas privadas con una filosofía religiosa (Glenn & De Groof, 2001). La insistencia sobre la neutralidad de la escuela pública ha sido tal que incluso algunos docentes se resisten a tratar asuntos de comportamiento sexual y otros parecidos en el aula (Ibíd., 2001). Sin embargo, parece que están apareciendo muestras de algunos cambios. Un indicador de tal cambio fue la decisión del Tribunal en 1998 de no revisar la constitucionalidad del programa estatal de Wisconsin que proporciona bonos escolares para niños de bajos ingresos en Milwaukee. A pesar de estos avances, muy pocos alumnos en enseñanza primaria y ninguno en enseñanza secundaria asisten a escuelas privadas confesionales financiadas públicamente mediante bonos escolares de los programas de Milwaukee, Cleveland, Colorado, Distrito de Columbia y Florida.

I.5.3. La financiación en educación

Los defensores de la libertad de elección de centro por parte de la familia, consideran que solo será posible a través de los bonos y de la desgravación fiscal. Y consideran EE. UU. Un modelo a seguir, pero en palabras de (Glenn & De Groof, 2001), el sistema de financiación pública de las escuelas es extremadamente complejo y varía considerablemente de un estado a otro. La educación está

financiada por una combinación variable de fondos estatales y locales. Aunque la mayoría de los programas subvencionados por el estado están diseñados para invertir la misma cantidad económica en todos los distritos escolares locales, estos no reciben recursos suficientes, por lo que se ven obligados a financiar con sus propios medios los proyectos educativos, reproduciéndose entonces en los sistemas educativos locales las diferencias entre los distritos más ricos y los más empobrecidos (Glenn, 1993).

La financiación de los centros públicos ha estado centrada en los impuestos locales sobre la propiedad. Las familias eligen, según sus preferencias, capacidad adquisitiva, y su lugar de residencia, implica la asignación de distrito educativo y, con frecuencia, incluso del centro escolar (zonificación). La conexión que se establece entre valor de la vivienda, impuestos y gasto de las escuelas, se supone que estimula la competencia entre los centros e incentiva la calidad educativa pero, en realidad, únicamente reproduce las diferencias económicas de los grupos que viven en cada uno de esos distritos (Ritzen, Van Dommelen & De Vulder, 1997).

Sin embargo, a partir de los años setenta numerosas sentencias de los Tribunales Supremos de los estados han dictaminado que se debe reducir la disparidad del gasto observada entre los distintos distritos educativos de un estado. Desde entonces, la financiación de las escuelas ha pasado a descansar de manera mayoritaria en fondos de los estados, que provienen de impuestos generales (sobre la renta y el consumo), mientras la ayuda federal (6 % del total) proporciona financiación para propósitos específicos apoyados por el Gobierno y se centra en la educación compensatoria y la promoción de la igualdad de oportunidades. La financiación local es todavía significativa (43%), pero los estados compensan las desigualdades a favor de los distritos “pobres” al aportar el 49 % de los fondos públicos en la enseñanza obligatoria (San Segundo, 2001).

Las escuelas públicas no pueden cobrar tasas excepto en situaciones excepcionales, como cuando un sistema escolar acuerda aceptar a un alumno que no reside en su distrito. Entonces, su educación es pagada por el distrito de residencia o por la familia. Tampoco las escuelas con contrato pueden cobrar

ningún tipo de tasa escolar. Estos centros pueden ser financiados públicamente con la misma cantidad de dinero por estudiante que cualquier escuela municipal y también obtener fondos de algún patrocinador (empresas u otras organizaciones). Estas condiciones financieras están sujetas a renovación periódica por lo que a menudo son cambiantes e inestables (Hepburn, 1999).

Con pocas excepciones, los gobiernos federales, estatales y locales no financian las escuelas privadas, tengan o no un carácter religioso. Esto deriva de las regulaciones estatales del siglo diecinueve que intentaban evitar que los inmigrantes construyeran sus propias escuelas. En algunos estados, sin embargo, sí hay un apoyo financiero a servicios como transporte y libros de texto.

Los tribunales han derribado las barreras para crear escuelas no públicas pero, hasta hace pocos años, han rechazado su financiación pública. Solamente en la década de los 90, una serie de decisiones judiciales ha abierto el camino a los bonos u otras formas de financiación pública para los centros privados, ya sean religiosos o laicos (Glenn & De Groof, 2001).

Se han desarrollado una variedad de bonos escolares financiados de forma privada por algunos organismos y empresas (como el *Children's Scholarship Fund* o el programa *PAVE*), para niños de bajos ingresos cuyos padres desean que acudan a escuelas privadas, incluyendo, las religiosas. Existen 80 de estos programas que sirven a 50.000 alumnos (Glenn & De Groof, 2001).

Según la *Nacional Association of independent Scholls* en (2005-06), la cuota anual promedio para los grados 1 a 3 era de 14 mil dólares, para los grados 6 a 8 era de 15 mil dólares y para los grados 9 a 12, 16.600 dólares. A partir de 2011 un 6 por 100 del total del gasto público educativo-10,8 por 100 en cuanto a la educación primaria y secundaria procede de fondos federales, lo que, especialmente en situaciones de recesión económica, implica cantidades significativas e incluso determinantes.

El número de escuelas privadas en 2007-2008 parece ser de 33.740 (25 por 100 del total en Estados Unidos), y el número de alumnos en 2009 serían 6.049.000 (11 por 100 del total en Estados Unidos).¹⁵ Según otra fuente que remite a su vez al U.S. Department of Education, para 2010 se prevén 50,03 millones de estudiantes en la escuela pública, que aumenta en 735.000, y 5,82 millones en la privada, que perdería 174.000.¹⁶

A continuación se presenta una tabla que especifica bastante la situación dichos datos.

Tabla 4. Evolución del número de alumnos por nivel de enseñanza y tipos de centro en EE.UU. Porcentaje (en %)

Primary education (ISED2011 level I)

Datos Primary education (ISED2011 level I)

	Public institutions	All private institutions
United States	91,9	8,1
All private institutions		
	Government dependent private institutions	Independent institutions
	(Z)	8,1

ISED 2011. Lower secondary education Level II

Institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions
Pública	92,1	7,9	(Z)
			7,9

ISED 2011. Upper Secondary education Level III

Public institution	All private institutions	All private institutions
92	8	Government dependent private institutions
		(Z)
		Independent private institutions
		8

¹⁵ Véase: <http://www.capenet.org/facts.html>

¹⁶ Véase: http://www.usatoday.com/news/education/2010-01-06-1Apublicprivate06_CV_N.htm.

Sholt cycle tertiary education (ISCED 2011 level 5)

Public institutio	All private institutions	All private institutions	
92,2	9,8	Government dependent private institutions	Independent private institutions
		(Z)	9,8

Bachelor's or equivalent level (ISCED 2011 level 6)

Public institutio	All private institutions	All private institutions	
66,2	33,8	Government dependent private institutions	Independent private institutions
(Z) No aplicable		(Z)	

Fuente: Elaboración propia a partir de la OCDE. Stat 2016

I.5.4. Libertad de elección de centro

Los primeros programas para desarrollar la libertad de elección entre los centros públicos se desarrollaron en los años 60 para promover la integración étnica en las escuelas. Para este objetivo se utilizaron las escuelas "magnet". Como ya se explicó anteriormente, la mayoría de estos centros fueron establecidos para satisfacer los requisitos estatales o judiciales contra la segregación étnica (Glenn & De Groof, 2001).

En la mayoría de los distritos, los alumnos son asignados directamente a un centro que les corresponde por su lugar de residencia. Sin embargo, los directores pueden aceptar escolares de otro distrito si existen plazas suficientes y son animados a hacerlo cuando esta transferencia reduce la segregación étnica de su centro o del distrito en general. Tanto las leyes estatales como las federales prohíben la discriminación en la admisión de alumnos de las escuelas públicas por motivos de etnia, sexo (con excepción de las escuelas diferenciadas por sexo), origen y otras categorías protegidas y obligan a los sistemas educativos a admitir alumnos con necesidades educativas especiales en un ambiente adecuado a sus características y requisitos. La etnia ha sido utilizada como criterio de admisión en

casos excepcionales, como método de lucha contra la segregación étnica en las escuelas.

Las escuelas con un carácter religioso declarado pueden utilizar criterios religiosos en el proceso de selección. La mayoría de las escuelas parroquiales católicas utilizan criterios de salud, edad y residencia, aunque un tercio de ellas utilizan las calificaciones académicas durante el proceso. Entre las escuelas religiosas, sin incluir católicas ni protestantes conservadoras, solamente el 28 % utiliza la afiliación religiosa de las familias como criterio de admisión (Glenn & De Groof, 2001). Las entrevistas o recomendaciones son otros métodos de selección utilizados por las escuelas privadas.

Las diferencias en las disposiciones estatales hacen difícil la generalización sobre las posibilidades de elección de centro. De modo general, se pueden distinguir varios tipos de reformas en el modelo americano a la hora de elegir centro:

1. Programas de elección dentro del distrito escolar: Las dos más comunes son las escuelas alternativas y las escuelas *magnet*. Estas últimas pueden ser consideradas como una categoría de reforma escolar por sí misma. Dan prioridad, respetando el equilibrio étnico, a los alumnos del distrito completo. Los alumnos solicitan la escuela de modo voluntario y son seleccionados sin tomar en cuenta su lugar de residencia, aunque dentro del distrito. Al margen de estos centros, en los últimos años se han aprobado varios programas que permiten variaciones a la zonificación. Algunos de éstos son (OCDE, 1994):

—*Open enrolment*. Permite a los alumnos cambiarse de centro si existe espacio disponible.

—*Controlled Transfer*. Sólo se permiten cambios si mejora el equilibrio étnico del centro receptor.

—*Magnet Programs*. Situados en escuelas que de este modo pueden admitir en ellas a alumnado de zonas no residenciales.

–*Universal Controlled Choice*. Los límites de las zonas de admisión son eliminados y todos los alumnos son distribuidos desde una oficina central según sus preferencias, con poca o ninguna consideración de la zona de residencia.

2. Programas de elección interdistrito: Los programas más destacados de elección de centro dentro del sector público se han aplicado en Minnesota (desde 1987) y en Boston (desde 1968), permitiendo que las familias seleccionen centros de cualquier distrito escolar. El programa utilizado es el denominado *Open Enrolment* que tiene una única restricción para matricularse en otro distrito: que afecte negativamente al equilibrio étnico del distrito de procedencia o de destino.

3. Experimentos con *vouchers* o bonos escolares como los de Cleveland: En Indianápolis, San Antonio (California) y Milwaukee. Es una de las categorías menos experimentadas y, sin embargo, de las más debatidas. Los dos primeros ejemplos conforman los más clásicos por su innovación y el de Coons & Sugarman (1978) en California, el de mayor relevancia internacional por su excelente diseño. Hepburn (1999) diferencia dos tipos de bonos escolares: los financiados públicamente y los financiados por empresas privadas. Dentro de cada categoría, los bonos pueden ser aplicados a escuelas públicas y privadas o a un único tipo de centros:

a) Bonos financiados públicamente:

–El experimento de Alum Rock en California, durante los años 70. Los bonos escolares podían utilizarse en cualquier escuela pública pero no se permitió a las escuelas privadas participar, por lo que quedó limitado a un programa *open enrolment*.

–La experiencia de Milwaukee, Wisconsin. Los alumnos con menos recursos pudieron utilizar sus bonos escolares desde 1990 en escuelas públicas o privadas no religiosas; ocho años más tarde, se eliminó esta prohibición.

b) Bonos financiados por entidades privadas:

Esta variedad de bonos escolares son financiados por algunos organismos y empresas y destinados a niños de bajos ingresos cuyos padres desean que acudan a escuelas privadas, incluyendo, las religiosas.

El primero de tales programas se realizó en Indianápolis en 1991, donde la *Golden Rule Insurance Company*, bajo la dirección del empresario J. Patrick Rooney, estableció un sistema de becas para pagar parte de los costes de la enseñanza de algunos niños de escasos recursos en los centros privados.

En 1999 el programa había llegado a 41 ciudades con al menos 15 nuevos proyectos.

En 1998, dos empresarios se comprometieron con 100 millones de dólares para establecer el *Children's Scholarship Fund*, enfocado a cubrir la enseñanza de niños de clases bajas en más de 40 ciudades de tres estados de los Estados Unidos (Hepburn, 1999). La mayoría de estos bonos son distribuidos a través de las organizaciones locales. Proyectos similares se han desarrollado desde entonces en lugares como Atlanta, Milwaukee (programa PAVE) o Little Rock.

Existen más de 80 de estos programas que sirven a 50.000 alumnos (Glenn & De Groof, 2001).

4. Magnet Schools: Estos centros y programas fueron específicamente diseñados para lograr un equilibrio étnico adecuado mediante la admisión de alumnos de acuerdo a determinadas proporciones étnicas, aunque esto puede tener la desventaja de que las escuelas desde las que provienen sufran un desequilibrio mayor al que se pretende corregir (Glenn & De Groof, 2001).

5. Charter Schools: Desde la aprobación de la primera legislación estatal sobre estas escuelas en Minnesota en 1991, 41 estados y el Distrito de Columbia han aceptado este tipo de centros con distintos apoyos políticos. En el curso escolar 2003-2004 funcionaban 2.700 escuelas con contrato que atendían a 684.000 estudiantes en todo el país (Kafer, 2004). Estos centros proponen unos objetivos y establecen un contrato con el distrito escolar o con el gobierno del estado correspondiente y adquieren autonomía legal y financiera para contratar personal y locales.

Las escuelas con contrato, generalmente, no cumplen ninguna proporción étnica determinada. Las leyes que rigen la creación de estos centros varían considerablemente de unos estados a otros. Los gobiernos estatales pueden

proporcionar subvenciones de apertura, ayuda técnica, ambas o ninguna de las dos. Algunos de los centros se especializan en artes, ciencias o en estudios internacionales, y otros en estudiantes con riesgo de abandono de los estudios. Casi todas las escuelas *charter* tienen una filosofía clara y definida (Hepburn, 1999).

6. Tuition Tax Credits: Es una variante del enfoque de la subvención o bono escolar y permite una deducción de impuestos por el gasto en enseñanza, en forma de uniformes, material escolar o tasas en escuelas privadas. En Arizona, Florida, Illinois, Iowa, Minnesota y Pennsylvania han sido autorizados los incentivos en impuestos permitiendo a una mayor cantidad de población acudir a escuelas independientes. Puede concretarse principalmente de dos modos: desgravación de la cantidad de ingresos a declarar o reducción de la deuda fiscal final. Se aplica a empresas o personas que realizan donaciones para organizaciones educativas (que proporcionan bonos para alumnos que se matriculan en centros privados o que invierten en innovación en educación), o a los gastos en enseñanza de las propias familias, bien en centros públicos o en centros privados. Minnesota fue el primer estado en motivar la libertad de elección a través de estos programas de reducción de impuestos.

7. Enseñanza en casa: En todos los estados existen leyes que permiten a los padres enseñar a sus hijos en su casa y cada uno de ellos lo regula de modo distinto. Todos los niños que reciben la educación en su casa deben someterse, del mismo modo que los escolarizados en centros públicos, a las evaluaciones estatales mediante test estandarizado. En al menos quince estados hay programas de educación en casa que pueden operar bajo la cobertura de las leyes para una escuela privada o una *church school* (AK, AL, CA, IL, IN, KS, KY, MI, NE, LA, OH, PA, TN, TX). En LA, MI, OH, PA, TN, y WV tienen la posibilidad de operar bajo el derecho de la escuela privada o el propio de *homeschool*. De éstos, dos requieren que las *homeschools* dependan de la aprobación discrecional del distrito escolar local, del consejo escolar, o del comisionado estatal.

La libertad religiosa juega un papel importante en el sistema educativo y la educación en casa. En EE.UU hay dieciséis estados donde se han promulgado leyes

de libertad religiosa o de restauración de la libertad religiosa; otros ocho estados tienen una protección equivalente, a través de su jurisprudencia, así KS, MA, MN, OH, VT, WA, WI y MI. Las leyes de libertad religiosa o la jurisprudencia que la impone permiten que un padre no sea acusado de “truancy” si invoca una convicción religiosa. Los padres que alegan sus creencias sólo verán restringido su derecho si el gobierno presenta una prueba que demuestra que no beneficia al niño su decisión (Martín–Rebortillo, 2014).

I.5.5. La libertad de enseñanza en el derecho norteamericano

La libertad de enseñanza está integrada en el derecho a la educación, unida a la libertad de pensamiento y de expresión, en la libertad ideológica y religiosa y en la libertad de la ciencia y de la cultura, y se ampara instrumentalmente —en otro plano— en la libertad de asociación y de contratación y hasta en la libertad de empresa.

La Constitución americana, en su sentencia *Pierce v. Society of the Sisters* de 1925 (286 U.S.510, 1925), frente a una reforma legislativa de 1922 del Estado de Oregón, que pretendía obligar a todos los que tuviesen entre ocho y dieciséis años a matricularse en las escuelas públicas, con el consiguiente cierre de las privadas, afirmó:

La fundamental teoría de la libertad en la que descansan todos los gobiernos de esta Unión excluye todo poder general del Estado para estandarizar a sus niños forzándoles a aceptar la instrucción de los maestros públicos. El niño no es mera creatura del Estado; quienes le crían y dirigen su destino tienen el derecho, unido al alto deber, de reconocerle y prepararle para obligaciones adicionales (pp. 510 y 535).

Obligar, aun con alguna excepción, a todos los padres y tutores legales de menores entre ocho y dieciséis años, a enviarles a la escuela pública del distrito donde residan [...] constituye una interferencia no razonable en la libertad de los padres y tutores legales para dirigir la educación de los chicos, y viola por ello la XIV Enmienda (pp. 510 y 534).

El Supremo complementa el alcance de esta libertad cuando pueda estar implicada la libertad religiosa de la Primera Enmienda.¹⁷ (Martínez López-Muñiz, 2013, p.71). En *Prince v. Massachusetts* (321 U.S. 158 (1944)), el Tribunal dijo que Pierce “había respaldado la autoridad de los padres para incluir lo religioso en la enseñanza escolar secular y el derecho de los niños a recibirla”, y que “la principal función y libertad” de los padres respecto a sus hijos “incluye una preparación para sus obligaciones que el Estado no puede atender ni impedir” (Ibíd., p. 166).

La escuela privada, por tanto, que tan importante desarrollo tuvo y aún tiene en Estados Unidos, al menos desde Pierce no plantea cuestión alguna de legitimidad: cuenta con pleno amparo constitucional federal. El poder público está obligado a dispensar la necesaria financiación pública total o parcial de la educación —al menos para quienes lo necesitan— sin discriminar en razón de la escolarización en un centro público o privado, siempre que se cumplan unas condiciones mínimas comunes y las que aseguren el correcto destino de esa financiación.

Durante los años 70 y 80 el objetivo más perseguido fue lograr escuelas integradas, mientras que en la última década muchos programas han pretendido diversificar la oferta educativa, a menudo incluyendo escuelas privadas en esta oferta. Se observa cómo pueden conseguirse los mismos objetivos con distintos modelos y diseños, mientras que, un mismo programa o diseño puede contribuir a objetivos tan distintos como la integración o la segregación en las escuelas. Este es el caso, por ejemplo, de lo ocurrido en Choctaw County y en Florida con el programa *Opportunity Scholarship*. En el primero de estos dos programas, se utilizaron los bonos para financiar la salida de los estudiantes blancos de las escuelas que debían convertirse en escuelas integradas por orden judicial, mientras que en Florida estos bonos se utilizan para que los alumnos que están matriculados en escuelas locales de baja calidad puedan acceder a centros privados y mejorar su rendimiento.

¹⁷El Tribunal se refería a la prohibición de la sección 1.^a de dicha Enmienda dirigida a cada uno de los Estados de la Unión, de modo que ninguno «podrá privar a ninguna persona de su vida, libertad o propiedad, sin el debido procedimiento legal».

En los años ochenta y noventa se publicaron bastantes artículos en las revistas jurídicas sobre el derecho a la educación dirigidos a probar la necesidad de reducir o suprimir las diferencias económicas entre las escuelas públicas de cada estado resultantes del sistema de su financiación y, en muchos casos, fundando todo en el necesario reconocimiento de la educación (pública) como un derecho fundamental implícitamente garantizado en las correspondientes constituciones estatales.

En general, en casi todos los países se ha optado por limitar la libertad de elección en uno u otro sentido, bien dirigiendo la subvención únicamente a determinados colectivos (escasos recursos económicos, minorías, etc.) bien regulando las admisiones con criterios tales como una representación porcentual de las minorías en el centro similar a la de la población general de esa localidad o zona geográfica en la que se sitúa la escuela.

En la mayoría de los casos, aunque se hable de libertad de elección, no debe entenderse en su máxima amplitud. Es muy habitual la aplicación de algunos criterios (más o menos restrictivos) en el caso de que exista una demanda mayor que la oferta de plazas. Los criterios más utilizados se refieren a tener hermanos matriculados en el centro, la proximidad de la residencia del alumno al mismo, los recursos económicos y, en el caso de tratarse de escuelas con especialización curricular, se utilizan algunos requisitos en relación con este contenido temático (rendimiento en determinadas áreas, interés por las artes o el deporte, etc.).

El sentido de eliminar la zonificación como criterio de admisión no es incluir una mayor oferta en la elección, sino, principalmente, evitar la segregación residencial que se produce en prácticamente todas las localidades de todos los países.

La ley federal (2001) fue aprobada en la etapa del presidente Bush, con el apoyo de los dos grandes partidos: es la *No Child Left Behind* o *NCLB*, aprobada con la finalidad de “acabar con las diferencias en los resultados (de las escuelas)

mediante responsabilidad, flexibilidad y elección” (*to close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice*).

Durante la legislación del presidente Obama, con su Secretario de Educación Arne Duncan, ha mantenido el programa, con algunos cambios reglamentarios ha incrementado los recursos. Se amplían los objetivos para que los Estados puedan conseguirlos, la evaluación de los profesores en función de los resultados, con posibilidad de no renovarles el contrato si no se obtienen mejoras, estableciendo estándares de calidad y controles de su consecución (mediante test), favoreciendo las *charter schools* y apertura a alternativas pedagógicas como las aulas y escuelas de un solo sexo, etc., (Martínez López-Muñiz, 2013, p.69).

La idea de la elección de centro ha prevalecido en la sociedad, quizás en exceso. Considerando que es la mejor manera de estimular la calidad. Para ello, se pretendió por medio de enmiendas a la Constitución constitucionalizar las libertades educativas de los padres.

El 31 de marzo 2009 un amplio grupo de diputados republicanos encabezado por Pete Hoekstra, de Michigan, ha presentado en la Cámara de Representantes una nueva propuesta de enmienda (H.J. Res. 42), del tenor siguiente:

Sección 1. La libertad de los padres para dirigir la formación y educación de sus hijos es un derecho fundamental.

Sección 2. Ni los Estados Unidos ni ninguno de los estados podrán restringir este derecho (*infringe upon this right*) sino por causa de un interés público del más alto orden que no pueda ser satisfecho de otra forma.

Sección 3. No podrá adoptarse tratado alguno ni usarse ninguna fuente de derecho internacional para reemplazar, modificar, interpretar o aplicar los derechos garantizados por este artículo.

La propuesta ha sido respaldada por 141 diputados, es decir, por más de un 30 % de de la Cámara, procedentes de la mayor parte de los Estados de la Unión (39), incluidos los más populosos. El 27 de abril fue remitida a la Subcomisión de

Constitución y de Derechos y Libertades Civiles sin que diera más pasos en el 111.º Congreso (2009-2010). El 5 de enero de 2011 John Fleming (Luisiana) ha presentado la propuesta de H.J. Res. 3, con idéntico contenido, que cuenta por el momento en el 112.º Congreso (2011-2012) con el respaldo de 17 otros diputados, paralelamente, primero el 3 de marzo del mismo 2009, se presentó en el Senado una propuesta idéntica (S.J. Res 13) por el Senador republicano de Louisiana, David Vitter, remitiéndose a la Comisión de lo Judicial, y, más tarde, el 14 de mayo, se presentó otra proposición prácticamente igual por el Senador republicano de Carolina del Sur, Jim Demint, que ha sido avalada además por otros 6 senadores (S.J. Res. 16), siendo igualmente remitida a la citada Comisión.

La sentencia *Zelman v. Simmon-Harris*, de 27 de junio de 2002, ha acabado con una interpretación de la llamada Cláusula de Establecimiento de la primera Enmienda que estaba interponiendo un muro no sólo entre el Estado y las iglesias sino entre el poder público y el ejercicio por los ciudadanos de sus derechos de libertad religiosa e ideológica.

Otras sentencias anteriores habían apuntado al criterio que ahora se dejaría claramente asentado: que un programa de ayuda pública no es algo que pueda considerarse contrario a la Cláusula de Establecimiento si es neutral con respecto a la religión y lo que hace es asistir económicamente a una amplia clase de ciudadanos (no determinada con criterios religiosos) que, por su parte, encauza esa ayuda pública hacia escuelas confesionales enteramente como consecuencia de su genuina e independiente elección privada. Con tal programa, la ayuda pública llega a las instituciones confesionales por medio de las elecciones deliberadas de sus numerosos receptores individuales. La ventaja incidental de una actividad religiosa o el apoyo recibido por un mensaje religioso es razonablemente atribuible a los individuos receptores de la ayuda, no al poder público cuyo papel concluye con el desembolso de sus beneficios a favor de éstos” (Martínez López-Muñiz, 2013 p.76).

Como ya se ha visto, se reconoce el derecho a elegir en EE. UU. por parte de los padres, pero este derecho no va unido con el reconocimiento al derecho de la educación, aunque se ratifica en diversos tratados internacionales. Debido en parte,

a que los gobiernos estatales deciden sobre los contenidos, los modelos, los recursos y las contrataciones de superintendentes; deciden sobre todos los aspectos importantes de la política educativa, como si cada estado fuera una nación. Existe en los estados, la secretaria o departamento de educación en el nivel estatal y los consejos escolares integrados por personajes de prestigio en el estado o la localidad. Las decisiones se deciden de manera colegiada. Es obvio, que no hay una política educativa, sino muchas políticas educativas y escolares. Esto da origen a una de las administraciones más descentralizadas del mundo. Pero ello no impide, que existan voces sobre los riesgos de dificultar la cohesión social derivada de la libertad de elección, pero los defensores de la libertad abogan como se va viendo en la tesis que es necesario prevenirse por medio de regulaciones, pero no eliminando prácticamente la legítima libertad del ser humano.

CAPITULO II

LOS MECANISMOS DE MERCADO

II.1. INTRODUCCIÓN

Los contenidos de este capítulo se organizan en torno a los avances de las políticas neoliberales, que, como se expone, no son un discurso ideológico o político, sino que van más allá, influyendo en todos los aspectos relacionados con la educación desde la autogestión de los centros educativos hasta la mercantilización en el sistema.

Se trata de un aspecto, de máxima actualidad, la Nueva Gestión Pública (NGP) que influye en lo internacional en la manera de concebir las relaciones que se producen en el seno de la sociedad. No se trata de abordar cuestiones estrictamente económicas, sino de examinar como NGP pretende lograr una eficacia productiva en todos los campos (a nivel político, jurídico, educativo, administrativo, etc.) a través de la reducción de costes, se persigue una mayor adecuación de los servicios a las necesidades del conjunto de la población.

El término globalización, en la misma línea, viene a abordar la nueva fase de acumulación del capital, que se caracteriza, desde una perspectiva general, por el predominio de un mercado desregulado, es decir, con una mínima intervención estatal. Este proceso desregulador se convierte en una herramienta del sistema capitalista que se manifiesta en términos socioculturales, políticos-militares y financieros-tecnológicos que marcan las directrices de las relaciones a nivel supranacional.

La razón de abordar este tema en la tesis se ha debido, en parte, a mostrar que a partir de finales de los años 70, el resurgimiento de las teorías defensoras del mercado como la única solución y posibilidad de seguir avanzando han calado en todos los sectores de la sociedad y, en especial, en el concepto que otorgan las familias a la libertad de elección.

Dicha situación ha planteado la necesidad de delimitar los conceptos de centralización y descentralización, ya que la educación no permanece al margen de los mismos. La globalización influye en los ajustes de políticas educativas en el mundo, los diferentes organismos internacionales apuestan por la descentralización

de los centros educativos, favoreciendo políticas educativas basadas en el mercado, que modifican los pilares básicos de la educación, basados que se apoyan en el desarrollo integral del ser humano.

Desde esta perspectiva el proceso de descentralización crea sus propias tensiones que influyen en la manera de gestionar los centros educativos, así como la relación que se establece entre Estado y CC. AA.

Tal como se expone en el presente capítulo, España ha vivido un amplio proceso de descentralización desde la aprobación de la Constitución Española (1978). Las CC. AA. han obteniendo competencia a nivel educativo en Educación para decidir sobre su financiación, inversión y legislación en materia educativa. España es uno de los países europeos con mayor volumen del gasto público descentralizado. En materia educativa se puede afirmar que en las CC. AA. en un espacio de tiempo corto, la inversión en materia educativa ha experimentado un importante crecimiento en las dos últimas décadas.

Se trata de un periodo importante relacionado con el nuevo concepto de educación, el comprendido entre la Segunda Guerra Mundial y los primeros años de la década de los setenta, en el que se produjo un incremento económico y un desarrollo social sin precedentes en los países occidentales, lo que produjo un progresivo aumento del Estado de bienestar y mayores cotas de participación política del conjunto de la población.

El acuerdo de los principales partidos gobernantes en cada país respecto a las políticas económicas y sociales que debían llevarse a cabo se vio favorecido por la difusión y aceptación de teorías que preconizaban la expansión del gasto público, la doctrina económica keynesiana o la teoría del capital humano. Por tanto, se ha considerado básico, viendo la evolución que se está produciendo en materia educativa, describir los supuestos en los que descansa la relación entre educación y desarrollo desde la Teoría del Capital Humano y la influencia que dicha teoría está teniendo en la elección de centro, debido a que las familias consideran la educación una inversión económica de futuro e incluso la única posibilidad de acceder a una mayor mejor posición social.

Cabe señalar que, desde esta perspectiva, el interés principal de la libertad de elección de centro se alberga en dos escenarios: el proceso de la descentralización como favorecedora del proceso educativo, es decir, la autonomía de los centros en el proceso enseñanza/aprendizaje, y como un valor *per se*. Y por otra parte, los cambios que se están produciendo en la estructura familiar que influyen directa o indirectamente en el proceso educativo de sus hijos.

Se concluye el capítulo analizando las variables que, según las diversas investigaciones, ponen de manifiesto los motivos que alegan los padres para elegir centro.

II.2. DIFERENTES MECANISMOS DE INTERVENCIÓN DEL ESTADO

II.2.1. Aproximación al concepto de centralización y descentralización

Abordar los estudios sobre las políticas educativas supone clarificar los conceptos de centralización y descentralización que admiten múltiples enfoques: organizativos, sociales, políticos, económicos, jurídicos, educativos, etc., que definen la sociedad posmoderna (Viñao, 1994). Una organización está centralizada cuando el poder de la decisión está en manos del Estado regulador y se habla de descentralización cuando el poder de decisión es compartido por uno o varios niveles organizativos (Puelles, 2000).

Se ha de tener en cuenta que el tema de estudio “la elección de centro desde la perspectiva de los alumnos” implica revisar dichos conceptos que se desplazan en el contexto educativo hacia la libertad de elección. Elegir centro por parte de la familia implica someter la educación a la lógica del mercado, de manera que sus hijos se formen para ocupar una buena posición social y laboral. Los estudiosos del tema, entre ellos: Álvarez Méndez, 2003; Angulo, 1999; Braslavsky, 1999; Duhalde, 2008; Laval, 2004; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999 a, entre otros). En palabras de Laval & Duhalde (2008):

Las reformas educativas actuales están impulsadas por una concepción del saber como utilidad en la actividad económica, con un rol destacado para el saber científico y el saber tecnológico y por la exigencia de la competencia entre economías (p.16).

Los autores mencionados Angulo Rasco, 1999; Braslavsky, 1999 y Pulido Chaves (2009) añaden:

Las reformas educativas actuales se caracterizan por la descentralización, la estandarización de contenidos y métodos por impulsar una gestión empresarial en las escuelas, y por una particular concepción de la profesionalización de los docentes” (Rodríguez Arocho, 2010, p.16).

Según Viñao (1994), el carácter centralizado o descentralizado de un sistema educativo depende de dos aspectos fundamentales:

La historia (tradicción, inercia, mentalidades, experiencias) y organización política. Junto a factores ideológicos, geopolíticos, demográficos, lingüísticos, culturales, financieros, socios profesionales-el análisis de los dos antes indicados- permiten elaborar una tipología de sistemas educativos que vaya desde los que constituyen el paradigma de la centralización hasta los más descentralizados pasando por toda una serie de modalidades intermedias. Monreal, Viñao y Puelles (1984,1992, citado por Viñao 1994, pp.32-33).

En España la descentralización va ligada a las Comunidades Autónomas (CC.AA), que comparten decisiones con la Administración Central. Ahora bien, cualquier Estado puede estar integrado por varios niveles de organizaciones territoriales y los procesos de integración se dan, a su vez, conformando organizaciones supranacionales y hasta planetarias (Puelles, 2004). El sistema resultante podría configurarse como un conjunto articulado de organizaciones territoriales, desde la Organización de las Naciones Unidas, hasta un municipio.

Ivan Finot (2001), realiza un estudio sobre la descentralización en América Latina, donde recoge los estudios realizados sobre el tema de la descentralización, desde diferentes perspectivas: 1) Como reforma política, expuesta por Borja (1986); Palma (1983); 2) como reforma política-Administrativa recoge los trabajos de Rondinelli (1989); Misgrave & Mysgrave (1989); Ostron, Tiebout & Warren (1961); Palma y Rufián (1989); Boiser (1999); Von Haldenwang (1990); Campell (1991); Silverman(1992); Bennett (1994); PNUD (1993), etc.

Considerando dichos trabajos, en la descentralización se deben distinguir al menos tres modelos:

- La descentralización política que consiste en una transferencia de competencias de provisión, desde una comunidad más amplia a otra(s) comprendida(s) dentro de ella que requieren de una reforma de la estructura y funcionamiento del Estado, donde la lógica territorial prime sobre la sectorial.
- La descentralización económica, consistiría consistente en transferir a la competencia económica los procesos de asignación de factores e insumos para la producción de los bienes necesarios para proveer para su provisión.
- La descentralización administrativa comprende la desconcentración territorial y funcional, así como la delegación en agencias semiestatales. En la descentralización administrativa, la gestión administrativa de decisiones políticas territoriales implica su adopción en los niveles locales inferiores.

Al respecto, la descentralización tiene como objetivos “aumentar el poder, la autonomía de la decisión y el control de los recursos, las responsabilidades y las competencias de las colectividades locales, en detrimento del poder de los órganos del gobierno central” (Mattos, 1990, p.165). En la línea de la tesis implica aumentar la gestión de centros.

La descentralización de los gobiernos del Estado-Nación marca una tendencia que se proyecta en el desarrollo global del siglo XXI, siendo paralelo a los procesos de globalización. En la sociedad industrializada de economía capitalista, el posicionamiento por una tendencia u otra está relacionado con la ideológica política. Sectores de tendencia más a la izquierda consideran la descentralización como el modelo más eficaz, argumentan que a través de ella se consigue un mayor

conocimiento de las necesidades reales y de reparto de los recursos. En cambio, los partidarios de la centralización consideran esta la opción más económica, por el hecho de que duplicar las funciones encarece, considerablemente, los presupuestos del Estado (Puelles, 1992).

Según Rodríguez (2013, p. 28):

La descentralización política que ha representado el Estado de las Autonomías ha tenido éxito, mayor del esperado incluso, en aspectos de la cohesión territorial de España que podrían resumirse en la vieja y secular aspiración regeneracionista de “la redención de las provincias”, por decirlo con la frase de Ortega y Gasset: el reequilibrio de la distribución territorial de la riqueza; la democratización capilar de la vida política española y la formación de una nueva clase política dirigente; y la generación de mecanismos de equilibrio de poder (frenos y contrapesos) propios de los Estados federales.

Diversas son las cuestiones que se podrían tratar sobre la descentralización y la centralización. No obstante, se limita el tema a los aspectos relacionados con la educación, ciertamente, son diversos autores los que se plantean argumentos a favor de la misma, entre ellos: Puelles, (1992); Viñao (1982, 1983); Weiler (1992); sintetizando sus estudios, la descentralización es el medio para que el Estado desempeñe las funciones que le corresponde en forma más eficiente.

Es evidente que la descentralización abre un proceso de distribución de poder que en el sistema produce tensiones. Las cuotas de poder van desde el Estado a las CC. AA. y, en último término, a la comunidad educativa (padres, ayuntamiento, alumnos, equipo directivo, equipo docente, etc.). Esta distribución de poder no debería ser contraria a un Estado fuerte que redistribuya la riqueza de manera equitativa en todas las comunidades y que facilite medidas de urgencia en aquellas comunidades que necesitan una mayor inversión por motivos diferentes (p.ej., falta de plazas escolares).

En este sentido, Viñao (1994, p.33) considerando los factores negativos de la descentralización y añade: “en un sistema descentralizado se dice que basta con establecer mecanismos de cooperación y nivelación y con fomentar la participación para que esos inconvenientes desaparezcan”, pero para él esta es la teoría, la realidad es que en ambas tendencias, centralización y descentralización, están en continua tensión, unas veces la balanza se inclina hacía una o hacía la otra.

El problema surge con el avance de los modelos neoliberales que tratan de debilitar el Estado para que sea el mercado la única fuerza de regulación social. En el caso de la educación, pretenden conseguir que los mercados se hagan cargo de los centros, instituciones o servicios que dependían del gobierno. Abogan por la libertad de elección de centros, y que sean los ciudadanos los que elijan y gestionen los centros educativos. Responsabilizan a los padres de la educación de sus hijos y consideran que la privatización de la enseñanza es el camino más eficaz para mejorar el sistema educativo.

II.2.2.Descentralización, globalización y educación

Según Vega (2013, p 102), “la globalización y la política de la educación parecen, irreconciliables; la globalización conlleva la superación del Estado-nación y la homogeneización mundial”. Por el contrario, la política de la educación se fundamenta prioritariamente en los sistemas educativos y estos se circunscriben al Estado-nación que es quien los establece y dirige y, por tanto, se trata de una individualización.

No obstante, Dale (2002): “defiende que la globalización no es una amenaza para los sistemas educativos, dado que el Estado-nación ha cambiado (no desaparecido) y que nunca había sido tan autónomo” (Vega, 2013, p.102).

En este contexto, autores como: Arostegui & Martínez (2008); Dale (2007); Giddens (2007); Holmes (2009); Stiglitz (2007) y Torres (2001) refuerzan en sus estudios que la finalidad de la economía neoliberal es subordinar la educación al

crecimiento económico en términos financieros (costes y beneficios), convirtiéndose así en un mero instrumento de mercado a su servicio.

Desde las opciones ideológicas neoliberales tratan de imponer un modelo educativo reducido a un bien de consumo, contrario a la finalidad de la educación, que tiene como objetivo el desarrollo integral del ser humano. Según García Gómez (2010, p.18):

...se produce un cambio de dirección: se pasa de una situación en la que parte de la población busca unos bienes de saber que controlan las escuelas y universidades privadas, en tanto que más cercanas a las posibilidades de ascenso social y de riqueza económica, a otra situación en la que tendencialmente ha desaparecido las posibilidades de un bien de conocimiento gestionado en las escuelas y universidades públicas, dado que la gestión privada se ha apropiado de esos espacios. Ya no se va a un sitio, sino que se está en él.

Son abundantes los estudios que intentan explicar las interconexiones que se producen entre los procesos de descentralización en educación y el sistema de economía globalizado. Autores como (Arnove (1999); Burbules & Torres (2001, 2007, 2009); Carney, Reppleye & Silova (2012); Dale (2007); Green & Janmaat (2011); Lingard & Rawolle (2010); Meyer & Ramírez (2010); Rizvi (2008); en el contexto internacional y el contexto español como los estudios de Aróstegui & Martínez (2008); Bascuñan (2013); Bonal, Tarabini-Castellani & Verger (2007); Fernández (2008); Pereyra, Kotthoff, & Cowen (2011); Puellas (2009); Vega (2013); etc.).

Estas interconexiones están marcadas por los organismos internacionales con proyección educativa. Desde el Tratado de Roma (1957), el Informe Janne (1971), el período de programas (1986-1992), el Tratado de Maastricht (1992), la declaración de Bolonia (1999), etc., van abriendo un marco competencial sobre la educación. Su objetivo consiste en fomentar la cooperación entre los Estados miembros, con la finalidad de conseguir una educación de calidad. Se persigue un

doble objetivo, por una parte la unión europea compartiendo un proyecto educativo y, por otra parte, que cada Estado miembro regule los contenidos de la enseñanza y la organización de los sistemas educativos para obtener similares resultados.

Como se desprende de estas líneas, la libertad de elección de centro se convierte en el centro de la cuestión. Con la entrada a una economía globalizada, los organismos internacionales apuestan por la descentralización de los centros educativos. Con la finalidad de no extender más este punto, se indican únicamente algunos organismos que mencionan explícitamente este concepto.

- a) El Tratado de la Constitución Europea sigue las directrices del Acuerdo General sobre el Comercio de servicios (AGCS o GATS), acuerdo de la Organización Mundial del Comercio (OMC) vinculante a todos los países. Este acuerdo establece que los servicios educativos son productos de mercado, excepto en casos de acuerdo privativo por el Estado. La intervención del Estado será puntual para gestionar y desarrollar políticas que beneficien a sectores sociales de compensación educativa.
- b) La OCDE (1993), establece los niveles de organización de la educación, atendiendo los diferentes poderes de decisión: en primer lugar, estarían los sistemas educativos centralizados, (p.ej. Irlanda), en segundo lugar, aquellos países que siendo centralizados manifiestan legislaciones hacia la descentralización (p.ej. Francia), en tercer lugar, aquellos entes territoriales que desarrollan competencias en materia de educación (p.ej. Italia), en cuarto lugar, los Estados autonómicos (p.ej. España), en quinto lugar, los países que desempeñan sistemas educativos federales (p.ej. Alemania), y en un sexto lugar, los países que la cuya descentralización no se agota en los Estados federales, sino que alcanza las corporaciones locales (Puelles, 2004).
- c) La agenda global de la educación (OCDE) desde 1995, en su estudio *Gobernanza en transición* propone un modelo de gestión

descentralizado dentro del sector público y orienta hacia el rendimiento a todos los países que la forman. Plantea una mayor eficacia de los centros mediante la competencia entre centros (OCDE; 1995, p.8).

- d) La Comisión Europea (2007) elaboró un libro blanco sobre cuestiones de *gobernanza* con el objetivo de mejorar la gestión pública en esta dirección (Finot, 2001).

El discurso político, sociológico, económico y pedagógico a favor de la descentralización se centra en el término “globalización” que aparece en la década de los 70 del siglo XX, coincidiendo con la crisis del Estado del bienestar y la crisis del petróleo, una expresión cercana a otras etiquetas como “postfordismo” (o neofordismo), “postindustrialismo”, desde la perspectiva sociológica “sociedad informacional” definida por Manuel Castell (1994, citado por Vila Merino 2006, p. 200):

Una economía global es una economía en donde todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial.

En palabras de Castell (1998, citado por Torres 2001, p.16), “la nueva reestructuración del capitalismo da lugar a lo que él denomino capitalismo informacional”.

Según Castell (1998), se encuentran diferencias entre el concepto de sociedad de la información y sociedad informacional. La primera, caracterizada por la libre comunicación del conocimiento, ha existido al menos desde el Medioevo europeo, la segunda alude a una forma específica de organización social en que la creación, procesamiento y transmisión de la información y del conocimiento se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y, por tanto, de riqueza.

El efecto realmente preocupante de la mundialización de la economía de libre mercado es la flexibilidad y la desregulación en la organización en aquello que, se refiere a la producción como a la distribución y el consumo, que tienen efectos incalculables en la organización de la vida de los individuos y los grupos, así como la exigencia del mercado laboral y en la demanda de formación humana y profesional.

En este contexto, se sustituye el Taylorismo y el fordismo que regulaban la organización empresarial y que suponían una organización piramidal, donde los mandos superiores se encargaban de dirigir la organización y el trabajo rutinario y mecánico se encontraba en la base (Rodríguez Carrasco, 2014). Se da paso a una nueva manera de organización, agrupada bajo el concepto de “calidad total” que requiere un trabajo en equipos, responsables de la totalidad de la tarea. Estos equipos de trabajo desarrollaran actividades de diseño, organización y evaluación, al mismo tiempo que actividades de ejecución.

La llamada organización posmoderna ha transitado desde la insistencia en el control y la centralización de procesos de gestión y producción, al control de objetivos, resultados y valores y a la desregulación. Según diversos autores: (Altman, 2001b), Ayala (2001), Braga de Macedo, Bonaglia & Bussolo (2001), (Ortega 2001), Ramos (2001), etc.” Los fenómenos de la globalización están siendo estudiados desde diversos enfoques, tales como una época histórica, ideología, proceso, teoría, paradigma, etc., cada uno con diferentes significados” (Vargas-Hernández, 2006, p.3).

La libertad de elección de los centros está en la base de las políticas globales, que van construyendo una red política y práctica que se denomina “mercado escolar” expresada a través de la titularidad privada de la *gobernanza* de los centros que opera con cierto grado de intensidad en los sistemas educativos internacionales. Algunos estudiosos del tema consideran que se trata de “implicaciones restrictivas” para el cambio, la justicia social y la democracia (Olssen, Codd, & O’Neill, 2004).

Cómo se debería interpretar la globalización en relación con la libertad de elegir centro y hasta qué punto la libertad de elección de centro trasciende el

ámbito educativo para convertirse en una preocupación social, institucional y personal.

En la misma línea, la visión de Viñao, (1994) corrobora y señala que el carácter centralizado o descentralizado de un sistema educativo, según el cual permiten elaborar una tipología de institución educativa:

...dicha tipología facilita la comparación y la clasificación, en las cuales se producen ciertas fuerzas centrífugas y centrípetas opuestas a las dominantes que ponen al descubierto los problemas y cuestiones que plantean las diferentes opciones relativas a la centralización y descentralización (autonomía, descentralización y participación, ideología, financiación, desigualdades territoriales, autonomía financiera, práctica, etc.) (p.33).

Los padres que defienden la descentralización de la educación y la libertad de elegir centro, consideran que es la única manera, de favorecer el desarrollo del proceso educativo de sus hijos.

Desde la lógica del mercado la educación es un espacio privilegiado para la construcción de las llamadas “sociedades del conocimiento” siendo estas formaciones sociales las que más ventajas pueden apostar. El conocimiento pasa a ser un fin en sí mismo, que ha de responder a las necesidades que requiere el mercado de trabajo, traducido en el sistema educativo en competencias claves (LOMCE, 2013).

La presión del mercado en la educación se manifiesta según Torres (2007) en:

—El incremento de la competencia entre los centros, la innovación de los servicios que ofrecen al consumidor (padres) y la diversidad de centros para favorecer la libertad de elección.

—La descentralización de la toma de decisiones a cargo de la dirección del centro, considerado como “mánager educativo”, siguiendo los modelos de organización postaylorista y potsfordista.

—La mejora de los estándares de calidad con el fin de atraer más consumidores a su centro mediante la publicación de los resultados académicos. Consolidando sistemas de evaluación obligatoria (pruebas internas y externas). Estas medidas hacen que las escuelas se hagan más selectivas, han de elegir alumnos que asciendan los resultados en los exámenes, pues de su rendimiento depende el *ranking* que adquiere el centro y este a su vez influye en la posición global en el mercado.

—La introducción de elementos de competencia favorece la reducción de costes de producción a favor de una mayor eficacia y rentabilidad. Solamente sobrevivirán aquellos centros capaces de captar una mayor cantidad de alumnos que aseguren los beneficios del servicio.

Reforzando dichas ideas, Apple (2002), considera que una de las características del neoconservadurismo es la preocupación por reducir los costes en educación, bajo la visión del capital humano en la que se establece que la educación debe rendir frutos en términos de coste-beneficio, (p. ej., en Valencia el gasto educativo en el año 2010 era de 27,5 euros de cada 100 del presupuesto autonómico total. En 2012 pasó a 25,1 euros de cada 100, sería una demostración de dicha política educativa.)¹⁸.

Es necesario subrayar que el nuevo modelo de Estado actúa según las peticiones de las familias (libertades individuales) y no según el derecho que todos los ciudadanos tienen a la educación. Es decir, la Nueva Gestión Pública (NGP) aboga por la competitividad del mercado y los derechos de los ciudadanos los cambian por prestaciones con contrapartida. En este sentido, Avellano y Cabrero (2006, p.601) “Haciendo uso de recetas de la NGP, varios gobiernos de todo el mundo están redefiniendo y reformando sus estructuras y mecanismos para abordar los problemas sociales”. La *gobernanza* en la gestión de instituciones se encarga de regular la educación para que se apliquen las políticas neoliberales dictadas por la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea.

¹⁸ Véase:) www.feteugtwww.mecd.gob.es

En palabras de Elliot (1996, citado por Pérez Gómez (1998, p. 136): “aquellos que controlan los recursos económicos de la sociedad tienen el poder de definir la verdad”. De manera que la Nueva Gestión Pública (NGP), defendida por diversos autores (Aucorn, 1999); (Bazelay, 1992); (Boston, 1996); Kettl (1999); (Pollit, 1998); (Sen, 2000); y (Ryan, 2003), en diversos contextos definen lo valioso en el intercambio mercantil, lo que merece la pena investigar, el valor de la utilidad del conocimiento para el desarrollo económico y el bienestar social.

Esta ecuación entre riqueza, eficacia y verdad en la epistemología posmoderna puede tener consecuencias incalculables en el proceso educativo e inevitablemente está calando en la manera de pensar y de hacer de las familias respecto a la elección de centro. En cualquier caso, la conclusión más evidente de los innumerables estudios teóricos como empíricos confirman que la nueva forma de concebir la educación influirá definitivamente en la percepción que tengan los alumnos y va a formar parte del estudio empírico que en esta tesis se propone.

En palabras de Pérez Gómez (1998), siguiendo los cambios evidentes que se están produciendo en el sistema educativo denuncia:

- La ruptura con el concepto de equidad, dando paso a las políticas de liberación del mercado y a la regulación de servicios sociales. La justicia social desaparece como objetivo político y se sustituye por el individualismo como fin en sí mismo.

- Las políticas monetarias de restricción de los gastos sociales, impuestas por los mercados internacionales favorecen a las clases más privilegiadas.

- Los cambios sustanciales en la estructura económica y política que se están sucediendo en España afectan de igual manera a la estructura social.

- Pérdida de los derechos fundamentales, entre ellos, la educación como derecho universal, así como la cohesión social. Defendidos por todos los partidos políticos como fuente de derechos que han de ser protegidos por el Estado.

Numerosas investigaciones e informes, Coleman, Rist, Berstein, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, Goodson y Mac Donaldd (1966, 1977,1990, 1993, 1988, 1997, citados por Pérez Gómez 1998, p.128), ponen de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica, es decir, las diferencias cognitivas y académicas que presentan los alumnos son propiciadas por las desigualdades socioculturales del contexto familiar. La mayoría de análisis que realizan las organizaciones no gubernamentales (p.ej. FOESA) o la propia UNESCO dejan constancia de que la mundialización de la economía produce cada vez más pobreza.

La nueva gestión pública (NGP) que defiende la idea de que los mecanismos del mercado son los que mejor distribuyen los beneficios, apoyando la idea de que el mérito y el ser dueño de sí mismo (mediante la competencia) son los mejores jueces sociales, pues son técnicos y neutros. Boston (1996, citado por Avellano y Cabrera 2005, p.602).

Según (Torres 2007, pp. 43-76) las políticas de descentralización se materializan, a su vez, en torno a cuatro medidas:

1.-Delegación de poderes y funciones: significa democratizar el sistema educativo y obliga a defender mayores cuotas de participación en todos los ámbitos del sistema educativo.

1.1. Descentralización económica que proporciona la financiación necesaria para paliar el déficit que el centro escolar considere prioritario (p.ej. materiales curriculares, recursos didácticos). Descentralizar supone desde los modelos neoliberales: resultados, coste y beneficio. Los centros escolares deben ejercer su autonomía, no para obtener recursos, sino más bien para adaptarlos mejor a los recursos que reciben a las necesidades del centro, interviniendo las familias para tutelarlos.

1.2. La descentralización curricular pretende establecer la finalidad de los nivelesde cada etapa educativa y los contenidos plausibles de trabajar.

1.3. La obsesión por el control de los contenidos curriculares aparece claramente en las diferentes leyes educativas, así como el fuerte control burocrático que ejercen las editoriales sobre los contenidos que se imparten en las aulas

1.4. La descentralización organizativa se encarga de la toma de decisiones que los centros determinan en su proyecto curricular de centro (PCC) donde quedan reflejadas las competencias, la metodología, la evaluación, etc.

2. Desregulación: Implica derogar las normas legales proteccionista que elabora el Estado para proteger los colectivos más vulnerables. Su papel regulador deja de ejercerse para que sean los mercados los que regulen el sistema.

3. Deszonificación: Las opciones ideológicas conservadoras y las políticas económicas neoliberales van a centrar todos sus esfuerzos en abanderar la libertad de elección de centros. Entre las voces alarmistas que contribuyen a la aprobación de reformas educativas, neoconservadoras y neoliberales, se encuentra el informe elaborado por la Comisión Nacional sobre excelencia en Educación, promovido por el gobierno de Ronald Reagan en los Estados Unidos y publicado en (1984) bajo el título “A Nation at Risk”, en la misma línea, el informe “A Nation Still At Risk” (1998), que reconocen avances en la esfera productiva, pero ambos informes evalúan negativamente al sistema educativo. Jeanne Allen, presidenta del centro para la Reforma de la Educación de EE. UU. incide en la elaboración de estándares para su evaluación y la promoción del pluralismo de centros, (libertad de elección) para facilitar la competencia entre estos.

4. Colegialidad competitiva: Pretende estimular a los equipos docentes a tomar decisiones en concordancia con la idiosincrasia de cada centro y del alumnado que acogen, pero el mismo contexto de mercantilización, les obliga a trabajar de manera más competitiva.

Siguiendo en la misma línea Gimeno (1994), considera:

La desregulación por sí misma no es la solución, ni una democratización automática de las comunidades educativas; es sólo

una oportunidad y todo depende de los valores que con ella puedan desarrollarse en unas determinadas circunstancias (p.14).

Cabe señalar, Armstrong & Richards (2011, citado por Bascuñan 2013, p.107) “propone, pues, una reflexión crítica que analice los valores, las suposiciones, y las prácticas, desde una doble mirada, hacia las instituciones educativas y hacia la sociedad”.

II.2.3. Globalización y gobernanza

El tema de elección de centro está relacionado con la globalización y su impacto en la educación. Las teorías sobre la libertad de elección invitan a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico y las condiciones que han llevado a plantearse la educación desde otra perspectiva.

Este proceso implica situarse después de la segunda posguerra mundial. Mediante el consenso de las grandes fuerzas políticas del momento, se establece el llamado “Estado del Bienestar”. El acuerdo de los principales partidos gobernantes en cada país respecto a las políticas económicas y sociales que debían llevarse a cabo se vio favorecido por la difusión y aceptación de teorías que preconizaban la expansión del gasto público, la doctrina económica keynesiana o la teoría del capital humano.

No es difícil constatar que hubo voces críticas en contra del Estado del Bienestar, de tendencia marxista, como fue el caso de James O’Connor, en su obra *The Fiscal Crisis of the State* (1973) y los teóricos del “Estado mínimo” que argumentaban que la intervención del Estado no solamente ejercía efectos negativos sobre la economía, sino que había de afectar inevitablemente al funcionamiento de la democracia y del sistema de libertades. Una de las tesis más conocidas es la de Friedrich von Hayek, quien en dos obras capitales, *Camino de servidumbre* (1976) y *The Constitution of Liberty* (1960), criticaba la creciente intervención del Estado. Dichas corrientes no tuvieron ninguna repercusión hasta la caída del Estado del Bienestar.

La crisis económica a mediados de los setenta, como consecuencia de la crisis económica (1973) y la caída del comunismo (1989-1991), dio por finalizado el período de bonanza. Entre sus consecuencias más inmediatas encontramos que las cifras de paro aumentaron, ligado a la aparición creciente de nuevas tecnologías, y supusieron un coste social para el Estado (subsidios, jubilación anticipada, etc.). Además, las tendencias demográficas (baja natalidad y longevidad) dieron lugar a lo que se denominó “crisis fiscal del Estado del Bienestar”. Según Sánchez (1996, p. 83):

La crisis quebró en buena medida la confianza en las ideas que habían sustentado las políticas económicas y sociales. Dio lugar a la profusión de análisis en los que se cuestionaba la capacidad de las sociedades de gobernarse a sí mismas de acuerdo con los presupuestos políticos seguidos hasta ese momento.

Los primeros trabajos e investigaciones sobre la gobernanza democráticas fueron: el *Informe para la Comisión Trilateral* realizada por Michel Crozier, Samuel P. Huntington & Joji Watanuki, (1975) en el que se analizaban los problemas de gobernación que estaban aquejando a las democracias avanzadas de Europa Occidental, Estados Unidos y Japón (Crozier et al., *The Crisis of Democracy*, 1975). En dicho estudio se mostraba un notable pesimismo hacia la democracia, derivado de los crecientes retos a los que esta se había se veía presionada. Autores como O'Connor, & Huntington, aseguraban que el Estado democrático tendía al desequilibrio estructural entre gastos e ingresos, pero en tanto que aquél lo atribuía al desarrollo de la economía capitalista, para Huntington era consecuencia del propio proceso democrático, que había fomentado la expansión de la participación política y de los valores democráticos e igualitarios.

El problema se agravó con la aparición del neoliberalismo en el Reino Unido con la política de la primera Ministra M. Thatcher (1979), y en EE. UU. con el presidente Reagan (1980), la democracia cristiana promotora del histórico pacto social consideraba que no era necesario llegar a un neoliberalismo extremo, pero sí realizar algunas reformas sustanciales en el Estado del Bienestar y, por último, la

socialdemocracia europea que en un principio se negó a perder el Estado del Bienestar, terminó realizando las reformas pertinentes.

Sin entrar a fondo en un análisis exhaustivo y crítico, la crisis fiscal del Estado ha tenido sus consecuencias en la economía en general, la insatisfacción de los ciudadanos con el funcionamiento de las instituciones, la pérdida de confianza en la democracia y un aumento del conflicto de intereses.

Ante esta situación de “desbordamiento del Estado o de la quiebra del Estado nacional”, según Vallespin (2000, citado por de Puelles 2004, p, 261), se clarifica que la posición de descentralización que ocupa hoy el Estado es ventajosa, al poder actuar como intermediario, capaz de hacer frente a los peligros de la globalización y capaz de preservar la identidad colectiva frente a los peligros del localismo. Al respecto, en el caso español, pueden que existan discrepancias, las peticiones de independencia del Gobierno de la Generalitat de Cataluña (2016) muestran que esa identidad colectiva no se ha gestionado con suficientes garantías de estabilidad. Es Por ello, que la crisis del actual Estado nacional es una realidad y es posible que tenga que adoptar una nueva forma y convertirse en otro tipo de Estado, capaz de gestionar las políticas supranacionales y, al mismo tiempo, conseguir una mayor cohesión de las CC. AA.

Adopte una forma u otra, en un futuro próximo, seguirá siendo el referente público el garante de la unidad política, el responsable de las aspiraciones de la población respecto de la justicia social. De hecho, los ideólogos de la globalización y de la descentralización reconocen que en un sistema de mercado se producen cambios, que en ocasiones necesitan de una regulación del Estado para proteger y promover los objetivos sociales, laborales, de salud o de protección del medioambiente (Puelles, 2004).

Uno de los objetivos que habría que defender sería la iniciativa social, según los defensores de la libertad de elección de centro, de manera que pueda existir una mayor pluralidad educativa. Consideran que en un país donde la única educación posible es la que proviene de las Administraciones públicas, corre el riesgo de convertirse en una sociedad de pensamiento único. La libertad de enseñanza

implica libertad de elección de centro que aporta a la sociedad la posibilidad de expresar la pluralidad existente en toda sociedad democrática, por lo tanto, el Estado- garante debe abordar con firmeza dicho tema y que quede plasmado en el pacto educativo que proponen los diferentes grupos políticos. Palabras expresadas en la Confederación Española de Enseñanza (2016).

Esta situación descrita en este apartado, es una cuestión generalizada, para los estudiosos del tema, que consideran que la descentralización del sistema educativo, tiene como finalidad proporcionar a las instituciones los medios para mejorar las normas de calidad, la responsabilidad hacia las necesidades y demandas de los consumidores y el empleo más eficiente de los recursos. Diversos artículos alertan de la situación, entre ellos: “La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación”, (Diez, 2010); “Panorama de la educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública (Quirós, 2010); “El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema, (Cerrón, 2010); “Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TIC (Murillo, 2010); “La mercantilización de la universidad”(Galcerán, 2010); “La educación en la era de las competencias” (Nico Hirtt, 2010).

De la lectura de los mismos, se desprende que la globalización y las políticas neoliberales han contribuido a un nuevo significado en la elección de centro.

II.2.4. Centralización y descentralización en las políticas educativas

Este trabajo está destinado a intensificar el debate sobre la libertad de elección de centro desde la perspectiva de los alumnos. Ahora bien, el grado de efectividad de las políticas destinadas a ampliar las oportunidades de elección de centro de padres y alumnos depende, en gran medida, de la estructura de la oferta educativa.

La razón de clarificar el proceso de autonomía de las Comunidades Autónomas (CC. AA.) es proporcionar elementos para entender mejor cómo ha influido este proceso en el presente tema de estudio.

Cuando se estudia con profundidad el S.XIX y principios del XX, se encuentra un enfrentamiento político en lo referente a la centralización/descentralización del Estado. Las derechas regionales esperaban una descentralización para poder tolerar el radicalismo y la burguesía regionalista liberal se afiliaría a él para lograr su autonomía.

Se aprobó el Estatuto catalán (1932), el Estatuto vasco (1936) y, aunque había otros proyectos estatutarios en marcha, la Guerra Civil impidió la aprobación del resto. Con la Dictadura (1938) la centralización fue absoluta, excepto en Álava y Navarra como agradecimiento por su apoyo a las fuerzas nacionales conservaron los fueros.

Pero no será hasta la Constitución Española (1978) que se produce un giro hacia la descentralización política. El Artículo 2, “La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, Patria Común e indivisible de todos los españoles y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran”.

El título VIII establece en el Artículo 137 que, “el Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades autónomas que se distribuyen” y añade “todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses”.

Desde 1981 el Estado español está territorialmente vertebrado en diecisiete regiones con autonomía política, las llamadas Comunidades Autónomas (CC. AA). Todas las CC.AA. tienen Parlamento y Gobierno (presidente, Consejo de Gobierno) propios, disponen de recursos financieros y ejercen competencias (legislativas y administrativas) en diversas materias, entre ellas la educativa.

El Estado mantiene competencia exclusiva en las siguientes materias: nacionalidad, inmigración, relaciones internacionales, defensas armadas, administración de justicia, régimen aduanero y arancelario, comercio exterior y sistema monetario. Todas las demás materias son compartidas, es decir, materias en las cuales el Estado dispone de legislación básica (en el caso de educación) o de la totalidad de la legislación, mientras las CC. AA. pueden ejercer las competencias en cada caso restante.

Desde el punto de vista del desempeño financiero y presupuestario, “el modelo autonómico español introdujo numerosas particularidades consolidadas a lo largo de tres períodos” (Puelles, 2004, p.201). La financiación de las CC. AA está explícita en los artículos 133, 156-158 y primera disposición adicional de CE (1978). En la fuente de financiación encontramos quince CC. AA. que participan de un régimen común y dos CC. AA. que participan de un régimen especial (País Vasco y Navarra). Dicha financiación procede de diferentes fuentes de ingresos: recursos de procedencia estatal, recursos propios y recursos procedentes de la Comunidad Europea (CE).

Las CC. AA de régimen común disponían de autonomía tributaria limitada en un primer momento, ampliada en 2009 con el Partido Popular y homologadas las competencias de gasto de las diecisiete CC. AA en 2002.¹⁹

Para conseguir un alto nivel educativo las CC.AA. deben elevar el nivel de financiación. Para Magalhães (2013, p.95), “la globalización ha establecido herramientas reguladoras tales como PISA”. Cuando se analiza con profundidad la inversión en educación, en algunas CC. AA. se encuentran claras diferencias. Una de las pruebas que verifican los niveles educativos en las CC. AA. es la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que puso en marcha un estudio comparativo, internacional y periódico (cada tres años) a los alumnos de 15 años, donde se evalúan una serie de competencias básicas. En opinión de Fernández Soria (2013, p.48):

¹⁹Véase: Ley de Financiación Autonómica (LOFA), FCI (Ley de Fondo de Compensación Interterritorial, 1984) y Fondos Europeo de Desarrollo Regional (FDERI).

La evaluación de la enseñanza a través de los números, del modo como la ejerce el ‘Programme for International Student Assessment’ (PISA), se está convirtiendo en un instrumento de gobernanza, en una nueva forma de poder que, argumentando la “evidencia” de las cifras, diseña las políticas educativas.

Las pruebas PISA, están continuamente influenciando en las diferentes medidas que toma el gobierno respecto a la calidad en el sistema educativo, pero es evidente, que el gasto público destinado a la educación, con los gobiernos de la CC.AA. ha experimentado un importante crecimiento hasta el inicio de la crisis de la Unión Europea (2008). En parte, por varias razones, ejemplo de ellas la ampliación de tasa de escolarización en todos los niveles, el aumento del tramo de edad de la escolarización obligatoria, los programas de compensación educativa, la ampliación de los programas de formación profesional y mejora de la calidad de enseñanza, etc. También ha experimentado una notable expansión cuantitativa y cualitativa en todas las etapas obligatorias y postobligatorias, Como ejemplo, en bachillerato entre 2008-09 y 2012-13 incremento en un 9,7 % el número de estudiantes que obtuvieron el título. Hubo 19.557 más por la financiación de los estudios de las enseñanzas ordinarias de bachillerato y 475 más por la vía de educación a distancia.²⁰ .

El sistema educativo gestionado por las CC. AA. ha tenido consecuencias positivas, en la mayoría de comunidades, pero al mismo tiempo el gasto público en las mismas ha aumentado por encima del agregado de los gobiernos locales y de la administración central. Para que las CC. AA. se responsabilizaran del control del déficit público y la deuda, frenando su uso excesivo, se aprueba en 2001 la Normativa de Estabilidad Presupuestaria (NEP), adaptando las normas del Pacto de Estabilidad y Crecimiento de la Unión Europea, con el propósito de reforzar los mecanismos de coordinación y control del endeudamiento, mejorando la transparencia y facilitando la disciplina ejercida por el mercado financiero.

²⁰Vease: informe 2015 sobre el estado del sistema educativo publicado por el MEC).

La profunda crisis financiera y económica que están viviendo los países de la Unión Europea desde 2007 obligó a la reforma del Art.135 de la C.E para incorporar a su texto los límites al déficit estructural (el 3%) y al endeudamiento público (el 60 %) del conjunto de las Administraciones públicas con relación al PIB del Estado (exigidos por la Unión Europea). Límites difícilmente conciliables con los objetivos del estado social y democrático del derecho, estando el partido político PSOE gobernando en ese periodo²¹. En esta situación de recesión, ¿en qué medida pueden elegir centro los padres? Según los defensores de la elección de centro, solamente es posible elegir centro si la Administración apoya los centros alternativos a la educación pública mediante subvenciones, Desgravación fiscal, becas de las CC. AA, o del MEC, de lo contrario está limitando el derecho a la libertad, el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales²². Fuera de este marco, nadie puede imponer a las familias la escuela pública o la privada; una enseñanza laicista o fundada en valores religiosos; escuela mixta o diferenciada; porque los padres son los titulares del derecho a elegir el centro que consideren idóneo para la educación de sus hijos; y también son los padres quienes deben decidir si desean que sus hijos reciban enseñanza religiosa en la escuela (CONCAPA).

II.2.5. De la Constitución Española (1978) a la descentralización en la legislación educativa

La educación tiene como función la formación de los alumnos. Esta formación tiene relación con la autonomía de los centros, el concepto que se tiene sobre el aprendizaje y por consiguiente de la enseñanza. Cómo el alumno percibe la educación que recibe en un centro es uno de los aspectos más silenciados del currículo y se ha convertido en la investigación empírica en curso en el punto central del estudio. Según Tyler, “la observación de los educandos indica metas educativas únicamente si se comparan con los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permiten establecer la diferencia entre la condición actual del alumno y la aceptable”. Siguiendo a Tyler “el argumento de

²¹Véase: Colom, A. (2012). La crisis económica española: orígenes y consecuencias. Una aproximación crítica. XIII jornadas de economía crítica

²²Constitución Española. Art.27.2

estudiar sus intereses como bases para definir objetivos significa que la educación es un proceso activo que requiere del esfuerzo del propio alumno quien, en general, sólo aprende las cosas que hace” (Edward, 1991, p.21).

Es por esto, que la investigación en curso pretende desde el sujeto que aprende, conocer cómo percibe el centro elegido en la mayoría de casos por sus padres. Investigar en este campo no es fácil; la LOE (2006), establecía la importancia de la privacidad de los datos personales y académicos de los alumnos, esta situación imposibilita bastante la investigación empírica basada en la percepción de los alumnos, por ello, apenas existen investigaciones al respecto.

II.2.6.La participación de la Comunidad educativa en los centros

Las diversas políticas de apoyo público a la enseñanza privada impulsadas en las distintas Comunidades Autónomas se han traducido en distintos niveles de costes medios por alumnos, los centros concertados consideran que presentan un mejor nivel de enseñanza con menos coste que los centros privados. Este planteamiento conlleva a que exista una competencia desleal entre diferentes modelos de centro. De ahí, que se aborde este punto en el estudio del tema. La participación de las familias en el funcionamiento del centro es fundamental en el control de la gestión de los mismos centros.

En este apartado se pretenden reflejar las diferentes leyes que han posibilitado la gestión y participación de la comunidad educativa en los centros. Una vez comenzada la transición democrática, las medidas de descentralización se encuentran en la CE (1978) que rompe con el concepto de centralización proclamando en el Art.1 que “la soberanía reside en el pueblo español.” Este principio fue sumamente importante durante el período 1981-82 que posibilitó la descentralización.

El Art.27.7 de la CE afirma: “los profesores, los padres y en su caso los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración pública”. De aquí nace la idea de los órganos de participación de los consejos escolares.

La LODE (1985), con el sistema de concertados que establece, lleva de manera explícita la descentralización del sistema educativo (en el preámbulo y en el Art.10, 11, 72, Cap. II y Cap.III, los órganos del gobierno de los centros privados concertados en los Art.54 y 55). Con dicha ley se apostaba por un modelo participativo y democrático que encomendaba la gestión de los centros al Consejo Escolar e introducía en él representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, permitiendo que compartiera las responsabilidades relativas a la organización, el funcionamiento y el gobierno de los centros educativos. Además, el director de los centros públicos era elegido por el Consejo Escolar del centro y nombrado por la Administración Educativa para un mandato de tres años (Art.37 y 46).

La LOGSE (1990), contiene algunos elementos relativos a la gestión y organización del centro que complementan la LODE. En este sentido, crea el perfil profesional del “administrador”, que asume las tareas del secretario, modifica algunas de las funciones del directivo y establece nuevos documentos en el funcionamiento general del centro (proyecto educativo, programación general anual, etc.), modificando las tareas del profesorado y dando un peso específico al equipo directivo.

En el Art.58 (párrafo 5.º) admite que las administraciones educativas pueden crear unidades territoriales de ámbito inferior al provincial, que supone un nuevo nivel territorial de descentralización y participación. Ponía en práctica un nuevo sistema de elaboración del currículo escolar, de tal manera que la Administración del Estado (estado regulador) encargado de establecer el currículo base de los niveles obligatorios y postobligatorios que corresponde a enseñanzas mínimas, es decir, los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La LOPEG (1995) respondía a la doble necesidad de renovar la dirección al servicio de la calidad y de resolver los problemas planteados por el modelo anterior. Trata de mejorar lo dispuesto en la LODE en su concepción participativa y

completa la organización y funciones de los órganos de gobierno para ajustarlos a lo establecido por la LOGSE.

En el Título I “de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo”, el Capítulo I “de la participación” recoge cómo la comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar, los profesores, los padres, los alumnos. En su Art. 4 establece la posibilidad de que: “las Administraciones educativas podrán crear Consejos Escolares delimitando su ámbito territorial concreto, así como su composición, organización y funcionamiento”.

La autonomía de gestión la concreta en la elaboración de un proyecto educativo y curricular de un modelo de gestión organizativa y pedagógica se regula en el Art.6, exponiendo que deben recoger los objetivos, prioridades y procedimientos de actuación, teniendo en cuenta las características del entorno y las necesidades específicas de los alumnos. Es un paso más en la autonomía pedagógica de los centros. Su preocupación debe adaptarse lo mejor posible al entorno. Se puede decir que esta ley se encamina hacia la descentralización, pero no da la posibilidad de que desarrollen su propio proyecto educativo. Se trata, más bien, de realizar ciertas adaptaciones al contexto.

El objetivo principal de la LOCE (2003) era “el logro de una educación de calidad educativa para todos”. Solo estuvo vigente un año.

La LOE (2006), mantiene el sistema de actuación conjunta de la Administración del Estado y de las CC. AA. para la elaboración y la aprobación de los currículos escolares, si bien se introducen algunas modificaciones con respecto a la regulación aprobada tanto por la LOCE, como por la LOGSE. Suprime de la regulación de la ley el criterio para medir la constancia o ausencia de los contenidos básicos en los currículos. La nueva regulación mantiene las previsiones de la LOCE en lo que respecta a la exigencia de que se destine, según los casos, el 55 % o el 65 % del tiempo lectivo a los contenidos básicos.

La LOMCE (2013) añade algunos puntos a los expuestos por la LOE en el Art.127: “competencias del Consejo Escolar: k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.”

Es cierto que, con el paso del tiempo y la disolución del impulso democrático que imperó en los años ochenta, los organismos de participación han ido perdiendo importancia, mientras ganaban peso las demandas de mayor autoridad y profesionalidad en la dirección de los centros, estableciendo la idea de liderazgo en la gestión y dirección de centros como la alternativa a una educación de calidad.

Lógicamente, en cada ley se han dado diferentes grados de descentralización encaminados a obtener mayores cuotas de autonomía de los centros. Es cierto, también, que existe un crecimiento de medidas hacia una mayor descentralización administrativa, pero al mismo tiempo una centralización que se manifiesta en control de los contenidos, en las medidas de evaluación, evidentes en la LOMCE (2013).

Entre los argumentos que propone la LOMCE, está la defensa de una autonomía de gestión. El Art.120 define la autonomía de recursos económicos, materiales y humanos, ligada a los planes de trabajo de cada centro y vinculada a un control férreo de los resultados. “Las administraciones deberán hacer pública esta rendición de cuentas que servirá para propiciar ránquines educativos entre los centros.”

La LOMCE añade a esta definición de autonomía, la especialización curricular de los institutos de enseñanza secundaria en función de su proyecto educativo. En el Art.122, seleccionado de entre los que propone la normativa, que son: especialización curricular, en excelencia, en formación docente, en la mejora del rendimiento, en atención del alumnado con necesidades educativas de apoyo, etc. Y los recursos que reciban los centros dependerán de estos proyectos y de la rendición de cuentas.

El Currículum Base establecido en la LOE no detalla qué contenidos son realmente los básicos, sólo determina las horas que deben darse en cada curso. La LOMCE establece criterios parecidos, pero hace una diferenciación importante: el Estado establecerá asignaturas comunes para toda las CC. AA. Es decir, vuelve a centralizar la ordenación curricular, ampliando la participación del gobierno y recortando de manera sutil los porcentajes que corresponden a la programación de las CC. AA.; en relación con la enseñanza de las lenguas oficiales (p.ej., en la Comunidad Valenciana con el gobierno del P. P).

Sin embargo, aumenta el poder de los directores de los centros públicos. Serán los encargados del uso más eficiente de los recursos, tanto personales como financieros, la mejora de la planificación en los centros para conseguir un centro de que tengan mayor calidad y eficiencia. Introduce medidas neoliberales en la educación permitiendo a las diferentes CC. AA. introducir sistemas de gestión de corte privado en los centros públicos.

La gestión de los centros conlleva la petición de los cursos de formación que deben realizar los profesores, adaptándolos a las necesidades del centro. El currículo de los profesores con el nuevo plan de formación en la Comunidad Valenciana será informatizado de manera que la administración podrá otorgarte otorgar una plaza en un centro u otro, a determinados profesores, según su formación.

Con esta medida se pretende un mayor control sobre la formación de los profesores, con el fin de mejorar la calidad educativa en los centros, al tiempo que le proporciona al director potestad para contratar directamente (Art.122 bis) o poder elegir. Cataluña ha sido la primera comunidad que lo ha puesto en marcha con el Decreto de Platilla (2014), el director puede seleccionar al 50 % del personal, llegando al 100 % en centros de “alta complejidad”.

La elección de las familias supone un enfoque clientelista y una oferta que iguala en condiciones la privada a la pública (Art.2 bis).

La LOMCE (Art.109) establece la programación de la red de centros de acuerdo con la demanda social y suprime la obligación de las administraciones educativas de garantizar plazas públicas suficientes, especialmente en las zonas de nueva población.

Es evidente que la opción centralización/ descentralización tiene contenido político, no únicamente razones de eficacia y eficiencia. La descentralización abarca no solamente la gestión, la financiación, sino también la obtención de recursos. La nueva manera de concebir la autonomía y la descentralización supone un traspaso de responsabilidades y funciones, desde el Estado a las CC.AA. y de estas al municipio y a cada centro en particular. Una vez establecida la autonomía, los resultados son responsabilidad de cada centro. La posibilidad de elección por parte de las familias va a depender de la gestión y de los resultados considerando la tendencia neoliberal.

Autores como Bass (1997, citado por Doncel 2008, p.210) va más allá y considera que “el sistema educativo permite a las élites que detentan el poder sin las que determinan el conocimiento, los contenidos que deben estudiar”. Para Bass (1997), los centros educativos proporcionan una fuente de empleo de altos estatus a la nueva élite, al tiempo que son un instrumento de control sobre el grupo étnico, porque quien controle las instituciones escolares decidirá si el grupo conserva o no su diferenciación cultural.

Además, la descentralización se ha convertido en una autonomía de gestión técnica porque sustituye el gobierno directo por la gestión descentralizada eficaz para poder exigir rentabilidad a corto plazo. El énfasis en los resultados y el rendimiento comparativo en el sector público es lo que se denomina la “política como números”, Rizvi & Lingard (2013, citado por Rodríguez 2014), que cambian la práctica escolar y convierte a la enseñanza en un asunto privado y convierte la elección de centro en un asunto innegociable.

II.2.7. Las clases sociales en el contexto de un mercado educativo

El final de la II Guerra Mundial va a marcar un hito en los procesos de escolarización en el mundo debido a que, por una parte, se establece un “nuevo orden mundial”; con la restructuración de los países. Durante la Guerra Fría se buscan nuevas formas de relación entre naciones y nuevos árbitros internacionales, así como mecanismos para controlar al nuevo adversario geográfico e ideológico. Por otro lado, relacionado con lo anterior, comienzan a aparecer organismos internacionales entre los que sobresale la Organización de las Naciones Unidas (ONU), fundada en 1945, y —relacionada con esta— la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1946. También surge la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 1947, y deriva la Organización para la Cooperación Económica Europea (OECE), encargada de la administración de los fondos del Plan Marshall. Incluso la misma Unión Europea (UE) a comienzos de la década de los 50. Algunas de ellas están relacionadas directamente con el desarrollo de la educación, pero todos los organismos internacionales citados han representado un papel destacado en los avances de la educación en el mundo.

Junto a las transformaciones vividas en las diferentes esferas de la sociedad, hubo un cambio en el concepto de la educación. Los grupos políticos empezaron a considerar que la educación formal eliminaría las desigualdades sociales y se convertiría en un instrumento de transformación social. La educación aparecía ante los políticos como la condición necesaria para el desarrollo global del país. La demanda democrática de incrementar la tasa de escolarización se correspondía con la exigencia de justicia social y de bienestar. Al mismo tiempo que se produjo una explosión democrática que llevó a la creación de instituciones escolares, primero en la educación básica y después en la educación superior.

En general, se puede afirmar que durante todo el siglo XX se produce un avance importante en los procesos de escolarización, tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Ahora bien, hasta la construcción del Estado del Bienestar la pirámide escolar estaba escalonada en clases sociales, en la parte inferior la clase trabajadora que acudía a la escuela pública para recibir una

enseñanza básica y los siguientes niveles estaban reservados para la clase media y alta que podía optar a bachillerato o a la universidad (Puelles, 2004).

Con el Estado del Bienestar, la educación se convirtió en uno de los derechos sociales fundamentales, posibilitando el derecho de la educación a todas las clases sociales en los diferentes niveles de enseñanza. Se produce la llamada “democratización de la enseñanza” donde los sistemas educativos se convirtieron en sistemas dinámicos.

En España el proceso se da a mediados de los años ochenta, la L.G.E. (1970) pretendía hacer llegar una educación básica y gratuita a toda la población, así como la ampliación de los niveles de enseñanza en bachillerato, formación profesional, universitaria, educación especial, etc., pero, conforme avanzó el siglo XX, se ha conseguido ampliar los años de escolarización obligatoria y mejorar la calidad del sistema educativo.

II.2.8. Influencias de la Teoría del Capital Humano

Se ha de ser consciente de que la elección de centro con la legislación vigente, no posibilita las mismas oportunidades a todas las familias. El capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección. Esta es la razón principal, para abordar este apartado.

De tal forma que la discusión, en el terreno de la elección de centro, incluye el mal llamado “capital humano”. El punto de partida fue el Estado del Bienestar donde los economistas tomaron como modelo el plan Marshall (1947) que consistía en el desarrollo económico medido en función del (P.I.B). Dentro de la teoría del desarrollo, la educación tomó un papel prioritario con la llamada “Teoría del Capital Humano”, hasta tal punto que la mayoría de países aumentaron su inversión en educación, teniendo en cuenta la consolidación de la escolarización a medida que los países progresaron económicamente.

La relación entre economía y educación surge con más fuerza con Theodore W. Schultz (1972), con su trabajo sobre el capital humano, que lo definió como “la capacidad productiva del individuo, incrementando su rentabilidad económica por medio de la educación (entre otros factores). La educación no se identifica con el capital humano, pero se le otorga un papel fundamental en el crecimiento económico de un país.

Becker (1983) sintetiza los aportes de Schultz, afirmando que el desarrollo de una nación se mide por los conocimientos que alcanzan las personas, las técnicas que emplea y los hábitos de la población.

Para demostrarlo realizó una serie de estudios al respecto y encontró las siguientes relaciones:

—Los ingresos suelen aumentar con la edad.

—Las tasas de paro tienden a estar relacionados con el nivel de cualificaciones.

—Las personas más jóvenes cambian de trabajo con más frecuencia y reciben más escolarización y formación en los centros de trabajo.

—La distribución de ingresos está sesgada positivamente sobre todo en los trabajadores profesionales y otros trabajadores cualificados.

—Las personas más competentes reciben más educación y otros tipos de educación, etc. Beck, (1983, citado por Villalobos y Pedroza 2009, p.274).

Los autores Bowman & Anderson (1963) publicaron un estudio realizado en algunos países en desarrollo en los que utilizaron como parámetros los niveles de alfabetización y de renta. Llegaron a la conclusión de que un crecimiento económico se consigue si se tienen cubiertos los niveles básicos obligatorios en educación. La alfabetización era una condición necesaria, pero no la consideraban suficiente, para originar el crecimiento económico de un país. Nelson & Abramovitz, en la misma línea, añaden que se necesita el capital social. Para que “haya un crecimiento rápido se debe combinar la educación con las tecnologías empleadas en organizaciones bien estructuradas” (O’Connor, 2002, p.278).

Estos estudios y otros sobre el capital humano demostraron su eficacia en el desarrollo económico. A partir de ese momento, los gobiernos y la sociedad en

general, comenzaron a tener en cuenta la influencia de la calidad de la educación en el progreso del país. No obstante, en la década de los 80 estas teorías fueron con dureza criticadas, debido a que no se pudo demostrar la relación entre desarrollo y educación, de ahí las rebajas del BM en los referentes a la inversión en educación.

Cuando se profundiza en la teoría del capital humano se percibe la congruencia que existe con la globalización, la cual considera la educación una inversión de futuro, que favorece el crecimiento económico de la sociedad y del mismo individuo. Estas ideas van unidas a la elección de centro.

El capital humano, convertido en “capital intelectual” (capital humano, relacional y estructural), con el fin de adaptarlo a las políticas educativas que pretenden desarrollar (destrezas, habilidades, competencias claves, autonomía, capacidad emprendedora, etc.) al mismo tiempo que domina el capital estructural (las bases de datos, los software, la información, etc.). Según Moulrier-Boutang (2007) “de ello resulta que el capital humano y la calidad de la población se ha transformado desde ya en el factor crucial de la nueva riqueza de las naciones” (Galcerán 2010, p.92).

Inmersos en la crisis económica actual, donde los flujos comerciales y de capital no funcionan adecuadamente, el capital humano sigue siendo la clave para salir de la situación. Esta idea ha calado en las familias, hasta tal punto que en 2011 en el apogeo de más crisis en el estado español, la educación era considerada un “bien posicional” de acuerdo con Brown (2000, citado por Olmedo y Santa Cruz, 2012), cada vez más, crea las diferencias entre las clases sociales. De ahí el aumento de centros privados concertados en el país y las políticas que más adelante se expondrán sobre la elección de centro por parte de las familias.

Desde las agencias internacionales como la OCDE (1998) refieren que la inversión en capital humano se encuentra en el centro de las estrategias de los países de la OCDE para promover la prosperidad económica, el pleno empleo y la cohesión social. Con esta definición, los individuos, las organizaciones y las naciones reconocen de manera creciente que los altos niveles de conocimientos, habilidades y competencias garantizan un buen futuro. Estas ideas han ido calando

en los padres, los cuales consideran que la educación que reciban sus hijos les posibilitará un futuro más brillante.

No obstante, las transformaciones globales que se producen en la última década del siglo XX, con la crisis del petróleo (1970), la caída del muro de Berlín (1989) y el reordenamiento de las economías mundiales en torno a la tecnología, dieron un giro importante en las políticas educativas. Esta realidad va a marcar influir en la demanda que la sociedad hace exige de la educación. Surge un nuevo desafío que debe marcar hacia dónde debe ir la educación y cómo debe organizarse.

A partir de los años 60 aparecen los primeros síntomas de una importante crisis educativa. La conferencia de Williamsburg (1967) para estudiar lo que se denominó la “crisis mundial de la educación” demostró los hechos que evidenciaban esa crisis y sugirió la estrategia para hacer frente a dicha situación.

Coombs (1968) con la publicación del libro *La crisis mundial de la educación* insinuaba que algunos países en fase de desarrollo también iban a enfrentarse con problemas en la enseñanza, aunque en un principio eran los países subdesarrollados los que estaban en crisis. Según el autor, la educación es una industria de costes en incremento y esto significa que cada año el sistema educativo necesita una mayor inversión para alcanzar los mismos resultados. Además, el sistema educativo produce graduados más rápidos de los que la economía puede dar trabajo, por lo que el desempleo en este sector crecerá. Por consiguiente, si el sistema educativo crece más rápido que el PNB, la inversión en educación disminuirá hasta que la económica el alcance.

Creemos que un planificador de la educación responsable, en cualquier país, se enfrenta a un imperativo moral. Debe incluir incrementos en los costos unitarios cuando compute el precio financiero para alcanzar las metas futuras de la expansión educativa, especialmente cuando éstas se acompañan de políticas de mejoramiento de la calidad (Combs, 1968, p. 55).

En los países europeos no tardó en aparecer la crisis con el “Mayo francés” (1968) que comenzó en la universidad y se extendió por todos los países, alcanzando varios continentes desde América a Asia. Inmediatamente se planearon reformas en el sistema educativo que mejoraran los procesos de igualdad, distribución de los bienes educativos y culturales, la relación educación y mundo laboral, etc.

Los problemas en el sistema educativo aumentan en la década de los ochenta. Las causas son debidas al exceso de titulaciones en todos los grados que sobrepasaba la demanda del mercado, el desajuste presupuestario causado por la crisis energética (1973) y la correspondiente recesión mundial que produjo un desequilibrio grave entre los costes de la educación y los presupuestos nacionales, la revolución tecnológica que pedía otro modelo educativo y, por último, la caída de los sistemas demográficos en los países europeos.

Por otra parte, la demanda de aprendizaje aumenta, los padres demandan una mejor buena educación para sus hijos, se duplican los recursos, la educación se diversifica, mejora el nivel escolar de la población, etc.

En los últimos años, en la política educativa de España, se aprecia un desencanto general sobre las reformas que no han producido la calidad que se preveía obtener. La política educativa ha sufrido los efectos de la ideologización por parte de la derecha conservadora que ha tomado la iniciativa para implantar su programa liberal conservador, la izquierda con la implantación de la LOE (2006) vuelca su interés hacia la calidad educativa con tintes del neoliberalismo.

Las declaraciones públicas desde diversos foros reconocen la importancia de la educación en el desarrollo de un país, así como condición determinante en la posición social, pero considera también básico la reducción del gasto público como se ha comprobado en la línea del proceso de globalización que está calando en la mayoría de países. “Una de las reglas del consenso de Washington es, precisamente, la contención del gasto y de no incurrir en el gasto fiscal” Reimers & Tiburcio (1993, citado por Bonal 2009, p.660).

Otro aspecto que aborda Bonal (2009) sobre la educación en tiempos de globalización. ¿Quién se beneficia? La desregulación de los mercados de trabajo no asegura empleo cualificado. Uno de los principales atractivos para el capital es la reducción de costes salariales. “la sobreoferta de personas cualificadas, sin embargo, puede producir un efecto de compresión salarial que reduzca las diferencias salariales entre trabajadores y, por tanto, reduzca las desigualdades de ingresos” (Bonal 2009, p.658). Esta situación puede conllevar una desinfravaloración de las titulaciones y de una mayor movilidad de las fuerzas de trabajo. Esta situación disminuye la esperanza de los países en desarrollo; el desarrollo de la educación no parece ser el motor fundamental del crecimiento económico y tampoco el mecanismo de igualdad de oportunidades. En los países desarrollados empieza a sentirse la desvalorización de las titulaciones y no será posible sin una distribución equitativa de la riqueza que los estudiantes puedan encontrar un puesto de trabajo relacionado directamente con sus estudios universitarios, sin una distribución equitativa de la riqueza.

Por ello, existe una corriente crítica respecto al capital humano (capitalismo cognitivo) considerándolo un conflicto abierto. Para los críticos no habría habido ningún cambio profundo en la estructura del sistema, sino que solamente entraríamos en una nueva fase que sustituye, al menos en algunas regiones del mundo, el predominio de la industria por el de los servicios, pero sin que ese cambio altere la dinámica capitalista clásica²³.

No obstante, los padres consideran cada vez más necesario el poder elegir centro educativo y reconocen que se ha hecho una considerable inversión en los centros públicos, ello no debe limitar su elección, porque la inversión realizada no debe ir en detrimento de los centros concertados, ni de los centros privados. Cada vez existe una mayor convicción de que la elección de centro va a influir en el futuro de sus hijos.

²³ Véase: Husson Michel. ¿Hemos entrado en el capitalismo cognitivo? Accesible: www.ips.org.

II.3. LA FAMILIA Y LA LIBERTAD DE ELEGIR CENTRO

II.3.1.Desinstitucionalización creciente de las familias

La estructura familiar, tradicionalmente –y con anterioridad al Estado moderno del bienestar– ha constituido un componente fundamental de la estructura social, ofreciendo –en diferentes medidas– seguridad, protección, satisfacción de las necesidades básicas y espacio de comunicación y de fortalecimiento de sus capacidades.

Según Valdivia (2011, pp. 13-14), “con la entrada a la posmodernidad cambia por completo el concepto de familia nuclear compuesta por los padres e hijos”. Es frecuente encontrar familias nucleares, hogares unipersonales que se encarga de sus hijos, familias reconstruidas, uniones del mismo sexo, familias binucleares, etc. La mayoría con poco tiempo para atender a los hijos, suelen trabajar fuera de casa con un amplio horario amplio para cubrir los gastos de la unidad familiar.

Autores como: Alberdi (1999); Bernal, Rivas y Urpi (2012); Cadús (2001); Feito (2001), Maso y Sotomayor (2011); Rodríguez y Palacios (1998); consideran que las causas que han motivado los cambios en la estructura familiar son diversas. En general, se han señalado como causas el pluralismo social, el relativismo y los valores, la vivencia del presente, la tendencia a rehuir compromisos fijos y duraderos, la sobrevaloración de lo emocional y afectivo, la diferenciación de las prácticas de procreación, el placer sexual por sí mismo y nuevas formas de vida en común.

Con este nuevo panorama, resulta evidente que la inestabilidad de la institución familiar está presente en el quehacer diario. Valdivia (2001), reflexiona sobre la búsqueda de placer, la evitación de preocupaciones, el ritmo acelerado, el cambio en el sistema de producción y consumo, la movilidad profesional, la precariedad en los estilos de vida, etc., están provocando la desregulación de la misma estructura familiar, sobre todo en la atención y cuidado que necesitan los hijos.

El Estado del Bienestar ofrecía un amplio abanico de muchas posibilidades para suplir los trabajos laborales absorbentes de la mayoría de padres, ofreciéndoles todo tipo de posibilidades para que sus hijos pudieran ser atendidos mientras ellos permanecían fuera del hogar, por ejemplo, aulas matinales, comedores escolares que ofrecen servicio de almuerzo, comida y merienda, guarderías que acogen a recién nacidos, etc. Todo ello ha contribuido a que algunas familias hayan retrocedido en uno de los principios fundamentales: el derecho de los padres a educar a sus hijos (Ruiz, 2000). Este derecho, reconocido en las declaraciones internacionales, se basa –a grosso modo– en la idea de que nadie tiene más interés que los propios padres en inculcar a sus hijos la educación y los valores que les permitan el desarrollo integral de la persona.

En este sentido, son numerosos los estudios al respecto, entre ellos: *La visión global de la familia monoparental*, (Martínez Muñoz, 2001); *Las familias monoparentales en España* (Fernández y Soler, 1999); *las familias monoparentales* (Le Gall, 1997); *La desintegración familiar asociada a bajo rendimiento* (Galanrza, 2010), etc. que presentan la familia desde diferentes ángulos.

En cuanto a estudios sobre familia y educación, se destaca a Tedesco (1995, p.45), que confirma que “la escuela era una continuidad de la familia en lo referente a la socialización moral y los estilos de vida, así también, el sentido de valores, jerarquía y disciplina que seguían un mismo proceso”.

El equipo directivo de centros escolares, con la finalidad de que los padres elijan su centro, les asegura que ellos serán los encargados de proporcionarles una educación integral para a sus hijos. En consecuencia, las familias han ido dejando en manos de los profesionales de la educación la tarea de educarlos a sus hijos. Las consecuencias de usurpar a los centros la función de los padres, según la mayoría de profesores, es que los alumnos asisten a los centros escolares sin los niveles mínimos de socialización, que tradicionalmente y con anterioridad al Estado del Bienestar, se adquirirían en la familia. Autores como: Sánchez Azcona (2001); Cortina (2000); Cano (2000); Ferro (2004); Gimeno Sacristán (1992); Acebedo (1996); corroboran la necesidad de fomentar los valores en la sociedad.

En la actualidad este proceso pasa por una relajación en la disciplina, los padres y los mismos profesores encuentran que los cambios que se han producido en el núcleo familiar en los últimos cuarenta años han afectado a las relaciones de la familia con sus hijos e indirectamente, a los centros escolares. En ambos contextos aumentan las dificultades de convivencia social, se utiliza la violencia física y psicológica para resolver cualquier diferencia, existe apatía ante ciertas situaciones de la vida y una necesidad de satisfacción inmediata. Cabe señalar que “el padre, que antes imponía autoridad con una simple mirada, ahora no recibe el menor respeto ni en su propia casa” Pastor (2002, citado por Feito 2010, p.93).

No obstante, la familia sigue siendo el grupo social de referencia para todas las edades y continúa asentada en una base sólida, aunque asume otros modelos de estructura familiar diferentes en comparación a los que eran mayoritariamente en el pasado. Según, Cruz y Santiago (1999, citado por Requena 2001, p.35). Esta nueva estructura familiar presenta cambios, el concepto del padre como autoridad y la madre como la ternura, la comprensión, el afecto... “queda alterado, los papeles se han de reconstruir, la función de los géneros toma un matiz diferente, así como la educación más igualitaria de los hijos”.

Ahora bien, los nuevos subsistemas familiares han de saber cómo afrontar la nueva situación, presentan ventajas e inconvenientes. Entre las consecuencias negativas: la sobreprotección, menor exigencia, menor control, el trato como un igual por los padres, etc. Destacando como positivo los acuerdos que ambos cónyuges adquieran para poder continuar en su función educadora, sin demasiadas discrepancias en temas fundamentales. En la actualidad se conocen diversas estrategias para atenuar los efectos negativos y potenciar los positivos (Calderón 2002).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, en España hay 2,87 millones de familias nucleares con un solo hijo. Un 43,6 % de las familias (2,61 millones) tienen dos hijos y el resto, algo más de medio millón (8,6 %), tienen tres o más hijos. El mismo año se produjeron 100.000 sentencias de divorcio y de separación (INE, 2013). En 2014 hubo en España 1.754.700 familias monoparentales constituidas por un padre o una madre y los hijos (INE, 2005), en

tanto que las familias formadas por los progenitores con hijos alcanzaban la cifra de 6.333.800 millones.²⁴

Constatando con el dato de las familias nucleares expuesto con anterioridad, hay que señalar que el aprecio por el matrimonio sigue siendo alto entre los españoles de ambos sexos. El 65 % sigue considerando que el matrimonio es una institución plenamente vigente en la sociedad española (INE, 2013), lo que no impide que se incrementen otras formas diferentes de vida en común.

Los fenómenos intrafamiliares parecen irreversibles, es difícil la estabilidad en el matrimonio en una sociedad donde predomina el relativismo. Esta nueva concepción de familia afecta, lógicamente, a las relaciones con los hijos, a las relaciones familiares, al trabajo que desempeñan y a las relaciones sociales e interacciones personales que establecen con otras familias.

Una desregulación familiar (Torres, 2001) que conlleva, en muchas ocasiones, la delegación de poderes y funciones en un solo miembro de la familia, padre o madre, que necesitan basarse en conocimientos psicológicos y procesos claros con respecto a la relación con los hijos. Las redes familiares se han de recomponer, no puede quedar solamente el individualismo como la única salida estructural al modelo social.

La primera función de la familia es la función educadora y socializadora. En los primeros años, son el vehículo mediador entre el niño con el entorno, la familia representa un papel fundamental, que incidirá en el desarrollo personal y social de su hijo.

Los padres son esenciales en las relaciones de afecto que se producen en el desarrollo del niño, en la transmisión de valores y de construcción de la identidad, así como en la calidad de la sociabilidad, de la cual depende la riqueza de la sociedad. Al respecto, González-Anleo (1998, citado por Bolívar 2006, p. 122) dice que “se ha ido eclipsando un sentido de identidad y comunidad sobre las normas en

²⁴Véase: Instituto Nacional de Estadística 2014

que educar a los hijos, hay inestabilidad e inseguridad en las pautas de socialización a transmitir, falta de claridad.”

Otros autores consideran que los padres no están preparados para ejercer dicha función y se enfrentan a la tarea desde la inseguridad, dado que carecen de preparación específica y generalizada, consideran que al no estar preparados experimentan vivencias de desbordamiento, resignación, soledad, impotencia y hartazgo en las relaciones con los hijos en numerosas ocasiones. Mégias Valenzuela (2003) y Oliva (2006) en la misma línea. En cambio, para Cardús (2001) el problema es cómo comportarse ordenadamente en una situación de abundancia.

No obstante, se podría señalar que los cambios que se están produciendo en la estructura familiar y, sobre todo, el deterioro de los lazos familiares y la manera de afrontar las frustraciones o las responsabilidades tienen respuestas claramente observables. Ciertamente, la sociedad de la tecnología, las comunicaciones, el consumo, la demanda profesional, el ocio, etc. están debilitando los vínculos familiares y también los sociales y, al mismo tiempo, la solidez de la institución familiar se hacen imprescindible y difícil de sustituir en las sociedades emergentes. Pero como afirma Hargreaves (2000, citado por Bolívar 2006, p.132):

Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna.

Estudios empíricos y la realidad cotidiana de muchos centros escolares constatan la baja participación de los progenitores, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente, el AMPA y el Consejo Escolar (Fernández Enguita, 1993); Feito, (2011); Garreta, (2008); Giró y Cabello, (2011), y hasta un cierto desconocimiento de estos órganos. Fernández Prada (2003, citado por Llevot y Bernat 2012, p.59) indica que la participación de algunos padres se limita a la elección de centro, en algunos casos por desconocimiento de los órganos de

participación y del papel que pueden jugar ellos mismos, En la investigación que realizan en Barcelona, llegan a la conclusión que los docentes como los padres representantes de las AMPA, piensan que es necesario establecer una buena relación entre la escuela y la familia y reclaman la participación de los progenitores. Pero la deseada se encontraría, corroborando los resultados de Garreta (2003) y Fernández Enguita (1993), entre el tipo de participación llamado de “baja densidad” (asistencia a tutorías y reuniones, apoyo docente en casa...) y otro de “más nivel” (impulso de escuelas de padres, complicación en la gestión del centro...). Aunque han detectado centros donde se han puesto en marcha acciones para fomentar un trabajo colaborativo y reflexivo por parte de docentes, familias y otros agentes educativos del entorno, abriendo sus puertas a la comunidad educativa, pero queda mucho trabajo a realizar (Fernández Enguita 2008, p. 66).

II. 3.2. La evolución del papel de la familia en España

En España, el concepto de familia tradicional en comparación a los países europeos se mantuvo hasta bien avanzado el siglo XX; el estado franquista puso diversos dispositivos legales para reforzar la familia patriarcal, basada en la sumisión de la mujer al hombre, aumento de la natalidad, exclusión de la mujer del mercado de trabajo remunerado y encargándose especialmente de la educación y cuidado de sus hijos. Aunque en zonas rurales o de huerta ayudaba en las tareas del campo y en zonas urbanas podía participar de alguna actividad lúdica, como por ejemplo, tocar el piano.

Según Valdivia (2011, pp. 15-19), la situación de posguerra tampoco favorecía otras situaciones. Las prácticas religiosas constituían una forma de integración social, que comenzaba en la misma familia. El objetivo de cualquier mujer era casarse y ser madre, lo que la hacía digna de consideración, el único destino posible desde los años 40 hasta los años finales de la dictadura. En relación con el esposo, se encargaba de su cuidado y atención, sumisa a aquello que él decidiera, le daba explicaciones de los gastos domésticos y de la economía de la casa. En relación con los hijos, se encargaba de la crianza, protección, educación, transmisión de valores, hábitos sociales, etc. La disciplina se compartía con el esposo, que regentaba detentaba la máxima autoridad e imponía firmeza, rigidez y

orden. Con relación a la casa, la mujer se dedicaba a la limpieza, la cocina, la costura, la plancha, la organización, etc. Se valoraban considerablemente, entre otras, las cualidades de ser una buena madre, trabajadora, piadosa, servicial, sacrificada, alegre, buena esposa, etc.

Los Servicios formativos (SF) y de las JONS, se encargaban de realizar cursos para preparar a la mujer en la defensa de la familia a través de diversos campos: Escuela de Hogar y Formación, el Servicio Social, el Cuerpo de Divulgadoras, las Cátedras Ambulantes, la Regiduría de Juventudes, etc. La mujer comenzaba a realizar estudios universitarios y a ocupar puestos de trabajo que hasta entonces estaban vedados, pero hasta tal punto se consideraba que la dedicación a la familia y al hogar debía de ser la máxima, que en la Orden Ministerial del 30 de junio de 1941 en el bachillerato se estableció la asignatura *Enseñanza del Hogar*; en un principio se estableció de manera experimental y luego se amplió a todos los institutos. Se estableció El *Servicio Social* era obligatorio para todas las mujeres solteras o viudas desde los 17 años hasta los 35 años y pretendía la formación moral, doméstica y social. Convirtiéndose por ello se erigió en un requisito obligatorio para desempeñar un trabajo en entidades oficiales, obtener el pasaporte o el carné de conducir, viajar al extranjero, etc. Siguiendo a Martín Gaité (1987), Gallego (1983), Puelles (2004), Suárez (1993), Folguera (1997) y Manriquez (2006), entre otros.

Durante los años 60, la economía española experimenta un extraordinario crecimiento, que coincide con los Planes de Desarrollo. Su objetivo consistía en programar el crecimiento de los diversos subsectores de la economía (obligatorio para el sector público y orientativo para el privado) e impulsar el desarrollo de determinadas zonas geográficas (polos de desarrollo, polígonos industriales, etc.). Se alcanzaron altas tasas de crecimiento, interrumpidas a partir de 1974 por efecto de la crisis económica que generó la subida de los precios del petróleo (1973).

Los factores que influyeron en la composición de la familia fueron el éxodo rural masivo desde mediados de los 50; el agricultor y el jornalero se convierten en trabajadores temporeros en las zonas turísticas, obreros de la construcción o de la industria en las grandes ciudades. En este período fue decisivo la creación del

incremento de la clase media: los empleados de banca, los técnicos, secretarios, maestros, profesores, etc.

Él pasó del sector primario al secundario y, posteriormente, a partir de 1980, el sector servicios da lugar a una fragmentación de la estructura familiar. Se debe tener en cuenta que en los años 60 se premiaba a las familias numerosas. La familia realizaba una función socializadora primaria de sus hijos y la escuela se encargaba de la instrucción y la transmisión de conocimientos. El decreto del MEC 193 de 2 de febrero de 1967, firmado por Lora Tamayo, Art.11, decía que “al hablar de “la Orientación Profesional Femenina, deberá preparar para la vida del hogar, artesanía e industria doméstica”.

Como se puede constatar, en poco tiempo se produjeron cambios importantes respecto a la estructura familiar. La transición del franquismo a un sistema democrático se percibe en la Ley General de Educación (1970), que establece una educación no sexista e igual para todos. Más tarde, la legislación derivada de la CE (1978), que aceptó nuevas fórmulas de familia. La posmodernidad llega tarde en comparación a los países europeos, (Meil, 2000), donde se habían producido transformaciones sociales, laborales y políticas, que ejercieron un importante impacto social en la institución familiar. Se debe tener en cuenta que los principios de la democracia liberal en Europa y en EE.UU. quedan en suspenso hasta que se inicia el período de la democracia en España después de la muerte del caudillo.

El auge se da a partir de los años 90, según Ruiz Becerril (2001, p.50) cuando se consolida el Estado del Bienestar, con formas de gobierno más progresistas, donde se regula el matrimonio homosexual, el aborto, las adopciones monoparentales, los divorcios, la custodia compartida, las responsabilidades, etc.

Se debe tener presente que cuando el Gobierno se hace cargo de las funciones proteccionistas, la organización familiar cambia, se debilitan los lazos de la familia extensa, es decir, el núcleo familiar compuesto por abuelos, tíos, primos, etc. se reduce sobre todo en las grandes urbes (Becker, 1987, p.315). En poblaciones más rurales todavía se mantienen dichos lazos y, en consecuencia, los hijos son educados por los padres y por el núcleo familiar más cercano, según reflejan los

estudios de FOESSA (1994, citado por Hernández, 2001), en el estudio sobre familia y ancianos que realiza y donde expone que las personas mayores suelen vivir solos, durante lapsos de tiempo cada vez más largos, siendo ingresados en alguna residencia cuando no son autónomos o bien se contrata a una persona para que los atienda, en contadas ocasiones vuelven los hijos a vivir con ellos. Todos estos cambios implican que las familias nucleares están más libres, las personas mayores no dependen de ellos económicamente, facilitándoles a los hijos una vida más cómoda. Esta situación no excluye que en muchas ocasiones las personas mayores realicen una labor silenciosa de ayuda a la misma familia, según conclusiones del CIS (1998 en Hernández, 2001, p.138).

La bibliografía que específicamente versa sobre la familia es bastante extensa, son numerosos los estudios realizados por los diferentes autores, destacando: Beso & Pereira (2007), Bobbio (1997), Bolívar, (2006), Comellas (2009), Pérez-Díaz, Chulia y Valiente (2000), Ortega (2010), Pastor (1998), Parada (2010), Simón y Rajado (2000), Tezanos (2000), etc. que muestran los cambios profundos que se han ido produciendo en el seno de la familia.

Por ello, se considera esencial mostrar aquellos puntos que de alguna manera han influenciado influido en los cambios de estructura familiar, ya que es imposible abordar con profundidad todos los cambios que se han producido desde finales del siglo XX hasta la actualidad. En este sentido, la revolución feminista en el país (1970), logró conquistas en el mundo del trabajo y en el acceso a la educación, adquirió una independencia económica que le permitió situarse en otro plano, consiguió una mayor libertad, autonomía e independencia. En 1981 el número de mujeres que realizó estudios de BUP y COU se establece en 54 %, mayor número que los varones, aumentando su número en la educación universitaria e incluso en FP. Juárez (1995, citado por Tiana y col. 2013).

Fue un avance importante en su desarrollo personal y duramente criticado por los sectores más conservadores, pero la realidad es que tanto el hombre como la mujer en esta época tienen una necesidad imperiosa de individualizarse mediante la búsqueda continua de autorrealización e identidad. En esta situación se produce una inestabilidad en las decisiones y, como consecuencia, una búsqueda a la felicidad

que es difícil de encontrar fuera de uno mismo. “El impulso de la individualización, propio de la modernización reflexiva, como han explicado los Beck (Beck & Beck-Gernsheim, 2003) y Martín Carnoy (2001) han motivado el deseo, especialmente en la mujer, de construir su propia biografía individual (Beck, Giddens y Lash, 1997; Beck & Beck-Gernsheim, 1998,) más allá de cánones institucionalizados” (Bolívar, 2006, p.123).

En esa misma línea Martínez (2001, p. 83), señala que “el ideal de la felicidad en la esfera privada se ha convertido en la utopía de las sociedades neoliberales”. Las parejas en un contexto de sociedad competitiva “se tornan especialmente sensibles a la frustración de sus expectativas emocionales”.

Este nuevo contexto lleva, inevitablemente, a una desregulación familiar, que siendo doloroso en la mayoría de las veces, y que produce costes sociales en los hijos, (Martínez, 2001, p.84), “está produciendo como es una carencia en la educación de sus hijos y los padres y la esperanza de los padres en que sus hijos que tomen sigan sus propios caminos, sin necesidad de su intervención”. Al respecto, Becker (1987, p.317) subraya que:

...son muchos los que deploran el individualismo actual y se lamentan de la desaparición de la familia tradicional, pero mi análisis implica que el individualismo ha desplazado a la familia extensiva porque muchas funciones desarrolladas por la familia en las sociedades tradicionales las lleva a cabo más eficientemente el mercado y otras organizaciones de la sociedad moderna.

No obstante, en España se han producido cambios importantes respecto a la familia, debido a la recesión económica, causada mayoritariamente por la caída del sector inmobiliario²⁵. Los recortes en la cobertura de los servicios que presta el Estado junto a la pérdida masiva de empleos conllevan a recuperar el sentido de permanencia de las familias. Se ven obligados a instalarse en la casa de los padres, la natalidad decae, situándose en la más baja Europa (9,109 por mil, INE 2013), disminuyen los divorcios, las mujeres casadas que atendían las labores domésticas

²⁵Véase: Bellod Redondo, J.F. (2011) “Detección de burbujas inmobiliarias: el caso español” Contribuciones a la Economía, mayo. <http://www.eumed.net/ce/2011a>

inician búsqueda de empleo, produciéndose cambios en la organización y comportamiento de las familias.

Con respecto a la educación, la crisis ha afectado a una parte de la clase media, Estas a las familias que con anterioridad a la crisis económica, solía enviar a los hijos a la escuela concertada y al encontrarse con una disminución en los ingresos y una falta de recursos se han visto obligados a matricularlos a sus hijos en las escuelas públicas. De hecho, ha habido un aumento de matrícula en los centros públicos durante el curso 2011-12 (Fuente MEC), mientras que en los centros concertados disminuyen su matrícula en un 0,5 %.

Las familias que optaron por incorporar a sus hijos a la escuela pública, a consecuencia de la crisis económica, están especialmente preocupadas por la adaptación de sus hijos a un modelo que ellos consideran diferente y la repercusión que pueda tener en su éxito escolar. También ha existido una vuelta a las aulas de adultos y jóvenes en las escuelas de adultos, institutos y universidades (MEC, 2013).

Según Ruiz Becerril (2001, p.54), “la igualdad de papeles, la desaparición de presiones exteriores y la reducción de los motivos económicos –patriarcales como causa del matrimonio, generan mayor vulnerabilidad” y Comellas (2009) señala, las contradicciones respecto al modelo de familia más óptimo para el desarrollo afectivo emocional de los hijos.

La crisis económica, política y educativa que está afectando desde 2008 a la sociedad; por ejemplo., los meses con gobierno en funciones tras las elecciones en 2015, está poniendo en tela de juicio el modelo democrático que refleja una tensión entre valores, intereses e ideología y la presión de los organismos internacionales. La familia no es ajena al periodo actual incierto donde debe asumir nuevos roles y recomponer sus papeles como padre o madre, de modo que se incrementan las necesidades educativas de sus hijos y se necesita de una mayor responsabilidad, al tiempo que sus funciones se mezclan proporcionándoles un mayor estrés.

Entre las consecuencias de la desregularización familiar que se vive se puede resaltar la carencia de tiempo y de tranquilidad para concentrarse en la tarea de educar a sus hijos, reflexionar sobre el sentido de su quehacer diario y formarlos para enfrentarse a una sociedad cada vez más compleja. Las urgencias agobiantes de tener que atender diversos papeles dentro de la familia impiden una adecuada comunicación dentro de la misma. Esta situación produce una sensación de impotencia para resolver cualquier conflicto que se produce en el seno familiar de la familia. De ahí nace la actitud de algunos padres de sobreprotección, dependencia, permisibilidad permisividad, carentes de iniciativa, a la espera de las recomendaciones de otros o confiando excesivamente de en la autonomía de sus hijos.

La familia es una institución importante en la vida de los hijos; en general, se puede reconocer que las políticas educativas durante el Estado del Bienestar produjeron un aumento en el capital cultural de los padres, la mayoría obtuvieron altos niveles de titulación académica, en la franja de 25 a 34 años, el 58,3% de hombres y el 69,7% de mujeres completaron la educación postobligatoria (MEC, 2013). Por consiguiente, los dos cónyuges, cada vez más, se sitúan en la misma posición social, (Flaquer, 2001), esta situación provoca un cambio en del modelo tradicional y afianza actitudes democráticas dentro del hogar que benefician la relación de igualdad.

La incorporación de la mujer a las tareas productivas, colaborando en la economía del hogar, conllevó el reparto del trabajo doméstico, con algunas diferencias; la tecnología facilitó las tareas, el establecimiento de “medidas de conciliación” para compaginar el trabajo con la vida familiar que, no únicamente afecta a las mujeres, sino a todos los integrantes de la unidad familiar, a las empresas y a los poderes públicos. La puesta en práctica de estas medidas en comparación a la UE presenta unos índices muy bajos en España.

Como resultado de este nuevo panorama, las familias medias con unos ingresos más o menos estables realizaban fuertes inversiones en el capital humano

de sus hijos, eligiendo centros privados.²⁶ Del mismo modo, Fernández Soria, analizando la cuestión polémica de la libertad de elección, hace hincapié en las ideas de Marie Duru-Bellat (2003), la cual muestra cómo los jóvenes de medios favorecidos salen ganadores en lo que respecta al acceso a un centro escolar de calidad, lo que es significativo en términos de desigualdad social” (Fernández-Soria 2007, p.52), situación que parece mantenerse en la sociedad actual.

Otra vía de análisis de las familias es la relación que se establece entre padres e hijos. Las familias altas y medias son menos autoritarias y más permisivas con sus hijos, situación que conlleva a enfrentamientos o distanciamiento por parte de los padres con respecto a sus hijos. Fernando Sabater, en su libro “El valor de educar” (1997), habla de la crisis de la autoridad en las familias. Según este autor, los padres no desean madurar y es por esa razón que han renunciado a ejercer la autoridad. El poder elegir un centro privado les garantiza recuperar una cierta disciplina, pero esto no es suficiente, los hijos pasan largas horas fuera del espacio familiar, con otros agentes de socialización (amigos, reclamos publicitarios, redes sociales, televisión, etc.) que transmiten valores contrapuestos que van formando parte de la vida de sus hijos de manera inconexa y produce una disminución cada vez mayor, del contacto directo y de la convivencia familiar.

Los valores de los padres también están en conflictos con los valores tradicionales que recibieron, aunque van cambiando su perspectiva, muchas veces se sienten obligados a ceder a las presiones de sus hijos con referencia al consumo excesivo, a tal punto que según, Valdivia (2010), los padres optan por estilos nocivos entre ellos, la sobreprotección y la permisividad que en un futuro producirá en sus hijos problemas emocionales.

No obstante, limita, en ocasiones, su participación en la educación de sus hijos eligiendo un centro que satisface sus preferencias, a los que demanda mayores funciones, enfrentándose al propio profesor e incluso sin respetar el principio de libertad de cátedra y pretendiendo que se adecue a sus demandas peticiones (Ballion, 1991; Pérez Díaz et al., 2001).

²⁶ Véase: CIS. Centro de Investigación sociológica: Familia y elección de centros.(2016)

Desde la posición de la tesis, se considera que vulnera lo que significa “derecho a elección”. El derecho implica participación y responsabilidad entre los diferentes agentes educativos. En este contexto de continuos cambios, según Fraques (2001, p.28), la familia debe actuar desde la comunidad para hacer frente a los retos sociales que aparecen. La sociedad de la información conlleva a replantearse a la familia y a los centros escolares un nuevo papel formativo que haga frente al impacto negativo que en muchos casos tienen los medios de comunicación en la formación integral de los alumnos. Asumir aisladamente la tarea educativa por parte de la escuela o de la familia es fuente de tensiones y desmoralización, por lo que se necesita de una actuación cada vez más coordinada, entre escuela, familia y comunidad.

Si duda, la educación de los hijos es un derecho primario e inalienable de los padres. Por lo tanto, los padres tienen derecho a elegir libremente el centro escolar más idóneo para la educación de sus hijos, en esa decisión existen multitud de variables que de una manera directa o indirecta influye en la elección.

II.3.3. Familia y factores que influyen en la elección de centro

¿Qué informaciones manejan los padres para tomar una decisión? ¿Qué tipo de educación quieren dar a las nuevas generaciones, qué tipo de persona quieren formar y qué medios e instrumentos han de utilizar para lograrlo?

Quizá la decisión radique en las expectativas de los padres, más que en la calidad del centro educativo. En el estudio que se lleva a curso cabo, se han revisado las investigaciones al respecto, seleccionado aquellas que han tenido un mayor peso en la decisión de la elección por parte de las familias.

1.-Respecto al ideario del centro: Las familias toman la decisión de elegir entre enseñanza pública y enseñanza privada por la laicidad o por la confesionalidad de sus idearios docentes. La escuela pública sobre ser laica, oferta enseñanza religiosa, los centros privados presentan un ideario religioso, pero

también existen escuelas privadas laicas. A continuación se exponen algunos argumentos al respecto:

—La actual crisis de valores ante la cual padres creyentes, practicantes y no practicantes, consideran que la mejor opción es elegir un centro donde se transmitan valores a sus hijos. Aluden mencionan como motivo principal la dificultad que encuentran para contrarrestar el sistema de valores que emana de los medios de comunicación y de las redes sociales, donde el énfasis en las relaciones humanas está puesto en la banalidad, el éxito social y económico, el individualismo, la apariencia, las relaciones sexuales desvinculadas del amor, etc., y no los valores tradicionales en los cuales ellos se han formado. De ahí, la elección de un centro con un ideario religioso. Fernández Enguita (1999) considera que existen más factores que influyen, como el modelo de funcionamiento de la doble red de centros.

—Al respecto, sobre el ideario religioso, las conclusiones realizadas en las investigaciones de Olmedo (2009), apuntan a que la selección de un centro religioso es primordial para los padres “practicantes”, en cambio, la investigación realizada por Fernández Llera y Muñiz Pérez (2012) para el Instituto de Estudios Fiscales, concluye que no se pueden dejar de lado las creencias religiosas en la elección, debido a que las familias creyentes, un 27 % eligen centros religiosos y un 15 % elige centro público, pero así y todo, su peso en la decisión final no parece decisivo. Para Carabaña (1985), los padres que matriculan a sus hijos en centros religiosos lo hacen por tradición familiar y por el prestigio. Según el mismo autor, el 26,1 % eligen centros concertados y el 37,3 % centros privados, por el prestigio del centro. Para el equipo de investigación Lauder & Hugres (1999, p.131) en la base está también la segregación residencial.

2.-Respecto al proyecto educativo (PEC): El Proyecto educativo de centro puede ser un punto de encuentro para una acción compartida entre escuela y familia. Los Fines Educativos, el Reglamento de Régimen Interno (RRI), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), la atención a la diversidad, el Proyecto de Convivencia, los servicios complementarios, los valores que imperan, etc. Se debe

tener en cuenta que el PEC y PCC es el espacio donde la ideología y los planteamientos de los profesores se deben hacer explícitos.

—La interpretación del proyecto por las familias: Las familias de clase media son las que realmente disponen de mayor información para valorar la proyección de calidad y prestigio que ofrece el centro a través de su proyecto educativo y de su círculo de amistades. Se informan también de las escuelas públicas, que cuentan con elevado prestigio, sin problemas sociales de importancia, con una demanda alta, etc. en el momento de la elección (Olmedo 2008); Olmedo y Santa Cruz (2011) y Villarroja (2000).

Es obvio que les influyen los comentarios de sus amistades o las estadísticas que hacen referencia a que en los centros privados se aprueban con más facilidad, la calidad del sistema es mejor, la preparación de los exámenes, etc. Esta situación lleva a los padres a elegir un proyecto que les garantice la continuidad y el éxito en los estudios de sus hijos.

Si observan los porcentajes de graduación en ESO del alumnado existen diferencias; en el curso 2011-12 obtuvieron la titulación 78,9 % del alumnado, 87,8% en los centros privados concertados y en los privados el 96,1% (MEC, 2013). Estos porcentajes tienen una doble lectura; los resultados de los centros privados son mejores, pero si se descuenta sus condiciones de punto de partida (nivel cultural, económico y social), los resultados son similares o incluso mejores, como demuestran las investigaciones de Calero y Escardíbul (2007), Mancebón y Pérez-Ximénez de Embún, (2007), Mancebón y Muñiz (2008); Calero y Wasgrais (2009) Perelman y Santín (2011), Salinas y Santín, 2012). Así, Mancebón y Muñiz (2008) repiten el análisis con el subconjunto de la muestra formado por los alumnos más aventajados, los cuyos resultados muestran que no existen diferencias en ambos modelos de centros.

—El proyecto educativo adaptado a la ubicación del centro: Las familias que acuden a un centro concertado siguen estando determinadas por el entorno social en el que se sitúan la mayoría de centros ubicados en zonas de ciudades y en barrios de clase media. La ubicación del centro determina la elección de

las familias. Las clases altas eligen centros ubicados en zonas residenciales, incluso no siendo su zona de residencia, la clase media suele desplazarse y la clase desfavorecida suele elegir por proximidad.

Las investigaciones realizadas por Olmedo (2009) en la ciudad de Granada, concluían en que la posibilidad de elegir, da seguridad a los padres porque pueden controlar las relaciones que establecerá su hijo.

La influencia del grupo de pares es crucial para el futuro de sus hijos. Lo que denominó Urquizu (2008) “efecto arrastre” conocido como factor “efecto compañero” (peer group effect), dominado por la influencia de los compañeros de aula sobre el rendimiento individual, es decir, estudiar rodeado de alumnos motivados que permiten un clima de clase favorable al estudio, puede favorecer el éxito escolar.

—El proyecto es la organización del centro y la jornada escolar. Se debe tener en cuenta que en algunas CC.AA. presentan jornada única en los centros públicos, mientras que los centros concertados si lo hacen completan la jornada educativa con actividades complementarias e incluso algunos centros privados aumentan su jornada laboral para adaptarse a las necesidades de los padres. Esta situación puede ser beneficiosa para las familias y para los centros que obtienen un mayor coste a través de dichas actividades. El que exista una jornada única en algunos centros públicos hace inviable la elección a las familias con horarios de trabajo amplio, pues tendrían que organizar el horario de la tarde de sus hijos y no todas las familias disponen de suficientes recursos económicos.

—El Proyecto Educativo y la opcionalidad curricular: La opcionalidad que presentan los centros privados y concertados suponen un complemento económico, pero las familias las acogen de buen grado. En los centros privados o concertados piden a la familia su opinión sobre cualquier evento (p.ej., pasar unos cuestionarios) o tratar un tema que pueda resultar polémico (p.ej., la sexualidad); esta forma de actuar desde la dirección del centro, lo es considerada por las familias como esencial y alaban la congruencia que

produce asistir a un centro donde se tiene en cuenta la educación que reciben sus hijos en casa.

En líneas generales, con respecto a este punto, los estudios que se han realizado demuestran que las familias de clase alta y medias acomodadas disponen de más información y se preocupan más por el proyecto educativo de un centro. Van Zanten (2006), estudia las familias de clase media y concluye que son las que presentan mayor capacidad estratégica para hacer valer la elección y también las que más reconocen que “la escuela la forman los alumnos que van a la escuela”. Por ello, su participación en el proyecto educativo lleva a compartir metas comunes y a implicarse más en la toma de decisiones. Para Giménez (2002), la participación significa: intervenir, involucrarse, cooperar y corresponsabilizarse.

En el polo opuesto, los estudios realizados por Bonal et al. (2005) y Rambla (2003) evidenciaron que las familias de clase trabajadora tienden a experimentar, frente a la institución familiar, un respeto distante, a menudo jerárquico. Las familias inmigrantes, al no sentirse suficientemente competentes en materia educativa, no evalúan los proyectos y la calidad entre diversos centros, por lo que eligen por proximidad y accesibilidad al centro. Diversos trabajos empíricos avalan la consideración de que las familias pertenecientes a entornos de bajo nivel socioeconómico y formativo quedan excluidas del proceso de elección (Archbald, 1988, Moore & Davenport, 1990, Willms & Echols, 1992, Ambler, 1994, Echols & Willms, 1995, Martínez et al., 1996, Witte & Thorn, 1996, Vandenberghe, 1996 o Lankford & Wyckoff, 2001, entre otros).

3.-La dirección del centro y el equipo educativo: Es imprescindible una comunicación estable y fluida entre la familia y el centro educativo. La participación en las AMPA y en los Consejos Escolares para conseguir una educación de calidad que garantice una formación integral, es imprescindible. Las familias de clase social alta y media buscan un centro donde a la dirección y el profesorado del centro los atiendan de manera individualizada. Los centros privados y concertados suelen flexibilizar el horario de tutorías para facilitar la asistencia de los padres y fomentan actividades de encuentros, tanto escolares como extraescolares (p.ej., talleres de participación, asistencia a exposiciones, etc.).

Confían en que la dirección del centro establezca de manera “sutil” un filtro en la elección de los alumnos, debido a que la mayoría de centros privados realizan pruebas para determinar la capacidad cognitiva del alumno, de manera que su admisión garantice las expectativas de la familia y su nivel de rendimiento académico sea alto. Incluso cuando la familia no es de su agrado, la convencen de que no existen plazas vacantes, aconsejándoles realizar la prescripción en otro centro. En palabras de López Rupérez (1995) “la demanda tiende a configurar la oferta haciendo evolucionar las escuelas hacia el modelo de centro de excelencia” (p.133).

Sin obviar que puede existir exceso de demanda en algunos centros que limita la elección de los usuarios. En estos casos, los centros tienden a seleccionar a los hijos procedentes de familias de clase media o alta. Como es evidente, los centros privados hacen una selección de alumnos “potencialmente” buenos, su decisión radica en que los padres con rentas altas y alto capital cultural estimulan desde pequeños a sus hijos en el uso de un vocabulario rico, motivaciones y, además, son padres que suelen participar de manera más abierta y más participativa en el centro escolar. También estos padres agradecen a la dirección la selección de alumnos de su misma condición social, cultural y origen étnico, así como los criterios que siguen para elegir al equipo de profesores del centro y al personal no docente.

4.-Respecto a las Políticas comprensivas

Las políticas comprensivas forman a los alumnos con un espíritu más abierto a la pluralidad social. Se iniciaron en España con la LOGSE (1990), permitiendo la integración y la formación educación de alumnos con distinta formación, capacidad y motivación.

Charles Glenn (2006, p.270), comenta que “la libertad de educación es un bien común precioso para la democracia, siempre que se enseñe a convivir con personas de distintas culturas o ideas opuestas. Formar sujetos aptos para convivir y construir en nuestra sociedad democrática y cada vez más multicultural es un reto ineludible”.

Este modelo educativo ha creado bastante polémica, por parte de los profesores acostumbrados a un sistema de enseñanza conductista; la reforma suponía para ellos un deterioro de la calidad de enseñanza y perjudicaba a los alumnos de clase media que acudían a los institutos públicos donde se les impartía una enseñanza menos rigurosa y con menos contenidos. Estos planteamientos trascendieron a las familias que veían en los centros concertados más homogeneidad en los grupos sociales. Investigaciones realizadas por Echols et al., (1990); Willms & Echols, (1992); Lankford & Wyckoff, (1992) confirman la hipótesis de que uno de los elementos más valorados por las familias es el perfil socioeconómico del colectivo de alumnos del centro.

Las clases medias, cuando deciden enviar a sus hijos a la escuela pública, lo hacen teniendo en cuenta que el principio de diversidad enriquece. Jordán y sus colegas (1994) apuntan que estas familias rechazan la selección del alumnado en función de su procedencia social, tal como pasa en los centros privados y concertados.

La atención a la diversidad se debe atender en todos los centros educativos, por lo tanto, la Administración Pública debe velar con mayor énfasis en evitar las trabas de acceso a los centros concertados sostenidos con fondos públicos, retirando incluso las subvenciones a los centros que incumplan la normativa. Sin embargo, como la administración no termina de comprobar la reducción de las desigualdades sociales por medio de una educación comprensiva y tampoco se han activado mecanismos al respecto, reorienta su discurso hacia la calidad, la meritocrática del sistema educativo y deja las estrategias de conseguir una mayor igualdad en manos de una economía de mercado. Las instituciones se esfuerzan por ofrecer indicadores de fiabilidad del rendimiento escolar, homogeneizar el sistema educativo y no apuestan por la diversidad.

Ante todas estas contradicciones que acompañan el proceso de elección de centro y las relaciones familiares, se requiere de un esfuerzo superior, para repensar el sentido y la naturaleza que la familia y la educación tienen dentro de la sociedad para hacer frente a un sistema educativo que está sometido a presiones por los

distintos colectivos sociales y, en buena lógica, el éxito de las demandas está relacionado con el poder que cada grupo ejerce.

Cuando se argumenta a favor de la elección, surge inevitablemente una pregunta, cómo compatibilizar la libertad con la igualdad, es decir, cómo ofrecer libertad sin producir una mayor segregación en el sistema.

En la actualidad, la desregularización familiar es un hecho, pero la nueva gestión pública pretende desplazar toda la responsabilidad al núcleo familiar, p.ej., la violencia, el fracaso escolar, la desmotivación, etc. son atribuidas a la dejadez en las funciones de padres. No siempre es cierto, pues las causas estructurales de la misma sociedad producen disfunciones sociales en todos los ámbitos.

Con ello, no se pretende obviar que los padres son elementos fundamentales en el proceso de educar a sus hijos, ya que desde las teorías educativas y psicológicas han hecho hincapié a lo largo del siglo XIX hasta la actualidad sobre la importancia de la función de la familia en la educación, de ahí los programas de estimulación temprana, la preparación para la maternidad y paternidad, el desarrollo cognitivo, etc. Pero es evidente que la elección de centros que corresponde a los padres, con la NGP, lo que realmente se pretende poner en juego es la escuela pública o privada, tal como se está planteando en diversas CC.AA.

Siguiendo los estudios que realiza Fernández Esquina (1992) en la mayoría de ocasiones, el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos es de difícil ejercicio, en ocasiones por falta de recursos económicos y en otras por la dificultad de encontrar un centro que responda a los anhelos particulares de cada una de las familias, a la falta de plazas, a los criterios para otorgar las plazas en cada Comunidad, etc.

Posiblemente, se necesiten otras políticas educativas que no estén sujetas a la controversia entre política e ideología y den una mejor respuesta a las necesidades educativas de la población en general.

CAPÍTULO III

CALIDAD EDUCATIVA, EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL

III.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan un conjunto de claves para clarificar la importancia del término de calidad educativa en la elección de centro. La calidad educativa no se puede limitar a la mejora de la organización escolar (dirección, gestión, coste, resultado, financiación, etc.), debe hacer posible una mayor equidad en el sistema educativo y, por consiguiente, una mayor cohesión.

El objetivo que se persigue es que la calidad llegue a toda la población escolar y forme parte del modelo educativo que proporcione igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad, justicia social, etc. En el documento (UNESCO, 2005a) se menciona:

La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia.

Se hace necesario abordar el concepto de calidad y de equidad debido a que ambos conceptos, por separado, llevan implícita una carga ideológica que produce ciertos equívocos en el momento la elección del centro por parte de las familias.

Los partidarios de la calidad, desde la perspectiva de la equidad, la condicionan a valores fundamentales como la justicia social y la igualdad, entendida como igualdad de oportunidades. Para mejorar la equidad es necesario evitar la discriminación en los sistemas de selección del alumnado, incrementar los recursos económicos de las familias, ofertar becas, reducir la segregación social, etc. Para ello, los programas de evaluación no deben ser programas de competitividad, catalogación de centros o de excelencia, sino programas que mejoren el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante la colaboración de toda la comunidad educativa.

Los defensores de calidad, como eficacia en el sistema, la condicionan a la rentabilidad de las organizaciones, al derecho de los padres a elegir el centro, a establecer mecanismos de competencia entre escuelas, etc., de manera que el centro

elegido desarrolle las capacidades de sus hijos hacia la excelencia personal con los mismos costes. Según esta concepción, la calidad educativa debe responder a las necesidades de formación que demanda el mercado.

Es evidente que si dichas perspectivas se presentan de manera reduccionista, ambas necesitan ser completadas, debido a que los defensores de la equidad olvidan la complejidad de una sociedad pluralista en la cual no existe una única concepción de justicia y los defensores de la calidad como eficacia olvidan el papel de las comunidades como transmisoras de cultura.

El capítulo comienza revisando el concepto de calidad educativa a fin de sintetizar los diferentes enfoques de la misma. Relaciona la elección de centro y los modelos de calidad educativa, así como en los estudios realizados sobre la Gestión de la Calidad Total, y trata de revisar los modelos empleados en la Comunidad Valenciana que se han desarrollado y que implican la elección de centro por parte de la familia.

Al mismo tiempo, la demanda de un modelo educativo integrador, equitativo y de alto nivel de calidad ha provocado que en la educación sostenida por fondos públicos se produzca una autorreflexión en torno a la calidad y la equidad en el sistema. La Comunidad Valenciana se enfrenta a un desafío educativo importante: equilibrar la eficacia, la equidad y la cohesión social. La búsqueda de ese equilibrio conlleva una revisión de algunos de los programas que hasta el momento se han llevado a cabo.

Sin embargo, como antes se apuntaba, la calidad y la equidad se pueden detectar en los centros escolares, y la toma de consideración de este hecho tiene también implicaciones en la cohesión social. En este sentido, para que sea posible, los centros escolares han de favorecer la integración de valores, actitudes y capacidades, la participación ciudadana, la empatía, el altruismo, la coeducación, etc.

El capítulo finaliza demostrando, en cierto modo, que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino más bien necesarios y complementarios en el avance de una sociedad del siglo XXI.

III.2. CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA

Desde la perspectiva de la elección de centro, el concepto de calidad educativa marcó un antes y un después. Proveniente del ámbito económico-industrial, tomó un mayor impulso a medida que la economía se hizo más competitiva, convirtiéndose en una variable básica en la elaboración y prestación de bienes y servicios. Dicho proceso aceleró la adopción de distintas estrategias organizacionales que evolucionaron desde la tecnificación empresarial hasta la capacitación de los recursos humanos.

La Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), en su guía para la implantación de sistemas de la calidad en PYMES, afirma: “Según los indicadores en la Norma UNE-En ISA 8402:1994, la calidad se define como “el conjunto de características de una identidad que le confieren su aptitud para satisfacer las necesidades establecidas y las implícitas” (AENOR, 2001, p.3).

Así, tanto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, como en el Marco de Acción de Dakar de 2000 —ambas conferencias en Naciones Unidas— se afirma que la calidad “constituye el centro de la educación”.

En el ámbito de las políticas educativas, el concepto de calidad constituye un elemento prioritario que nació de la mano de determinadas organizaciones internacionales, centradas primero en la calidad de los productos para incorporar más tarde el sistema educativo. Al respecto, para la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1998), la calidad es el referente más importante para juzgar el desarrollo de las instituciones educativas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1991, citado por Puelles, 2009, p.26), definía:

En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio, razón por la cual no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación.

Cabe señalar que se trata de un término polisémico, que depende de quién lo define, de los parámetros que se utilizan y de los fines que se encomiendan a la educación. Por este motivo, encontramos múltiples conceptualizaciones procedentes de corrientes empresariales y educativas expuestas por diferentes autores, entre ellos: Albornoz, 2005; Cano, 1998; Carr y Kemmis, 1988; Casanova, 2004; De Bono, 1993; De la Orden, 1982; Droin, 1993; Duhalde, 2008; Egidio Gálvez, 2005; English & Hill, 1995; Laval, 2004; Ovejero Bernal, 2002; Pérez Gómez, 1997; Pulido Chaves, 2009 y Reid, 1981. Dichos autores sintetizan muy bien los procesos de calidad educativa que se han producido. Un ejemplo interesante de esta pluralidad de significados se observa en el EFA (*Education of AllGlobal Monitoring Report*, 2005), publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), subtítulo “El imperativo de la calidad”, que examina la manera en cómo la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar cuándo la calidad está presente en el sistema y en qué niveles se encuentran.

En el mismo documento se plantea la calidad de la educación desde dos perspectivas. En primer lugar, considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, “su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido”; en segundo lugar, hace hincapié en el papel que desempeña la educación en “la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando”. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto (Ibíd., p.2).

La calidad tiene importantes repercusiones en la elección de centro y en la educación, y es por esa razón que en el trabajo empírico que se lleva a cabo se quiere conocer hasta qué punto los alumnos perciben la calidad educativa en los procesos de crecimiento personal y en los procesos cognitivos (se incrementa la capacidad para codificar, almacenar, procesar, transferir la información recibida, etc.). Un centro de calidad modifica los modos de codificar la información a través de metodologías (imágenes, sonido, sistemas multimedia, prácticas, investigación, etc.).

No se puede obviar que la calidad educativa viene marcada por los recursos económicos invertidos. El grado de inversión pública en educación (en términos de PIB, cuota de niveles educativos e instituciones educativas y participación de fuentes privadas) muestra cómo funciona el sistema y en qué prioridades se fijan. De ahí que la calidad educativa marque diferencias en la elección de centro.

Hay razones para pensar que la calidad educativa en la elección de centros va introduciendo ventajas frente a los recursos de la enseñanza tradicional que los alumnos perciben (sala de ordenadores, biblioteca, laboratorios, flexibilidad, adaptación a las necesidades, etc.), y que puede conducir a una misma elección de centro en un futuro. Del mismo modo, son muchas las familias que consideran que los centros de nivel adquisitivo alto proporcionan una mayor calidad educativa (Torres, 2004).

Al respecto, las diferentes pruebas PISA demuestran que no es necesaria una mayor inversión para obtener mejores resultados, sino la gestión de los recursos. En este sentido, España, al entrar en recesión económica, introdujo medidas para abordar el uso racional de los recursos en educación, como el ajuste de la educación a la demanda y la revisión de las tasas universitarias en el Decreto 14/2012 de 30 de abril. Ante esta situación, que produjo bastante descontento en toda la comunidad educativa, el gobierno del Partido Popular mantenía que dichas medidas no influían en la calidad educativa, poniendo como ejemplo las pruebas PISA.

En efecto, las pruebas PISA (2012) no demostraron el aumento del rendimiento académico de los alumnos, que continuaban estando por debajo de la media de la OCDE en Lectura, Matemáticas y Ciencias. También mostraban que la tasa de finalización de la educación secundaria está por debajo de la media de la OCDE, así como la matriculación de los alumnos en la Formación Profesional, que tampoco alcanza la media²⁷. En el último informe PISA (2015), que se centra en la Ciencia, los alumnos españoles han mejorado en Lectura, Ciencias y Matemáticas, encontrándose dentro de la media de la OCDE. Pero, al mismo tiempo, muestran que existe una brecha importante entre las diferentes CC. AA.: las comunidades del sur son más vulnerables a obtener peores resultados (Canarias, Andalucía, Extremadura y Murcia). Por otra parte, parece ser que los resultados no solo tienen que ver con la financiación: el País Vasco invierte más en educación por alumno, pero se sitúa por debajo de la media española, mientras que Castilla y León, con una menor inversión, obtiene los mismos resultados. En este sentido, parece demostrarse que el factor que influye en la calidad educativa es la inversión en equidad y calidad docente.

Para mejorar los resultados del Informe PISA de 2012 se estableció un Programa Nacional de Reforma (2012), con la finalidad de cumplir con las estrategias de la Unión Europea (2020) y reducir las tasas de abandono escolar al 15 % en 2020. Si se observan las últimas cifras de abandono escolar en España (21,9 %, MEC, 2015) se observa que se está cumpliendo el objetivo: la tasa ha bajado desde el 30 % en 2006 al 23 % en 2013 —aunque en este momento duplicamos la media comunitaria (11,1 %), según datos recogidos por la UE (Eurostat, 2015). Por otra parte, se colabora con la OCDE en la creación de una Estrategia de Competencias Efectivas para impulsar el empleo y el crecimiento económico.

En opinión de Tiana (2006, p.117), “el concepto de calidad incluiría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción”. Dicho de otro modo, se puede hablar de una educación de calidad en la medida en que se alcanzan los objetivos propuestos, siendo estos además coherentes con las metas últimas marcadas, las necesidades sociales detectadas, utilizando eficientemente los

²⁷ Véase: Política educativa en perspectiva (Education policy outlook: España) OCDE 2013

recursos disponibles y satisfaciendo las expectativas de los agentes implicados. A esas cuatro dimensiones otros autores añaden además una quinta, que cada vez se considera más central: se trata de la equidad según Marchesi y Martín (1998, citado por Tiana 2006, p.117). “Esa concepción multidimensional permite abordar la calidad como un sistema de coherencias múltiples, lo que a su vez permite llevar a cabo análisis complejos y comprensivos”.

Otro factor de calidad que Tiana (2013 pp. 42-44) considera fundamental es la formación del profesorado. Expone los diferentes estudios realizados que avalan sus conclusiones:

a) El estudio realizado por la OCDE (2005), en el que participaron 25 países, concluyó la importancia de la profesión docente como factor de calidad.

b) El estudio realizado por la red Eurydice de la Unión Europea, con el título genérico “La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática” (EURYDICE, 2002-2005).

c) El estudio realizado por la consultora McKinsey & Company (2007), con el título *How the world's best-performing school systems come out on top*, se propuso analizar cómo los países logran un buen rendimiento académico (BARBER y MOURSHED, 2007), llegando a la conclusión de la necesidad de conseguir que los mejores estudiantes elijan la profesión docente.

d) En el año 2010 se publicaba un nuevo informe a cargo de McKinsey & Company, con el título *How the world's most improved school systems keep getting better* (Mourshed, Chijioke Y Barber, 2010). En la misma línea, concluyen que para conseguir buenos profesionales docentes se debe elevar el nivel de entrada de los candidatos, mejorar la calidad de la formación, mejorar sus habilidades, establecer un sistema de autoevaluación de los docentes, etc.

e) La OCDE (2011) convocó la primera Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, centrada en cuatro grandes temas: el reclutamiento y la formación inicial del profesorado; el desarrollo profesional, el apoyo, las condiciones de empleo y la carrera de los

docentes; la evaluación docente y los incentivos al profesorado; y la implicación del profesorado en la reforma educativa.

Las conclusiones (Ibíd., p.56) coinciden con las anteriores investigaciones y con sus reivindicaciones (Tiana, 2011). En este sentido, afirma que el objetivo fundamental de cualquier política educativa para conseguir una educación de calidad “debe ser mejorar la formación de los docentes”, relativo al acceso, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional posterior. En la misma línea, Casanova (2012) considera que:

La calidad es un concepto dinámico en esencia que se mantendrá vivo y actualizado siempre que se continúe innovando en educación a la vista de los acontecimientos sociales que se produzcan y de los descubrimientos científicos (psicológicos, pedagógicos, neurocientíficos, etc.) y que debe contar como base con la formación y el prestigio de sus profesores (al fin, de sus protagonistas en las aulas) que constituyen el núcleo fundamental del sistema (p.55).

En este sentido, el Marco de Acción de Dakar (Senegal) del año 2000 destacaba la importancia de la calidad de la educación, afirmando que:

La calidad constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y en otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, los jóvenes y los adultos en el futuro (p.17).

Los efectos de las políticas educativas respecto a la calidad educativa están sujetos a cierta incertidumbre, ya que existen diversos factores que interactúan (la familia, los profesores, los alumnos, la cultura del centro, etc.). Ante esta complejidad, la elección de centro por parte de los padres está influenciada por las evaluaciones internas y externas que se realizan en los centros y que intervienen como factores de calidad de estos.

III.3. LA ELECCIÓN DE CENTRO Y LA CALIDAD EDUCATIVA

Desde el punto de vista del derecho de libertad de elección de centro escolar reconocido implícitamente en la CE (1978), diversos son los estudios que demuestran el cambio de percepciones a nivel de la política oficial y amplios sectores de la población sobre la educación. Es evidente que los cambios en la estructura económica y política llevan consigo modificaciones en la estructura social en múltiples direcciones. La inevitable tendencia económica a la globalización y a la imposición universal de modelos de vida, de pensamientos, sentimientos y acción transmitidos por medio de los medios de comunicación con la finalidad de estimular el individualismo y el conformismo social, así como el avance de la economía neoliberal capaz de derribar cualquier barrera para obtener beneficios, han llevado a modificar el concepto de educación. Autores como Alba Rico, 2007; Ovejero Bernal, 2002; Pérez Gómez, 1997, 1998, por más de una década Acín, 2000; Caballero Harriet, 2000; Didrikson, 2000; Schipani, 2000; Vélez Carmona, 2000, han relacionado el concepto de globalización, su impacto en la educación y la construcción de subjetividades que confirman los cambios producidos, sin olvidar las políticas que siguen los países que forman la OCDE basadas en recoger datos educativos para medir la calidad educativa y hacerla más accesible, de manera que se puedan emprender acciones de rendición de cuentas y mejora (OCDE, 2013).

En opinión de autores como Albornoz, 2009; Laval, 2004; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999 ab; 2009, la obsesión por la eficacia que aparece como sinónimo de calidad se acepta con toda naturalidad, de manera que cualquier actividad que se realice debe regirse por patrones de economía, rapidez, seguridad, beneficio, etc. Desde el centro de los poderes políticos y económicos se difunde la idea de que la economía global debe satisfacer a todos. La cultura de la satisfacción supone la convicción de que cada uno, individuo o sociedad, tiene aquello que se merece por su esfuerzo y dedicación. Cada sujeto debe defender lo propio frente a aquellos que piden una mayor igualdad social. Esta ideología repetida desde diferentes medios ha calado en parte de la población que considera que lo privado funciona con criterios de calidad, autonomía, gestión, competición y resultados, y lo público es deficitario. Este concepto se ha extendido fuera y dentro de la

educación y ha posibilitado una mayor intervención empresarial y de privatización en los centros públicos (Giménez Sacristán, 2013).

Del mismo modo, la idea de eficacia, eficiencia y calidad que aparece en los anteriores capítulos muestra una importante contradicción entre las finalidades políticas que se le atribuyen a la escuela (equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo integral de la persona) y las exigencias del mercado laboral que demanda: excelencia, competitividad, estándares de calidad, evaluaciones del sistema, etc.

En este sentido, la elección de centro por parte de los padres, legítima en sí misma, se ha convertido en un factor unidireccional que persigue la excelencia mediante la aplicación de leyes del mercado. Son diversas las noticias que les llegan, en ocasiones alarmantes, entre ellas los informes de PISA que generan un buen número de noticias y suscitan infinidad de comentarios que predisponen a los padres en el momento de elegir centro o los datos sobre educación que proporciona la OCDE, que incluye PISA, TALIS, PIAAC, y su publicación anual sobre el panorama de la educación en todos los países.²⁸

Según la OCDE (2015), un 16 % de las reformas recientes se centran en conseguir calidad y equidad en la educación en la mayoría de sus países. En España, la LOMCE (2013) se centra en la excelencia del sistema educativo y en ampliar la formación profesional (FP), implantando la formación profesional dual (2012) con la finalidad de posibilitar el trabajo futuro de los estudiantes y la existencia de un mayor número de profesionales cualificados, como ocurre en otros países europeos.

Con la misma finalidad, la Comunidad Valenciana ha implantado políticas encaminadas a desarrollar instrumentos y procesos para apoyar las evaluaciones internas y externas de los centros escolares (p.ej., Programa Mejora del Aprendizaje), que se desarrollarán en los puntos siguientes.

A esto se añade que, dentro de las decisiones de los padres, hay ciertas tensiones ideológicas que determinan su decisión. El significado que le otorgan a la

²⁸ Véase: <http://www.oecd.org/edu/profiles.htm> (2014)

calidad educativa y a la equidad a la escuela pública o a la escuela privada como factor determinante en la elección de centro, el sistema de valores y de creencias de la familia, el nivel de autonomía que otorgan a los centros y la búsqueda de proyectos innovadores e, incluso, la misma exigencia de una escolarización obligatoria y gratuita para todos.

III.4. PROGRAMAS DE CALIDAD TOTAL

En los últimos años se ha introducido en el sistema educativo el concepto de calidad total, retomada del mundo empresarial. Al respecto, López Rupérez (1979, pp.63-64) señala:

Tres valores centrales a modo de “racimos éticos” que acompañan la calidad total empresarial. Estos son “la adhesión personal a un ideal de perfección, la consideración del otro en tanto que persona y la identificación con un proyecto colectivo.

La visión de González (2008, p.1) corrobora y define la calidad total como “el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo”. Siguiendo a este autor, la calidad total surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de la calidad que regía las producciones de bienes y servicios en la década de 1930, en orden a satisfacer una mayor demanda. En 1950, en Tokio, W. Edwards Deming (1900-1993) empezó a centrarse en el control de la calidad durante el proceso de producción del producto. Su lema era hacer las cosas bien desde el primer intento con el fin de minimizar costos, satisfacer al cliente y ser más competitivo

En EE. UU. Juran (1951) puso el acento en la gestión de la calidad como un concepto más amplio del cual el control estadístico era una de sus herramientas. Esta noción queda superada por el Control de la Calidad Total que, según Fiegenbaum, (citado por Cano 1998, p.26), “implica la calidad de las actividades de toda la organización”.

A partir de los años 80 es recogido dicho concepto por los países europeos. La aplicación de los programas de calidad en el ámbito educativo se produce a partir de la década de los noventa. A raíz de ese momento, los programas de evaluación pasan a llamarse programas de calidad, y significa que la evaluación del sistema educativo debe tener en cuenta el contexto social, económico y cultural.

Según Bolívar (1999, pp. 78-79), para hablar de gestión de calidad total (*Total Quality Management*) se deben cumplir ciertas características: “a) satisfacción del cliente; b) mejora continua de la gestión empresarial y de sus procesos; c) participación gratificante de todos los participantes de la producción empresarial”.

La Calidad Total (CT) es, por tanto, una filosofía que debe ser adoptada de manera consensuada por todos los trabajadores de una organización para mejorar su trabajo, es decir, mejorar el producto final de dicho trabajo. De Bono (1993, citado por Casanova, 2012, p.27), afirma que “la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo”.

Con la Calidad Total se enfatiza la toma de decisiones y el compromiso de todos y cada uno de los miembros de un centro, teniendo en cuenta que el objetivo de todos ellos converge en la búsqueda de una constante superación de los procesos. Con el aumento de la participación crece también la satisfacción. La calidad no está únicamente en los resultados o satisfacción del ciudadano, sino en la implicación de todos en una forma de gestión que responsabiliza a todos los agentes: administrador y administradores.

Existen múltiples conceptualizaciones procedentes de corrientes empresariales y educativas ciertamente variadas (Cano, 1998; Carr & Kemmis, 1988; Casanova, 2004; De Bono, 1993; De la Orden, 1982; Droin, 1993; English & Hill, 1995 y Reid, 1981) dentro de la corriente de calidad total que amplía dicho concepto. En opinión de Escudero (1998, citado por Bolívar 1999, p.81).

La calidad tiene el don de la ubicuidad: la podemos colocar ante los más diversos objetos, acciones o productos; al tiempo que entenderla

de múltiples formas (resultados, innovación, valores intrínsecos, satisfacción del cliente, etc.).

Los pilares que sustentan la calidad total engloban las aportaciones de diferentes autores, entre ellos: Blanco & Senlle (1993, p.137); Bradley (1993, p. 28); Cortés (1995, p. 38); T.H. Berry (1992: 38); Tovar et al. (1994); Ugalde (1995, p.41) y Williams & Watson (1995), se concretan en:

Considerar que el cliente es lo primero.

1. Basar la gestión en la mejora continua y en la constante evaluación de procesos.
2. Comprometerse y participar, cooperando en lugar de competir.
3. Ser conscientes de que el papel del líder es básico.
4. Convertirse en una organización inteligente, que aprende.
5. Basar la toma de decisiones en datos objetivos.
6. Centrarse en pequeños cambios.
7. Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo.

Otros pilares que propone Cano (1999, p.38) serían: a) Reducir el tiempo de producción; b) prevenir, no tener miedo de fallar; c) tener una perspectiva amplia de los que necesitan los diferentes clientes y el mercado; d) buscar el desarrollo compartido entre proveedores y clientes; e) reconocer la responsabilidad pública de las acciones, ser ágiles, etc.

En el mismo sentido, los principios específicos de la gestión de calidad total expuestos por la *European Foundation for Quality Management* (EFQM)²⁹, son los siguientes:

1. Implicación y compromiso de los órganos de gobierno del centro: liderazgo y cohesión.
2. Orientación al cliente, tratando de adaptarse a sus necesidades y expectativas, tanto implícitas como explícitas.
3. Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora. Para ello en los

²⁹Veáse <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabi=36>

centros deben hacer posible que todos los profesionales se impliquen en actividades de mejora y se comprometan en la satisfacción de los requisitos del cliente.

4. Desarrollo e implicación de las personas mediante la colaboración interna y el trabajo de equipo, para lo cual es necesario que se incluya la gestión, técnicas de mejora de la calidad, investigación, etc.

5. Dirección basada en procesos y hechos con una gestión de indicadores, con la finalidad de medir y controlar las actividades que se van realizando así como los resultados obtenidos. Los indicadores pueden ser internos o externos.

6. Desarrollo de alianzas con todo tipo de agentes, porque basándose en la confianza mutua entre las partes se obtienen beneficios para todos.

7. Responsabilidad social, que supone un mayor compromiso para responder a las expectativas de la sociedad.

Todos estos principios se deben considerar en todas las actividades de los centros, los padres deben conocerlos antes de elegir y la “*Conselleria de Educació, Investigació, Cultura i Esports*” será la encargada de fomentarlos, como se expone en otro punto. Para ello se publicaron diversas guías.³⁰

III.5 ESCUELAS EFICACES

Las investigaciones sobre calidad de la educación tienen como punto de partida el denominado movimiento de Escuelas Eficaces. El origen de este movimiento puede encontrarse en el conocido estudio de J. Coleman et al. (1966) sobre igualdad de oportunidades educativas, que ponía de manifiesto que los recursos que se concentran en la escuela y la forma de utilizarlos apenas influye en los resultados de los estudiantes. Ante esta afirmación, diferentes estudios intentaron demostrar que no era cierta, trataron de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implantar en otros centros y así paliar las desigualdades entre instituciones. Este es

³⁰ Véase: Guía de Calidad educativa. Generalitat Valenciana.

el origen y la finalidad común del movimiento de Escuelas Eficaces. Los estudios fueron evolucionando desde los primeros enfoques de *caja negra o input-output*, pasando por los modelos de proceso-producto hasta llegar a los modelos de contexto-entrada-proceso-producto.

En opinión de Bolívar (1999, pp. 81-82), la primera entrada oficial en España del tema de la calidad se produce al hilo del movimiento de “Escuelas Eficaces”. El documento del MEC de 1994 sobre Centros educativos y calidad de la enseñanza recoge algunos conceptos relacionados con las “Escuelas Eficaces”. Por otra parte, la propia Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros de 1995 sigue dicha filosofía. Esta noción de calidad, defendida por Marchesi y Elena Martín (1998) afirma que:

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zona social o culturalmente desfavorecida (p.33).

No obstante, la elección de centro no significa *per se* una mejora de la calidad educativa, es evidente que los centros intentan adaptarse a la demanda y requerimientos de los padres (p.ej., la adaptación de los centros al horario de los padres). La primera instrucción del Plan de Mejora (BOE, 20-9-96) propugna que “la calidad se propaga de arriba abajo de modo que, sin esa implicación del directivo, la mejora cualitativa no está en absoluto asegurada”.

Como ya se ha expuesto, la calidad educativa se reivindica desde todos los sectores políticos como señal de progreso. Esta situación ha llevado a los padres a

preocuparse por la calidad que ofrecen los centros educativos, su nivel de autonomía, los resultados académicos y los mecanismos de rendición de cuentas. Ahora bien, como defiende Bolívar (1999, pp.82-83):

La educación es un bien básico y no debe estar sometida al mercado, existen otros valores que se han de defender como la participación de los ciudadanos, la gestión democrática, disponer de buenas escuelas y la gestión escolar como trabajo colaborativo.

Por otra parte, en España son escasos los trabajos empíricos enmarcados dentro del movimiento de Eficacia Escolar, entre ellos los realizados por Castejón, 1996; Fuentes, 1986; Muñoz-Repiso et al., 1995.

En el sistema educativo español, la descentralización del sistema educativo ha proporcionado importantes cambios educativos, entre los cambios más destacados que refuerzan la idea de Escuelas Eficaces ha sido el incremento de la autonomía escolar de los centros docentes financiados con fondos públicos en todos los niveles. Esta autonomía se ha centrado en aspectos pedagógicos, organizativos y financieros y significa que los centros están obteniendo progresivamente más capacidad para gestionar sus propios cambios (LOMCE, 2013).

La implantación por el Ministerio de Educación y Cultura de una autoevaluación en los centros basada en el modelo de la “*European Foundation for Quality Management*” (EFQM), como se ha expuesto en este capítulo, ha ido introduciendo medidas que favorecían la calidad en el sistema educativo. No obstante, existen todavía diversas variables sobre las que se debe intervenir si se pretende incrementar la calidad educativa.

Desde el momento en que los análisis de la calidad total se han trasladado al sector educativo, se requiere reconocer que su enfoque sistémico ha permitido un análisis más integral; precisamente es aquí donde entra en escena la integración de la equidad en los análisis de la calidad educativa. La relación conceptual entre el binomio calidad-equidad de la educación constituye una relación indisoluble desde finales del S.XX.

Ante esta situación cobra relevancia valorar, desde una óptica empírica, la elección de centros respecto a sus afectos sobre la igualdad de oportunidades de los alumnos que asisten a centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Valenciana. Así como poder demostrar si la calidad educativa se da en igualdad de condiciones en los diferentes modelos de centros.

A continuación se efectúa una presentación de algunos de los programas que para mejorar la calidad y la equidad ha llevado a término la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura i esport*.

III.6. LAS HERRAMIENTAS DE CALIDAD UTILIZADAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

III.6.1. Instrumentos de evaluación

En la actualidad se ha superado la idea que la calidad es únicamente un concepto aplicado a la empresa y a las organizaciones productivas. En efecto, en el ámbito escolar la calidad se considera como un aspecto a mejorar en la propia escuela. A este respecto, se pretenden mencionar los factores que han influido en la posibilidad de la implantación de políticas de calidad en la Comunidad, los constantes cambios legislativos que se han producido con esta finalidad.

En un principio, con el fin de transformar las empresas y las escuelas en organizaciones inteligentes *-Learning organizations-*, se necesitan los instrumentos y las técnicas del TQM para tener una mejor percepción y recoger, analizar e interpretar datos relevantes. En este sentido, según Bernillón y Cerutti (1989, citado por Cano 1998, p.28), es enseñar “al personal cómo optimizar la eficacia de su trabajo, un trabajo que se realiza en común”.

En educación se trataría de las reuniones del equipo educativo de un ciclo o un curso, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza /aprendizaje. Partiendo del método científico, son diversas las técnicas de medición que se

utilizan, entre ellas: el análisis Pareto, las tablas de posición, los diagramas de dispersión y las gráficas de dimensión, etc.

Con la pretensión de obtener la calidad total, se editaron diferentes normas: la ISO 9000 (Internacional) o la Fundación Europea para la calidad Total (EFQM) que posee un modelo con nueve criterios, de los cuales cinco son facilitadores (procesos, liderazgo, recursos, gestión del personal y política y estrategia) y cuatro son productos (satisfacción de los clientes, satisfacción de las personas, impacto en la sociedad y resultados).

En el Estado español, a nivel de enseñanza se aplicó el programa *TQM* (Total Quality Management) de Juran, que consiste en maximizar el potencial de cada uno, perfeccionando las propias habilidades y la de los compañeros con quien se trabaja, aprovechando la ventajas que cada uno puede aportar. También se ha utilizado el *TQC* (Total Quality Control) de Feigenbaum, o el *O defectos* de Crosby.

Es evidente que la evaluación se ha convertido en una cuestión política clave en educación, dado que los países buscan formas de medir el progreso del estudiante y evaluar el rendimiento de los involucrados en el proceso educativo (profesores, centros escolares, familia, etc.) para ayudar a mejorar los sistemas de educación. Debido a la descentralización en España, las CC. AA. han tomado la decisión de participar en las pruebas PISA o establecer sus propias pruebas para entender mejor cómo proporcionar las ayudas necesarias que mejoren la educación, de manera que los usuarios del sistema y la sociedad obtienen más información sobre la calidad de su sistema educativo.

La supuesta mejora de la calidad vía incremento de la competencia, por ejemplo, exige que los padres dispongan de una mayor información en el momento de elegir centro, esto supone que todas las familias puedan elegir centro en las mismas condiciones al conocer el nivel de calidad que presenta el centro.

Para ello, el Gobierno Valenciano, a través del Decreto 10/2000 de 25 de enero, crea el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa. El IVECE

es, por tanto, el órgano de la Administración Educativa Valenciana al que compete la evaluación general del sistema educativo, orientada a la obtención de una mejora continua de la calidad de la enseñanza. Para ello, contaron con:

1. Organización Internacional de Normalización (1947), es una red de instituciones nacionales de normalización de 163 países, con un representante por país y un secretario general en Ginebra. AENOR es el miembro español de la organización internacional ISO 9000, se trata de un conjunto de normas internacionales y guías de calidad que han obtenido una puntuación mundial como base para establecer sistemas de gestión de calidad.
2. El modelo del premio Malcolm Baldrige (1998) lo establece el Congreso de Estados Unidos en reconocimiento a Malcolm Baldrige por su labor a favor de la calidad. Relacionada con la gestión empresarial cuyo objetivo, además de satisfacer a los clientes, debe ser la eficacia económica de la organización ante todo.
3. El Modelo del Premio Deming fue pionero entre los diferentes modelos de calidad. Se establece en Japón (1995) y se actualiza en 1996. Este modelo destaca por la importancia que tienen los procesos implícitos en el funcionamiento de una organización para la calidad de la misma.
4. El Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) que en 1992 elabora un modelo de Gestión de la Calidad Total que puede servir a las organizaciones para realizar su propia evaluación. En 1996 el modelo Europeo de Gestión de Calidad Total pasa a denominarse Modelo Europeo de Excelencia. El modelo va actualizándose.

Se comenzó a aplicar en los centros públicos y concertados, en plan experimental, durante el curso 2003/2004. Se trataba de establecer círculos de calidad que facilitaran el debate sobre la calidad del trabajo que se realiza y cómo mejorarlo. Para ello, se establecen mecanismos de autoevaluación que facilitan mejorar la tarea.

Con la Orden de 22 de marzo de 2005 de 15 de abril se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad. Con dicha orden se pretendía lograr “la calidad total” o la excelencia en una institución educativa a largo plazo. Para ello se establece una red de centros de calidad educativa configurada por tres niveles: el nivel I correspondía a la planificación, el II nivel a la implantación y el tercer nivel marcaba la consolidación del sistema.

Con este fin, los profesionales de los centros interesados en llevar a cabo procesos de calidad educativa realizaron tres cursos de preparación y asesoramiento en el CEFIRE para conocer el sistema (norma ISO 9000, modelo EFQM, metodología de las 5-S y el ciclo de Deming). Del mismo modo, se familiarizaba a los profesionales de la educación en instrumentos de autoevaluación consistentes en métodos del cuestionario de autoevaluación, métodos de la matriz de mejora, métodos de reunión de trabajo, método de formularios y métodos de simulación de presentación al premio.

Desde 2006 a 2015 la Conselleria de Educación realizó un total de 60 jornadas formativas y de intercambio de experiencias, además de facilitar la publicación de diferentes guías referentes a la planificación y gestión de centros.

En un primer momento, se constituía un equipo de trabajo formado por dos miembros del equipo directivo, se nombraba un coordinador de calidad, un representante de cada etapa educativa y un representante del PAS. Antes de iniciar el proyecto, un grupo de profesores se formaban en el sistema de gestión de calidad. A continuación se planteaba el proyecto que consistía en definir la acción o acciones a mejorar, en dicha acción se implicaban a los equipos de ciclos, claustro de profesores, consejo escolar, A.M.P.A y la comunidad educativa. La descripción de la acción se realizaba mediante una evaluación donde se detectaban las carencias que se necesitaban mejorar. Se revisaba e incluían las acciones a realizar en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), se establecían las estrategias y actuaciones y las características de calidad que deben impregnar la actuación de los profesionales del centro y se establecía el seguimiento y aprendizaje de los resultados obtenidos.

En una segunda fase se seleccionaban los indicadores de calidad que mejor podrían desarrollar el proyecto. Una vez elegidos los indicadores, los asesores de Conselleria de Educación revisaban el proceso y asesoraban. Cada indicador era un dato o resultado que permitían una interpretación inequívoca e informaba del grado o evolución de aquello que se pretendía mejorar. En el proceso de autoevaluación se recogían los puntos fuertes y débiles en la organización escolar para acercarla a la excelencia y al mismo tiempo poderla comparar con otros centros. También se aplicaban unos indicadores de rendimiento e indicadores de gestión referidos a los objetivos del centro.

Los centros que participaban entraban a formar parte de la red de centros de calidad educativa en la que se establecían diferentes grados, según la implantación de sistemas de calidad en los centros y los resultados obtenidos. En este sentido, la red de centros de calidad se define como un espacio para la comunicación e intercambio de experiencias, formado por centros docentes no universitarios implicados en la implantación de los sistemas de Gestión de Calidad. La calidad hacía referencia a la mejora en la forma de trabajo, en el perfeccionamiento de los docentes y no docentes y en la mejora de procesos y resultados.

Se hablaba de calidad total, no como una finalidad en sí misma, sino una estrategia y un método de gestión cuyo objetivo eran la mejora de los servicios que prestan una organización para conseguir la satisfacción de sus clientes o destinatarios del servicio. Con la implantación del sistema de gestión de los centros se pretendía una mejora de reparto de tareas, un cambio de imagen del centro y valoración de los profesionales, un buen equipo directivo, buscar acuerdos y consensos, etc.

Al finalizar el curso escolar se remitía una memoria a *Conselleria de Educació, Ciències i Esports* de los procesos realizados.

Según los datos que ofrecía *Conselleria de Educació, Ciències i Esport* formaban parte de la Unidad Educativa, servicio de innovación y calidad, 519

centros de la Comunidad Valenciana, de los cuales 74 pertenecían a la provincia de Castellón, 300 a la provincia de Valencia y 145 a la provincia de Alicante³¹.

III.6.2. La evaluación de los resultados de los estudiantes

Los padres que deciden ejercer el derecho a elegir deben conformar sus elecciones atendiendo a variables observables tales como la orientación religiosa de la escuela, sus instalaciones, las actividades extraescolares, tipo de alumnado, proximidad, etc.; factores todos ellos de índole no académica, demandaban de un sistema que les informara de una manera más científica sobre la calidad educativa de los centros y puedan participar en la misma (Sarramona, 2004).

En este contexto, la Orden de 11 de abril de 2006 establece la evaluación diagnóstica. Es regulada por diversas resoluciones que centran la evaluación sobre diferentes competencias y el calendario de las mismas. Finalmente, es regulada por el Decreto 121/2013. La evaluación diagnóstica tenía como objeto conocer los niveles competenciales del alumnado, incorporar procesos de evaluación externa y proporcionar información de manera más objetiva. Sin olvidar que actualmente es concebida como un factor fundamental de cualquier política educativa y la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura i Esport* pretendía establecer mecanismos de seguimiento que le permita identificar las deficiencias del sistema educativo para mejorarlo.

En un primer momento, la dirección del centro informaba al claustro y al consejo escolar. Los departamentos que obtenían bajos resultados aplicaban las medidas pertinentes para mejorarlos. Con la finalidad de mejorar la calidad de la educación de los centros escolares, las políticas deberían centrarse en cambiar las políticas del aula, para que los alumnos obtuvieran buenos resultados en las competencias. Establecer un análisis minucioso que interpretara los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los alumnos de 2.º ESO. De manera que los centros pudieran establecer objetivos en sus programaciones con la finalidad de mejorar las competencias de sus alumnos.

³¹Véase: Guía para la elaboración de una memoria EFQM; Guía para la implantación de un SGC, basado en normas UNE-EN-ISO 9001:2000 en el alcance de la FCT, Carpeta de gestión de planes de mejora en los IES. www.edu.gva.es

Mediante dicha evaluación los padres se podían informar del nivel de competencias que alcanzaban los alumnos en un determinado centro. Esta información constituía un factor adicional a la hora de elegir un centro. Con esta finalidad y en aras de una mayor calidad educativa, el Gobierno de la Comunidad Valenciana aumentó la financiación de los centros a través de:

- a) Ampliaron la dotación de aulas de informática: implicaba un cambio importante en la enseñanza debido a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que permite almacenar y compartir datos, fomentar el diálogo y la comunicación con los padres de los alumnos, al tiempo que permite reforzar los mecanismos de retroalimentación en el trabajo diario con los alumnos.
- b) Aumentaron la oferta de cursos y seminarios de formación del profesorado, con la finalidad de facilitarle todo tipo de herramientas que mejoraran las estrategias de aprendizaje en los alumnos. En el Art.92, 93,94 de la LOE (2006) se sientan las bases de la nueva regulación de los títulos de maestros en títulos universitarios de Grado y posgrado.
- c) Se redujo el ratio alumnos/profesor en los centros, máximo 30.
- d) Se establecieron políticas de apoyo a la medición y mejora de los resultados del sistema educativo: pruebas externas e internas de evaluación.
- e) Se dio un mayor equipamiento de los centros educativos público.

Con la crisis económica a partir de 2011, se redujeron todas las partidas presupuestarias, como se expone en el capítulo

Del mismo modo, con la entrada en vigor de la LOMCE (2013), respecto a la evaluación diagnóstica, la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* dictó la Resolución de 11 de diciembre de 2014, en la que se aprueba la realización de las pruebas de la evaluación individualizada de tercero de primaria y las pruebas de evaluación diagnóstica de primero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, del curso 2014-2015. Seguía el mismo planteamiento de las anteriores, comprobar el nivel de competencias adquiridas por los alumnos. Tanto las pruebas

de evaluación internas o externas pretendían ser un elemento esencial en la elección de centro. Su finalidad es tomar medidas para impulsar la calidad educativa.

III. 6.3. La calidad que persiguen los organismos internacionales

Otra vía de análisis sobre la calidad la proporcionan los informes internacionales que contribuyen a una educación de calidad: Fullan, 2010; Hargreaves & Shirley, 2009; Hattie, 2009; Levin, 2008, 2010; Mourshed et al., 2010; OECD, 2012a; OECD, 2012b; Schleicher, 2012. Muchos concuerdan en una serie de ámbitos políticos que obtienen buenos resultados, citados en *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen, OECD Publishing*.³² Entre ellos:

1. Inversión en enseñanza y profesores.
2. Uso de datos para seguir el proceso de los estudiantes.
3. Creación de capacidad de los implicados en el proceso educativo.
4. Reconocimiento del papel clave de liderazgo escolar.
5. Apoyo a los estudiantes y los centros escolares desfavorecidos.
6. Garantía de una política sana con mecanismos consistentes de responsabilidad.

Atendiendo a dichos criterios, se pretende observar la mejora de la calidad en el sistema educativo llevado a cabo por la *Generalitat Valenciana* en el curso 2015/2016. Entre ellas:

A. Docentes, una inversión fundamental.

Entre 1998-99 y 2008-2009, en la Comunidad Valenciana se incrementó el profesorado en 42,4 %, pero a partir de 2011-2012 se empiezan a producir una serie de reajustes en las plantillas. El Decreto 73/2012, de 18 de mayo, en los Arts. 1 y 2 se clarifican la racionalización del gasto, aumentando la ratio alumno/profesor. Según los datos del Instituto Valenciano de Estadística, en 2011 había 33.005

³²Véase: Política educativa en perspectiva (Education policy outlook: España) OCDE 2013

maestros y maestras en Infantil y Primaria, según el MEC, para el 2012/2013 esa cifra queda reducida a 25.748.³³

Con el cambio de gobierno del P.P al *Govern de la Nau*, en la Comunidad Valenciana se pretende aumentar la inversión en profesorado para garantizar una educación de calidad. Se reduce la ratio profesor/alumno correspondiendo a un 22,2 en la provincia de Castellón, 27,7 en la provincia de Valencia y 22,9 a la provincia de Alicante mediante el aumento de contratación de profesores (2.800 más en comparación al curso anterior).

Esta medida se está realizando de manera progresiva. Se ha iniciado en los centros de Primaria, concretamente en los cursos de educación infantil, y a medida que van subiendo los alumnos se irá mejorando la ratio y las medidas sean extensibles a todas las etapas educativas.

Tabla 5.Ratio alumnado Comunidad Valenciana

Curso	2014/15	2015/2016	2016/17
Ratio media total	25,2	24	22,7

Fuente: Elaboración propia a partir de Resum de Dades i Xifes. Generalitat Valenciana.

Se ha producido un aumento del número de profesores en los centros, así como una mayor rapidez en las sustituciones de profesores que, por diversas causas, tenían una baja laboral.

Tabla 6.Profesorado curso 2015-16 Comunidad Valenciana

Profesorado	Centros Públicos		Centros Concertados	
	Agosto 2015	Agosto2016	Agosto 2015	Agosto 2016
Alicante	19.110	20.811	3.843	3.874
Castellón	6.935	7.250	1.156	1.167
Valencia	23.622	23.421	9.347	9.408
Total	49.667	51.482	14.346	14.449

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de Resum de Xifes. Generalitat Valenciana.

³³Véase: Libro Blanco de la Comunidad Valenciana 1998-99; 2008-2009.

Tabla 7. Aumento del profesorado. Curso 2016-17

Centro público	+1815
Centro privado-concertado	+103
Nuevas adjudicaciones inicio de curso	953
Total	+2871

Fuente: Elaboración propia a partir de Resum de Xifes. Generalitat Valenciana.

Teniendo en cuenta que aproximadamente 5.000 puestos docentes se perdieron hasta 2014, ha recuperado 57,42 %. Este curso se ha incorporado al sistema 2.871 docentes más que el anterior. El total de docentes en los centros sostenidos por fondos públicos es de 66.884.

En las sustituciones de profesores en los centros públicos existía un verdadero problema por la tardanza en sustituir una enfermedad o jubilación. Durante el curso 2014-15 se tardaba, como media, unos veinte días. A partir de 2015-16 se ha reducido a 10 días lectivos.

En la investigación en curso se plantean variables que recogen la percepción de la calidad que tienen los alumnos de sus centros, de esta manera, se podrá comprobar si existen diferencias significativas en la “calidad” académica y socioeconómica del alumnado de los centros públicos, concertados y privados, teniendo en cuenta que la Administración pretende incrementar la financiación para proporcionar una mayor calidad educativa.

B. La fijación de estándares altos para todos los estudiantes responde a diversos programas de aprendizaje.

—**Política lingüística:** Regula los programas plurilingües con la finalidad de la incorporación de una lengua extranjera en la etapa infantil (dos horas semanales). En la etapa de Educación Primaria (Orden de 30 de junio de 1998), la asignatura de inglés se puede vehicular determinado tiempo lectivo a otras asignaturas, dependiendo del ciclo. En la Educación Secundaria, el programa experimental plurilingüe regula que se pueda dar cualquier asignatura en inglés o francés, si los profesores de dicha asignatura tienen la correspondiente titulación (p.ej., tecnología). El objetivo que se persigue es conseguir que los alumnos adquieran un

conocimiento elevado de las lenguas oficiales de la Comunidad y adquieran un dominio apropiado de, al menos, una lengua extranjera. Con esta finalidad se ha establecido una red de centros docentes plurilingües. Del mismo modo, empíricamente se desea demostrar si los alumnos perciben que han conseguido un nivel elevado en un idioma extranjero que les posibilita estudiar en el extranjero o por el contrario encuentran impedimentos según el centro escolar al que asisten.

— **El Programa de enriquecimiento curricular:**

El marco presentado en el trabajo tiene como objetivo explicitar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que influyen en la elección de centro. Los padres que han elegido un centro público exigen que en dichos centros se ampliara la oferta educativa, en especial para poder atender alumnos de altas capacidades. El Decreto 39/1998, la Orden 16 de julio de 2001, la Resolución de 22 de mayo de 2009, el Real Decreto 943/2003, etc. En algunos centros se crearon aulas de altas capacidades (p.ej., I.E.S de Foios) para trabajar las estrategias de enriquecimiento, pero no se extendió la oferta. Por ello, durante el curso 2015-16, se intentó retomar en plan experimental centrado en el ámbito científico-técnico y se iría ampliando a otros ámbitos del conocimiento como las humanidades, las lenguas o las artes. Con ello pretendían³⁴:

- a) Dar respuesta a aquellos alumnos que les interesaba las Ciencias, o para aquellos alumnos que por sus altas capacidades o alto rendimiento, alta motivación o alto rendimiento en ciencias, necesitaban una respuesta a sus características, ofreciendo mediante este programa actividades de enriquecimiento.
- b) Impulsar el interés del alumnado por la investigación científica y por las carreras de ciencia, tecnológicas, ingeniería y matemáticas, así como despertar vocaciones científicas entre el alumnado.
- c) Contribuir a eliminar la brecha social existente respecto al interés por las áreas científicas y facilitar el acceso a actividades extraescolares de

³⁴Véase: Programa de enriquecimiento curricular en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachilleratos, Generalitat Valenciana.

enriquecimiento a aquellos alumnos procedentes de entornos sociales más desfavorecidos.

Dichos programas se realizaban los sábados en los centros escolares elegidos por sus características de proximidad e instalaciones de los centros. Participaron un total de 160 alumnos en la Comunidad Valenciana.

— Para hacer visible los programas de innovación educativa que se llevaban a cabo en la mayoría de centros sostenidos por fondos públicos, la *Conselleria* organizó la “Primavera educativa” que tuvo lugar los días 14, 15 y 16 de mayo de 2016. La *Conselleria* invitó a más de 2000 centros valencianos (de las tres Diputaciones) tanto públicos como privados y concertados, a las universidades y sindicatos, entre otros.³⁵

C) Utilización positiva del tiempo escolar

Para poder ampliar la libertad de elección de centro, la calidad del currículum y ofrecer en los alumnos actividades educativas que respondieran a sus intereses, se planteó establecer una jornada escolar intensiva en los centros de primaria, de manera que las tardes podían ser atendidas en el centro ofreciéndoles actividades de estudio, lúdicas, etc. Con la finalidad que la elección de la jornada escolar por parte de los padres no interfiriera en su jornada laboral e incluso la jornada reducida favoreciera a los padres que desean ser ellos los artífices de la educación de sus hijos.

Para ello se realizó una votación en cada centro educativo, de manera que fueran las familias las que tomaran la decisión del modelo de jornada escolar que preferían para sus hijos, teniendo en cuenta los beneficios y los inconvenientes a nivel pedagógico. A continuación se presenta una tabla sobre la jornada escolar intensiva según votaciones.

³⁵Véase: mestreacasa.gva.es

Tabla 8. Jornada escolar intensiva (2015-16)

	Centros educativos	Familias
Alicante	254	181.300
Castellón	14	13.000
Valencia	36	21.300
Total	307	251.600

Fuente: Elaboración propia a partir de Resum de Xifes. Generalitat Valenciana.

D) Uso de datos para seguir el progreso de los estudiantes:

Con la finalidad de comprobar la calidad del sistema educativo valenciano se están preparando nuevas pruebas diagnósticas para el curso 2016/2017. Como se ha expuesto con anterioridad, *las pruebas diagnosticas* realizadas en los centros marcaban la calidad de los mismos, pero este concepto de calidad educativa asumía una concepción orientada más hacia lo cuantitativo. La *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* según ha informado a los centros, pretende abordar la calidad de forma más amplia e integral, teniendo en cuenta los factores contextuales y de financiación. No obstante, a finales del curso escolar (2016-17) ha realizado una prueba piloto en algunos centros a los alumnos que cursan 4.ºESO, con una finalidad orientativa.

Las evaluaciones de los centros escolares tienen un papel fundamental en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de las mismas sirven para responsabilizar al equipo educativo de su rendimiento, así como la necesidad de adoptar soluciones para mejorar el proceso educativo de sus alumnos. Estas evaluaciones externas que se realizaban en los centros, ayudaban a entender los procesos internos del mismo, podían aportar transparencia al sistema educativo, en la medida en que los responsables políticos, los padres y otros agentes claves demandan resultados y datos sobre el progreso de los estudiantes. Ahora bien, los resultados de las evaluaciones escolares externas (análisis e inspecciones de los centros), no han dado los resultados esperados. Se deben de tener en cuenta otros componentes evaluativos (dirección escolar, profesores, metodologías, financiación...), sin obviar, que los estudiantes deben involucrarse en el proceso de

aprendizaje, de manera que la evaluación externa que se plantee realmente responda a las necesidades de los centros.

No obstante, en los últimos años existe un interés por la evaluación y medición de la calidad a través de las competencias adquiridas por los alumnos, como se ha expuesto. También existen trabajos que se han centrado en la experiencia global de los estudiantes y de las familias con relación al conjunto de servicios que ofrece un centro³⁶. En ellas, se puede comprobar que no existe una escala estandarizada generalizada la mayoría de investigaciones desarrollan una batería de ítems propios. La metodología consta de una parte cualitativa o exploratoria y posteriormente suelen utilizar un análisis factorial.

E) Contextos de aprendizaje seguros y acogedores.

La mejora de la calidad educativa requiere desarrollar ambientes de aprendizaje propicios. La *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* ha creado en los centros escolares la figura de *Coordinador de Igualdad y Convivencia*. Durante el curso 2016/2017 un total de 1.809 profesores disponen de dos horas semanales para coordinar en el centro las actuaciones necesarias para crear un clima clase favorable. Este hecho proporciona cierta seguridad a los padres en el momento de la elección de centro, ya que existe cierta tensión en los padres referente a que sus hijos sufran cualquier tipo de acoso.³⁷

F) Formación del profesorado:

Referente a la formación del profesorado, se han creado seis CEFIRES específicos de nueva creación especializados en educación infantil, inclusiva, científica-matemática, plurilingüe, humanística y social. En total 11 CEFIRES territoriales, tres nuevos, situados en Alicante, Castellón, Elda, Orihuela, Sagunto, Valencia, Vinaroz y Játiva. La mayoría de cambios a nivel legislativo sobre la

³⁶Véase: Estudio sobre la innovación educativa en España. Estudios de calidad. MEC (2011)

³⁷RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2016- 2017

calidad educativa necesitan de una preparación adecuada de los docentes y para ello se han de incrementar los cursos de formación.

III.7. CONCEPTO DE EQUIDAD

La equidad significa ofrecer a cada persona los recursos y ayudas que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas con la finalidad de lograr resultados de aprendizaje equiparables. Autores como: (Darling-Haammond, 2001; Fullan, 2005; Hargreaves & Fink, 2006; Hargreaves & Shirley, 2009; Santos Rego, 2010, etc.) la defienden como medio de cambio y mejora en la educación. Para alcanzar este objetivo es preciso hacer una redistribución equitativa de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros, estimando cuál es el costo de ofrecer una educación de igual calidad en distintos contextos y a personas con diferentes necesidades, y prestando mayor importancia a medidas preventivas, como la educación y el cuidado de la primera infancia y el desarrollo de sistemas de apoyo para las escuelas y estudiantes con mayores necesidades.

La educación tiene la obligación moral de eliminar o minimizar las desigualdades sin anular o desvalorizar las diferencias. Los tratamientos uniformes profundizan las desigualdades y atentan contra el derecho a la propia identidad. La igualdad debe entenderse como el disfrute de iguales derechos y posibilidades (legales y reales) que permiten la libertad práctica de optar y decidir.

La equidad educativa ha emergido con fuerza en los últimos años como un espacio de debate y desarrollo de los sistemas educativos en el marco del diseño, análisis y evaluación de las políticas públicas educativas. Entre los autores que trabajan sobre esta cuestión se destacan: Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2012); Bonal (2003); Calero (2006); Cerdán y Grañeras (1999); Echeita (2006); EGREES (2005); Gorard & Smith (2010); Haavelsrud (2009); Kollias (2011); Marchesi y Martín (1998); Murillo, Levin (2003); OCDE (2006); Sánchez Santamaría (2010, 2011, 2012); Santos Rego (2010); Solstad (1997); UNESCO (2007); Vélaz de Medrano y Rodríguez (2012); Willms (2006); entre otros. Según Tiana (2011, p.115):

El concepto de equidad no se fundamenta exclusivamente en sentimientos altruistas o en un sentido genérico de la justicia social, sino también en la necesidad de mantener y reforzar la cohesión social, entendida como base imprescindible para lograr un desarrollo social sostenible y enriquecedor.

De acuerdo con esta línea de pensamiento, la educación es entendida como un derecho humano irrenunciable, esto es, un bien fundamental al que deben tener acceso todos los ciudadanos en condiciones de igualdad. Y esto exige, necesariamente, una oferta de calidad para todos que abra oportunidades y refuerce la cohesión social.

El punto de partida puede ser diferente, pero el empeño de la educación debe ser conseguir que el punto de llegada sea el mismo o equivalente. Por lo tanto, el binomio calidad y equidad nunca deben desligarse. Un buen ejemplo son los estudios PISA, que han centrado su atención en las cuestiones de equidad y excelencia de los sistemas educativos. Así como la Unión Europea, que está realizando grandes esfuerzos por conjugar equidad y calidad como elementos esenciales para los sistemas educativos y de formación.

La perspectiva igualitarista de la justicia postula que “los diversos recursos deben ser producidos y distribuidos otorgando el mismo respeto y la misma consideración a los intereses de cada individuo” Pourtois (2006, citado por García-Huidobro 2010, p.94). Siguiendo su hilo conductor, planea que la igualdad de oportunidades en la educación obligatoria es un bien común que posee las características que Rawls (1971) da a los bienes primeros y que se asocia a la igual libertad que todos los individuos deben poseer como base a una sociedad justa. Luego planea una educación especializada que implica diferencias, ya que prepara para una gran diversidad de profesiones.

III.7.1. Equidad y calidad en la política educativa del gobierno de la Generalitat Valenciana

Se puede observar cómo, en la mayoría de países europeos, las desigualdades se intensifican: el desempleo juvenil crece y los más desfavorecidos reducen sus posibilidades. El gobierno español intenta implantar y definir políticas educativas que mejoren la calidad, la equidad y la excelencia en el sistema educativo (p.ej.; la LOMCE, 2013), aunque en este momento el Congreso ha considerado necesario iniciar los trámites para derogarla.

Equidad educativa es el término que se asigna a una idea o concepto que viene representada en forma de constructo por determinadas conductas observables o no (referentes empíricos) en los fenómenos educativos entre ellos: resultados académicos, distribución de recursos, acceso a la escolaridad, etc. Garantizar la equidad y la calidad en el sistema educativo supone que la mayoría de estudiantes puedan acceder a estudios superiores, donde no exista una limitación en la elección de estudios por causas socioeconómicas.

La equidad en educación se logra cuando las circunstancias personales o sociales, como el sexo, origen étnico o el entorno familiar, no impiden alcanzar el potencial educativo (justicia), y todos los individuos logran al menos un nivel mínimo básico de competencias (inclusión) (OECD, 2012).

Siguiendo en la línea del punto anterior, la equidad educativa se asocia a desigualdades estructurales generadas por razón de sexo, procedencia, cultura, religión o recursos económicos (Levin, 2003). Dicho de otro modo, la equidad, vinculada directamente con la distribución de recursos, se orienta a atender las “desigualdades legítimas” (Rojas, 2005), de manera que “todos los alumnos logren desarrollar el máximo de su potencial” Bennett (2001, p.174, citado por Sánchez Santamaría 2011, p.213).

En palabras de Sánchez Santamaría (2010, p.213):

Elemento constitutivo del valor social de la educación que se articula en torno a un conjunto de discursos y prácticas educativas orientadas

a promocionar y mejorar el desarrollo competencial de todos los estudiantes, de acuerdo con tres dimensiones: inclusión, justicia social y diversidad cohesiva.

En definitiva, esta tesis aboga por defender que la libertad de elección de centro debe implicar el constructo de equidad. Las políticas educativas deben equilibrar las tensiones entre equidad y excelencia, equidad y eficacia, y entre equidad y calidad, de manera que la elección de los centros por parte de las familias se realice con todas las garantías.

III.7.1.1. Programas con la finalidad de mejorar la equidad

En la actualidad son muchas las familias que al elegir centro se preguntan: ¿En qué grado los centros educativos contemplan y garantizan el sentido justo de las prácticas educativas?

En este sentido, la Comunidad Valenciana establece la Orden de 14 de marzo de 2005, que regula la atención a la diversidad en centros que imparten Educación Secundaria, la Orden de 16 de julio de 2001, regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas en centros de Educación Infantil y Primaria, y el Decreto 108/2014 que establece el currículo en Educación Primaria y detalla con claridad los protocolos de atención a la diversidad en los centros educativos.

Los programas de atención a la diversidad son esenciales en una educación que defienda los principios de la equidad. En parte porque exigen cambios profundos en la concepción de que significa educar, en las actitudes de los profesionales, el currículo, las prácticas pedagógicas, los sistemas de evaluación, etc. Pretende fomentar un conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural o de salud, de altas capacidades, de compensación lingüística, de discapacidad física, psíquica o sensorial o con

trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, o de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje.

El constructo de la equidad persigue dar respuesta a una cuestión: ¿En qué grado los alumnos perciben el éxito escolar como consecuencia de los programas que favorecen un sistema escolar más equitativo?

En definitiva, este trabajo avanza un modelo teórico que aspira a confirmar uno de los objetivos del trabajo de la investigación, en la que interesa poder constatar si existen los mismos problemas o no, y si las soluciones son similares o diferentes, según la percepción de los alumnos, para poder establecer puntos de convergencia entre los diferentes modelos de centro. Sin duda, estos resultados serán esenciales para profundizar en un estudio futuro que nos ayude a explicar la importancia de la equidad en el sistema educativo.

Para ello, es necesario hacer un recorrido sobre lo que ha significado que los programas políticos hayan hecho un énfasis tan especial en temas de la igualdad o la libertad de elección en el sistema educativo.

Se ha de tener presente, que tanto las investigaciones académicas, los responsables políticos y la misma ciudadanía, de que en buena medida los problemas del sistema educativo de la Comunidad Valenciana son problemas de equidad, ejemplo de ello, el fracaso escolar, el abandono temprano, etc. Estas razones nos llevan a revisar el porcentaje de alumnado de la Comunidad Valenciana con necesidad específica de apoyo educativo por tipo de necesidad en 2011-2012.

Tabla 9. Alumnado de necesidades educativas especiales

Necesidades educativas derivadas de discapacidad	0,9
Altas capacidades intelectuales	0,0
Integración tardía en el sistema educativo	0,2
Otras categorías	6,1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las cifras de la Educación en España, 2013

Los planes de atención a la diversidad profundizaban en la importancia de la interacción entre culturas, la igualdad de oportunidades y derecho a la propia identidad, la integración socioeducativa y desarrollo personal, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a las diferencias. Lo cierto es, que durante el curso 2011-2012, 169.599 alumnos y alumnas en centros públicos de la Comunidad Valenciana se consideraban que necesitan apoyo educativo por diferentes dificultades en el aprendizaje³⁸.

III.7.2. Diversas medidas para responder el principio de equidad

Sin embargo, a pesar de las dificultades que conlleva la transformación de las propias instituciones educativas para dar una respuesta a la igualdad de oportunidades, los centros escolares se han convertido en auténticos instrumentos de desarrollo personal de los alumnos. La *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* ha ido poniendo en marcha diversos programas que favorecieran la equidad educativa y al mismo tiempo favorecer a las familias más vulnerables en el momento de poder elegir centro. Entre ellos:

1. **Programa de Compensación Educativa:** En un primer momento se pusieron en marcha los Programas de Educación Compensatoria (1984), dirigidos a los jóvenes entre 14 y 16 años con bajo aprovechamiento escolar o abandono y a poblaciones desfavorecidas de zonas rurales o barrios periféricos de las ciudades; a partir de 1986 se constituyeron los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) y los Centros de Acción Educativa Singular (CAES); en 1985 se creó el Programa de Formación de las Personas Adultas (FPA) para finalizar con el analfabetismo absoluto y el funcional; finalmente, la Educación a Distancia para Adultos se creó en 1987 para facilitar obtención de títulos de Graduado Escolar y Educación Secundaria.

³⁸Véase: Libro Blanco. La educación en la Comunidad Valenciana. Una encrucijada. PSPV-PSOE

Tabla 10. Programas de educación Compensatoria.

	C. de Educativa (CAES)	Acción Singular	Centros con proyecto experimental singular (PES)	Proyectos de zonificación rural	Total de centros recogidos en el programa
Centros	30		95	92	217
Unidades	344		1.761	336	2.441
Profesores	407		2.040	380	2.827
Proyectos	-		-	25	25
Localidades	-		-	95	95

Fuente: Dirección General de Centros y Promoción Educativa de la Conselleria d'Educació.

La Orden de 4 de julio de 2001 regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Se considera alumnado con necesidades de compensación educativa los alumnos de: incorporación tardía al sistema educativo, retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado, pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social; residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas; dependencia de instituciones de protección social del menor; etc.³⁹

La compensación de las necesidades educativas de cada alumno la realizaban los Servicios Psicopedagógicos Escolares o los Gabinetes Psicopedagógicos autorizados en los niveles de Educación Infantil y Primaria, teniendo en cuenta la información elaborada por los correspondientes Servicios Sociales Municipales y, cuando era necesario, intervenían los Servicios Sociales competentes en la protección de menores de la *Conselleria de Benestar Social*.

La Orden de 16 de julio de 2001, sobre necesidades educativas especiales, pretendía que los alumnos hubieran alcanzado los objetivos al final de primaria. Con este fin se estableció el Plan de Refuerzo, Orientación y Ayuda (PROA) que se materializa, en Primaria, en el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y el Programa de Adaptación al Sistema Educativo (PASE), que se desarrollan desde

³⁹ Véase: ORDEN de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que impartan educación secundaria

2005. En el curso 2011-2012 fueron 77 los centros públicos que implantaron el PAE, según datos de la *Conselleria d'Educació*⁴⁰.

El 16 de diciembre de 2011 se suscribe un nuevo convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la *Conselleria d'Educació* para el desarrollo de los programas de refuerzo, orientación y apoyo y de la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. (Orden de 15 de julio de 2001). En Educación Secundaria se convocan los mismos programas.

En la Resolución de 21 de abril de 2008 se convocan y regulan los programas de atención extraordinaria para los alumnos de 3.º y 4.º de ESO que presentan dificultades. Se llevaría durante el mes de julio para reforzar las materias instrumentales y el inglés.

Con la Resolución de 2 de abril de 2012 se convoca la última solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2012/2013. Después de este curso entran a formar parte de los llamados *Programa contrato*, que ahora se han integrado dentro del programa de mejora del aprendizaje (PAM)⁴¹

2. Programas de Formación Profesional

Identificar las causas de las desigualdades en los logros educativos permite orientar las intervenciones de la Administración Educativa en una dirección apropiada para poder corregirlas o hacerlas menos acentuadas. Con esta finalidad se establecen los Programas de formación profesional que se iniciaron mediante la creación de talleres de inserción laboral para los colectivos más desfavorecidos, alumnos de inadaptación al medio escolar, sin obtención del certificado de

⁴⁰Programa Plan Éxit II (Orden 10/2014). Programa de Acogida al sistema Educativo (PASE). Resolución 2 de abril de 2012. Proyecto de Refuerzo, Orientación y Apoyo Educativo (PROA). (Resolución 2 de abril de 2012). Plan Integra. (Resolución, 15 de 2011). Actuaciones para el enriquecimiento curricular (Resolución de 21 de julio de 2011) y Actuación de ampliación del horario escolar (Resolución de 23 de marzo de 2011), Prevención del Absentismo en Secundaria (Resolución de 15 de julio de 2011).

⁴¹ RESOLUCIÓN de 4 de abril de 2017, del Secretario Autonómico de Educación e Investigación, por la que se regula la elaboración del Plan de actuación para la mejora (PAM) y se establece el procedimiento de dotación de profesorado adicional para su aplicación a los centros educativos sostenidos con fondo públicos, para el curso 2017-2018.

educación secundaria, con déficit en las competencias socioeducativas básicas, con alto nivel de absentismo, etc. Se crearon talleres de formación para el empleo no reglada y dirigida a colectivos en riesgo de exclusión social. Los Talleres de Inserción Socio-laboral (TIS) simulaban el funcionamiento de una empresa en la que se aprende, o una escuela en la que se trabaja, con 1.500 horas de duración en un año completo, con la posibilidad de desarrollar cualquier perfil profesional que el mercado requiriera y una jornada de siete horas, cinco dedicadas al aprendizaje práctico del oficio y dos dedicadas a la formación de base, la tutoría, la orientación laboral y el entrenamiento para la búsqueda de empleo.

En este contexto, dentro de los centros de Educación Secundaria se crearon los programas de Garantía Social (PGS) que respondían a las acciones compensatorias que establecía la Ley Orgánica (1/1990). Estaban destinados a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de Educación Secundaria Obligatoria y, en consecuencia, estuvieran en riesgo de abandonar el sistema educativo sin obtener titulación, de manera que pudieran realizar un curso que les diera una cualificación profesional para insertarse al mundo del trabajo o continuar estudios, especialmente en la Formación Profesional específica de Grado Medio.

Dichos programas suponía un instrumento compensador de desigualdades. Se podían incorporar los jóvenes menores de veintiún años que, al menos, cumplieran los dieciséis en el año natural que inician el programa.

Las modalidades que presentaba: a) Iniciación profesional, b) Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), c) Talleres profesionales y d) Formación y empleo. Teniendo en cuenta que la modalidad c) y d) se realizaba fuera de los centros escolares.

Del mismo modo, los programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que sustituyeron a los (PGS) atendían, en un principio, a un colectivo de alumnos provenientes de fracaso escolar, a los cuales el sistema educativo no ha sabido dar respuesta, aunque se han utilizado diversas estrategias. Este programa pretendía configurar un itinerario de inserción laboral y social para los jóvenes que lo elegían. Los grupos de alumnos tenían una ratio de dieciséis alumnos, se trabajaban las

competencias sociales y desarrollo personal junto a las asignaturas específicas de la profesión. Era una medida educativa dentro del sistema educativo con la posibilidad de obtener la titulación de Graduado Escolar en Secundaria y un título de formación profesional inicial.

Con la LOMCE se establece la Formación Profesional Básica (FPB). Siguen el mismo modelo de los cursos de PCPI. Se organiza en dos bloques: Ciencias aplicadas y Comunicación y Ciencias sociales, y los módulos profesionales que garanticen al menos la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales que integran los contenidos teóricos-prácticos. Con esta formación se obtiene el Graduado en Secundaria superada la prueba final y la posibilidad de continuar estudios en la línea que el alumno decida. En este momento, con la derogación de la LOMCE, se continúa obteniendo el título de Graduado en Secundaria sin la necesidad de realizar ningún tipo de evaluación complementaria. Al respecto la *Conselleria d'Educació, Investigació, Ciències i Esport* ha ampliado la oferta para los alumnos que de edades comprendidas entre 18 a los 30 años sin ningún tipo de titulación, con la finalidad de que puedan insertarse en el mundo laboral.

Finalmente, los programas de formación profesional dual (Orden 2/2014, de 13 de enero) tienen la finalidad de combinar la formación recibida en un centro educativo con la actividad formativa en una empresa. Posibilita a los jóvenes incorporarse al mundo del trabajo, simulando escenarios cercanos a su jornada y condiciones de trabajo ya que perciben un sueldo por su trabajo, aproximadamente de 400 euros mensuales.

Pero, en la realidad, los centros que han iniciado la formación profesional dual⁴² no disponen de suficientes empresas que colaboren en la contratación de estos alumnos. Por consiguiente, de los alumnos que estudian formación profesional dual son pocos los que realmente compaginan estudios y trabajo, debido a que los centros solamente derivan a las empresas aquellos alumnos que los profesores consideran más eficaces.

⁴²Véase: El sistema dual. El secreto detrás del éxito de Alemania y Austria. Enfoque Dualvet. (2015)

Una investigación realizada por la Universidad de Valencia (UV) sobre empleo e inclusión social sobre el programa de formación profesional dual (2015), dirigida por el catedrático Maruenda, denuncian que no ha habido ninguna planificación al respecto y concluyen que no ha generado empleo.

En la Comunidad Valenciana durante el curso académico 2011-2012, en 333 centros se habían implantado programas de formación inicial⁴³.

No se puede obviar que, en los últimos años, España ha concertado sus esfuerzos en mejorar la calidad de los cursos de Formación Profesional. Se han introducido nuevas cualificaciones que proporcionan una mayor flexibilidad al sistema para asegurar que los alumnos tengan acceso a este tipo de estudios. Estos programas pueden desempeñar un papel central al preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Pero en España los programas de Formación Profesional han sido percibidos por los estudiantes y por las familias como una educación de segunda clase, a la que iban aquellos alumnos que presentaban dificultades en los estudios o estaban poco motivados en lugar de considerarse un estudio equivalente a los programas académicos generales. La F.P no cierra la puerta al sistema educativo español, los alumnos pueden continuar estudios hasta llegar a la universidad. (LOE, 2006), pero los padres son bastante reacios a elegir una Formación Profesional Básica para sus hijos. Su elección viene determinada por la falta de motivación de sus hijos respecto al estudio, fracaso escolar, conductas disruptivas, etc. (Luzón y Torres, 2006).

Es cierto que, en este momento, la Unión Europea está financiando los programas de formación profesional básica. Esta situación conlleva que la *Conselleria d'Educació, Investigació, Ciències i Esport* aumente los centros educativos que la imparten, sobre todo en los centros públicos, quedando pendientes de aumentar el número en los centros concertados. Además de ampliar

⁴³Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació: http://www.cece.gva.es/eva/es/fp_dualnw.htm

el catálogo de las familias profesionales de los ciclos formativos medios y superiores⁴⁴.

De momento queda por solucionar la inserción laboral de jóvenes, especialmente los jóvenes con desventaja social que terminan al Formación Profesional Básica pero no pueden encontrar un trabajo y continuar estudios les resulta poco motivador. Se trata de jóvenes procedentes de colectivos más vulnerables y jóvenes de entornos más normalizados, pero que están desmotivados y no encuentran su lugar dentro del sistema educativo. Al carecer de redes de apoyo social se ven abocados a incorporarse a trabajo precario y poco remunerado, por esta razón se ven desplazados con facilidad del mundo laboral. El sistema educativo no tiene suficientes mecanismos para abordar el fracaso escolar, aunque es cierto que se ha flexibilizado y adaptado la posibilidad de continuar los estudios que los alumnos prefieran, para este colectivo de alumnos se necesita que la administración educativa coopere con los departamentos de trabajo, empleo y bienestar social, servicios sociales, ayuntamientos, etc. Teniendo en cuenta que uno de los factores que mide la calidad educativa es la inserción laboral de los jóvenes que terminan una titulación.

3. Programas de compensatoria

Otro punto básico para comprender la necesidad de establecer programas con finalidad compensatoria, se encuentra en autores como Leibowitz (1974), Haveman & Wolfe (1995), afirman que el nivel educativo que alcanza una persona está determinado por tres factores: las habilidades propias del individuo, la inversión que ha hecho su familia en educación y los propios ingresos económicos de la familia. Becker y Tomes (1986), quienes desarrollan un modelo explicativo sobre la transmisión de los ingresos, de los bienes y del consumo entre padres e hijos como factores determinantes. Marjoribanks (2005) sostiene que es el entorno directo de la persona el factor determinante de los logros educativos.

Para compensar las deficiencias de base de los alumnos, la Administración Educativa planteó diversos programas a partir del curso 2012-2013, las actuaciones

⁴⁴Véase: Dossier Ciclos Formativos. www.edu.gva.es

realizadas dentro del Programa de Compensación Educativa fueron incorporadas al *Programa Contrato* en la Orden 52/2015 de 15 de agosto. Dentro de este programa, la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*, optó por los *Programas Contrato*, los cuales tenían como finalidad el éxito escolar, no solo académico sino también personal.

Siguiendo la misma línea, durante el curso escolar 2016-2017 se ha sustituido el *Programa Contrato* por el *Plan de Actuación para la Mejora* (PAM), encaminado a mejorar equidad y calidad. Dicho plan es aprobado en la Orden 38/2016, de 27 de julio, de la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* junto a los programas Programa de Refuerzo (para 4.º ESO) y Programa de Aula Compartida (para toda la ESO).

Es evidente que se crearon para facilitar el éxito escolar, debido a que se han financiado con 50 millones de euros. La resolución de 22 de noviembre de 2016 convocó ayudas económicas destinadas a las unidades pedagógicas hospitalarias (UPH) y a los centros docentes públicos para el desarrollo del Plan de actuación para la mejora (PAM), el Programa de refuerzo para 4.º de ESO (PR-4) y el Programa de aula compartida para ESO (PAC).

El Plan de Actuación para la Mejora (PAM) pretende ser una herramienta del PEC, de manera que cada centro, según sus necesidades, diseñe las intervenciones que mejor se ajusten a su realidad. Este plan será elaborado por los centros sostenidos con fondos públicos que atiendan la educación infantil y la enseñanza obligatoria. La Resolución de 30 de agosto de 2016, por la que se aprueba el Plan estratégico de subvenciones 2016-2019, señala como objetivo estratégico de la Dirección General de Política Educativa promover actuaciones educativas inclusivas y que reduzcan las desigualdades, potenciando el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado.

Los programas de PMAR se imparten en 2.º y 3.º ESO y el Programa de Refuerzo se imparte en 4.º ESO (PR-4). Ambos programas pretenden atender la diversidad educativa y facilitar el éxito escolar a aquellos alumnos que, por diferentes circunstancias, necesitan de una atención más individualizada, al tiempo

que se reduce la repetición de curso. Los programas están dirigidos a competir y reducir el fracaso escolar. Al finalizar PR-4, los alumnos obtienen el título de Graduado Escolar en Secundaria que les garantiza su continuidad.

Por último, el Programa de Aula Compartida (PAC) pretende optimizar el desarrollo personal, social y emocional del alumnado que presenta dificultades de adaptación en el entorno escolar y educativo. Se trata de un alumnado que presentan conductas disruptivas graves, de alto riesgo de exclusión social, tendencia al abandono escolar, etc. Este programa pretende ofrecer un entorno alternativo que posibilite su incorporación de nuevo al sistema educativo.

4. La Educación Infantil

La creación de escuelas infantiles gratuitas o subvencionadas permite valorar la capacidad que tiene un sistema para compensar las diferencias sociales.

Se puede afirmar que ha habido un importante avance al respecto desde 1993, donde solo 31 centros eran de titulación de la Generalitat, que matriculaba a un 2 % de la población de alumnos de 0 a 3 años.

Tabla 11. Escuelas infantiles

	Centros	Profesores	Educadores	Unidades	Alumnado
Alicante	17	36	88	94	1.280
Castellón	5	12	24	28	330
Valencia	9	30	33	40	950
Total	31	78	145	162	2.560

Fuente: Informe Anual del Consejo Escolar Valenciano 1993

En 1993 había 106 centros dependientes de ayuntamientos más los 24 centros dependientes del Patronato de Educación Infantil del Ayuntamiento de Valencia. En total, escolarizaban 10.734 niños y niñas menores de cuatro años.

En este sentido, se publica la Resolución de 16 de enero de 2009, por la que se publica el convenio de colaboración entre el MECD y el Gobierno Valenciano, para la financiación de plazas públicas del primer ciclo de educación infantil.

Estudios llevados a cabo por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en colaboración con las comunidades autónomas elevan las tasas de cobertura al 11,7 % en 0 años, al 26,7 % en 1 año y al 54,7 % en 2 años (considerando tanto la oferta pública como privada).⁴⁵

Tabla 12. Plazas públicas en las escuelas infantiles

Comunidad	Nº Centros	Unidades	Nº Plazas	Inversión MECD
Valenciana				
2008	27	102	1.502	11.424.709 E
2009	21	83	1.225	11.340.478 E

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD. Curso 2008/09

Tabla 13. Educación Infantil. Curso escolar 2011- 2012, se puede observar un aumento.

Titularidad	Generalitat	Ayuntamiento	Privada
Unidades	54	231	519

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD. Curso 2011-12. Edición 2014

El número de centros que imparten Educación Infantil segundo ciclo, según los datos que obran en la página web de *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* (2013).

Tabla 14. Educación Infantil. Curso escolar 2013.

Centros	Número	Escolarización alumnos
Públicos	833	110.847
Privados	594	48.105
Total	1.427	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de CECE

Esos 833 centros públicos tienen un total 4.880 unidades cuya distribución provincial es: Alicante: 1.924 Castellón: 705 Valencia: 2.251 (Fuente: Resolución de 2 de abril de 2013, de la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura i Esport* por la que se actualiza el catálogo de unidades.

⁴⁵Véase: [http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades autónomas/programascooperación/plan-educ3.html](http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades%20autonomas/programascooperacion/plan-educ3.html)

Con las políticas de recorte en gasto educativo, dentro del plan sesgado de reducción de déficit autonómico, se reducen las unidades de 2.º Ciclo de Primaria, aumentando la ratio alumno/profesor. En Valencia durante el curso 2014-15 se redujeron 79 unidades, Castellón en 26 y Alicante 68. En total la Educación Infantil se redujo en 178 unidades.⁴⁶

La Orden 12/2013, de 14 de marzo, determina las plantillas tipo de los Colegios de Enseñanza y Primaria, modelo de plantillas que viene a sustituir el Acuerdo sindicatos/administración y que se venía aplicando hasta ahora desde 1997. En esa orden se fija que por cada tres unidades de infantil habrá cuatro personas adscritas al centro, reduciendo con ello bastantes unidades.

Durante el curso 2015-2016 se han ampliado la oferta educativa en un 4 % más que el curso anterior (37.665 alumnos en total). En la etapa de dos años ha aumentado un 7,6 % respecto al curso pasado (22.448 total de alumnos), también aumenta la oferta de las aulas experimentales en los centros para alumnos de dos años, en total 69 aulas, de las cuales 23 corresponden a Alicante, 11 a Castellón y 35 a Valencia. Con un incremento del 9,9 %.

Tabla 15. Solicitud bono infantil

2015/16	2016/2017	Aumento de alumnado	Incremento
36.042	37.664	1.622	4,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de Xifres i dades. Generalitat Valenciana.

La Orden 71/2016, de 15 de noviembre, aprueba las bases reguladoras para la concesión de ayudas económicas, en concepto de subvención, dirigidas a centros privados concertados para el desarrollo de la compensación educativa y de programas para la reducción del abandono escolar. Prohíbe la selección de alumnado y obliga a todos los centros financiados por el Estado a admitir a todo tipo de alumnado.

⁴⁶Véase: Resolución de 2 de abril de 2013, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Programa Educa 3 Comunidad Valenciana

Un sistema educativo más igualitario limitaría la influencia de las desigualdades de origen y los padres podrían elegir con la seguridad que los centros gestionados con fondos públicos les proporcionarían una enseñanza de igual calidad para sus hijos. Así como podría responder a la pregunta que en la tesis está presente si se verifica una relación significativa entre el nivel educativo de los padres y las expectativas que los hijos tienen respecto a sus posteriores estudios.

—**Otros factores que influyen en la calidad y equidad.**

En España, el Plan Nacional de Reformas (2012) ha fijado objetivos para cumplir la estrategia 2020 de la Unión Europea y reducir el abandono a una tasa del 15 % para 2020. Entre 2009 y 2012, España redujo la tasa de abandono escolar temprano en 6,3 puntos porcentuales hasta el 24'9 % y pretende seguir reduciéndolo hasta lograr sus objetivos (EC, 2013). En el pasado, España introdujo el programa para reducir el abandono temprano en la educación y formación (Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación, 2008) que proporcionó financiación destinada a medidas preventivas y consiguió reducir la tasa de abandono.

En este momento se ha reducido en la Comunidad Valenciana en un 19,7 % en el segundo semestre de 2016, por lo que se encuentra en la tasa más baja de su historia.

Del mismo modo, la repetición de curso es un factor que muestra las desigualdades en el sistema educativo. Son muchos los estudios que evidencian los efectos beneficiosos de esta estrategia sobre los resultados académicos (Hong & Yu, 2007; Jacob & Lefgren, 2004, 2009; Manacorda, 2012 & McCoy & Reynolds, 1999), dando lugar a problemas de autoestima o adaptación (Frey, 2005) o menores tasas de asistencia a clase (Fine & Davis, 2003; Martin, 2011) y, en el largo plazo, mayores tasas de abandono escolar y menores salarios (Eide & Showalter, 2001; Jimerson et al., 2002).

La repetición está relacionada con las características del estudiante y su entorno, tales como proceder de un entorno sociocultural y económico desfavorable, tener condición de emigrante, tener una familia que no se implica en

la educación escolar de sus hijos, pertenecer a ambiente familiar poco estructurado, etc. Además de los factores individuales existen variables escolares que pueden influir en la repetición de curso, como la existencia de un clima desfavorable en el centro, la relación con los profesores, la falta de motivación, la adolescencia, una elevada ratio profesor/alumnos, etc. En esta línea, los estudios realizados por Bali, Anagnostopoulos & Roberts (2005), Jacob (2005) & Creemers y Kyriakides (2008) muestran claramente dichos factores. La investigación empírica en curso pretende demostrar si se verifican los estudios anteriores en la Comunidad Valenciana.

Otra medida para fomentar la igualdad de oportunidades se ha realizado mediante la red de libros de texto. Se trata de los costes indirectos que han de afrontar las familias cuando eligen un centro educativo: escolares, actividades extraescolares, desplazamientos exigidos por la escolarización, etc.

Para crear la red, las familias que quisieran participar obtendrían el primer año una ayuda económica para la compra de libros de texto. Al siguiente curso, estos libros formarían parte de la red de libros del centro, donde se nombraría un coordinador encargado del reparto y la recogida de los mismos. En dicha red de libros han participado 100 % de los centros públicos y el 73 % de los centros privados concertados.

Tabla 16. Alumnos participantes en la red de libros.

	Alicante	Castellón	Valencia	Total
Alumnos	119.981	44.189	195.346	359.516

Fuente: Elaboración propia a partir de *Xifres i Dades*. Generalitat Valenciana

Así, como política educativa en materia de becas, ha habido un aumento del número de becas para garantizar mayores oportunidades de estudio; pero si se observa el aumento de población escolar sigue siendo minoritario, además las familias reciben con bastante retraso la cuantía de las mismas.

Con referencia a la elección de centro, la tesis pretende destacar si los alumnos que pertenecen a sectores más favorecidos en término de rentas eligen estudios encaminados a realizar un grado universitario con la finalidad de mantener su

estatus social, mientras que los alumnos con pocos recursos que dependen de percibir o no las becas para continuar sus estudios eligen continuar estudios profesionales, también si los alumnos se benefician de becas de estudio.

Ahora bien, durante la investigación se ha constatado que la asociación entre la clase social y el nivel de gasto privado en educación es alta: las familias que eligen un centro privado invierten casi un tercio del gasto educativo total, cuando su participación en la población de referencia es de un 11 %. Su peso es un 20 % superior al que le correspondería de acuerdo con su tamaño si el gasto se distribuyese de forma equitativa. El gasto en educación por familia es de 351,00 € en la Comunidad Valenciana⁴⁷. La población de 16 o más años con educación superior es de 25,73 % respecto a España que es de un 27,54 %. La población de 30 a 34 años con educación superior es de 41,09 % frente a España que es de 40,95 %.

III. 8. COHESIÓN SOCIAL

A partir del apartado anterior, la calidad, la equidad en la elección de centro destaca la trayectoria educativa de los progenitores, el haber cursado educación infantil, tener expectativas de estudios para sus hijos, etc. De este modo, cobra importancia la situación presente del alumno (en las pruebas diagnósticas, las condiciones educativas en secundaria) y también como los alumnos perciben la educación.

La cohesión social y económica forma parte de la integración europea desde sus comienzos, pero es a partir de los años ochenta cuando toma fuerza. Entre los acuerdos adoptados por el Consejo Europeo en Bruselas, el 21 y 22 de junio de 2007, según Aldecoa (2008, p.37) aparece “el reconocimiento del objetivo de la cohesión en los mismos términos que es recogida por el tratado que aparece en la Constitución para Europa”.

En este sentido, López-Rupérez (2008, p.320) recoge la definición del Consejo de Europa:

⁴⁷Véase: Portal estadístico de la Generalitat Valenciana.

La cohesión social es la capacidad de una sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros, reducir las disparidades y evitar la polarización. Una sociedad cohesiva es una comunidad solidaria entre individuos iguales que persiguen objetivos comunes mediante procedimientos democráticos.

Según dicho autor, veintitrés son los indicadores que emplea EUROSTAT para clarificar el concepto de cohesión social y los agrupa en tres grupos: 1) Empleo y paro; 2) Ingresos y pobreza y 3) Educación. Destacando en este último el abandono escolar temprano.

Siguiendo a Aldecoa (2008; p.38), en la Declaración Schumann se hacía una mención a la necesidad de repartir los beneficios del desarrollo económico, e incluso a la creación de fondos como consecuencia de la reestructuración industrial que dio lugar a la creación de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. En la misma línea estaban el tratado de la CECA y el tratado de Roma. En el Acta Única Europea (1987), el propio Jacques Delors establece políticas normativas en la consecución de un mercado interior y único y la desaparición de las fronteras. Incorporando más tarde al Tratado en forma de Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

El Tratado de Maastricht (1992) supone el nacimiento de la Unión Europea, apareciendo la cohesión en el ámbito de la integración. Se crea el Fondo de Cohesión que financia dos ámbitos concretos: Medio Ambiente y Redes Trans europeas.

Para clarificar el concepto de cohesión entre los objetivos de la Unión, citado por Aldecoa (2008, p.40), se establece el artículo 1.3.3:

“La Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre las mujeres y hombres, la solidaridad entre generaciones y la protección de los derechos del niño”. En segundo lugar, en el mismo artículo de forma ya más explícita: “La Unión fomentará la cohesión

económica, social y territorial y la solidaridad entre los Estados miembros”.

Con ello se demuestra que la educación se ha constituido como un agente fundamental para realizar políticas de cohesión social e igualdad de oportunidades. En la Comunidad Valenciana, desde la LOGSE (1991), las políticas de integración de alumnos con necesidades educativas, así como las políticas de compensación educativa, han pretendido dar respuesta a las necesidades existentes. En un principio se trataba de compensar las deficiencias culturales de un sector de la población, pero con la llegada de la emigración masiva se pretendió trabajar en los centros escolares la multi-culturalidad. Para ello, en la Comunidad Valenciana se crearon las aulas PASE, para la enseñanza de la lengua y cultura del país de acogida.

Se creó el programa Erasmus para posibilitar el intercambio de profesores y estudiantes, el programa Europa Plus en el que se integra el *Programa Comenius Eco Europa Citizen*. Estos programas incluyen, por un lado, para los profesionales de la educación, el desarrollo de herramientas pedagógicas, el intercambio de materiales y experiencias y la inclusión de la educación intercultural en las políticas educativas y, por otro lado, para los alumnos, el enriquecimiento que supone las diferencias.

También se han convocado 900 becas para que los estudiantes de 3.º y 4.º de la ESO puedan realizar estancias formativas en inglés en el Reino Unido e Irlanda en el segundo trimestre de 2015. La LOE (2006) indica, en el Art.102 y 103, la formación del profesorado y, especialmente en el punto 3 del Art.102, se insta a la administración educativa a promover la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado. Estableciéndose ayudas con este fin, en los diferentes gobiernos valencianos. La tesis pretende conocer si los alumnos participan en dichos programas.

Ahora bien, ¿cómo se mide el grado de cohesión social en el sistema educativo? En un principio, el sistema educativo español agrupa a todos los estudiantes desde los dos o tres años hasta los dieciséis; se trata de un sistema

educativo único, gratuito en centros públicos y concertados; y comprensivo, que ha ido avanzando desde la descentralización del Estado, cuya autoridad educativa corresponde a las CC. AA. y con una mayor autonomía de los centros. La cohesión social se mide por el número de personas que acceden a estudios superiores, por el bajo índice de fracaso escolar, por la inclusión de grupos vulnerables evitando cualquier tipo de racismo o xenofobia, garantizando la igualdad para todos, etc. La cohesión social, para que sea una realidad, debe preocuparse por el bien común, teniendo presente la diversidad de la sociedad.

Según Birzúa (2000, citado por Vega 2018, p.139):

El cambio del concepto de cohesión social se debe, entre otras razones, a las transformaciones sufridas por el Estado del Bienestar en los años noventa, que han dado paso a una sociedad “postindustrial caracterizada por dos fenómenos: “la desocialización”, consistente en la desaparición de roles sociales, normas y valores; y “la despoltización”, es decir, la incapacidad del orden político para determinar el orden social.

Siguiendo el citado autor, la desintegración ha contribuido a enriquecer el concepto de cohesión social con la incorporación de diversos aspectos que, a su vez, repercuten en el de ciudadanía democrática, tales como el sentimiento de pertenencia a una familia, a un grupo social, a un barrio, a un país o a un continente, etc.

La escuela tiene como papel fundamental la integración social de todos los alumnos, el respeto a las diferencias, la participación de forma cooperativa entre los iguales, etc. Sin obviar que un factor relacionado con el concepto de cohesión social, pero que no es exactamente lo mismo, tiene que ver con la convivencia escolar. En los últimos años la violencia está formando parte del clima escolar.

Gradsten & Justman (2000, citado por Crochet al. 2009, p. 290), en un análisis teórico, muestran que “las sociedades con mayor cohesión tienen menores costos de transacción”. Easterly et al. (2006) añaden que las sociedades cohesivas crean mejores instituciones y generan más crecimiento económico. Ritzen et al.

(2002) exploran la correlación entre educación y cohesión social usando datos de PISA, el World Values Survey (encuesta mundial de valores, Wvs por sus siglas en inglés) y los indicadores de desarrollo global del Banco Mundial (World Development Indicators) y encuentran altos niveles de correlación entre la cohesión, la confianza y la educación.

Siguiendo dicho razonamiento Crouch, et.al (2009), analizaron en un primer momento la evidencia sobre la relación existente entre cohesión social y educación, continuaron con la relación existente entre calidad escolar y cohesión, así como organización y currículo, llegando a la conclusión que la cohesividad social se correlaciona fuertemente con otros resultados sociales o humanos individuales deseables, como el bienestar económico y la satisfacción con la vida. También se correlaciona con la desigualdad, aunque no es lo mismo. En cuanto ir mejorando la cohesión a través de la educación, dichos autores demuestra que a mayores niveles educativos la sociedad es más cohesiva. Del mismo modo, la calidad de la educación se relaciona con valores como el sentimiento de estar integrado en el otro.

Como se ha expuesto, las investigaciones buscan trazar un recorrido a través de la necesidad que tienen los sistemas educativos en su lucha por conseguir una mayor equidad y cohesión social, mediante mecanismos que les permitan conocer los factores que operan en el origen de las desigualdades educativas. Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas.

Es evidente que la necesidad de rendir cuentas a la sociedad, de considerar aspectos relacionados con la eficacia y la eficiencia, de responder a las necesidades y expectativas de los alumnos y las familias, hace que los institutos se vean obligados a buscar instrumentos que respondan a una mayor calidad y equidad en el sistema educativo. Cuando se habla de libertad en educación implica hacer participes a los padres en la construcción de un proyecto común que ha de tener entre una de sus finalidades la cohesión social.

CAPÍTULO IV

LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE LA AUTOEFICACIA

IV.1. INTRODUCCIÓN

Al plantear las repercusiones de la libertad de elección de centro, suscitó interés la teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia de Bandura. La educación recibida en un centro educativo puede influir en los alumnos de una manera específica sobre metas, motivación, elección futura de estudios, etc., llevando a emprender unas decisiones u otras en función de los logros que ha alcanzado o pretenda alcanzar.

Ahora bien, no basta con que un alumno conozca con claridad aquello que le gustaría obtener, es necesario juzgarse capaz de utilizar sus capacidades y habilidades para conseguirlo. La percepción que los alumnos tengan acerca de su propia eficacia hará posible que realicen las acciones pertinentes para alcanzar aquello que se propongan. Dicha autopercepción, denominada autoeficacia, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia que muestra el alumno cuando se enfrentan a un nuevo reto.

El interés de los investigadores respecto al constructo de la autoeficacia, su medida y sus repercusiones en la conducta humana, ha ido en aumento en el campo de las ciencias de la salud y de la educación. Las investigaciones realizadas en el campo de la educación se han centrado especialmente en el área de la motivación académica y de la autorregulación. En este sentido, se han abordado tres aspectos relacionados con el constructo de la autoeficacia: a) Autoeficacia y elección de carrera (Lent & Hackett, 1987); b) Autoeficacia del profesor y práctica docente (Ashton & Webb, 1986) y c) Autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico (Pintrich & Schunk, 1995).

Dada, pues, la importancia de las creencias de la autoeficacia personal en el desarrollo de la propia conducta, uno de los objetivos de la investigación en curso gira en torno a cómo el centro educativo influye en los alumnos respecto a su desarrollo académico y personal así como la confianza que los progenitores y los profesores depositan en ellos. Además, se estudia la percepción que los alumnos

tienen sobre el centro escolar al que acuden y hasta qué punto la elección del centro ha beneficiado su desarrollo integral.

La elección de centro por parte de las familias implica conocer el ideario o el proyecto de centro pero también hasta qué punto el centro construye entornos favorables para que sus hijos alcancen niveles altos de autoeficacia y cómo las familias pueden colaborar en el proceso. Es conocido que no todas las familias constituyen entornos favorables para el desarrollo de sus hijos por lo que resulta imprescindible que quienes desarrollan tareas investigadoras en este ámbito de estudio efectúen una revisión sobre la influencia de la autoeficacia en los logros académicos de sus hijos, relacionados con la elección de centro.

En el aumento de la participación de las familias en la escuela, toma impulso el interés en conocer cómo se trabaja en la escuela la autoeficacia y hasta qué punto puede brindar oportunidades de ver reconocidas y apreciadas sus propias experiencias familiares, las capacidades que la familia promueve y su identidad. Que la escuela las desarrolle y conozca convierte la libertad de elegir centro en un principio cultural. Al respecto, Bandura (1987) afirmaba que las elecciones que hace un individuo durante el período de formación influyen en su desarrollo y determinan el curso futuro de su vida. Tales elecciones tienen que ver con el desarrollo de sus competencias, intereses, autoconfianza -tanto a nivel académico como personal- así como limitaciones en las alternativas por motivos personales, cognitivos etc., e, incluso, las presiones que ejerce el grupo al que pertenecen. Los estudios demuestran que en la presión que aparece al final de una etapa educativa, cuando llega el momento de elegir una vía académica o profesional, influye el nivel que perciben los alumnos respecto a su autoeficacia.

Bandura señala el papel de las creencias de Autoeficacia, la considera como uno de los factores más influyentes en el desarrollo humano y la define: “la expectativa de eficacia es la convicción de que uno puede ejecutar con éxito una conducta para producir determinados resultados” (Bandura, 1977, p.58).

En el desarrollo de este apartado se profundizará en su teoría, ya que una parte importante de la investigación gira en torno a la identificación y medición del

rendimiento académico y de la autoeficacia recibida en el ámbito personal y académica por los estudiantes que finalizan la etapa final de secundaria obligatoria (4.º de ESO) y la etapa final académica posobligatoria (2.º de bachillerato), un momento en que los alumnos deben elegir respecto a su futuro, elección que en muchos casos también está influenciada por sus relaciones entre iguales, profesores y padres.

Es evidente que la percepción de los alumnos acerca de su propia eficacia es esencial para desarrollar con éxito su proyecto personal. En un contexto escolar, la confianza de los adolescentes en sus propias capacidades para dominar las actividades académicas afectan sobre sus aspiraciones, su nivel de interés en los logros intelectuales y sobre su buena preparación para diferentes carreras ocupacionales, según diferentes autores: (Hackett, 1985, 1995; Holden, Moncher, Schinke & Barker, 1990; Schunk, 1989 y Zimmerman, 1995).

En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre conocimiento y acción y determinan, junto a otras variables, el éxito de las propias acciones. Por tanto, la decisión de los adolescentes respecto a sus estudios posteriores va a estar influenciada por la elección de asignaturas en las cuales se consideren más hábiles y hayan presentado un menor fracaso, teniendo en cuenta que las notas obtenidas en un final de etapa en el sistema educativo actual van a condicionar la elección de los futuros estudios. La nota media en 4.º ESO, entre la prueba final de educación secundaria que representa un 30 % y la nota media de toda la etapa obligatoria (según LOMCE), puede influir en la elección de una determinada familia profesional que presenta una reducida oferta educativa o en la entrada a bachillerato en algunos centros donde existe más demanda que oferta, así como al finalizar el bachillerato la nota media obtenida en el mismo y la prueba final de bachillerato dependerá de los estudios universitarios futuros. Aunque en este momento este apartado de la LOMCE no se ha llevado a cabo, por motivos de encontrarse suspendido, la nota media de la Educación Secundaria determina la posibilidad de elegir una familia profesional u otra, depende de la oferta y la demanda.

El presente capítulo expone cómo la autoeficacia ha sido frecuentemente asociada con el rendimiento académico, la motivación, el estilo del profesor, la metodología empleada y el nivel de expectativas que los profesores, la familia y los iguales ejercen sobre el alumno.

Desde el punto de vista de la investigación, la cuestión que se expone pone de relieve que no se trata solamente de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general trasciende lo cognitivo.

La elección de centro escolar ha estado muy unida a resultados académicos y la composición social de la matrícula. Es cierto, que en ocasiones, los resultados de aprendizaje están determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias. Ahora bien, sin dejar de reconocer la importancia de las variables del contexto socioeconómico como el institucional, las relaciones que se establecen en el centro, los métodos, sus creencias y sus representaciones. Los padres en el momento de elegir un centro deberían preguntarse cómo se enseña y quién enseña, debido a que la percepción que tengan sus hijos sobre la educación que están recibiendo va a estar influenciada por dichas variables.

Es por ello, que se revisan las aportaciones de Bandura (1999), el cual estableció un marco conceptual y metodológico para la construcción de escalas de autoeficacia, aportando sugerencias fundamentales para su construcción y validación en diversos contextos.

Sobre todo en el campo de la Orientación Vocacional se han construido numerosas escalas destinadas a la evaluación de la autoeficacia, que se exponen a continuación. Estas escalas han permitido una mayor comprensión del proceso y la implementación de intervenciones destinadas a la modificación de aquellas creencias de autoeficacia disfuncionales para el normal desarrollo del sujeto.

Referente al estudio en curso, un punto importante a resaltar y a tener en cuenta para posibles intervenciones, es la necesidad de potenciar la autoeficacia de los alumnos. Para ello, el proyecto educativo de centro (PEC) en su proyecto curricular (PCC) ha de desarrollar competencias del ámbito afectivo (emociones, sentimientos,

etc.), del ámbito cognitivo (pensamiento, resolución de tareas, etc.) y del ámbito conductual.

En las variables de estudio, se destaca la importancia que tiene en la elección de centro la teoría de la autoeficacia referida a la elección de estudios futuros, junto a la percepción de autoeficacia académica y personal que presentan los alumnos, así como los recursos que les ofrece el centro, la calidad educativa que reciben, las expectativas que sobre los alumnos albergan los padres y los profesores.

Atendiendo a la práctica en el aula, se sabe que el desarrollo intelectual de los alumnos debe ser analizado desde la perspectiva psicosocial. Los alumnos con un sentido amplio de eficacia para regular su aprendizaje y para dominar las destrezas académicas se comportan de manera más prosocial, son más populares y experimentan menos rechazo de sus compañeros que los alumnos que carecen de eficacia académica. La desvinculación de intereses académicos lleva a una desmotivación y, en algunos casos, a conductas más disruptivas.

Según la Teoría Psicosocial de Bandura, es el medio el que regula la conducta. La forma de actuar de una persona es el resultado de la interacción de ésta con el contexto en el que se produce el comportamiento. Las conductas que se producen en el mismo escenario son circulares, pueden ser causa y efecto, no son independientes. Lo que hace un alumno en el aula puede ser causa de lo que hace el profesor, como las actividades que le propone elaborar e, inversamente, lo que hace un profesor dentro del aula puede ser causa de lo que hace el alumno. Los dos protagonistas interaccionando construyen el clima de clase, resultando adecuado o no.

No se puede negar que cuando los alumnos perciben que saben realizar una tarea se vuelven más competentes y su motivación y autoeficacia aumenta. Las expectativas con respecto a la propia eficacia determinan la cantidad de esfuerzo que se invierte en una conducta y la tenacidad con que se mantiene, a pesar de los obstáculos y las experiencias adversas. Cuanto más intensas son las expectativas con respecto a la propia eficacia o destreza, más activos serán los esfuerzos que se hagan. Ahora bien, la falta de éxito o destreza para realizar una actividad no

disminuye, necesariamente, su autoeficacia y su motivación, un alumno con resultados negativos sabe que puede mejorar ajustando su esfuerzo y aprendiendo nuevas estrategias. Por el contrario, las personas que desisten prematuramente retendrán sus expectativas autodebilitantes y mantendrán sus miedos durante mucho tiempo.

Se concluye recordando que el objetivo del trabajo no es demostrar la Teoría Cognitiva Social, pues se parte de la consideración de que se trata de un conocimiento ya establecido y estudiado en el contexto de la psicología. En este apartado es importante revisar los conceptos y las investigaciones más importantes de la teoría de la Autoeficacia de una manera amplia, señalando sus características, fuentes y relación con las expectativas y la motivación, de manera que se puedan aportar algunas conclusiones desde el punto de vista de la libertad de elección de centro.

IV. 2. LA TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

La teoría de la autoeficacia es el resultado de veinte años de investigaciones del psicólogo Albert Bandura y de todas aquellas que han surgido a partir de su trabajo original. Aunque la teorización de la autoeficacia se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954), fue Albert Bandura (1977, 1987, 1993, 1997, 1999 y 2001) quien la desarrolló de manera amplia a través de su teoría sociocognitiva o cognitiva social. En el año 1985 la redefinía como Teoría Social Cognitiva, por entender que su teoría se ha preocupado de fenómenos psicológicos, tales como la motivación y la autorregulación, que van más allá de las teorías de aprendizaje.

En la teoría social cognitiva, la parte social está presente al reconocer el origen social de los pensamientos y acciones humana, y la dimensión cognitiva reconociendo la contribución de los pensamientos en la motivación, la emoción y la conducta humana (Bandura, 1987). Plantea las creencias autorreferentes del individuo como aspectos esenciales para comprender el comportamiento (Olaz, 2001; Garrido, 2000 y Blanco, 2010).

Para ello se abandona el determinismo ambiental unidireccional del conductismo, en el cual la conducta es regulada por los estímulos externos actuales y por la estimulación ambiental que organizan la conducta de forma automática, y se aborda la dimensión del ser humano como sujeto creador, capaz de modificar mediante su actuación el medio, visualizando los aportes de la corriente constructiva. Estas teorías destacan el papel activo e instrumental que tiene la persona en todos sus procesos cognitivos. También el modelo de causalidad lineal, aceptado por diferentes posturas, en nombre de un modelo de determinismo recíproco, el cual permite el estudio del ser humano en toda su complejidad, tomando en cuenta los diferentes factores que actúan como determinantes, así como sus influencias interactivas, y en cuyo marco cobraría sentido el papel de las expectativas de autosuficiencia como agente motivador del comportamiento humano (Bandura, 1978).

En su teoría se acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y auto-regulatorios en el funcionamiento psicológico.

Según Bandura (1987), la experiencia mediada por la sociedad se vio fomentada por el reconocimiento de que la observación puede influir notablemente en los pensamientos, los afectos y las conductas, así como la extraordinaria capacidad que poseen los humanos de emplear símbolos que les permiten representar los fenómenos, analizar su experiencia consciente, comunicarse con los demás a cualquier distancia espacial y temporal, planear, crear, imaginar y actuar de forma previsoramente.

La tercera característica que distingue en su teoría es el papel central que ésta asigna a los procesos de autorregulación. La persona no se limita a reaccionar a influencias externas sino que selecciona, organiza y transforma los estímulos que le afectan. De esta manera el aprendizaje autorregulado no solo se refiere a procesos lógicos, también a los afectivos y motivacionales (Gargallo, Suarez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009 y Ugartetxea, 2001).

Bandura (1978, 1982a) analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica de los tres elementos: la conducta, los factores personales

–que incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos– y, finalmente, los factores medioambientales. Estos tres elementos interactúan entre sí, configurando una triangulación dinámica.

Por consiguiente, la Teoría Social Cognitiva plantea un enfoque interactivo en el cual los factores personales y las influencias ambientales operan como determinantes recíprocos.

Según Bandura (1986) “el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros” (p. 18). “El individuo crea, modifica y destruye el entorno, y los cambios que introduce en el mismo afectan, a su vez, a su conducta y a la naturaleza de su vida futura” (Bandura, 1987, p.18). Este enfoque suele representarse como sigue:

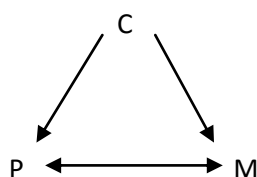


Figura 1. Modelo básico de la causación triádica recíproca de Bandura (1987).

P=Persona, M= Medio, C= Conducta ($C=f [P \ M]$)

Como un complemento de la conceptualización de sus ideas expuestas clarifica que:

En este determinismo recíproco triádico, el término recíproco hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales. El término determinismo se usa aquí para indicar la producción de efectos por parte de ciertos factores, no en el sentido doctrinal de que los actos están determinados completamente por una secuencia previa de causas que actúan de forma independiente del individuo (Bandura, 1982, p.23).

Bandura (1986), define la autoeficacia como los juicios de las personas acerca de sus capacidades para aprender o realizar algunas acciones con el objeto de alcanzar unos determinados estándares de ejecución. De acuerdo con su definición,

la autoeficacia hace referencia con los juicios personales y creencias sobre las propias capacidades, en relación a experiencias de dominio de situaciones. Las creencias acerca de la propia eficacia juegan un importante rol de mediación, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores, o habilidades, y la conducta posterior (Zeldin, 2000). De acuerdo con Bandura, las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de su conducta posterior que su nivel de habilidad real (Valiente, 2000).

En este punto, es necesario clarificar que las creencias de autoeficacia se diferencian del concepto de autoestima, autoconcepto y juicio de valor que el sujeto posee sobre su “imagen global” (Bandura, 1977, p.11). Al respecto, explica que la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades personales en el desempeño de una determinada tarea mientras que la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismos. Es decir, un alumno con una eficacia baja para realizar ciertas tareas académicas no necesariamente presenta una autoestima baja.

Por otra parte, el sentido de eficacia personal es un constructo dinámico que tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se requiere de habilidades particulares que influyen en el desempeño de cada individuo (Gist & Mitchell, 1992).

Partiendo de esta definición, p. ej., un grupo de alumnos debe realizar la presentación de un tema utilizando diversos medios informáticos. Aunque todos ellos conocen las diversas herramientas informáticas que posibilitan la presentación de un tema, la estimación inicial de la probabilidad de éxito no será igual en todos los alumnos, algunos confiarán más que otros en aprender su manejo como consecuencia de sus experiencias previas, por estar más motivados en aprender nuevas herramientas, por ser más optimistas, tener una mayor confianza en ellos mismos, etc. Sea como fuere, esa idea puede modificarse cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se inicie y cada uno, enfrentándose a la tarea, ponga en prueba su capacidad. En la medida que se consigue realizar bien la tarea, sin duda su autoeficacia aumenta. Obviamente, si el alumno es alentado por el profesor o por un compañero que le asegura que puede aprender y lo va a conseguir, tenderá a sentirse más eficaz que si se le recuerda directa o involuntariamente que presenta

verdaderas dificultades para manejar o aprender ciertos conocimientos. Por lo tanto, se puede afirmar que las personas que gozan de un alto nivel de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de eficacia personal.

También tendrán un efecto positivo o negativo otras variables como observar el resultado que obtienen los otros compañeros e incluso sus propias emociones, nivel de estrés al enfrentarse a una tarea nueva, la sensación de capacidad o incapacidad, etc. El sentimiento de autoeficacia inicial, la experiencia de éxito en el presente, el coraje recibido por los otros, la observación de la eficacia de los iguales y la retroalimentación de signos fisiológicos ligados al estrés son algunos de los principales factores que influyen en los cambios en la autoeficacia, y, por ende, en el proceso y el resultado de aprendizaje.

Se puede decir, *a priori*, que la elección de centro por parte de los padres puede influir positivamente o negativamente en el futuro de sus hijos. Es obvio que en la Comunidad Valenciana se pretende garantizar la elección de centros, acompañando de información sobre los centros, a nivel legislativo establece que los centros deben de informar a los padres sobre el proyecto o ideario educativo, pero también es cierto, que dicha información se centra en la evaluación de los servicios que reciben, se omiten criterios fundamentales como la valoración que hacen las familias de los centros que eligen, la composición social de los electores, los niveles de competitividad, el nivel de autoeficacia que alcanzan los alumnos, etc. La información a este respecto les llega por el concepto de satisfacción que les transmiten sus hijos sobre el centro.

En este momento en España no existe un debate profundo sobre la elección de centro y sus implicaciones. Tampoco parece existir una diversidad de opciones que proporcionen y generen un cambio cualitativo importante.

La autoeficacia del profesor ha sido estudiada, además de como un constructo en sí mismo, en relación con diversas conductas docentes tales como el control y la dirección del aula, el estrés, el autoconcepto, etc. por autores como Enimer, E.

(1990); Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1990) y Woolfolk, A. Rosoff, B. & Hoy, W.K. (1990) entre otros.

Los profesores son los encargados de ayudar a crear un buen ambiente de clase. Las pruebas muestran que la atmósfera de clase está determinada en parte por las creencias del profesor respecto a su eficacia instructiva. Los profesores con un alto nivel de eficacia instructiva crean experiencias de dominio para sus alumnos (Gibson & Dembo, 1984).

Las creencias de los profesores en su propia eficacia personal también afectan a la orientación general hacia los procesos educativos. Aquellos profesores que confían en su eficacia instructiva fomentan el desarrollo de los intereses intrínsecos y la auto-dirección de los estudiantes (Woolffolk & Hoy, 1990). Mientras que los profesores con baja eficacia se limitan a impartir clases, no perseveran con los estudiantes que presentan dificultades, se esfuerzan poco en encontrar nuevos materiales o aplicar nuevas metodologías.

En esta misma línea los estudios de Ashton & Webb (1986), que demostraron que los profesores con autoeficacia elevada tenían un ambiente positivo en sus clases y atendían mejor las necesidades de sus alumnos.

El modelo de eficacia que presenta el profesor determina el éxito académico de sus alumnos. La idea de este constructo de autoeficacia docente surge a partir de los años 70 y ha continuado hasta la actualidad. Según los estudios realizados, los centros escolares donde los miembros del personal se juzgan colectivamente como capaces de fomentar el éxito académico, transmiten una atmósfera positiva para el desarrollo del mismo. Sin desmentirlo, Bandura (1986) considera que no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz requiere de un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear dichos conocimientos y destrezas para enseñar en circunstancias imprevisibles y, a la vez, muy variadas. Concibiendo la autoeficacia como la cognición mediadora entre el conocimiento y el docente. Al respecto, en 1993 añade que las características de los alumnos influyen sobre el

rendimiento escolar, en parte, modificando las creencias de los profesores con relación a su eficacia instructiva colectiva.

Las investigaciones en esta línea de Raudenbush y otros (1992), manifiestan que la autoeficacia depende de factores contextuales. El profesor mostrará distintos niveles de autoeficacia dependiendo de la materia que imparte y en función de su percepción acerca del nivel de capacidad de los alumnos, motivación, interés, ratio por clase, etc. Debido a este motivo, la autoeficacia del profesor está sometida a múltiples variaciones. Por ello, aún teniendo el profesor una autoeficacia elevada no siempre se obtienen los resultados esperados.

Así como los ambientes sociales y el clima de clase del centro educativo proporcionan oportunidades de crear contingencias que afectan recíprocamente a la conducta de los alumnos, la organización del centro escolar proporciona condiciones sociales que afectan al curso y calidad de sus vidas. Un ejemplo clarificador es cuando un profesor negocia los trabajos a presentar y las notas correspondientes, o los soportes materiales de los que disponen los alumnos en el centro (sala de informática, de multiusos, proyectores, laboratorios, espacios comunes, biblioteca, etc.) que favorecen al desarrollo de sus competencias.

Los alumnos evalúan sus propias experiencias mediante la autorreflexión, de manera que el juicio o creencias personales sobre sus capacidades y logros previos ejercen una fuerte influencia en sus decisiones futuras. En este punto se debe aclarar que no basta con creer en las capacidades que se posee, sino que se requiere de las propias habilidades, estrategias y conocimientos para el logro de una competencia adecuada

Según Bandura y los estudios de Meece, Wigfield & Eccles (1990), los éxitos y fracasos pasados generen ansiedad a través de sus efectos sobre la autoeficacia percibida con relación a las demandas escolares. Pero si su eficacia percibida queda inalterada por los fracasos, entonces queda imperturbable.

Bandura (1997) señala que las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no

tienen poder para producir resultados, ellos mismos se autolimitan y no realizan la tarea. Para clarificar mejor este concepto realiza una distinción entre autoeficacia y otros constructos, considera “que las creencias de autoeficacia se diferencian de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su imagen global.

La autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo. Por otra parte, el sentido de la autoeficacia es un constructo dinámico y, por tanto, la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo. Gist & Mitchell (1992, citados por Chacón, 2006).

En general, el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no únicamente les permiten responder a su ambiente, sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño, proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano. De ello se desprende que si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta autopercepción contribuirá al éxito de su desempeño, por lo tanto, podría decirse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa.

Este sistema interno de creencias proporciona un marco referencial determinante de la percepción, regulación y evaluación de la conducta del individuo. De ahí la importancia de considerar las creencias de autoeficacia como el juicio personal sobre las capacidades o autoconfianza en la ejecución de tareas propuestas en el momento de llevar a cabo lo que se intenta hacer. Las preconcepciones o juicios que la persona establece acerca del éxito o fracaso de su desempeño proporcionan información que, a su vez, alteran las creencias de autoeficacia percibida que se reflejarán en desempeños posteriores.

Siguiendo a Bandura (1977) la autoeficacia no es un rasgo global sino un conjunto de auto creencias ligadas a ámbitos de desempeño diferenciados. La teoría mantiene que los sujetos no solo emiten juicios de autoeficacia diferenciados y diferenciables para dominios diversos, sino que la autoeficacia puede y debe definirse con distintos niveles de especificidad en relación con un ámbito dado, de acuerdo con conductas y criterios de interés.

IV.3. NATURALEZA Y FUNCIÓN DE LAS CREENCIAS DE EFICACIA

Para comprender la causación personal se necesita de una teoría comprensiva que explique, dentro de un marco conceptual unificado, los orígenes de las creencias de eficacia personal, su estructura y función, los procesos mediante los que operan y los diversos efectos que producen. La teoría de la autoeficacia contempla, según Bandura, todos estos procesos en el ámbito individual como colectivo. Dicha teoría aporta pausas explícitas sobre el modo de desarrollar y fomentar la eficacia humana.

IV.3.1. Fuentes de las creencias de eficacia

Las creencias de las personas en relación con su eficacia pueden desarrollarse a través de cuatro formas fundamentales de influencia:

a) **Experiencias de dominio**, las cuales aportan las pruebas más auténticas de si uno puede reunir o no todo lo que requiere para lograr éxito (Bandura, 1982; Biran & Wilson, 1981; Feltz, Lander & Rautoeficaciader, 1979 y Gist, 1989).

Desarrollar un sentido de eficacia mediante las expectativas de dominio conlleva la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores para crear y ejecutar los apropiados cursos de acción necesarios para manejar las circunstancias cambiantes de la vida. Los trabajos de Zimmerman & col. (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005) apuntan que las creencias de autoeficacia sobre la capacidad para autorregular el aprendizaje predicen las creencias de autoeficacia en su desempeño en un dominio específico. Y, a su vez, ésta última es predictiva de las calificaciones

de los escolares (Kim & Lorschbach, 2005; Usher & Pajares, 2008; Wood, Atkins & Tabernero, 2000 y Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

Al respecto, Zimmerman (2008, p.166), define la autorregulación del aprendizaje como “aquellos procesos de autogobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico”. En 1999 había concretado que las propiedades que conforman las creencias de autoeficacia eran las siguientes:

1. La autoeficacia implica juicios sobre las propias capacidades para ejecutar actividades y no cualidades personales físicas o psicológicas. Es parte integrante del autoconcepto, pero no sinónimo de este.
2. Las creencias de autoeficacia son multidimensionales y están vinculadas a dominios específicos.
3. El grado de percepción de autoeficacia es dependiente del contexto. Las medidas de autoeficacia dependen, en mayor medida del criterio de dominio de la ejecución que de criterios normativos. La percepción de capacidad para afrontar una tarea es más ajustada cuando se fundamenta en la experiencia anterior con tareas similares que si se obtiene por comparación con las ejecuciones de otros.

La determinación del grado de autoeficacia es un proceso interno anterior a la actividad. Esto es, los escolares han de ser conscientes de las características de la tarea a la que se enfrentan para poder emitir juicios sobre su autoeficacia. Sin embargo, según Bandura (1999) las creencias de autoeficacia se configuran antes y después de una tarea específica. Por ejemplo, si un estudiante se enfrenta a un tipo de tarea con elevadas creencias de autoeficacia rendirán más que si sus creencias de autoeficacia son bajas. Es decir, si las personas solamente experimentan éxitos fáciles se desmotivan rápidamente con los fracasos. Un sentido resistente de eficacia requiere de experiencias en la superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante. Cuando un alumno entiende que para conseguir una buena nota ha de perseverar ante la adversidad su frustración es menor que cuando no obtiene la nota que desea e intenta seguir insistiendo, mejorando sus técnicas de estudio y estrategias para lograrlo.

De igual modo, al finalizar la tarea, en función de su percepción de éxito o fracaso en su desempeño, confirmará, aumentará o disminuirá sus creencias de autoeficacia frente a dicha tarea (Ilgen & Davis, 2000). Tal y como ha demostrado Zimmerman & Schunk, (2008) existe una relación recíproca entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia. A medida que los estudiantes incrementan sus capacidades de autorregulación, incrementan sus creencias de autoeficacia y viceversa, esas creencias de autoeficacia permiten al estudiante afrontar de manera autorregulada nuevos aprendizajes.

Según Fuentes y Justicia (2007, p.539), la autorregulación en el aprendizaje se conforma de los distintos subproductos:

—Conocimiento estratégico, supone un éxito para la persona que aprende. Siempre que el alumno posea un adecuado grado de autoconocimiento y un adecuado grado de conocimiento sobre el dominio de la tarea. Un ejemplo típico, un alumno conoce como se realiza una raíz cuadrada (antes de iniciar la tarea, durante su desarrollo las operaciones son correctas y después de realizarla continua dominando la operación).

—Poseer un repertorio de estructuras cognitivas que permitan adquirir, codificar, elaborar, personalizar, memorizar, recuperar y transferir el conocimiento.

—Procesos de carácter motivacional tales como metas de aprendizaje, esfuerzo, creencias de autoeficacia y atribuciones. Estos procesos son dependientes de cada dominio y nivel de dificultad de tarea o actividad.

La vida académica de los estudiantes reviste una gran complejidad y plantea grandes desafíos. Los profesores y los padres esperan, en general, que se comprometan en las actividades académicas de acuerdo con el objetivo de aprender, que acepten las normas establecidas, que mejoren sus competencias académicas, que se integren en el grupo de clase y por los adultos, etc. Para responder de manera adecuada a todas estas exigencias es imprescindible que los estudiantes adquieran expectativas de dominio, es decir, sean persistentes en conseguir sus metas, así como disponer de un repertorio de creencias, valores y metas que les ayude a

determinar qué tipo de tarea han de realizar y tener los criterios suficientes para determinar cuándo una tarea ha sido cumplida.

b) **Experiencias vicarias o por observación directa:** La capacidad vicaria permite a los seres humanos la rápida adquisición de patrones de conducta nuevos y de habilidades complejas sin tener que recurrir al ensayo y error. Más aún, algunas capacidades complejas específicamente humanas, tales como las habilidades lingüísticas o sociales, se adquieren mayoritariamente por aprendizaje vicario.

Así pues, observar como personas similares a uno mismo alcanzan el éxito tras esfuerzos perseverantes aumenta las creencias del observador en relación con que él también posee las capacidades necesarias para dominar actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 1987). Cuando se supera el logro de amigos o compañeros, éste éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que lo contrario, lo disminuye. Además, si las personas consideran a los modelos muy diferentes de sí mismos, sus creencias de eficacia personal no se verán muy influenciadas por la conducta del modelo y por los resultados que obtenga.

Al elegir los padres el centro para sus hijos deberían tener en cuenta el proyecto educativo del centro (PCE) y su ideario, en caso de ser centros concertados o privados, al mismo tiempo que la formación de los profesores que van a atender a sus hijos. Los formadores constituyen una fuente esencial en el aprendizaje vicario mediante el modelado de procedimientos, acciones y actitudes.

En el presente estudio se indaga sobre la metodología empleada en las aulas, una de las técnicas más empleadas en algunos centros es la técnica del modelado, sobre todo para facilitar conocimientos procedimentales, junto a proporcionar prácticas secuenciadas y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre su nivel de aprendizaje y ejecución. Esta técnica consiste básicamente en demostrar a través del profesor o de un compañero más aventajado la realización de una actividad o explicar un procedimiento enumerando los pasos a seguir. Cuando un experto “piensa en voz alta” explica paso a paso un procedimiento, hace públicas y explícitas las acciones cognitivas subyacentes a la explicación del mismo. Hace

explicita la secuencia de un procedimiento y las decisiones a tomar en cada uno de ellos, produce efectos positivos sobre el nivel de aprendizaje, dado que dota de sentido global al proceso de resolución, y le permite organizar la secuencia de acciones implicadas. Así como la utilización de ejemplos a través de un modelo de ejecución de la actividad a aprender, con el objetivo que los alumnos puedan ir comparando sus elaboraciones con el mismo.

En un trabajo clásico, CHI y colaboradores (1989) examinaron cómo los estudiantes utilizan las soluciones proporcionadas en un libro de texto a tres problemas de física para aprender a resolver nuevos problemas sobre la temática. Entre sus conclusiones destacan que los estudiantes más eficaces generan espontáneamente mayor número de auto-explicaciones mientras intentan aprender a partir de los ejemplos proporcionados y relaciones, justifican basándose en los conceptos y principios implicados en cada paso y articulan en una secuencia de acciones dirigidas a la consecución del objetivo final revisando los ejemplos proporcionados en busca de información específica para autoevaluar el propio proceso de resolución. Mientras que los aprendices ineficaces tienden a releer más veces el texto buscando una orientación general.

En esta misma línea, Mayer y Wittrock (2006) señalan que los efectos del modelado todavía se incrementan si en los ejemplos resueltos se especifican los subobjetivos de cada uno de los pasos implicados en la resolución de la tarea, cuando proporcionamos al principio una guía externa de los pasos a seguir que retiramos progresivamente a medida que los estudiantes lo recuerdan y la aplican, y cuando enfatizamos las relaciones (estructura) entre los elementos que integran el proceso de resolución.

Delors J., y Comp (1996, pp. 89-103), presentaban “los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. Estos cuatro pilares que exponen en “La educación encierra un tesoro” van a ser reproducidas por los estudiantes a lo largo de su vida, pero para ello necesitan que los profesores actúen como modelos. Además, estos cuatro pilares se convierten en fuentes de información del sentido de la autoeficacia e influyen los logros y habilidades de los alumnos.

La manera de actuar de los estudiantes no se debe a factores hereditarios o a simples reacciones al comportamiento de los demás, sino a una combinación de ambos. Las características personales actúan de manera recíproca con el contexto y las consecuencias de la conducta. En un centro educativo los profesores pueden influir en las conductas de los estudiantes para completarla y mejorarla, pero aceptando en todo momento la idiosincrasia de cada alumno.

Probablemente las expectativas vicarias, u observación directa, ha sido el método más común a lo largo de la historia de la humanidad. Integrando técnicas como el modelado (el experto describe sus acciones y procesos mentales mientras demuestra al aprendiz como desarrolla una tarea), coaching (el experto ofrece guías, asistencia y asesoramiento al estudiante mientras resuelve la tarea) y andamiaje (el profesor vuelve a modelar o eliminar partes de la tarea que el aprendiz no es capaz de ejecutar por sí mismo).

c) **Persuasión social:** Las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y piensan que no tienen dichas capacidades. Litt & Schunk (1998, 1989, citado por Bandura 1995, pág.22). Es más difícil infundir creencias altas de eficacia personal que debilitarlas mediante la persuasión social. Las personas que han sido persuadidas de carecer de capacidades tienden a evitar aquellas actividades en las cuales pueden fracasar. La persuasión verbal no debe confundirse con el simple elogio, sino que por el contrario, los que persuaden deben asegurarse de cultivar las creencias de autoeficacia de los persuadidos mientras al mismo tiempo les permiten asegurarse por sí mismos de que pueden alcanzar el éxito prometido (Pajares, 1997).

Los estudiantes de 4.º ESO y 2.º de bachillerato pueden beneficiarse de la persuasión verbal de los profesores, compañeros y padres. La persuasión verbal basada en las habilidades y destrezas de los estudiantes de manera real, ayuda a potenciar la confianza de los alumnos en sus capacidades para asumir con una mayor seguridad las metas que se propongan, e incluso superar asignaturas que en su inicio les resultaban sumamente difíciles. Algunas técnicas apropiadas en la

retroalimentación verbal son el uso de la retroalimentación constructiva mediante la cual se le hace saber al estudiante en qué punto debe mejorar y proporciona de estímulo para continuar. Esta retroalimentación entendida como diálogo instruccional entre el profesor y el alumno (o entre los propios estudiantes) dirigido a facilitar el aprendizaje, no únicamente mejora los niveles de ejecución académica, sino también sus efectos sobre los procesos motivacionales, incrementa su percepción de autoeficacia y el sentimiento de que sus esfuerzos se traducen en mejores resultados.

Algunos alumnos creen que se conocen suficientemente y suelen generar cierta resistencia a la persuasión verbal. El impacto de ésta depende de la credibilidad que tiene el informador, p. ej., si el profesor le comenta al alumno que es excelente en matemáticas, cuando más crea el alumno en el profesor y considere que éste tiene un grado de autoeficacia en la materia para decirle que es bueno, más probable y duradero será el cambio en la autoeficacia del alumno. Puede ocurrir que el profesor considere que las matemáticas no son el fuerte del alumno, con todo, si el alumno está seguro de su autoeficacia para dicha asignatura, resultará menos afectado por la persuasión verbal del profesor.

Otra técnica que resulta efectiva en el contexto educativo se concreta en las evaluaciones que se van realizando a los alumnos. Este proceso de feedback evaluador transmite al alumno niveles altos de autoeficacia o niveles ínfimos que deterioran el sentimiento de eficacia. Sobre todo en la etapa de secundaria y de bachillerato donde los resultados de los alumnos se atribuyen más a un esfuerzo continuado que a su capacidad. Esta perspectiva que la mayoría de profesores mantiene hace que la mejora de la autoeficacia en los alumnos no aumente como en la etapa de Primaria, (p.ej., el profesor al dar las notas a los alumnos de la evaluación repite a un alumno que ha mejorado sus nota debido al esfuerzo, ya que el mensaje que recibe es de su esfuerzo y no a su capacidad cognitiva).

d) **Estados Fisiológicos:** los estados emocionales de una persona ejercen influencia sobre el sentido de eficacia desde la perspectiva de que la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores afectan el desempeño del individuo. Así, quienes se consideran altamente eficaces suelen

beneficiarse de dicha activación fisiológica debido a que perciben tal activación como facilitadora para la realización de la tarea. Por esta razón que las situaciones estresantes provocan reacciones emocionales que, de ser muy intensas, favorecen a que las personas desarrollen bajas expectativas de éxito, ya que una alta excitación debilita la actuación y viceversa. Según Bandura (en prensa) un cúmulo de factores, entre ellos los personales, sociales y situacionales influyen sobre la interpretación de las experiencias relevantes a la eficacia, p.ej., la medida en que los logros derivados de la ejecución alteran la eficacia percibida dependerá de las preconcepciones de la persona con relación a sus capacidades, dificultad percibida de las tareas, cantidad de esfuerzo destinado, su estado físico y emocional en el momento, la cantidad de ayuda externa que reciba y las circunstancias situacionales bajo las que ejecute su acción. Cada tipo de influencia se asocia con una muestra particular de factores que tienen importancia diagnóstica sobre la auto-estimación de la eficacia personal.

En relación con los estudiantes que terminan 4.ºESO y 2.ºde bachillerato, generalmente al finalizar una etapa educativa los alumnos experimentan estos estados emocionales como señales de vulnerabilidad y de inseguridad ante la decisión que han de tomar respecto a los estudios futuros. Los alumnos de 2.º de bachillerato aumentan su nivel de ansiedad con la presión de la nota de acceso a la universidad o a un ciclo formativo de grado superior. Al aumentar su nivel de ansiedad bajan sus niveles de rendimiento y se encuentran en un estado muy susceptible. Al respecto, deben de tomarse en consideración sus estados emocionales negativos que afectan a sus decisiones. Es más probable que alumnos con una autoeficacia baja se sientan más afectados, mientras los que poseen una alta autoeficacia se sienten más activados y capaces de resolver cualquier obstáculo.

En el contexto educativo los profesores infieren con facilidad el estado emocional del alumno (p. ej., dando clase el profesor percibe que un alumno habitualmente motivado no sigue su explicación, no hace las tareas, no interviene, etc. estando menos perceptivo de lo habitual), así como las situaciones externas que pueden incidir en las emociones del alumno (p. ej., las malas relaciones con los padres, la falta de integración en la clase, la proximidad de las evaluaciones, etc.).

Se podría hablar de numerosas situaciones donde los alumnos experimentan sus emociones que se pueden traducir en temor o ansiedad. En estos casos los profesores u orientadores deberían explicar las causas a los alumnos, de manera que les ayudaran a entender como, en ocasiones, se somatizan situaciones concretas.

Se deben entrenar a los alumnos con herramientas suficientes para que puedan por ellos mismos controlar los estados de ansiedad, fracaso o temor en conseguir al finalizar la etapa educativa obligatoria o postobligatoria la titulación esperada que les permita abrirse nuevos horizontes. Dentro de esta misma idea, se ha de promover en los estudiantes un aprendizaje autónomo y que puedan establecer sus propias metas.

IV.4. PROCESOS ACTIVADOS POR LA EFICACIA

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos fundamentales:

a) **Procesos cognitivos:** Gran parte de la conducta humana que persigue una finalidad se regula mediante el pensamiento anticipador que incluye los objetivos deseados. El establecimiento de objetivos personales está influido por las autoestimaciones de las capacidades. “Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores son los objetivos que se establecen las personas y más firme es su compromiso para alcanzarlos”. Locke & Lathan (1990, citado por Bandura 1999, pág.24).

Respecto a las capacidades cognitivas, Flavell, Leonard & Kreutzer, (1978), realizaron diversas investigaciones sobre metamemoria y las estrategias de memoria que emplean los alumnos situados en la segunda infancia. Dichos estudios concluyeron que los alumnos antes de hacer un uso maduro de sus estrategias presentaban dos tipos de problemas en tareas memorísticas:

—Déficit de mediación: Se refiere a las limitaciones de los escolares para recuperar información, aún cuando usa estrategias memorísticas de manera inducida.

—Déficit de producción: Se refiere a las limitaciones de los escolares para producir por sí mismos una estrategia, no porque carezcan por completo de dicha habilidad, sino por otras razones, entre ellas:

1. Una falta de experimentación y dominio en dichas estrategias.
2. Incapacidad para captar las demandas de una tarea.
3. Incapacidad para seleccionar espontáneamente las estrategias adecuadas a una determinada demanda.
4. Desconoce el valor de las estrategias para facilitar la realización de las tareas.

Concluye Flavell (1967), que el problema más común en la segunda infancia, antes de hacer un uso maduro de las estrategias, radica en el déficit de producción. Estudios posteriores, entre ellos Annervirta & Vauras, 2006; Perels, Merget-Kullman, Wende, Schimitz & Biuchbinder, 2009, demuestran que escolares en la infancia temprana pueden mejorar sus habilidades de autorregulación cognitiva antes de la tercera infancia, pero han de facilitarles experiencia de dominio específico.

Por ello, el centro escolar es esencial en dicho proceso, es sabido que muchos cursos de acción se organizan inicialmente en el pensamiento. Las creencias de las personas en su eficacia modelan los tipos de escenarios anticipadores que construyen y ensayan. Las personas con un alto sentido de eficacia visualizan escenarios de éxito que aportan pautas y apoyos para la ejecución. Las personas que dudan de su eficacia visualizan escenarios de fracaso y meditan sobre todas las cosas que podrían salirles mal.

A manera de ilustración, en la finalización de una etapa obligatoria o postobligatoria el estudiante toma decisiones sobre su futuro según su sentido de eficacia. Una función importante del pensamiento es capacitar a los alumnos para predecir sucesos y desarrollar las formas para controlar los que influyen sobre sus

vidas. La confianza de los estudiantes en sus propias capacidades para dominar las actividades académicas afecta sobre sus aspiraciones, su nivel de interés en los logros intelectuales, sus logros académicos y sobre su buena preparación para diferentes carreras ocupacionales (Hackett, 1985,1995; Holden, Moncher, Schinke & Barker, 1990; Schunk, 1989 y Zimmerman, 1995).

Es necesario que el estudiante aprenda a formular alternativas cuando no obtiene los resultados esperados, analice y sopesa los diferentes factores predictivos a la luz de los resultados que va obteniendo (p. ej., un alumno a lo largo de la educación secundaria ha adquirido un fuerte sentimiento de eficacia en el área del lenguaje y por tanto en 2.º de Bachillerato, a pesar de las demandas del profesor y las presiones del ambiente, es capaz de sopesar qué debe de hacer para obtener la nota media que necesita para su ingreso a la universidad).

b) **Procesos motivacionales:** desde la perspectiva social-cognitiva (Bandura, 1986), la motivación es un proceso dirigido a la consecución de una meta, sostenido por las expectativas del resultado, la anticipación de las consecuencias de las propias acciones y la autoeficacia para relacionarlas. En este sentido, la autoeficacia afecta a la elección de las actividades, al refuerzo y la persistencia. Cuando más altas sean las creencias que tienen los estudiantes respecto a su eficacia para regular su motivación y actividades de aprendizaje, más confianza tiene en su eficacia para dominar los temas académicos.

La autoeficacia desempeña un papel fundamental en el ámbito académico. Se ha comprobado, mediante diversos estudios, que los conocimientos y la habilidad *per se* no son suficientes para garantizar y predecir un buen desarrollo académico (p. ej., dos alumnos de 4.º ESO con la misma habilidad para trabajar con programas informáticos obtienen resultados diferentes debido a sus creencias de eficacia). Esta situación demuestra que cualquier éxito académico demanda de sus actores procesos reguladores en sus aprendizajes, como la autoevaluación, el automonitoreo y la utilización de estrategias metacognitivas de aprendizaje. La metacognición implica el conocimiento sobre la incidencia de la actividad del alumno en los logros obtenidos, el conocimiento sobre cómo conoce y cómo controla los actos que emplea en la acción de conocer. (Pérez González, 2010)

Según Pajares & Schunk, (2001) estos procesos influyen positivamente sobre el estudiante por su alto grado de creencia en su propia capacidad. Dentro de los procesos autorreguladores influyen especialmente el automonitoreo que implica un proceso selectivo en el que las autocreencias influyen sobre qué aspectos de la propia ejecución reciben más atención, cómo se perciben y cómo se organiza la información de la ejecución (Bandura, 1986).

Bandura cita la investigación realizada por Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee (1991), que estudiaron los efectos de las creencias de autoeficacia sobre el auto-monitoreo con estudiantes de grados superiores en dos niveles de habilidad cognitiva. Demostraron que los estudiantes con alta eficacia percibida eran mejores en el monitoreo de su tiempo de trabajo, más persistentes, menos propensos a rechazar las hipótesis correctas y eran mejores resolviendo los problemas conceptuales que los estudiantes de idéntica habilidad pero con baja eficacia percibida.

Los estudios realizados por Kruger & Dunning (1999) analizaron la capacidad para reconocer el grado de habilidades para realizar una tarea y su relación con el conocimiento metacognitivo. Su objetivo era demostrar si realmente aquellos sujetos con mayor conocimiento metacognitivo ajustaban sus expectativas de ejecución en una acción, con respecto al nivel que realmente conseguían. Establecieron tareas diferentes y valoraron los resultados, clasificando a los sujetos según el conocimiento metacognitivo demostrado. Llegaron a la conclusión que los estudiantes con menos grado de conocimiento metacognitivo tenían unas expectativas de éxito muy desajustadas a lo que realmente lograban y normalmente por encima de los resultados reales, en cambio, los estudiantes con mayor conocimiento metacognitivo ajustaban con bastante precisión las expectativas con los resultados, aunque solían ser mejores de los esperados.

La percepción de la eficacia de la propia acción en el aprendizaje supone que, en primer lugar, el alumno se sienta el protagonista del mismo (Alonso Tapia, 1997). Se le debe dar importancia a utilizar estrategias cognitivas y la regulación de las mismas por el propio alumno (Palmer & Goetx, 1988) y conviene que éste

desarrolle la capacidad de análisis en torno a los factores que intervienen en su aprendizaje, factores externos como es la propia tarea, el contexto en el que se desarrolla y sus características, y factores internos como el conocimiento general del propio alumno, el conocimiento específico en torno al tema, el conocimiento de su estado motivacional, el conocimiento estratégico y el control de la ejecución (Pintrich & De Groot, 1990).

Bandura, en lo concerniente a la motivación, considera que las atribuciones causales influyen sobre ésta, sobre la ejecución y sobre las reacciones afectivas fundamentalmente a través de las creencias de eficacia personal (Chwalisz, Altmaier & Rosell, 1992; Relich, Debus & Walker, 1986 y Shulman & Gunn, 1986).

Las causas percibidas de un evento se deben a factores personales y ambientales. Los factores ambientales incluyen información específica (p. ej., un profesor considera que un alumno no ha aprobado por falta de estudio), así como las normas sociales y la información (p.ej., lo que otros obtuvieron en el examen). Los factores personales incluyen las creencias previas que los sujetos tienen sobre el examen y sobre ellos mismos (p.ej., un estudiante tiene percepciones de su habilidad para una materia basada en su experiencia previa). Estos dos factores generales influyen en sus atribuciones actuales, lo que puede llevarles a considerar el fracaso a la baja habilidad o a la mala suerte, etc. Es decir, a lo que llamamos procesos atribucionales.

c) **La motivación de logro:** Fue definida por Atkinson (1964) como la disposición relativamente estable de buscar el éxito o el logro. Es la tendencia de ciertos estudiantes que buscan obtener éxito en relación con estándares de excelencia p. ej., un estudiante ha conseguido obtener una nota de 9,5 en Física y pide al profesor poder repetir el examen para rendir cada vez mejor y obtener una nota de excelente. Implica también querer ser mejor alumno que los demás (rendir más y mejor que los otros).

Según Covington (1985), todas las personas tienen la necesidad de defender sus creencias de competencia personal y sienten cierto miedo y temor ante la

posibilidad de fracasar, en función de lo cual desarrollan diversos patrones motivacionales que les permiten defenderse de esa amenaza y mantener sus creencias. Así, aquellos estudiantes con un historial de continuos fracasos muestran una baja percepción de competencia y dudan de sus capacidades, de manera que, más que motivados hacia el éxito o el logro, lo que tratan es de evitar el fracaso, sobre todo por las implicaciones negativas que éste tiene en relación con sus creencias de autovalía. A pesar de que la tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas desempeña una función de autoprotección de uno mismo, también es verdad que esta tendencia es difícil de mantener en aquellos casos en los cuales se producen fracasos continuos. Es cierto que existe una tendencia general para conseguir el éxito y evitar el fracaso, el comportamiento de muchos alumnos con un historial de fracasos, más que orientarse hacia al éxito, lo que tratan es de evitar a toda costa el fracaso para salvaguardar su sentido de competencia y, por tanto, su sentido de valor personal (autovalía). Con este fin utilizan diferentes estrategias autodefensivas, una de las cuales es la evitación del esfuerzo (Covington & Omelich, 1979b).

Según Covington, existen tres tipos de estudiantes:

1. Los orientados al dominio: Son estudiantes con una alta motivación de logro, normalmente, tienen éxito y se consideran a sí mismas personas capaces. Suelen resolver problemas y asumir riesgos que supongan retos moderados. Se desenvuelven adecuadamente en situaciones competitivas, aprenden con rapidez, aceptan responsabilidades con facilidad y son más persistentes ante el fracaso.
2. Los estudiantes que evitan el fracaso: No están seguros acerca de su propia aptitud y buscan proteger su imagen del fracaso exagerando cualquier hecho, planteándose metas muy altas o muy bajas, o realizando solo pequeños esfuerzos.

3. Los estudiantes que aceptan el fracaso: Se trata de aquellos estudiantes que evitan realizar aquellas tareas en las que puede fracasar, al no esforzarse, se aseguran el fracaso y empieza a creer que es falta de capacidad, de esta manera, se convierten en estudiantes que aceptan el fracaso, considerando que fracasan porque no tiene la misma capacidad que otro y termina aceptándolo.

En general, los profesores suelen animar a los alumnos a rendir mediante el esfuerzo, premian más el éxito alcanzado con un alto esfuerzo y penalizan menos el fracaso cuando el alumno se ha esforzado lo suficiente que cuando no lo ha hecho. Por otro lado, resulta que muchos alumnos prefieren ocultar sus esfuerzos (les cuesta admitir que se han esforzado mucho, o no se esfuerzan), con la intención de evitar una posible explicación que tenga que ver con la falta de capacidad. De esta forma, si un alumno atribuye un fracaso a la falta de esfuerzo puede seguir manteniendo la idea de que tiene una alta capacidad. Al mismo tiempo, esforzándose poco en preparar un examen puede continuar con la excusa de que este es el motivo del fracaso.

La capacidad es mucho más valorada por los alumnos que el esfuerzo, lo que sucede, según Covington & Omelich (1979b), es que la insatisfacción y el sentimiento de baja competencia suelen ser mayores cuando uno fracasa después de un considerable esfuerzo y menor cuando ha habido poco o ningún esfuerzo. Para un alumno esforzarse puede llevar una carga negativa cuando no consigue alcanzar aquello que espera. Esfuerzo y fracaso llevan consigo atribuciones causales de falta de capacidad, lo que puede producir una pérdida de autoestima.

La motivación de logro ejerce una influencia importante sobre el aprendizaje y la retención. Existen dos elementos básicos para conseguir un rendimiento satisfactorio en los estudios. Uno de ellos tiene que ver con la motivación, a mayor motivación mayor atención por parte del estudiante. La atención es un factor esencial en el aprendizaje, por el tiempo los niveles de atención de los alumnos en clase se han ido reduciendo. La mayoría de profesores dedican más tiempo cada día a captar la atención de los alumnos.

Según Baker & Madell (1996) los estudios realizados en la universidad con estudiantes, muestran que los estudiantes que obtienen un alto rendimiento académico son poco propensos a la distracción, lo contrario de los alumnos con bajo rendimiento académico.

Para Castejón y Navas (2010, p. 139):

“La motivación de logro es la resultante de dos necesidades contrapuestas, la necesidad de obtener un éxito, por un parte, y la necesidad de evitar el fracaso, por otra”.

Si la motivación de un estudiante hacía el éxito es mayor que hacía el fracaso en una tarea, su respuesta va a ser positiva, dirigiendo su acción hacia la realización de la tarea. Si, por el contrario, el miedo a fracasar en la tarea es mayor que la necesidad de conseguir el éxito en la misma, la motivación resultante va a ser negativa y no realizará la actividad propuesta.

De su teoría derivan cuatro supuestos:

1. La tendencia al éxito es mayor cuando la tarea tiene una dificultad intermedia.
2. Cuando la dificultad de una tarea se mantiene constante, la tendencia resultante a lograr éxito es más fuerte que cuando la motivación básica hacia el éxito es mayor.
3. La tendencia a evitar el fracaso es mayor cuando la tarea es de dificultad intermedia.
4. Cuando la dificultad de la tarea se mantiene constante para una persona, la tendencia resultante a evitar el fracaso es mayor cuando el motivo a evitar el fracaso es fuerte que cuando es débil.

Llegan a la conclusión de que si la motivación de los alumnos hacia el éxito es superior a su motivación para evitar el fracaso, su persistencia en la tarea se ve incrementada cuando experimentan una dosis moderada de fracaso. Por otro lado, el éxito fácil puede disminuir la motivación en los alumnos altamente motivados al logro.

Los alumnos que se encuentran motivados por la necesidad de evitar el fracaso más que por la necesidad de logro, se sienten más desanimados por el fallo pero estimulados por el éxito (Ibid., p. 140, 141).

Los autores Werner, Johnson & Merabian (1968) añaden en sus investigaciones, que los alumnos con alta motivación de logro ensayan y piensan más sobre los problemas omitidos que los estudiantes con baja motivación de logro.

En el éxito de los estudios que realizan los alumnos tienen que ver las habilidades desarrolladas para los mismos, sus intereses, que influyen de manera directa con la motivación de logro.

La teoría del valor de expectativa, la motivación está regulada por las expectativas de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y el valor concedido a dichos resultados. Por lo tanto, la motivación influye en las expectativas de resultados. La mayoría de las personas no escogerán una tarea o continuarán comprometiéndose en ella si esperan fracasar. Un estudiante que se pregunta si puede realizar una tarea actuará de manera diferente en función de las expectativas que genere. Si la respuesta es positiva abordará la tarea, si la respuesta es negativa o tiene dudas sobre su capacidad, lo más probable es que decida no hacerla.

Otro aspecto a considerar es el componente valor. Los valores se refieren a las creencias de los estudiantes sobre las razones por las que se comprometen en una tarea. En el estudio de la motivación, tanto las expectativas como el valor otorgado a la tarea son importantes para predecir la conducta futura de los estudiantes, el compromiso, la persistencia y el resultado. El carácter predictivo de la teoría del valor de la experiencia se fomenta incluyendo la influencia en la autoeficacia percibida. Citados por Bandura (Azjen & Madden, 1996; de Vries, Dijkstra & Kuhman, 1988; Dzewaltowski, Noble & Sharw, 1990 y Schwartz, 1992).

- a) **Las metas:** los estudios de investigación muestran que las metas explícitas y desafiantes fomentan y sostienen la motivación (Locke & Latham, 1990), citado por Bandura (p.ej., si un alumno realiza una tarea compleja como podría ser crear un robot en tecnología y la realiza con éxito, esta situación le

aporta una información adicional sobre su capacidad). Las metas operan sobre todo a través de los procesos de autoinfluencia y no tanto a través de regulación directa de la motivación o la acción. La motivación basada en metas implica un proceso de comparación cognitiva de la ejecución percibida con un estándar personal adoptado. Encontrando tres tipos de autoinfluencia (Bandura, 1991); Bandura y Cervone, 1986). Incluyen reacciones de autosatisfacción y autoinsatisfacción ante la ejecución personal. Las creencias de eficacia contribuyen a la motivación desde diferentes formas, estableciendo metas, esfuerzo, resistencia, etc.

Para finalizar, los estudiantes tienden adoptar las orientaciones de metas que se enfatizan en el aula. De ahí, la importancia de la elección de centro.

b) Procesos afectivos: las creencias en sus capacidades de manejo ante situaciones de estrés y depresión que experimentan los estudiantes al enfrentarse a situaciones amenazadoras o difíciles van a depender de su nivel de autoeficacia según Bandura (1991). Las personas que creen que las posibles amenazas no son manejables ven muchos aspectos de su entorno cargados de ira. Meditan sobre sus deficiencias para el manejo, magnifican sobre la dificultad, se desaniman y perjudican su nivel de funcionamiento (Lazaro & Flokman, 1984; Meichenbaum, 1977 y Sarason, 1975). Por el contrario, las personas que creen poder ejercer control sobre las posibles amenazas no las vigilan ni insisten en pensamientos negativos. Bandura, Sanderson, Rapee & Barlon (1989), presentan pruebas que lo demuestran. En su investigación, sujetos sometidos a los mismos estresores ambientales permanecen imperturbables si creen que pueden manejarlos mientras que sucede lo contrario si los conciben de forma debilitadora.

El impacto de creencias en los estudiantes que tienen un bajo sentimiento de eficacia para afrontar demandas académicas son especialmente vulnerables a la ansiedad, (p. ej., si no consiguen aprobar los exámenes se debilita más su percepción de eficacia, se vuelven más ansiosos ante las demandas o exigencia de los profesores y de los padres y su rendimiento tiende a bajar). Si su autoeficacia permanece inalterable a pesar de tener errores en la ejecución de la tarea escolar,

los niveles de ansiedad no subirán. En este sentido, la tesis en la parte de investigación de campo se centra en los alumnos de 4.º ESO y 2.º Bachillerato. Este período escolar representa un proceso de transición, los finales de etapa representan para los jóvenes un acontecimiento crítico en sus vidas, que pueden vivirlo como un reto o como un período estresante.

Los estudios de Chemers, Hu y García (2001) analizaron las relaciones entre autoeficacia académica y reacciones afectivas en universitarios de primer curso. Demostraron que los estudiantes de primer año de estudios universitarios con mayores niveles de autoeficacia afrontan la nueva situación con expectativas de éxito, confían en sus capacidades y perciben el mundo como menos amenazante.

Por lo tanto, los centros escolares deberían enseñar a los estudiantes la autoeficacia de manejo percibida y la eficacia en el control de pensamientos que operan conjuntamente para reducir la conducta de ansiedad y evitación. Las creencias de eficacia reducen la ansiedad creando un clima clase favorable. Cuando más perciban los alumnos la sensación de eficacia más fácil les resulta enfrentarse a situaciones problemáticas que les generan estrés y mayor es su éxito.

Los trabajos realizados por Bandura (1996,1999) sobre depresión y otros factores asociados a ella, en estudiantes de 11 a 14 años, demostraron que el apoyo social reduce la vulnerabilidad al estrés, a la depresión y a las enfermedades físicas. Los alumnos que presentan una baja sensación de eficacia para desarrollar relaciones satisfactorias y colaboradoras contribuyen a la depresión directamente y restringiendo el desarrollo de apoyos sociales.

IV.5. AUTOEFICACIA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

El desarrollo profesional se define como la preparación para la selección, la iniciación y la adaptación al trabajo a lo largo del proceso vital (Bandura, 1999). La demanda de orientación personal, académica y profesional se hace cada vez más necesaria cuando los alumnos finalizan 4.º ESO y 2.º de bachillerato. Partiendo de dichas necesidades, en la actualidad existen diversas pruebas que demuestran la

importancia de la autoeficacia percibida en la elección y desarrollo profesional. Las conclusiones de los estudios realizados sugieren que las creencias de eficacia no solamente ejercen una influencia interna y directa sobre la toma de decisiones relativa al futuro profesional, sino también influyen los factores predictores centrales en la elección vocacional como los intereses, los valores y las metas (Bandura, 1986; Betz & Hackett, 1986; Hackert & Lent, 1992 y Lent, Brown & Hackert en prensa). De dichas investigaciones destacamos:

a) Las realizadas por Betz & Hackett (1983) sobre la utilidad del constructo de autoeficacia aplicado al ámbito de las matemáticas y la elección de carrera en estudiantes universitarios. En su investigación plantearon dos hipótesis:

1. Los estudiantes de sexo masculino poseen creencias de autoeficacia más fuertes que las estudiantes de sexo femenino.

2. La autoeficacia para las matemáticas está fuertemente relacionada con la toma de decisiones de carrera y, más específicamente, con la medida en la cual los estudiantes eligen carreras relacionadas a la ciencia.

Los resultados demostraron una fuerte relación entre las percepciones de autoeficacia para las matemáticas y la elección de carreras relacionadas a la ciencia. Los estudiantes con mayores puntajes en las medidas de autoeficacia para las matemáticas tenían una mayor tendencia a elegir carreras relacionadas a las ciencias, al mismo tiempo que también presentaban menores niveles de ansiedad frente a las matemáticas y percepciones más positivas acerca de la utilidad de las matemáticas. Se encontró también, tal como se había predicho, que las expectativas de autoeficacia de las mujeres fueron significativamente menores que las de los hombres. Cuando más fuerte es el vínculo percibido del género de una actividad u ocupación, más probable es que surjan diferencias de género en autoeficacia (Bandura, 1999).

Estudios posteriores de Salmeron, Gutierrez- Braojos (2009) sobre resolución de problemas y la facilidad para resolverlos, concluyen que depende de que los alumnos hayan desarrollado estrategias cognitivas y de autorregulación con cierto grado de desempeño, para ello:

- Los alumnos activan conocimientos previos para poder comprobar la demanda.
- Elaboran los planes de las acciones a efectuar.
- Activan planes de acción que responden a dicha demanda y sus hipótesis sobre el grado de congruencia con la demanda recibida.
- Representan el problema y los planes de acción para responder a la demanda.
- Ejecutan de manera congruente con la planificación.
- Autorregulan la ejecución.
- Infieren deducciones correctas a partir de la información recibida.
- Son capaces de transferir lo aprendido y resolver otros problemas similares.
- Son conscientes sobre su autoeficacia elegir en cada uno de los pasos anteriores, así como de la adecuación de su ejecución total a la demanda del problema.

Cuando más creencias tengan los alumnos sobre su capacidad de responder a las peticiones recibidas, más posibilidades tendrán de poder elegir su futuro, sin que lo determine el género.

Con anterioridad, Berz & Hackert (1981) no descubrieron ninguna diferencia de género en autoeficacia global a lo largo de diferentes campos ocupacionales. Las diferencias de género surgían al examinar separadamente las ocupaciones tradicionales y no tradicionales. Concluyeron que la autoeficacia de los estudiantes universitarios masculinos era equivalente en las diferencias ocupacionales estudiadas, pero en las mujeres era significativamente inferior a la de los hombres para las ocupaciones tradicionales dominadas por hombres y significativamente más alta para las ocupaciones tradicionales dominadas por las mujeres. Además, la autoeficacia personal en combinación con los intereses y de género, predecía la gama de ocupaciones que los estudiantes contemplaban como ocupaciones viables.

Los estudios sobre autoeficacia profesional en Gran Bretaña y Japón sugieren que la autoeficacia profesional tiene una aplicabilidad internacional (Matsui et al., 1989; 1990).

Otras investigaciones destinadas a estudiar las relaciones entre la autoeficacia y los intereses vocacionales han establecido un orden causal en el cual las creencias de autoeficacia se ubican antes que el desarrollo de intereses vocacionales (Lent et al, 1991,1993). Para Zeldin (2000), la dirección de la relación cobra sentido teórico si consideramos que las personas tienden a desarrollar intereses sólidos y duraderos en aquellas áreas en las cuales se sienten más eficaces y han experimentado resultados positivos.

Los descubrimientos de que las creencias de autoeficacia son más sensibles a los éxitos y los fracasos que a los intereses apoyan las presunciones teóricas de que la autoeficacia influye sobre los intereses profesionales. Sumado a esto, los intereses vocacionales, aunque posean un gran poder motivador, se tornan insuficientes a la hora de dar cuenta de la persistencia que es muchas veces requerida para vencer obstáculos que se presentan al llevar a cabo una actividad. Si bien tanto la autoeficacia como los intereses predicen significativamente la gama de opciones vocacionales que contemplan los estudiantes, la autoeficacia es un predictor más fuerte del logro y la persistencia académica y laboral (Hackett, 1999).

Para Collins (1982) la autoeficacia es un importante predictor de la persistencia en estudiantes con diferentes niveles de habilidad real. Dividió a un grupo de estudiantes de quinto año de acuerdo con su nivel de habilidad real determinado por test estandarizados (un grupo de nivel alto, un grupo de nivel medio y un grupo de nivel bajo). Dentro de cada grupo los estudiantes fueron clasificados de acuerdo con su nivel de autoeficacia, bajo o alto, para resolver una serie de problemas matemáticos. Se les entregó a los estudiantes una cantidad determinada de problemas, algunos de los cuales no tenían solución, permitiéndoseles corregir aquellos que hubiesen resuelto incorrectamente. Se comprobó que en los grupos bajo y medios, los estudiantes con un nivel alto de autoeficacia persistieron mayor cantidad de tiempo intentando resolver aquellos problemas sin solución.

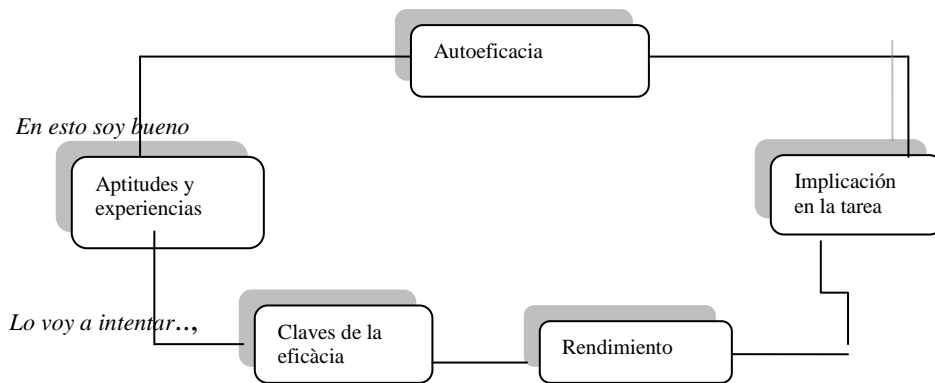
Lent et al. (1984) realizaron una serie de estudios para verificar si la persistencia en determinados cursos académicos estaba relacionada con las creencias de autoeficacia de los estudiantes, manifestando que tanto los intereses como la autoeficacia predecían la gama de opciones profesiones que contemplaban

los estudiantes, pero la autoeficacia era el predictor más fuerte del logro y de la persistencia académica.

Se evaluó en un grupo de estudiantes no graduados, enrolados en cursos preparatorios para carreras relacionadas a las ciencias y la ingeniería, la autoeficacia para completar exitosamente los requisitos educacionales y tareas exigidas (Lent et al, 1984). Los sujetos con mayor autoeficacia obtuvieron notas más altas y permanecieron más tiempo en los cursos que aquellos que demostraron una baja autoeficacia. Manifestando que tanto los intereses como la autoeficacia predecían la gama de opciones profesiones que contemplaban los estudiantes.

En este sentido, los estudiantes que presentan niveles bajos de autoeficacia para realizar una tarea tienen más probabilidades de evitarla, mientras que los que se sienten capaces (niveles altos de autoeficiencia) tienen más probabilidad de llevarlas a cabo. Especialmente cuando encuentran dificultades, como se ha comprobado en la investigación de Collins (1982), los estudiantes eficaces trabajaban duro y persistentes, más que los que tienen dudas sobre su capacidad.

Figura 2. La Teoría de la autoeficacia, adaptada de Schulnk (1991).



Los profesores piensan que soy bueno en todo / *Lo he hecho realmente bien...*

Fuente: Schulnk (1991)

La gráfica sugiere algunos aspectos importantes para entender la relación entre la autoeficacia y la motivación para aprender. Como se ha podido comprobar, la autoeficacia afecta a la motivación para aprender. En cualquier situación de aprendizaje, los estudiantes disponen de una percepción de autoeficacia que se basa en sus aptitudes y sus experiencias previas en tareas semejantes. La autoeficacia de

los estudiantes influye en “qué hacen”, “cuándo se hace” y en “cuánto se esfuerzan” y “cuándo persisten en ello”, es decir, lo que Schunk denomina “variables de la implicación en la tarea”.

A lo largo de toda situación de aprendizaje los alumnos buscan señales de autoeficacia que les informen de lo capaces que son en relación con la actividad y la utilizan para establecer su autoeficacia en próximas tareas. Estas señales incluyen los logros de rendimiento, los patrones de éxito y fracaso, las atribuciones, las comparaciones sociales, la credibilidad del persuasor, las metas y sus consecuencias, las contingencias de refuerzo y las señales fisiológicas.

De esta manera, su motivación se incrementa cuando los estudiantes perciben buenos resultados o progresos en su aprendizaje. A la vez, como los estudiantes ganan en habilidades, mantienen un alto nivel de autoeficacia para hacerlo bien la próxima vez (Schunk & Pajares, 2009).

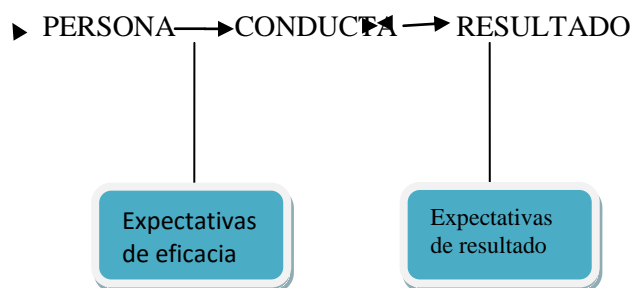
A partir de la aparición de estos primeros modelos explicativos de autoeficacia, los aportes teóricos y empíricos fueron tomando fuerza y ampliándose de manera que se fueron creando otros modelos más complejos. Entre ellos, el modelo propuesto por Lent, Brown & Hackett (1994).

La elaboración de estos modelos de mayor complejidad estará basada en los resultados de numerosas investigaciones empíricas e irán incorporando un creciente número de variables. En su modelo teórico siguen la línea de investigación de Hackett & Betz, incorporando aspectos de la Teoría Social Cognitiva que les permitió un análisis más complejo y exacto del comportamiento vocacional.

Para ello, Bandura (1987, 1997) realizó una clara distinción entre diferentes formas de expectativas de resultado y especificó las condiciones bajo las cuales éstos son totalmente determinados, parcialmente determinados, o no son determinados por las creencias de autoeficacia, así como las condiciones socio estructurales determinantes del grado de relación entre ambas variables. Las expectativas de resultado son las estimaciones personales de que realizar una conducta con éxito conducirá a ciertos resultados. Es decir, ambas giran alrededor

de los resultados, aunque se deben diferenciar, puesto que una persona puede creer que seguir un curso de acción determinado producirá ciertos resultados pero se inhibirá en su acción desde el momento que piense que carece de las habilidades necesarias para ejecutarlas. Para Bandura (1987) las expectativas de eficacia se diferencian claramente de las de resultado, aunque, por supuesto, permanecen relacionadas. Estableciendo la siguiente relación

Figura 3. Representación diagramática de las diferencias entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado.



Fuente: Bandura (1987), p.102

Las relaciones entre ambas no terminan aquí, con ellas y completando la figura 2, se encuentran las relaciones entre ineficacia autopercebida, “inutilidad” y abatimiento. Cualquier tipo de conducta puede ser predicha mejor considerando ambos tipos de creencias, las que se centran en ambas expectativas y en los resultados.

Bandura se separa de su noción anterior y habla de juicios de resultado y de la posibilidad de obtenerlos en el ambiente, es decir, tiene en cuenta al ambiente interactuando con el logro de resultados. Un alto sentido de eficacia personal y un ambiente que responda reforzando las conductas, producirá una activa responsabilidad (p.ej., un alumno que cree en la posibilidad de mejorar sus notas en matemáticas, incrementará sus acciones). Ante un ambiente con baja capacidad de respuesta, hará que los estudiantes intensifiquen sus esfuerzos y, si es necesario, intentarán cambiar el ambiente.

Para Bandura, los resultados que una persona espera dependen especialmente de lo que considera que va a ser capaz de hacer en determinadas situaciones. De esta forma, no podemos separar las expectativas de resultado de los juicios sobre la

ejecución. Los resultados que uno espera derivan, en su mayor parte, de los propios juicios, que se cuestionan hasta qué punto se está realizando bien la conducta exigida.

Los alumnos anticipan malas notas, en los casos que las creencias y las expectativas de resultado no están directamente relacionados. También en aquellas situaciones donde los resultados son totalmente independientes del rendimiento de los sujetos. Situaciones comunes en sistemas sociales rígidos y altamente estructurados.

Otro constructo relacionado con la teoría social son las metas del aprendiz, las cuales han sido definidas como “determinación de involucrarse en determinada actividad o de conseguir un determinado resultado en el futuro” (Bandura, 1987).

Una de las aportaciones básicas de las investigaciones es demostrar que las metas académicas constituyen una relación directa con la motivación. Los diferentes modelos de orientación sobre metas establecen distintos tipos de metas: meta de aprendizaje, meta social, meta de rendimiento, etc.

El rendimiento óptimo se obtiene solamente cuando se muestra una fuerte implicación en la consecución de una meta difícil: ésta, por sí sola, no conduce a buenos resultados, tampoco es suficiente un compromiso elevado cuando la meta es poco exigente.

Relaciones similares explican también el nivel de adquisición de información en situaciones en las que se demanda del estudiante un esfuerzo sostenido. En opinión de Locke & Kristof (1996), es éste el momento en que el alumno deberá ser consciente de las razones por las que debe empeñarse en perseguir la meta, pues los posibles beneficios pueden producirse tanto a corto plazo (aprobar el curso) como a largo plazo (acceder a la carrera deseada dentro de varios años o conseguir un trabajo deseado).

En el momento que los alumnos estudian 4.º de ESO, suelen surgir diversos conflictos relacionados en la meta que desean conseguir. Es frecuente que los

adolescentes intenten alcanzar varias metas o les gusten diferentes asignaturas que tienen muy poco que ver en la carrera universitaria que se están planteando, o el bachiller que desean cursar. Muchas veces están en contradicción las cosas que les gustan con la decisión que toman, (p.ej., de diferentes metas personales y sociales, un alumno estudia para obtener una buena nota y entrar a estudiar una ingeniería que desean sus padres, con ello conseguir satisfacerlos y viajar a Inglaterra en verano que es lo que más desea), estas metas son contradictorias entre sí.

Por ello, es necesario trabajar en los centros educativos y con la familia de los estudiantes para establecer criterios claros en la organización de metas y en la selección de las mismas ante multitud de opciones.

Entre los mecanismos para hacerlo posible, se han de trabajar los valores personales, las etapas vitales, en el caso de los estudiantes que finalizan la ESO e inician una etapa postobligatoria se ha de trabajar la transición de una etapa a otra, profundizar en el conocimiento de uno mismo, para que descubran en qué se sentirán más realizados, en las emociones positivas y negativas que les permitan crear metas diferentes, el autocontrol para que no pretendan alcanzar las metas de manera inmediata, que acepten que se necesita tiempo y no abandonen al primer fracaso.

Las orientaciones de metas resultan de interés para los profesores porque les permite conocer mejor a sus estudiantes como aprendices y porque estos influyen en los patrones motivacionales, como en su autoeficacia.

Los estudiantes con metas de aprendizaje se caracterizan por buscar la comprensión de aquello en lo que están trabajando, desarrollar habilidades y mejorar su nivel de competencia. Por el contrario, la orientación hacia la ejecución pone su énfasis en la consecución de un objetivo final (obtener altas calificaciones, prestigio social, un título académico, un trabajo bien remunerado, etc.). Los estudiantes con metas orientadas al aprendizaje utilizan estrategias motivacionales más intrínsecas, mientras que los orientados al rendimiento utilizan estrategias motivacionales más extrínsecas.

Existe otro rasgo diferenciador a considerar entre los dos tipos de metas que hacen referencia a los criterios que los sujetos utilizan para valorar el grado de éxito o fracaso y estarían relacionados con la autoeficacia. Los estudiantes orientados al aprendizaje suelen utilizar criterios internos, de modo que valoran su propio progreso teniendo en cuenta su nivel de competencia o habilidad. Esto supone que los errores no son concedidos como fracaso sino como oportunidades de superación. Sin embargo, los alumnos orientados hacia el logro emplean criterios externos y comparativos para valorar los resultados alcanzados. Cómo los estudiantes perciban su éxito o fracaso tiene implicaciones en su capacidad de regulación y en la persistencia ante situaciones adversas. Cuando un estudiante está orientado hacia el resultado y no lo alcanza puede caer fácilmente en el desánimo.

Es en este punto donde las investigaciones han hecho hincapié, intentando sostener las relaciones que se establecen entre las orientaciones a metas de aprendizaje y de resultado, así como su relación con los patrones motivacionales.

La teoría social cognitiva postula importantes relaciones de reciprocidad entre la autoeficacia, las expectativas de resultados y el sistema de metas (Bandura, 1987). Con frecuencia los investigadores no tienen en cuenta las complejas interacciones entre estas variables, concentrándose exclusivamente en el papel desempeñado por la autoeficacia.

IV.6. EL MODELO DE DESARROLLO DE INTERESES VOCACIONALES

En la actualidad existen varios estudios sobre autoeficacia e intereses vocacionales. En la presente investigación también abordamos los intereses vocacionales de los alumnos de 4.º de la ESO y 2.º de bachillerato, su decisión al finalizar una etapa educativa e iniciar otra y las influencias que sobre ellos ejerce la elección de centros. Para ello, en primer lugar, se tiene en cuenta que los intereses vocacionales son definidos como patrones de gustos, aversiones e indiferencia con respecto a una actividad y ocupación relacionada con una carrera. Así como el reconocimiento de sí mismo que consiste en el desarrollo de habilidades para identificar, analizar y cuestionar su historia, sus propias fortalezas y debilidades,

sus posibilidades de transformación y agenciamiento, sus estilos de aprendizaje, pensamiento, relaciones interpersonales, gestión de conflictos, etc., y su disponibilidad y direccionamiento para validarlos, modificarlos, contextualizarlos.

El presente estudio no se centra tanto en la carrera a elegir, sino más bien en el concepto de autoeficacia que tienen los alumnos en el momento de verse más o menos capacitados para iniciar el bachillerato, universidad, CFGM o CFGS, etc., así como los resultados académicos que no dejan de ocupar un papel significativo en los intereses y el desarrollo de su capacidad de autorregulación donde los profesores desempeñan un papel importante.

En España, según la edición del Informe 2014 “Cifras de la Educación en España”, un 80,4 % de chicas acceden al Bachillerato y solo un 57,6 % de chicos. Por cada 100 varones que acceden al Bachillerato, lo hacen 140 mujeres. Eso hace que en Formación Profesional de Grado Medio haya un número ligeramente superior de varones que mujeres (38,3 % frente a 32,3 %). Si nos fijamos en la tasa bruta de población que logra titularse en Bachillerato, son el 57,5 % de chicas y el 43,5 % de chicos. Por cada 100 varones que concluyen el Bachillerato, hay 137 mujeres. A los 21 años, hay un 37 % de chicas matriculadas en la universidad y solo un 26,7% de chicos. Por cada 100 varones universitarios de 21 años, hay 138 mujeres. Eso hace que se equilibren los porcentajes en el acceso a la Formación Profesional de Grado Superior, donde las tasas brutas de escolarización son casi idénticas entre hombres y mujeres (30,4 % y 30,7 %).

En el mismo informe del Ministerio de Educación “Datos y Cifras del Sistema Universitario español” (2013-14), el número de chicos que cursan carreras técnicas es más del doble que de chicas, y en las carreras de ciencias de la salud sucede lo contrario, un 69,7 %, la eligen mujeres y un 30,3 % hombres. En los últimos años han quedado vacantes en los grados de ingeniería y arquitectura 15 de cada 100 plazas. Aumentando las ramas de Ciencias en un 57,7 % y los grados de Artes y Humanidades con un 57 %.

Parece ser que la tendencia es cultural, la Universidad Politécnica de Valencia establece programas con la finalidad de romper esa tradición (p.ej., el Programa

Valentina, que recorre la mayoría de institutos de la Comunidad con la finalidad de incorporar un mayor número de mujeres en sus carreras universitarias). En los IES se trabaja la igualdad de género, los alumnos y las alumnas dicen tener claro que no existen diferencias entre ambos, pero continúan eligiendo más de acorde con su sexo.

Al respecto, se han efectuado multitud de estudios experimentales análogos para probar la hipótesis de que los logros de ejecución influyen sobre la creencia de eficacia profesional. ¿Qué ocurre en España que en el proceso de elección de estudios los estudiantes hombres aspiran a desempeñar trabajos relacionados con las tecnologías, las ingenierías, la seguridad, etc., y las estudiantes mujeres prefieren profesiones relacionadas con la educación, la psicología, la medicina, etc.?

Según Bandura (1986), puede haber una demora temporal entre la adquisición de nuevas creencias y la consolidación de intereses entre una actividad que en principio había sido percibida por el sujeto como neutral o aversiva. Además, postula junto a Schunk (1981) que existe un efecto umbral en la emergencia de intereses a partir de las creencias de autoeficacia. Según estos autores es necesario que exista un umbral moderado de autoeficacia, para mantener interés en una actividad, debido a que un nivel muy alto de autoeficacia en una determinada actividad puede disminuir los intereses en la misma.

En el modelo Lent, Brown & Hackett (1994) la elección de actividades se muestra como factor motivador, que al mismo tiempo determina el rendimiento del sujeto en la actividad elegida.

Bandura (1987) hace hincapié en la idea de que es el ser humano el que decide sobre su propio futuro. Se ha de tener presente que la autorregulación es el proceso con el cual los estudiantes activan y mantienen los pensamientos, las conductas y los sentimientos que son sistemáticamente orientados hacia la consecución de sus metas. (Rosario, Mourão, Baldaque, Núñez, González-Pienda, Cerezo y Valle, 2009). Los primeros estudios de los procesos de autorregulación en contextos educativos se centraron en el estudio de las estrategias cognitivas como la

monitorización, la gestión del tiempo y su impacto en el aprendizaje (Zimmerman, 2008).

Los estudiantes motivados a alcanzar unas metas piensan que las actividades de autorregulación les ayudarán. Además, la autorregulación promueve el aprendizaje y la percepción de mayor competencia, manteniendo la motivación y la autorregulación para lograr nuevas metas (Schunk et al., 2008 y Zimmerman & Cleary, 2009).

La decisión de los estudiantes para regular estratégicamente su funcionamiento académico depende de sus creencias sobre la efectividad de dichas estrategias y su habilidad personal para incrementarlas durante cada fase de autorregulación. Para que este proceso tenga lugar, el profesor debe enseñar a sus alumnos a autorregular su aprendizaje y esfuerzo, a entender el sentido y significado de una tarea, a tomar decisiones sobre los conceptos y los procedimientos que van a necesitar, a planificar el tiempo que van a dedicar a su realización, a disponer de las condiciones que favorecerán su concentración, interés y persistencia, a superar los momentos de duda, frustración y desánimo, etc. (Monereo, 2000).

Se concluye este punto, recordando que en este momento se dispone de bastantes intervenciones para fomentar con efectividad el logro académico y la toma de decisiones profesionales de los estudiantes. La teoría de la autoeficacia aporta la estructura conceptual para organizar las intervenciones profesionales existentes de tal forma que se maximice el impacto sobre las creencias de eficacia. La influencia que los logros académicos ejercen sobre la ejecución académica tiene algunos efectos correlativos sobre la autoeficacia profesional y sobre la conducta laboral. Sin embargo, las fuertes creencias de eficacia académica no se traducen necesariamente en conducta profesional sin la atención directa al desarrollo profesional y sin fomento de eficacia profesional (p.ej., si los logros académicos no son reconocidos fuera de la escuela, difícilmente incentivan a los estudiantes).

En el sistema educativo español no existen programas de desarrollo profesional en los estudiantes de la enseñanza obligatoria, exceptuando la asignatura de Iniciación profesional y emprendedora, implantada por la LOMCE. La transición de

la escuela al trabajo solamente existe en los ciclos formativos. El conocimiento de los estudiantes sobre el mundo laboral se establece mediante visitas a alguna empresa, materiales escritos, visuales, programas informáticos autodirigidos, etc. Aunque los programas de orientación académica, personal y vocacional suelen ser efectivos, se ha de reconocer que son excesivamente limitados.

La educación centrada en los logros y en conseguir un trabajo bien remunerado enfrenta a los estudiantes con desafíos y retos constantes. Un entorno cada vez más cambiante y competitivo lleva a una situación de incertidumbre cada vez más palpable. Ante esta situación, a la educación le compete ofrecer a los alumnos estrategias que le permitan confrontar dichos desafíos.

Como manifiesta Bandura (en prensa), el papel de la autoeficacia genera opciones y crea oportunidades. Este rol proactivo de la autoeficacia y las creencias de eficacia profesional, es de un gran valor en el trabajo de los estudiantes.

CAPÍTULO V

EL DECLIVE DE LO PÚBLICO

V.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

El capítulo pretende reunir una serie de reflexiones acerca de los mecanismos de privatización de la educación, dejando constancia de los cambios que se están produciendo. Hasta la primera mitad de la década de los noventa, los conceptos y estrategias de la educación se sustentaban en mejorar la metodología de aprendizaje, proporcionar estrategias a los alumnos, la formación constante del profesorado, etc. La reforma pedagógica estaba inspirada en la Escuela Nueva, cuya estrategia de cambio implicaba a un colectivo de profesores, así como a las actuaciones de las administraciones educativas que fomentaban y apoyaban dichas iniciativas. La política respetaba el ámbito de la pedagogía.

En la actualidad se ha producido un cambio importante: las políticas educativas fomentan que las familias seleccionen las escuelas que mejor se adapten a sus intereses, pero fomentan la privatización de los servicios públicos con la finalidad de que sean más rentables, condicionando de manera encubierta los procesos pedagógicos.

En el primer apartado, se recoge la evolución – nacional e internacional– de las diferentes legislaciones así como reflexiones de diferentes pensadores que han abordado el tema de la libertad de elección desde el siglo XVIII hasta la actualidad, teniendo en cuenta investigaciones en este campo, discursos y consecuencias en la aplicación de algunas de sus teorías.

El segundo apartado, se presenta “otra manera de elección de centro: la educación en casa” y constata la visión europea y de EE. UU. al respecto, las investigaciones realizadas y los casos ocurridos en el Estado español, todavía sin una legislación al respecto. Seguido de la exposición con una breve referencia a la educación diferenciada por sexos, cuya puesta en práctica —según sus defensores— evitaría muchas de las desigualdades que se producen. En este sentido, la autora (Calvo, 2009) considera que las desigualdades son un problema que afecta a todos los individuos que se relacionan en un mismo entorno.

Continúa con “La libertad de elegir y el proceso de privatización” se analizan las diferentes opciones que existen al respecto, teniendo en cuenta el marco de las políticas neoliberales, el concepto posicional que representa la elección de centro, las características de un centro privado o público en la toma de decisiones y los detractores de un modelo u otro.

En cuarto lugar, en el apartado “Las relaciones entre la libertad de elección de centro y los avances en la privatización de los sistemas educativos” se parte de la base de que la educación pretende dar respuesta a las necesidades del mercado laboral. Examina las consecuencias del proceso de mercantilización, donde el modelo que gestiona la educación está basado en el funcionamiento de la empresa privada, donde el conocimiento está al servicio del capital, siendo remplazada la pedagogía por la productividad y por el máximo beneficio.

En quinto lugar, se analiza el giro que ha supuesto la incorporación de algunas CC. AA. a las políticas educativas conservadoras que dominan el panorama mundial, políticas que adquirieron notoriedad por su mercantilización en los procesos educativos. Estas pueden tener efectos negativos debido a que la educación va más allá de un sistema de certificación de títulos, de evaluación basada en la rendición de cuentas, etc.

A partir de los datos obtenidos, se puede constatar el apoyo de las políticas y administraciones educativas a la enseñanza concertada, también cómo la idea de la libertad de elección ha condicionado las CC.AA. dirigidas por el Partido Popular (P.P) así como las dirigidas por el partido socialdemócrata (PSOE). En las diferentes CC.AA. elegidas, se evidencian los procesos de mercantilización.

Finaliza el capítulo, con unas conclusiones generales, respecto a la rendición de cuentas. En todos los apartados, la elección de centro tiene un componente común, la libertad de elegir por parte de las familias.

V2. EN EL ORIGEN DE LAS POLÍTICAS DE ELECCIÓN DE CENTRO: DILEMA LIBERTAD –IGUALDAD

La investigación intenta demostrar que las políticas de libre elección de centros tienen orígenes contrapuestos, por una parte los que lucharon por sociedades más igualitarias y deseaban facilitar una mayor vertebración, intentando evitar centros que segregaran a los alumnos, y por otra parte aquellos que consideraban la elección como una medida de perpetuar las diferencias sociales. Este dilema se ha expresado a lo largo de la historia: solidaridad-competitividad, socialismo-liberalismo, interés público-privado, etc.

El concepto ha ido evolucionando desde el siglo XIX hasta la actualidad. El liberalismo económico y las ideas de Adam Smith se expanden reforzando el rechazo de cualquier tipo de tutela del poder público sobre la esfera económica. Smith reconocía, sin embargo, la posibilidad de la intervención del Estado en la toma de iniciativas, en un momento dado, cuando el mercado no las emprendía. Era contraria una intervención larga, ya que perturbaría el funcionamiento del mercado e incrementaría los costes.

Los fracasos del modelo económico liberal por el ascenso de las ideas socialistas, que denuncian el papel del estado a favor de los grandes monopolios privados y la necesidad de una economía hecha sobre otras bases, favorecieron la aparición de una tercera vía, la llamada el *Estado del Bienestar* que mejoró los servicios públicos.

V.2.1. El debate de ideas de los defensores de las dos opciones

—La vertiente liberal que defiende la libertad del individuo sin trabas, capaz de crear mediante su propio esfuerzo, garantizando una distribución justa y equitativa según sus méritos. Responsable del desarrollo de la civilización mediante la revolución industrial, el capitalismo, el progreso científico y tecnológico. En el cual las diferencias sociales son consecuencia de la propia libertad.

—La tendencia socialista considera el bien común como base de una sociedad equitativa. El deseo de conseguir una cierta estabilidad social permite una cohesión social que a la larga beneficia a la misma sociedad. En el mundo en que vivimos, todos son iguales y desiguales, cada ser humano es intransferible y apreciar estas diferencias como positivas facilita la diversidad como factor de enriquecimiento. El problema surge cuando la diversidad se plantea como factor de discriminación.

La duda aflora al plantearse, si en realidad existe un conflicto necesario entre igualdad y libertad. Tras lo cual afirma, Bobbio (1977, p. 355) “la respuesta, obviamente, no únicamente depende de lo que quiera decir ser libres, sino también de la naturaleza exacta del ideal igualitario”

El dilema sigue sin resolverse, aunque el concepto de libertad de elegir centro, la libertad de crearlos, así como la libertad de cátedra por parte del profesor está en la Constitución Española (1978). Para Embid (1997, pp. 85-86) “la libertad de enseñanza se configura como un supra concepto que cubre, tanto la libertad de creación de centros docentes como la libertad de cátedra”.

En ningún momento se presenta con un matiz negativo y tampoco como enfrentamiento de conceptos contradictorios. La educación, a partir de la Revolución francesa, se configura como un derecho frente al Estado, es decir, como un derecho a la libertad de la enseñanza.

Sin entrar en un análisis exhaustivo de las diferentes posiciones que han marcado enfrentamientos entre posturas que defienden la libertad de elección, se retoma la tesis haciendo hincapié en su origen en el siglo XVIII, donde Adam Smith, Thomas Paine y Stuart Mill defendían la posibilidad de que un estudiante cambiara de centro si lo deseaba. Adam Smith proponía al respecto que la elección de centro se acompañara de una subvención estatal a la escuela elegida. Thomas Paine, en su obra “*The rights of theman*” (1792), proponía un impuesto negativo sobre los ingresos para que las familias con menos recursos pagaran las tasas escolares según su economía.

A medida que avanzaba el siglo XIX, la libertad tenía diferentes connotaciones: la izquierda europea entendía la libertad de enseñanza como libertad de cátedra mientras que, para las tendencias liberales o conservadoras, la libertad residía en la creación de centros privados (Puelles, 2000).

La libertad de creación de centro será defendida en la primera *Ley General de Educación* (1821), de escasa vigencia, pero que sentó las bases legales del sistema educativo liberal. Esta Ley reconoce la libertad de enseñanza, no exigiendo requisito alguno, ni siquiera la autorización previa para su ejercicio. No obstante, hace una excepción referente a la enseñanza superior. Los profesores privados deben pasar un examen en la universidad pública que garantice su preparación.

Así, por ejemplo, la libertad de creación de centros privados será defendida durante el período de la Restauración por un grupo de la burguesía ilustrada como único medio para hacer frente al Estado cuasi confesional de la Constitución de 1876 y su actitud intervencionista. Del derecho a la libertad nacería la Institución Libre de Enseñanza: Libertad para enseñar, libertad de los alumnos para aprender, libertad para la transmisión de las ciencias y libertad de cátedra y, finalmente, libertad para los ayuntamientos y diputaciones a la hora de crear centros docentes (Puelles, 2010).

En España, la *Ley Moyano* (1895) limita la libertad de la enseñanza como libertad de creación de centros, sometida en todo caso al principio de autoridad previa. La iniciativa privada queda reducida a la primera y segunda enseñanza mientras que se asientan las bases para que la enseñanza universitaria quede en manos del Estado (Fernández Llera y Muñiz, 2012, p.98).

La Ley de Educación de Primaria (1945), aprobada en pleno auge del nacionalcatolicismo franquista, en el Art.2 “Corresponde a la familia el derecho primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir las personas y centros donde aquellos hayan de recibir Educación Primaria”.

Así como en el Art.5 del *Fuero de los Españoles* de ese mismo año, que establecía “el derecho” de todos los españoles “a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección”.

La Ley General de Educación de Villar Palasí (1970) trata de llevar adelante la aplicación de las leyes fundamentales, adaptándolas al sistema educativo de 1970.

Recoge el derecho de los padres y, en su caso, los tutores o guardadores legales, quienes tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo (Fernández Llera y Muñiz, 2012, p.99).

Se hace necesario en este trabajo destacar la importancia de la elección de centro, siendo este uno de los objetivos de la investigación, es decir, cómo y basándonos en qué principios, las familias toman las decisiones sobre la educación de sus hijos y qué teorías han sustentado dicha elección, para más tarde, poder constatar la percepción que tienen los alumnos sobre la misma.

V.2.2. Defensores que marcaron ambas tendencias

Milton Friedman (1955) en los EE. UU. defendió el sistema de bonos educativos, que eran entregados a las familias para que se los gastaran en la escuela que eligieran, en un contexto de preocupación por los resultados académicos de los alumnos frente a la competencia que existía, especialmente soviética.

La propuesta de los cheques escolares resultó una estrategia que favoreció la clase media conservadora norteamericana para boicotear las políticas de integración de la población negra. En diversos distritos escolares, como Virginia, Mississippi, Alabama y Georgia, “muchas familias blancas se escudaban en los cheques para evitar que sus hijos asistieran con alumnos de otras etnias o clase social

desfavorecida” (Kennerh J.Saltman, p.38). Al principio, la introducción de mecanismos de mercado en el campo de la educación en EE. UU estuvo vinculada a la segregación racial.

Unos años más tarde, con la llegada al poder de Ronald Reagan (1981), la elección de centro vuelve a tomar fuerza debido a que fue uno de los temas centrales de su campaña presidencial.

Milton Friedman, defensor del neoliberalismo y Premio Nobel de economía (1976), propone dejar completa libertad al mercado como estrategia de reducir el gasto público. Sus postulados fueron la base de las políticas que se establecieron en algunos países en la década de los 80. Llevadas a cabo por el Gobierno Chileno del general Pinochet, el Gobierno de Reagan y el Gobierno de Thatcher en Reino Unido, aunque ambos gobiernos mantuvieron la asistencia social, más tarde con Bush y Blair. De hecho, en la Escuela de Chicago junto a Henry Simons y George Stigler, fue el principal representante de los fundamentos teóricos del neoliberalismo actual. (Torres, 2001).

Junto a su mujer, Rose Friedman deja claro en su libro *Libertad de elegir* que no cree en la igualdad de oportunidades y que las políticas que tratan de hacer realidad ese objetivo están abocadas al fracaso. Al analizar el concepto de igualdad lo compara con el de libertad y llega a la conclusión de que la búsqueda de un resultado igual para todos llevará a coartarnos la libertad.

En la lectura de su libro se destaca que la religión, los valores, el color de piel o la nacionalidad no deben ser impedimentos para el desarrollo, únicamente la capacidad debe ser el motivo para acceder socialmente. El que todos los alumnos lleguen a los mismos resultados, no se acepta en ningún caso. Se pregunta, qué es equitativo y quién debe determinar la equidad. Si todo se lleva a cabo equitativamente, ¿dónde está el incentivo para trabajar? No acepta el concepto de igualdad, todos son diferentes, incluso para decidir. Se pregunta qué entendemos por igualdad, puede ser la renta per cápita entre países, el nivel de renta, el precio de alquiler de una vivienda, si esta igualdad tiene que ser entre todos los ciudadanos, haya o no estudiado, lleven o no más o menos tiempo en el mercado

laboral, etc. Considera que no pueden beneficiarse todos de la misma manera de los impuestos retributivos. Para él, la idea de igualdad termina con el principio del mérito y de la eficacia.

En opinión de Friedman, “si los ciudadanos no hubieran confiado en las ayudas sociales, ahora serían ciudadanos que confían en sí mismos en vez de menores tutelados por el Estado ”Friedman, Milton & Rose, (1980, citado por Torres Santomé 2001, p.94). Para él, la clave de los impuestos que pagan los ciudadanos, está en que el sistema educativo a medida que se amplía necesita una mayor inversión, el Estado se ve obligado a recaudar más, y por lo tanto, los impuestos suben. Insisten en que los impuestos dedicados a la educación pública son ineficaces, por ello ese afán de los neoliberales en conseguir que las escuelas públicas se privaticen o, al menos, introduzcan los mecanismos del mercado. El matrimonio Friedman creó la Fundación “*Friedman Foundation for School Choice*” destinada a la lucha por la elección de centros privados.

El Informe Coleman (1966), realizado en EE.UU. analizaba la educación como elemento corrector de las desigualdades sociales. Dicho informe concluía que en la escuela, el currículum, los recursos, etc., no ejercían una sustancial influencia sobre el rendimiento de los alumnos. Por el contrario, los factores determinantes de la desigualdad social recaían sobre el nivel social, económico y cultural de la familia. En la misma línea los estudios de: Alegre & Arnett, (2007); Bryk & Raudenbush, (1992); Caldas & Bankston, (1997); Willms & Raudenbush, (1989); etc.

Jencks (1972) coautor de uno de los principales análisis de desigualdad en los EE. UU, contribuyó a un modelo de elección de centro con la finalidad de ayudar a las familias más desaventajadas a nivel económico y sociocultural. Para ello les ofreció, a través de cheques escolares, la posibilidad de enviarlos a otros centros escolares alejados de su entorno, ya que los centros situados en barrios marginales solían tener menos recursos y un ambiente menos enriquecido culturalmente. Se aplicó en Alum Rock, Arkansas, en el período entre (1969-1973). Los resultados no fueron los esperados, en parte porque las familias no hicieron uso de la posibilidad de elegir centro y cuando lo hicieron, continuaban siendo resultados más bajos que

los de los alumnos pertenecientes a la zona, donde estaba ubicado el centro y al que asistían alumnos de niveles socioculturales más altos.

En la década de los 80 en EE. UU. como consecuencia de las políticas conservadoras de Ronald Reagan y George Bush, había crecido la población negra en situación de desventaja social. Los medios de comunicación asociaban delincuencia, violencia y criminalidad a dicha población, el mercado agravaba la exclusión de dichos grupos. Esta situación, favoreció que el matrimonio Friedman acentuara en su libro, la violencia que se producía en las aulas, resaltando las diferencias sociales pero sin plantear ninguna estrategia para mejorar la situación (Puelles, 2000).

Entre los defensores del mercado, el libro de John E. Clubb & Terry M. Moe *Politics, Markets and America's Schools* (1990) proponen un nuevo sistema de escuela pública que sustituya el control burocrático del Estado por un control a través del mismo. Estudiaron los centros privados con más éxito y llegaron a la conclusión de que la gestión del mercado mejora los resultados; además, los padres que eligen centro apoyan más la escuela, aumentan sus expectativas sobre sus hijos y participan más en su educación. Según dichos autores, al hacer que las escuelas presten más atención al cliente, el mercado rompe la rigidez del sistema público, considerado ligado a la burocracia y a los lobbies sindicales. A una misma conclusión llegan Stllman, Maychell & Johnson (1986, 1987, citados por López Rupérez 1995, p.106).

Asumiendo las ideas de la Ilustración, las formaciones sociales democráticas y, sobre todo, las políticas socialdemócratas que han creído firmemente en la educación obligatoria y gratuita, fundamental para equilibrar las clases sociales. Esta situación no se ha producido y han sido numerosos los informes e investigaciones que han puesto de manifiesto que los factores socioculturales y económicos están en la base de la desigualdad (Bersteín, 1990; Coleman, 1966; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1966; Goodson, 1988, McDonald, 1977, Rist, 1977; etc.). Otros autores como Barcelona (1992); Gil Calvo (1995); se atreven a hablar abiertamente de disolución postmoderna de la estructura social en un simple

“agregado de individualidades que se enfrentan como pueden al libre intercambio del mercado” (Pérez Gómez, 1998, p.93).

En este contexto aparecieron teorías como la Nueva Sociología de la Educación, la Teoría de la Reproducción social de Bourdieu & Passeron, Althusser o la de Correspondencia de Bawler & Gentis. Dichas teorías afirmaban el sistema educativo contribuye a la reproducción social.

En el marco de dicho contexto Bourdieu, en su libro “*Razones prácticas*”(1997) influido por la tradición marxista, enfatizaba la lucha del poder educativo como parte del campo de luchas de clase en la sociedad en general y el sistema educativo como una pieza de reproducción del sistema capitalista, es decir, concibe el espacio social como:

Un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (p.49).

La Teoría de la Reproducción de Bourdieu & Passeron se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. Analizan la sociedad francesa y detectan tres estrategias de clase social relacionadas con la educación. La élite cultural que intenta conservar su posición y no perder estatus y la nueva clase media invierten en cultura para mejorar su posición. En su análisis considera que los programas escolares están cargados de contenidos humanísticos y no responden a las exigencias profesionales del mundo laboral, favoreciendo a los estudiantes que presentan mayor nivel cultural y lingüístico. El rendimiento escolar está relacionado con la pertenencia a una clase social.

En su obra, “*Les Héritiers*” (1964), las actitudes culturales se heredan en cierto modo, de manera que el alumno que vive en un ambiente de un alto nivel cultural, tendrá una actitud positiva hacia los estudios y la universidad, mientras que la

cultura de clases subordinada es ajena e incluso opuesta a estas instituciones. También, demuestra que los sistemas escolar y universitario funcionan como instancias de segregación social en beneficio de las clases superiores y en detrimento de las clases medias y, todavía más, de las clases populares.

Para Bourdieu (1973), el privilegio por excelencia está constituido por la “herencia cultural” que no puede ser compensado ni con becas, ni por una mejor calidad de la enseñanza por parte de centros y profesores. Por esta razón escribe en *Les héritiers*:

La mejor manera de servir al sistema, es la de atribuir exclusivamente a las desigualdades económicas o a una determinada política todos los defectos de que adolece la Escuela (...) (p.54).

En *La reproducción* (1970), la perspectiva es similar: la educación reproduce las clases sociales. Contribuye a reproducir la estructura social y sus relaciones de clase y enmascara la función social creando la imagen de autonomía y neutralidad. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuestos por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales como si fueran universales.

Bernstein, en la misma línea en su libro “*Pedagogía, control simbólico e identidad*” (1998), relata que la distribución de poder y principios de control dados producen distintos principios de comunicación desigualmente distribuidos entre las clases (p.ej., un alumno de clase desfavorecida iniciará la escolarización con menos nivel de comprensión). Es decir, el hecho de que el éxito escolar requiere un código elaborado significa que los hijos de las clases trabajadoras están en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, no porque su lenguaje sea deficiente.

Para Bernstein la diferencia se convierte en déficit en el contexto de relaciones de *macropoder*. Diferentes contextos producirán diferentes códigos que actuarán de manera selectiva desde el principio (p.ej., un alumno come con las manos porque su cultura actúa de diferente manera, no por motivos biológicos o psicológicos).

Después de hacer un análisis del funcionamiento interno de los tipos de práctica educativa, que se realizaban en los centros, concluyó proporcionando un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar las ventajas de clase social en la escuela y la sociedad.

Lo importante de las teorías de Bernstein & Bourdieu es entender que los intereses de los grupos dominantes de la sociedad no pueden trasladarse al currículo, los métodos e incluso los valores que conforman la acción educativa. Hace cuarenta años Bernstein empezó con una simple pero abrumadora pregunta: “cómo encontrar la manera de impedir el desperdicio de potencial educativo de la clase trabajadora” Bernstein (1961b, citado por Alan R. Sadovnikn 2001, pp. 687-703).

Por consiguiente, se mantiene en el estudio empírico la posibilidad de que la educación reproduzca las desigualdades sociales de manera; que los alumnos de clases favorecidas eligen centros privados con más recursos (ej. suelen viajar más pronto a otros países para mejorar el estudio de un idioma extranjero), mientras que los estudiantes de clase desfavorecida disponen de recursos más limitados.

En España, las políticas de la libre elección de centro tienen su origen en la década de los 80 y los hacen dentro del ámbito de la OCDE (OCDE 1994 a; Hirsch, 1994; UNESCO, 1993). Uno de sus ideólogos, López Rupérez, considera que la libertad de elección es un hecho defendido por gobiernos de signo liberal conservador y socialdemócrata. En su libro “*La libertad de elección en educación*” (1995) presenta las políticas destinadas a la libertad de elegir centro en los diferentes países europeos. Cada país presenta diferentes matices al respecto pero, todas ellas, coinciden en el derecho de los padres a elegir libremente, crear una oferta de centros diversificada, mejorar la calidad educativa, implantar mecanismos propios del mercado, asegurar una oferta de enseñanza confesional, etc.

Es evidente, establecer en esta investigación, los riesgos y los beneficios de la libertad de elección a nivel de las familias, a nivel de centro y a nivel de sistema.

Ayudará a clarificar las ideas sobre la percepción que tiene los alumnos sobre la libertad de elegir.

Al respecto, los estudios de (Perelman y Santín, 2011) bajo la apariencia de neutralidad, el mercado confirma o refuerza el orden social preexistente de privilegios y de bienestar y pudiera convertirse en un mecanismo duro de selección social. Según dichos autores, las escuelas públicas acogen a alumnos de características menos favorables, alumnos inmigrantes, de necesidades educativas, de minorías étnicas, etc. Asimismo, el análisis desarrollado permite constatar la existencia de procesos de segregación académica y socioeconómica en nuestro sistema educativo que favorecen a los centros concertados (Mancebón y Pérez-Ximénez y Embún, 2007). También en las escuelas concertadas se concentran aquellos alumnos que proceden de un entorno social aventajado (Calero y Escardíbul, 2007).

El proceso de libertad de elección se sitúa en la C.E (1978), para continuar con la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la educación (LODE) que establece el actual modelo de conciertos educativos. Con él se pretendía conseguir que todos tuvieran acceso a la educación de manera gratuita y en condiciones de igualdad. En palabras de Embid (1997):

El debate planteado sobre este texto de la LODE se ha centrado en torno a la cuestión de si de él se derivaba una pretensión a una ayuda económica pública o si el acento debía ponerse en la remisión a la ley ordinaria, de tal forma que ésta sería la soberana a la hora de construir las posibilidades de esa ayuda económica (p.91).

En palabras de Díaz Lema (1992) la ley restringe la libertad de elección al ponderar tres criterios, a saber, las rentas anuales, de la unidad familiar, la proximidad del domicilio y la extensión de hermanos matriculados en el centro. Así, el Real Decreto 377/1993 del 12 de marzo refuerza el peso del criterio hasta alcanzar el 50% de la puntuación total.

En la misma línea, López Rupérez considera que dicha ley no hace todavía posible la elección de centros debido a la desigualdad de oferta en el territorio

español. Su pensamiento neoliberal retoma el debate reflexionando sobre una serie de conceptos que marcan la elección de centros fuera y dentro de nuestro país. El término calidad educativa no es únicamente calidad producida, es también calidad percibida. Ahora bien “cuando se trata de un servicio público, como es la educación, el concepto de cliente externo adquiere a la vez una dimensión individual—el alumno en concreto y la familia—y colectiva—la propia sociedad” (López Rupérez, 1994 p.254).

La noción de eficacia, incluyendo la valoración de criterios de rendimiento económico y social, alude a la optimización de los resultados asegurados por una actuación eficaz. No se trata de incrementar los recursos sino de gestionar mejor.

La idea de responsabilidad supone asumir las consecuencias de las actuaciones, sean individuales o colectivas. Unido al concepto de libertad, ya que solamente se es responsable cuando se es libre, y al de solidaridad como forma de vinculación interindividual.

A los conceptos anteriores, añade diversidad, equidad y libertad. Intenta conciliar en todo momento términos difíciles de compaginar, competencia entre centros, eficacia con la noción de diversidad y equidad para terminar construyendo un concepto de igualdad de oportunidades en educación compatibles con la libertad, la equidad, con la eficacia y la diversidad. Para ello, establece mediante un diagrama un sistema conceptual propio del concepto de libre elección:

El incremento de la responsabilidad de las escuelas en un marco de diversificación y de libre elección, al llevar consigo una mejora de la eficacia y, en general, de su nivel de calidad incidirá sobre la equidad toda vez que asegurará, con mayor probabilidad, resultados iguales o diversos pero de eficacia equivalente para todos los individuos y grupos sociales (López Rupérez, p.257).

Es evidente que considera la formación como la vía privilegiada en donde cada individuo obtendrá resultados iguales o diferentes, pero de calidad para responder a la demanda de las empresas. La noción clásica de igualdad de oportunidades en

educación continua siendo una sociedad jerarquizada que con la “crisis actual” ha generado elevadas tasas de desempleo y precariedad. “en los tramos de educación secundaria, particularmente, serán de eficacia equivalente si están orientados hacia cualificaciones (resultados), aunque diversas, igualmente generadoras de empleo” (Ibíd., p.206).

La libertad desde esta corriente es el puente conceptual que hace posible, tanto en el plano teórico como en el práctico, la conexión entre las nociones de equidad y de diversidad. Además, la libertad de elección de centro por parte de la familia va unida a una mayor autonomía y responsabilidad de las instituciones educativas, la cual conlleva una pluralidad de tratamientos, que exige la diversidad y que la elección hace posible.

En los años posteriores a la publicación de sus libros, y con el objetivo de hacer efectiva la libertad de elección de centro de las familias, el gobierno español ha ido creando una legislación encaminada a la elección de centro que se desarrollan en otros capítulos, este apartado pretendía situar los orígenes de la elección de centros desde las diferentes posiciones.

V.3. OTRA MANERA DE ELECCIÓN DE CENTRO

V.3.1.La escuela en casa (home school)

La presente investigación se plantea el hecho de la elección de centro desde la perspectiva del alumnado. Pero al analizar teóricamente los motivos que influyen en la elección de centro, no se puede obviar la educación en casa. Por ello, se aborda el tema desde las distintas políticas que en los diferentes países adoptan sobre dicha elección.

El movimiento de la “escuela en casa”, que algunos denominan de “objeción escolar”, pretende llevar adelante la educación de los hijos en sus propios domicilios. Las razones que motivan esta práctica son diversas, desde los que desconfían del sistema educativo, por ideológica o religión, hasta los que creen que

el sistema educativo, además de reproducir el sistema social, perjudica el desarrollo personal de sus hijos de manera positiva, produciendo una falta de autoestima y valoración personal.

El movimiento nace en EE. UU. (1960), pero ya cuenta con organizaciones similares en Australia, Canadá, Reino Unido, Japón, Corea, Nueva Zelanda, etc. y con una incipiente estructura en España.

Las críticas de Ivan Illich, Charles E. Silverman (1970) y especialmente Jhon Holt a favor de crear “*Escuelas libres* (Free School), donde los alumnos tuvieran total libertad para aprender, sin coacción de ningún tipo. En estos centros se sustituyó al profesorado por “facilitadores” que tenían como objetivo proporcionar a los alumnos materiales para que ellos los exploraran y aprendieran si les resultaban de interés. El planteamiento tiene similitudes a las propuestas de A.S. Neill (1983) y su escuela de Summerhill (Torres 2006).

Esta modalidad de escuelas libres se presentaba como alternativa a la escuela pública y privada obligatoria, pero no se busca su desaparición. Unos años más tarde, Jhon Holt, al ver que sus intentos de cambiar el sistema educativo no fructificaban en las diversas reformas elaboradas por la administración, decidió apoyar el movimiento de la “escuela en casa”.

La defensa de una sociedad desescolarizada tuvo su impacto con la obra “*La sociedad desescolarizada*” de Ivan Illich (1974). En los años 70, fruto de la insatisfacción con las estructuras e instituciones sociales (entre ellas la escolar) nacidas a partir del desenlace de la II Guerra Mundial, surgen un conjunto de propuestas y análisis que comparten argumentos con los movimientos ecológicos de la época, la contracultura, el situacionismo o la antipsiquiatría. Todos comparten la crítica al poder y a las instituciones que lo legitiman como la familia, el ejército, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela. La desescolarización aparece, en primer lugar, de mano de Ivan Illich como una crítica radical a la escuela. Entiende Illich (1974) que las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean fascistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres. Considera que realizan cuatro funciones similares: custodia,

selección del papel social, adoctrinamiento y educación. Propone la creación de servicios educativos que eduquen en la acción, la participación y la autoayuda. La desescolarización supone un cambio cultural mediante el cual la persona recupera su libertad de aprender, de relacionarse con los demás y contribuir a que cada momento de la vida se convierte en un aprendizaje (Tort Bardolet, 2001). “*La escuela ha muerto*” de Everett Reimar (1974) o “*La deseducación obligatoria*” de Paul Goodman (1976), entre otras, criticaban el fracaso de la educación institucionalizada.

En este momento, en España las familias que optan por la modalidad de escuela en casa suelen optar por matricular a su hijo en algún centro a distancia (normalmente extranjero y con títulos homologados en España), siguen el currículo oficial del MEC, tienen sus horarios de estudios y sus libros de texto. Pero también existen familias que buscan el aprendizaje en otra parte, son los llamados “*unschooling*”.

¿Qué razones argumentan los padres a favor del homeschooling? Al respecto existen diferentes páginas de portales de internet con argumentos de los padres a favor de dicha elección. De las páginas revisadas, se ha seleccionado la página de “*National Home Education Network*”⁴⁸. Entre las 55 razones para elegir *Educación en casa*: la familia pasa junta más tiempo, se respeta el ritmo de aprendizaje de los hijos, la presión del grupo social no existe, no tendrán que estar pendientes de adaptarse a modas del momento, la baja expectativa del personal de la escuela no influirá ni limitará las capacidades infantiles para aprender y superarse, etc.

En caso de España, el Diseño Curricular Base está elaborado para desarrollar las competencias claves, y cada comunidad autónoma las desarrollará atendiendo a la propia cultura, que como es lógico en la modalidad de “*Escuela en casa*” quizás no se ejerza, (p.ej., para una familia alemana asentada en la Comunidad Valenciana, la cultura valenciana no va a ser su prioridad). Por ello, la *Educación en casa* puede presentar ventajas e inconvenientes; el problema surge cuando se debe delimitar el papel del Estado y el derecho de los padres, teniendo en cuenta el interés del menor.

⁴⁸Véase: <http://www.nhen.org> y la

Diversos países han sabido dar una respuesta a dicho problema y han legalizado esta modalidad de educación, entre ellos EE. UU. donde al menos quince estados tienen programas de la *Educación en casa* que pueden operar bajo la cobertura de las leyes como una escuela privada o una *churhschool* o como *homeschools*, dependiendo del estado. Si actúa como *homeschools* necesita la aprobación del distrito escolar local, del consejo escolar o del comisionado estatal.

En EE. UU. la libertad religiosa y de conciencia de los padres desempeña un papel importante. De manera que las familias que escolarizan a sus hijos en el sistema educativo, está legalmente reconocido que pueden participar en el diseño del currículo o no participar, pero de todas maneras pueden pedir la exención de alguna asignatura por razones religiosas o por convicciones. En 1989, el Consejo estatal de Arizona creó un equipo de expertos para desarrollar un currículum sobre valores en la escuela pública. En el mismo se evitó todo tipo de controversias, excluyendo la religión. Las familias demandan una educación de calidad pero sin adoctrinamientos. Suelen objetar para que sus hijos no reciban educación sobre drogas, SIDA, sexual, etc. Para que los alumnos reciban clases sobre temas más controvertidos han de presentar una autorización por escrito de los progenitores.

También tienen la posibilidad de objetar sobre materiales didáctico violento, sexual, profano, etc. La mayoría de las objeciones se refieren a los llamados “*healthissues*”, por lo que los centros en un tono de neutralidad ofrecen alternativas en las clases de educación sexual, enfermedades de transmisión sexual, etc.

Con la llegada de inmigrantes, sobre todo de Latinoamérica, se crearon espacios virtuales para convencerlos de los beneficios de la educación en casa argumentando que sus modelos culturales, valores y creencias podían chocar con los principales valores y creencias norteamericanas y que, por ello, tendrían asegurado el fracaso de sus hijos en las escuelas.

Con este fin se creó un proyecto titulado “*Adaptar a las familias inmigrantes latinas a las escuelas y comunidades de Los Ángeles y California*”. El proyecto aconsejaba a las familias promover aprendizajes como lectura y escritura, pero

donde más peso tenía el proyecto era en la socialización de sus hijos en valores y normas de comportamiento, de manera que pudieran integrarse mejor en el país.

En Europa, en casi todos los países se regula la educación en casa, como ejemplo destacamos⁴⁹:

—Austria: La ley de educación de 1985 autoriza este tipo de educación, considerándola dentro de la educación privada. Debe ser equivalente a la educación pública y realizarse un examen a final de curso, o varios al largo del curso escolar dependiendo de la zona. Los padres han de notificar su decisión al principio de cada curso. Si el Consejo Escolar considera que la educación que recibe no es equivalente a la que recibiría si asistiera a una escuela pública, los padres están obligados a escolarizar a sus hijos. El seguimiento de dicha educación es muy estricto, ya que consideran que han de proteger al menor. La decisión de elegir educar en casa es, normalmente, por motivos religiosos y de desplazamiento.

—Hungría: La legislación permite la educación en casa sin un estricto control, pero deben examinarse dos veces al año. Un dato de interés sobre los *homeschoolers* húngaros es que, en el año 2000, una iglesia presbiteriana reformada húngara decidió comenzar a practicar la educación en familia, conocida como *Westminster Biblical World Mission*¹¹⁷. Esta misión se está extendiendo a Rumanía, Ucrania y Eslovaquia.

En España, aunque todavía el movimiento anti escolar es muy reducido, este tipo de acción educativa no está pasando desapercibida. A principios de los 90 se editó una revista titulada “Aprender sin escuela”, años más tarde el boletín “Crecer sin escuela”, editado en Alicante, trató de movilizar y coordinar a las familias que deseaban acogerse a dicha modalidad. En Madrid se celebró el III Congreso Nacional sobre educación en familia en 2012, en la Universidad Complutense, que reunió a un número importante de profesores de universidad que abordaron el tema desde diferentes ángulos.

⁴⁹Véase: Briones.M. I (2014),(coordinadora)Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia. Editorial: DYKINSON, S.L. Madrid

En la actualidad existen diversas páginas web dedicadas a ayudar a los padres en la tarea de educar en familia; estas páginas se encuentran en la mayoría de países y su finalidad es la de asesorar a las familias de manera jurídica y fomentar el derecho de los padres para dirigir la educación de sus hijos, así como el uso en libertad de materiales didácticos, libros, bibliografía, debates, artículos, etc. Recientemente se publican en la red las declaraciones de la Coordinadora Educar en familia (EeF) en Cataluña en la que hace referencia al aumento de un 20 % de familias catalanas que han optado por la opción de *homeschoolers* en los dos últimos años, situando el número de familias que educan en casa en unos quinientos y mil quinientos alumnos en dicha comunidad. En España se contabilizan unas dos mil familias que se han acogido a dicha modalidad.

La Comunidad autonómica de Cataluña reconoce dicha modalidad, aunque el Tribunal Constitucional, con fecha 2 de diciembre de 2013, argumenta que los padres con trabajos itinerantes tienen prioridad en la población que se encuentren para escolarizar a sus hijos, existen programas de atención a la diversidad, se crean sistemas de evaluaciones para elevar la calidad educativa, etc., es decir, que el sistema educativo tiene en cuenta todas las condiciones familiares y personales para favorecer el aprendizaje del alumno.

Las CC. AA. garantizan el derecho a la educación obligatoria y gratuita en el período escolar de 6 a 16 años. Para evitar el absentismo y garantizar el cumplimiento de la ley, establece en la mayoría de comunidades un protocolo de actuación en caso de absentismo escolar y obliga a todas las familias a matricular en un centro escolar a su hijo. Por lo que en este momento no se da el homeschooling como opción educativa debido al establecimiento de un deber positivo en centros homologados.

V.3.2. El derecho de los padres a elegir el tipo de educación en casa, en la jurisprudencia española

El Estado español realiza una triple función en el sistema educativo: de regulación, de financiación y de garantía. La CE (Ar.27) declara el derecho a la

educación como derecho fundamental acreedor de la máxima protección en el Estado de derecho. En la CE se establecen cuatro apartados relacionados con este derecho. En el Art.27.8 hace referencia al papel inspector y homologador; en el Art.27.9 se asigna a las administraciones educativas tareas de fomento (ayudar a los centros docentes que reúnan los requisitos legales; el Art.27.5 de garantía del propio derecho a la educación), el Art 27.3 del derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos. El Estado se erige como garante de que la educación llegue a todos.

La CE (1978) no impone la escolarización obligatoria, sino la enseñanza básica. A este punto se refieren aquellos que desean la educación en casa. También a la LOMCE (2013) que establece dos etapas de enseñanza en el período obligatorio: la primera la denomina *Enseñanza básica* y la segunda *Enseñanza Secundaria*. Con dicha separación de etapas los padres encuentran aquí una puerta abierta para establecer la educación en casa. Además, establece una prueba general al finalizar cada etapa y evaluaciones externas homologables en el mundo con carácter formativo y diagnóstico.

La realidad, sin embargo, sigue siendo que el Estado rechaza la posibilidad de homeschooling, aunque hay padres que argumentan que la escuela no responde a sus demandas. La jurisprudencia de TEDH ha abordado dicha cuestión. Rechazó por unanimidad la petición, por carecer de fundamentos en aplicación del Art.35.3 del Convenio en el asunto Jiménez Alonso y Jiménez Merino contra España, de 25 de mayo de 2000.

El caso aborda el tema de la educación sexual. En el centro público donde el padre ejercía de profesor, se opuso a que su hija asistiera a un curso de sexualidad humana organizado por el profesor de Ciencias Naturales, utilizando como soporte pedagógico un folleto editado por el Departamento de Educación del Gobierno autonómico. El padre informó al director de que su hija no asistiría por convicciones morales. Llegado el momento del examen del tema, no respondió ninguna cuestión, fue suspendida y tuvo que repetir el curso. El padre recurrió solicitando que le fuera aprobada la asignatura, por considerar que el tema era contrario a las convicciones religiosas de la menor y de su padre. El TSJ de

Cantabria dictó sentencia desestimatoria, el 23 de marzo de 1998, siendo recurrida en amparo ante el Tribunal Constitucional, el cual declaró inadmisibile el recurso por Auto de 11 de marzo de 1999, por lo que padre e hija acudieron al Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Son bastantes los casos, se podrían seguir enumerando tanto en España como en otros países, pero lo fundamental es poder diferenciar cuando se trata de un caso de abandono por parte de la familia de aquellos casos que realmente los padres desean que sus hijos reciban educación en casa.

Los estudios sobre la educación en casa verifican que se trata de niños que forman parte de familias bien estructuradas, los padres se preocupan por sus hijos, reciben la educación en casa, dan clase de diversas asignaturas, algunos estudian varios idiomas, música, etc. Ahora bien, al no existir una legislación en España al respecto, las resoluciones judiciales que hasta el momento se han dictaminado no cuestionan la calidad de la educación que reciben, se centran en el Art.27.1 y 27.4 de la CE que determinan la escolarización como derecho y los beneficios futuros que les puede aportar la obtención de titulaciones.

El Ministerio Fiscal, mientras exista un vacío legal, se centra en que la educación en casa no se puede homologar con el sistema educativo público mediante exámenes finales como ocurre en otros países. Además, hasta el momento todas las leyes educativas establecen la educación como obligatoria. En consecuencia, no escolarizar a los hijos supone el incumplimiento de un deber.⁵⁰

Respecto a la *Enseñanza en casa*, el TC señala dos vías de actuación: ejercer el derecho fuera del horario escolar y durante los fines de semana, transmitiendo a sus hijos la enseñanza acorde con sus convicciones. En este punto, coincide con el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) en el sentido que la escolarización obligatoria no priva los padres de educar a sus hijos en sus convicciones. La segunda vía sería que los padres utilicen la libertad de creación de

⁵⁰ Véase: BOE de 5 de enero de 2011 (Sobre escolarización en casa).

centros docentes (Art.27.6) a los que podría establecer un proyecto educativo de acuerdo con sus convicciones.

El derecho de los padres a elegir formación religiosa y moral para los hijos está recogido en el Art.23.3 de la CE, en el Art.18.4 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en el Art.13.3 del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el Art. 2 del Protocolo Adicional n.º 1 al Convenio Europeo de Derechos Humanos y el Art.14 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE.

V.3.3. Investigaciones realizadas sobre la enseñanza en casa

Lawrence M. Rudner (1999) realizó en los EEUU una serie de investigaciones encaminadas a conocer las características de las familias que se acogen a la modalidad *Home School* y llegó a las siguientes conclusiones (Torres, 2001):

a) La gran mayoría de los niños que participan en los programas de *escuela en casa* son de raza blanca, pero no latina. Los colectivos étnicos que menos apuestan por esta opción son los indios americanos (el 2,4 %) y los asiáticos (el 1,2 %).

b) El 97,2 % de niños viven en familias casadas, frente al 72 %.

c) La práctica totalidad de las familias son creyentes, fundamentalmente de religiones cristianas y en el 93,1 % ambos progenitores comparten las mismas creencias.

d) El nivel educativo y de renta de estas familias es mayor que el de la media. Aproximadamente el 99 % tienen estudios de bachillerato y el 88 % han continuado sus estudios en la universidad, frente al 50 % de la media del país.

e) El 76,9 % de las madres de la modalidad *escuela en casa* no trabaja fuera de casa y el 86,3 % de las que trabajan lo hacen a tiempo parcial.

f) El nivel de rendimiento escolar de los niños que recibían *escuela en casa*, medido por los habituales test que se utilizan por la agencia evaluadora en los EE. UU. era excepcionalmente alto, con una media por encima de la escuela pública y privada.

g) Se constataron diferencias significativas en el rendimiento de los niños en función del nivel cultural de los padres, la renta familiar, la inversión que realizaban en los materiales educativos y el poco tiempo que dedicaban a ver la televisión, mejoraba considerablemente el rendimiento en las pruebas de evaluación de contenidos escolares.

En la actualidad en EE. UU. las familias que se acogen a esta modalidad son familias de nivel sociocultural y económico alto. Las madres están dedicadas a sus hijos, comparten valores tradicionales y creencias religiosas. Al ser atendidos de manera tan individual, con materiales que estimulan sus capacidades, los resultados son positivos.

De todas maneras, si asistieran a la escuela los resultados continuarían siendo excelentes, aquí juega un papel importante el capital cultural y económico. No todas las familias pueden partir de una situación privilegiada, por lo tanto, la escolarización obligatoria en centros escolares no parece desmerecer la educación en casa. Como pone de relieve John Dewey (1995, p.30, citado por Torres Santomé 2001, p.127) “la mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y amplio”.

En la Universidad de California de EE. UU. Thomas Lewis, Fari, Amini y Richard Lannon entre otros neuropsiquiatras, consideran la importancia de las emociones en el desarrollo de los niños y la necesidad de recibir ese amor materno. Exponen los peligros que supone para el desarrollo de la personalidad del niño la separación del núcleo familiar. Los avances en la investigación neurológica aseguran que los niños requieren de un continuo contacto emocional con los progenitores para que su desarrollo cerebral se desarrolle de manera óptima. En los centros escolares no pueden suplir el afecto de los padres y tampoco proporcionarles una atención personalizada. En la mayoría de centros existe una situación estresante e impersonal. Estos argumentos están presentes en los estudios de John Bowlby (1982-1986) en su teoría de los vínculos afectivos (Briones, 2014).

Es evidente, que la investigación necesita de diversas variables para obtener una comprensión más clara de las distintas posiciones en el momento de elegir

centro. Para poder perfilar la interpretación sobre la perspectiva de la elección de centro por parte de los alumnos, se ha hecho necesario realizar un recorrido amplio sobre las diferentes opciones que indican la posición de los padres en dicha decisión.

V. 4. LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA POR SEXOS

La educación diferenciada, lejos de estar ligada a una época, a una ideología o a un tipo de escuelas, está creciendo en realidades políticas muy diferentes, especialmente en los países avanzados. La educación diferenciada es una opción que se adapta a todo tipo de entornos y necesidades educativas: escuelas de un solo sexo o clases diferenciadas en escuelas mixtas, en determinados tramos del proceso educativo o por asignaturas concretas.

Su objetivo es la igualdad de oportunidades, garantizar una posibilidad real para niños y niñas de alcanzar los mismos objetivos y metas en lo profesional y lo personal. Una escuela que considera que las diferencias entre los sexos son siempre enriquecedoras y que lo que hay que eliminar son las discriminaciones. Guarisco (2010, citado por Calvo 2011, p.20).

Los defensores de este modelo educativo, como Calvo (2011), Gurian (2009); Hoff Sommers (2000); Ravitch (1997); Salomone (2004); Stabiner (2000); Wright (2003); entre otros, afirman que es un modelo pedagógico que, partiendo del reconocimiento de la plena igualdad entre hombres y mujeres en derechos y deberes, dignidad y humanidad, acepta, sin embargo, la existencia de una serie de diferencias innatas propias de cada sexo, y las aprovecha para garantizar así una igualdad de oportunidades reales.

Sus detractores, entre ellos Zadker & Zimmerman (2004) & Kisthardt (2007), consideran que discriminar por razones de sexo es un retroceso cuando se ha luchado tanto por la igualdad y la coeducación. Para ellos coeducar significa educar a los niños y a las niñas al margen de todos los roles y estereotipos que nos impone la sociedad, de manera que todas las personas tengan las mismas oportunidades; que el profesorado sea consciente de la importancia de tener una

escuela igualitaria que responda a criterios democráticos y de justicia. La familia y la escuela deben buscar, juntos, superar los estereotipos (Moreno, 2007).

V. 4.1. Diferencias entre sexos, dejando aparte las diferencias físicas

Los estudios científicos demuestran la existencia de diferencias entre sexos, tanto en la forma de aprender como en la de reaccionar y trabajar, que además no son sólo el resultado de unos roles tradicionalmente atribuidos a un sexo o a otro, sino que en gran medida vienen dadas por la naturaleza (Calvo, 2009; Gurian & Henley, 2001). Entre las diferencias encontradas se destacan:

- a) Diferencias cerebrales con repercusión en el aprendizaje: Los avances de la neurociencia muestran que, desde la octava semana de gestación, se originan diferencias cerebrales, en las estructuras y funcionamiento, provocadas principalmente por la testosterona en los hombres y los estrógenos en las mujeres. Estas diferencias marcan ciertas tendencias, aptitudes y habilidades según el sexo durante toda la vida, y establecen cierta relación entre cerebro, hormonas, comportamiento y también aprendizaje. Como afirma Hugo Liaño:

“En las tareas de procesamiento verbal, el cerebro femenino es superior, (...) el cerebro masculino es mejor en la cognición espacial, en la computación y razonamiento aritmético y en las tareas viso espaciales” (Calvo, 2011, p.42).

Se encuentran diferencias en la secuencia de desarrollo de las diversas regiones del cerebro (Cahill, 2005; De Bellys et al. 2001) en la velocidad de maduración de los hemisferios, que persisten hasta la adolescencia (Schmithorst, Holland & Dardzinski, 2008); distinto ritmo en la evolución de áreas del cerebro implicadas en el lenguaje, la coordinación motora y el desarrollo social (Halpern, 2000; Kimura 2000); distinto ritmo en el desarrollo del hipocampo, estructura cerebral implicada en la memoria (Frings et al. 2006; Yurgelun-Todd, Killgore & Cintron, 2003); y diferencias entre chicas y chicos en las áreas del cerebro que se

utilizan a la hora de procesar y almacenar la información (Andreano & Cahill, 2009; Frings et al. 2006 & Njemance, 2007).

Así como en el aprendizaje de niños y niñas, diversas investigaciones han encontrado diferencias significativas en los modos y procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos (Gurian & Henley, 2001; James, 2013; Merisuo-Storm, 2007 & Sadowski, 2010). Según los estudios existen diferencias en aptitudes cognitivas: las chicas sobresalen en lenguaje, fluidez verbal y rapidez perceptiva (Halpern, 2000; Kimura, 2000); mientras que los chicos suelen destacar en su visión espacial y numérica (Halpern, 2000, 2004). Numerosos estudios corroboran estas diferencias al constatar que las chicas tienen mejores resultados en lectura que los chicos (Merisuo-Storm 2007) y que esta menor competencia lectora afecta al rendimiento de estos en casi todas las áreas (Sadowski, 2010).

También se encuentran diferencias en el procesamiento de la información. Las mujeres destacan en las tareas que requieren la percepción de múltiples detalles, mientras que los hombres destacan en tareas que requieren percepción espacial (Halpern, 2004); en los estilos cognitivos, el de las mujeres ser más “dependiente de campo”, y se dejan influir más por el contexto en sus percepciones (Kaplan, 1990). Por ello, los chicos por lo general aprenden mejor en contextos multiestimulares y las chicas rinden más en un ambiente donde los estímulos están controlados. Otros estudios señalan que los varones aprenden mejor cuando se presenta la información de forma gráfica, (Honingsfeld & Dunn, 2003; Weaver Hightower, 2003; Rapport et al., 2009). A nivel de memoria (Andreano & Cahill, 2009; Grimley, 2007), los chicos parecen mostrar ventaja en las tareas que requieren manipular imágenes visuales en la memoria de trabajo, mientras que las chicas obtienen mejores resultados en tareas que requieren la recuperación de la memoria a largo plazo y la adquisición y uso de información verbal (Halpern & La May, 2000), o en tareas que requieren planificación y atención simultánea.

Al mismo tiempo, a nivel socio-afectivo, las investigaciones demuestran que las chicas tienden a interiorizar más los problemas, mostrando con mayor frecuencia temores y preocupaciones; mientras que los chicos tienden a “externalizar” los conflictos, por lo que los problemas de conducta son más

frecuentes en ellos (Berk, 2002; Koepke & Harkins, 2008). Algunos estudios han mostrado la existencia de diferencias entre los sexos en factores de personalidad. En el momento de afrontar el estrés o la ansiedad, según las investigaciones en situaciones de estrés, los varones suelen manifestar reacciones de lucha o huida, mientras que a las mujeres la ansiedad puede llevarlas al bloqueo o la paralización (Taylor et. al, 2000), haciendo que les resulte difícil actuar o pensar (Turton & Campbell, 2005).

En palabras de Calvo (2013, p.40):

El desarrollo personal y afectivo resulta correctamente atendido en estos colegios, donde niños y niñas gozan de un elevado concepto y respeto hacia el otro sexo, adquirido, en gran medida, gracias a un ambiente escolar que favorece y permite un conocimiento de uno mismo sosegado y un desarrollo personal completo, para, más adelante, con la personalidad definida y seguros de sí mismos, relacionarse equilibradamente y con naturalidad con el otro sexo; sin problemas, sin prisas, sin prejuicios.

V. 4.2.Evolución de la educación diferenciada

En 1982, la profesora de filosofía y psicología de Harvard, Carol Gilligan, en su libro *In a different voice*, llamó la atención sobre la existencia de diferencias cognitivas entre niños y niñas: “existen aspectos únicos a los que se enfrentan las adolescentes en su lucha por desarrollar un sentido de sí mismas y parece que la educación mixta desatiende estas necesidades específicas de las niñas” (Calvo, 2013, p.165).

Esta situación, unida a un bajo rendimiento en los alumnos provocó que en diversos estados de Estados Unidos, se separara por sexo a los alumnos con la finalidad de mejorar los resultados. Se pretendía que las alumnas mejoraran la parte científica y los alumnos la de lenguaje. En Estados Unidos los colegios privados de Educación diferenciada han existido siempre y se han distinguido por su excelencia

académica y fuerte personalidad (Calvo, 2009). En 1972 la Ley Federal prohibió la discriminación por razón de sexo en los centros escolares sostenidos con fondos públicos. En 1983, La Comisión Nacional de Excelencia Académica publicó un informe llamado “Una Nación en peligro” en el que avisaba del descenso de calidad en la enseñanza. Hasta los años 90 no se vio que el factor sexo fuese parte del estudio de la solución. En estos años, la Asociación Americana de Mujeres Universitarias publicó que en las aulas mixtas la autoestima de las alumnas bajaba durante la pubertad, haciéndoles perder el incentivo hacia las carreras de matemáticas y ciencias. Al contrario ocurría con los alumnos, que perdían el interés por los estudios de letras.

En Reino Unido los colegios single-sex llevan centenares de años existiendo; están formados por centros masculinos, femeninos y mixtos. Los masculinos han estado ligados a la tradición y algunos de ellos han educado a la élite de la sociedad británica, como es el caso de Eton. El mayor esfuerzo a favor de la Educación Diferenciada lo ha realizado la Girl’s Schools Association. En este momento existen un total de casi 2.000 escuelas de Educación Diferenciada, de las cuales más del 20 % son públicas. En Francia existen 238 centros diferenciados. Dominique Schnapper, directora de Investigación en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París y miembro de honor del Consejo Constitucional de Francia reconoce, al respecto, que:

En los años sesenta, la educación mixta tenía por objetivo ideológico luchar contra las desigualdades entre los sexos, de igual modo que la escuela única, instaurada en la misma época, tenía por objetivo luchar contra las desigualdades sociales. Hoy se comprueba que no basta reunir a chicos y chicas para resolver los problemas de relación entre los dos sexos (Aceprensa, 10-09-2003) (Aguilo 2014, p.23).

En Alemania, y a petición de los socialistas y los verdes, varios länder (Berlín, Renania del Norte, Baviera...) han optado por la Educación Diferenciada para reducir el absentismo masculino. En Berlín, concretamente, 180 escuelas públicas ofrecen asignaturas diferenciadas. En Australia hay 1.479 escuelas diferenciadas, de las que 139 son públicas. En Nueva Zelanda hay 350 escuelas públicas diferenciadas y 61 privadas. En Japón, de las 402 escuelas diferenciadas,

380 son públicas (95%), etc. Al respecto existen estudios significativos realizados en Australia y el Reino Unido (Jackson & Smith, 2000) o Corea (Park, Behrman & Choi, 2012 a; Park, Behrman & Choi, 2012, b).

Los defensores de la Educación diferenciada consideran que los resultados académicos son mejores, mientras que los detractores consideran que la educación implica el desarrollo integral del ser humano y no puede centrarse solamente en resultados académicos. Los padres que eligen las escuelas diferenciadas consideran que ayuda a sus hijos a desarrollar mejor sus capacidades y a centrarse más en aquello que estudian. Al respecto (Calvo, 2013, p.65):

En la adolescencia, el ambiente libre de la distracción que con frecuencia supone la presencia del otro sexo en el aula, hace que la enseñanza diferenciada favorezca la faceta académica; la eficacia docente es mayor al tratar con grupos más homogéneos; la tranquilidad en el aula aumenta; el desarrollo individual y personal mejora, pues tienen más tiempo de ser ellos mismos, de llegar a conocerse con profundidad, de configurar su propia personalidad.

En España, existen 184 colegios, de los que 109 son centros concertados (59%) —habiendo al menos uno en cada CCAA⁵¹— a los que acuden unos 84.000 alumnos. Algunos están situados en distritos o municipios con rentas bajas (Altair en Sevilla; Xaloc en Hospitalet del Llobregat; Colegio Tajamar, en el barrio de Vallecas de Madrid, por ejemplo). Algunas de estas escuelas están relacionadas con diversas instituciones católicas —la mayoría con el Opus Dei—, por lo que no se pueden comparar con los modelos de enseñanza diferenciada del resto de Europa. La cifra de este tipo de colegios va en aumento.

Los padres que la eligen conocen bien dicho modelo de educación. En la legislación española la educación diferenciada es perfectamente constitucional, legítima y subvencionable, y su impartición no supone el incumplimiento del artículo 84.3 de la Ley Orgánica de Educación. La educación diferenciada está amparada por la Constitución al reconocer el derecho fundamental a la libre

⁵¹Véase: COAS (Colegios de educación diferenciada)

elección de centro docente por los padres y a la creación de centros con ideario o carácter propio como parte del contenido esencial del derecho a la educación previsto en el Art. 27 de la CE.

La LOMCE (2013), en su art.84.3 señala que:

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme al artículo 2 de la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960 (BOE 10 diciembre de 2013).

Los padres tienen derecho a decidir sobre qué educación recibe su hijo, pero para ello necesitan una oferta amplia de centros, con proyectos plurales y diversos. Las escuelas definen su perfil educativo para facilitar las posibles elecciones y como medio potencial para atraer alumnos.

En cualquier caso, los estudios sobre diferencias de aprendizaje entre alumnos y alumnas no se deben solamente a la diferencia en los procesos cognitivos de una determinada edad, influyen factores asociados a las expectativas de los alumnos que no son abordados en la defensa de sus planteamientos. El compartir la educación en la misma aula disminuye los estereotipos, mejora la cohesión social, la coeducación y enriquece el desarrollo de la personalidad.

V.5. LA LIBERTAD DE ELEGIR Y EL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN

En el marco de la Constitución Española, la libertad de elección se sitúa en el ámbito de los derechos de los padres y de los deberes de los poderes públicos de garantizar el derecho a la educación.

La elección de centro va más allá de las habilidades tecnológicas que sus hijos han de aprender y capacitarse. Se trata de conocer, no solamente si el centro se ha

adaptado a las nuevas cuestiones tecnológicas, científicas, organizativas o metodológicas, sino más bien profundizar en los fines, valores y actitudes que el centro ofrece. Un centro educativo es algo más que un conjunto de reglas, hábitos, conocimientos, etc., es un lugar de encuentro, reflexión, análisis crítico y transformación de la sociedad. En el estudio se pretende indagar desde la perspectiva del alumno, los cambios que se han producido en el sistema educativo respecto a la formación, metodología, motivación, la relación con los padres y profesores, etc.

Si se revisa la bibliografía sobre la libertad de elección, se comprueba cómo la libertad puede tener significados diferentes y hasta opuestos. Profesores, familia, directivos, alumnos, comunidad educativa, etc., tiene visiones diferentes al respecto, pero coinciden en que la libertad de enseñanza es, ante todo, un derecho. En los diferentes análisis e investigaciones que realizan autores como Abramovich y Courtis; Conell (1997); Ibañez-Martin (2009); etc., demuestran la importancia de la elección.

La investigación pretende demostrar que elegir un centro público o privado va a depender de una diversidad de factores: la responsabilidad de la familia, la ideología, las creencias, el nivel de exigencia, la posibilidad de proyectos propios, del nivel sociocultural, etc. La libertad de elección debería implicar buscar un centro que ofrezca una enseñanza funcional, unos resultados académicos positivos, un ambiente motivador de trabajo, que la capacidad crítica y constructiva se produzca en el proceso de enseñanza, etc. Sin embargo, según Giménez Sacristán (2013), en el momento de la elección influye más, el modelo social que se desea en el ámbito individual y colectivo.

Algunos autores consideran que detrás de la libertad de elegir está la privatización de la enseñanza. Para Narodowski, Nores & Andrade (2002, citado por Puelles, 2000, p.34) “la libertad de elección es una variante de la privatización de la enseñanza”.

Según algunos estudiosos del tema, entre ellos Chubb & Moe (1990), la elección está motivada por la calidad que ofrece el centro, lo que significa que una

mayor elección conducirá a la mejora en la calidad de los centros. Smith & Meier (1995, p.5) afirman que “la elección está condicionada por la composición socioeconómica y racial de los alumnos y no por la calidad en sí”. Según estos autores, cuando una familia elige educación privada está comprando, en realidad, un medio social homogéneo en relación con su origen social.

Al respecto, Ball (1993) considera que los grupos de nivel más bajos son menos activos en la búsqueda de centros, mientras que los grupos con un alto nivel socioeconómico y cultural son los que más se preocupan por la elección y la ejercen como estrategia. También la elección de centro está marcada por aspectos relacionados con la localización, los recursos materiales de que se dispone y las circunstancias sociales que rodean a la familia. Estos autores (Bowe et al., 1994); Boselli (2000) y Carbonell (1996) consideran que la privatización produce más desigualdades.

La libertad de elección supone un proceso de responsabilidad de los padres sobre el desarrollo formativo de sus hijos pero, a consecuencia del modelo de sociedad neoliberal, se ha sucedido la pérdida de sentido, la relatividad de las cosas y la ausencia de perspectiva a largo plazo, como señala Sennett en su libro “*La cultura del nuevo capitalismo*” (2006). La fragmentación del Estado y de las empresas ha dejado una vida fragmentada en muchas personas, ante ello el autor se pregunta: ¿qué valores y prácticas pueden mantener unidas a las personas cuando se fragmentan las instituciones en las que viven?

La familia debe saber manejar la tensión que genera este déficit de sentido al elegir centro y tomar consciencia de la potencialidad de la educación para producir cambios. La formación integral de la persona va más allá de la profesión que en un futuro desempeñará. Pero ¿qué piensan los hijos de los centros escolares que los padres han elegido para su formación? Este es un tema poco estudiado y del que difícilmente se encuentra bibliografía. Al respecto Joel Feinberg (2007) defendió lo que él llamaba el derecho a los niños a un “futuro abierto” argumentando que “las posibles libertades que tras su desarrollo, tengan los niños, requieren que sus opciones de futuro (sean) mantenidas (completamente) abiertas” (Currell, 2009, p.156).

El derecho de la libertad de elegir de los padres, puede tener connotaciones negativas, debido a que se pueden mover por sus propios intereses. Por ello, la investigación en curso, pretende demostrar de qué forma perciben los alumnos la educación que reciben en los centros.

Es obvio, que para las familias la elección de centro se convierte en una decisión esencial, debido al proceso de recesión que se está viviendo, comprueban que ha aumentado la proporción de trabajadores con niveles altos de cualificación (80% según el MEC en 2011), quedando sin trabajo las personas menos cualificadas, lo que ha llevado a una mayor desigualdad salarial entre grupos e, incluso, algunos grupos están en situación de riesgo de pobreza. Por consiguiente, a medida que mejora la formación de sus hijos, serán mayores las posibilidades de empleo y los salarios serán más altos (MEC, 2009; 2010; 2012), al mismo tiempo que una baja formación y el abandono prematuro del sistema escolar colocaría a sus hijos en la marginación, con riesgo de exclusión social (OCDE, 2011).

Cuando se intenta en el estudio determinar los motivos que llevan a elegir un tipo u otro de centros, no se puede obviar que están influenciados por diversos factores. Los defensores de la libertad de elección de centro están convencidos que la libre elección, llevará a los centros a aumentar la calidad educativa. Dado que las familias elegirían centros escolares que ofrezcan una mejor calidad, esta situación obliga a todos los centros a esforzarse para atraer un mayor número de alumnos. Al respecto, hay investigaciones británicas que afirman que si la elección es debidamente atendida, el compromiso de los padres con la escuela elegida aumenta. Stillman, Maychell & Johnson (1986, 1987, citado por López Rupérez 1995, p.106). Y añade:

Probablemente los estudiantes estarán comprometidos más seriamente con el trabajo escolar habida cuenta que ellos y sus padres han elegido libre y voluntariamente el tipo de escuela que consideran más apropiado a sus intereses. Todo ello aumentaría el rendimiento del alumnado y su valoración de la enseñanza y del aprendizaje.

Para las familias que defienden el derecho a elegir lo consideran un derecho fundamental, no permitirles es juzgarlos incapaces de responsabilizarse de la educación de sus hijos, cuando son responsables en todos los otros aspectos de la vida social. El ejercicio de elegir es un acto de responsabilidad individual y cívica. López Rupérez (1995, p.42) afirma:

Hay que orientar la educación a satisfacción del cliente, la satisfacción de las demandas y expectativas del alumnado y familias y especialmente proporcionándoles una formación profesional y humana que permita conseguir un empleo de calidad y un salario suficiente. Someter los centros educativos a las leyes del mercado: la oferta y la demanda.

En la investigación que se realiza, resulta evidente la existencia de barreras en el marco legislativo español referentes a la elección de centro público o concertado. Los defensores del modelo público en la enseñanza consideran que el balance entre enseñanza pública y privada no es positivo, teniendo en cuenta la distribución desigual en cada zona, las políticas que llevan a cabo las diferentes CC. AA. y el tipo de alumnado escolarizado en cada sector.

Los partidarios de la enseñanza privada comentan que las escuelas públicas, al existir diversidad de profesores con una diferente concepción del mundo, que transmiten, producen menos seguridad a los padres, mientras los centros privados (especialmente católicos) ofertan de modo claro y explícito a la sociedad el tipo de hombre que quieren formar, presente en su ideario, por lo tanto no engañan a nadie (Pérez-Díaz, 2001).

En palabras de Fernández Soria (2007, p.42) “la elección de centro continuará siendo un hecho polémico, que está estrechamente ligado a convicciones ideológicas y a la lucha por el poder”. Siguiendo este razonamiento, la principal preocupación, ahora, en la línea de investigación que se lleva a cabo, será conocer en qué medida afecta asistir a un centro público, privado o concertado en la trayectoria escolar y personal de los alumnos.

V.5.1. Las relaciones entre la libertad de elección de centro y los avances en la privatización en el sistema educativo

En la base de las tendencias neoliberales, la educación encuentra la concepción mercantilista del conocimiento, cuyos objetivos suponen una mejora de la eficiencia y de la productividad. Según Elliot (1996, citado por Pérez Gómez 1998, p.136), la economía postindustrial de globalización del libre mercado y dominio del escenario tecnológico exige una nueva ideología epistemológica. El conocimiento deja de tener sentido como proceso idealista del enriquecimiento del saber especulativo o como instrumento de emancipación individual y colectiva.

En líneas generales, se puede decir que se vincula a las aplicaciones tecnológicas y adquiere valor para optimizar la rentabilidad de cualquier producto. Ahora bien, la búsqueda de la rentabilidad supone en el ámbito educativo⁵² lo siguiente:

—En primer lugar, una estructura de mercado (centros públicos y privados).

—En segundo lugar, un producto diferenciado que posibilite la competición entre centros para atraer al alumnado (en el caso español, al partir de un currículo único, las diferencias serían a nivel metodológico, los procesos de selección de los profesorado, idiomas, proyectos, valores, estructura de organización, etc.).

—En tercer lugar, las posibilidades de elegir centro por parte de los usuarios del sistema mediante el establecimiento de “zona única” en todas las CC. AA.

—En cuarto lugar, equiparar la calidad y el coste en centros públicos y privados en donde se situarían los procesos intensivos de la enseñanza y los indicadores de calidad.

—En quinto lugar, el sistema de financiación del centro (cheque escolar, subvenciones, incentivos, familias, empresas privadas, Estado, etc.)

Este cambio de contexto educativo, en donde la educación se convierte en mero instrumento al servicio de las exigencias del mercado y la práctica pedagógica se resume a estrategias de eficiencia en términos económicos, contrario a los fines

⁵²Véase: Calero, J. (1998). *Una evaluación de los cuasimercados como instrumento para la reforma del sector público*. Fundación BBV

de la educación donde los intereses, valores, cultura, integración, etc., ocupan un importante lugar. En opinión de algunos autores, (González, 2000; Halpin, 1999; Levacic, 1995; Le Grand & Bartlett, 1993; Morduchowicz, 2000; Vandenbergue, 1996; Whitty (1992) y Power & Halpin, 1999), se prefiere utilizar el concepto de “cuasimercado” para delimitar con mayor precisión el proceso de mercantilización. “La introducción de los cuasimercados suele llevar consigo una combinación de elección de los padres y de autonomía escolar, junto con un grado considerable de rendición pública de cuentas y de reglamentación gubernativa”. Whitty, Power & Halpin (1999, citado por Torres 2001, p.229).

¿Qué importancia adquiere la elección de centro en el futuro de los alumnos? Y, ¿qué fines se asignan a la educación en la sociedad del conocimiento? Se supone que el éxito de las personas está en función del conocimiento que adquieren, por lo que a mayor nivel académico mejor poder adquisitivo. Este planteamiento lleva a que la educación se convierta en el eje central de la economía. Este hecho puede producir un conflicto en el momento de tomar la decisión de elegir el tipo de centro. Las familias con una buena posición económica, tradicionalmente, han elegido instituciones privadas y parece que continúan haciéndolo, las familias con menos recursos eligen centros públicos, pero esta situación no cohesiona la sociedad.

Las investigaciones en Estados Unidos han substanciado estos argumentos (Archbald, 1988; Armour & Pieser, 1998 y Goldring & Hausman, 1999). En España, entre otros, (Alegre y Benito Pérez, 2010); (Alegre et al., 2010, 2012); (Bernal, 2007); (Olmedo y Santa Cruz, 2008) y (Villarroya, 2002), consideran que las familias de clase media suelen dudar en el momento de la elección entre un centro público o privado concertado. Dichas familias son las que más se involucran en dicha decisión, buscando evitar las disonancias entre los mensajes de la escuela y su concepción de la vida. Valoran la oferta educativa, cercanía de la escuela, ideario, la justicia social, la diversidad, la metodología, etc., e incluso su posición social y el nivel sociocultural del alumnado que asiste al centro, pero son también las que más se benefician de los conciertos educativos.

Se puede decir que la elección de centro ha tenido fuertes connotaciones ideológicas, según Fernández-Soria (2007, p.43):

Derecha e izquierda, democracia liberal y democracia social, conforman binomios ideológicos cuyos componentes se identifican, respectivamente, con escuela privada y escuela pública, con políticas de libertad y de igualdad de educación.

Los padres cuando decidían elegir un centro público sin referencia al nivel educativo y social, lo concebían como un servicio público y democrático, un derecho, un lugar de compensación de desigualdades, pluralidad ideológica y cultural, sin discriminación, metodologías diversas, un instrumento colectivo de integración etc. En cambio, elegir un centro privado suponía que concebían la educación como un servicio privado de mercado, un ideario ideológico y pedagógico, elección de alumnos, individualización de la enseñanza, intervención mínima del Estado, competitividad, organización estricta, el éxito de los resultados, etc. (Torres,2001).

Otro punto que podría marcar diferencias en la libertad de elección de centro es la financiación, pero cada vez existen más centros privados que acceden a la financiación pública. Los centros concertados disponen de bastante margen para establecer cuotas (prohibido en Art. 28 LOE), contratar a los profesores, seleccionar al alumnado, etc. Según la investigación de la Organización de Consumidores y Usuarios⁵³ realizada en 2012, el 91 % de los centros concertados estudiados exigían una cuota justificada en prestación de servicios (horario más amplio, departamento de orientación, atención médica, clases complementarias, etc.). Según el mismo informe, las cuotas varían según ciudad, ejemplos: Lérida 1.025 euros/año, Barcelona 853 euros/ 7años y Madrid con 834 euros/año. Además, las familias que eligen un centro privado se benefician por la vía de desgravación social (p.ej., la Comunidad de Madrid).

⁵³Véase: Revista OCU compra maestra de 8 de septiembre de 2012 o http://www.el-diario.es/cv/generalitat-concertados-descontento-cobro_ilegales_0_35814695.html

V.6. ANÁLISIS DEL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ALGUNA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Lo primero que hay que destacar es que la libertad de elección de centro forma parte del discurso neoliberal sobre educación. Este discurso ideológico es presentado por el Partido Popular (P.P) en las CC.AA como la única manera de conseguir una educación de excelencia. Lo recogen sus programas electorales como el derecho de los padres a elegir libremente la educación de sus hijos. Este discurso se ha puesto en práctica en la mayoría de comunidades dirigidas por el P.P. En algunas comunidades dirigidas por el PSOE consideran que una manera de mejorar la educación es establecer medidas de incentivos para los profesores y fomentar la competencia entre los centros docentes. Como se puede observar en la tabla los centros privados han ido en aumento, ya que la legislación considera que la elección de centro pertenece al ámbito privado de las familias.

Tabla 17.Previsión del número de centros clasificados por la enseñanza que imparten.

	Alumnado	%Centros Público	% Centros privados- Concertados	% Centros privados
E.de régimen General	8.108.884	67,8	25,8	6,4
E. Infantil	1.80,620	63,7	25,5	10,9
Primer C.	444.492	51,4	15,4	33,3
Segundo C.	1.362.128	67,7	28,6	3,7
E. Infantil	1.80,620	63,7	25,5	10,9
Primer C.	444.492	51,4	15,4	33,3
Segundo C.	1.362.128	67,7	28,6	3,7
E.Especial	34.988	57,9	42,0	0,2
ESO	1.868,584	65,5	30,9	3,5
Bachillerato	694.224	76,6	10,1	13,7
Bachiller presencial	643.163	74,7	10,8	14,5

Fuente: Elaboración propia a partir de Datos y Cifras. MEC 2016-17

Desde la LODE (1985) el concierto educativo ha sido objeto de una extensiva regulación. A diferencia del sistema de subvenciones anterior, el régimen de conciertos actual con la LOE (2006) se caracteriza por ser un instrumento jurídico que impone condiciones de no discriminación y de equidad en el sistema educativo. De manera, que la Administración se compromete a financiar parte de los costes de los centros, estos se comprometen a impartir las enseñanzas en régimen de gratuidad, a realizar actividades extraescolares o complementarias y de servicios a un régimen optativo, que no sea discriminatorio y no presenten bajo ningún concepto carácter lucrativo.

Un análisis de la evolución de la normativa sobre los conciertos desde el inicio de los ochenta hasta la actualidad, demuestra que existe una tendencia clara hacia la libertad de elección de centro. Los centros privados han tenido un peso superior a la media en Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana, pero sobre todo en País Vasco y la Comunidad de Madrid (con casi la mitad de sus unidades escolares en centros privados). Estas cinco Comunidades Autónomas han tenido gobiernos de tendencia conservadora-liberal (Partido Popular y nacionalistas, según el caso) en la mayor parte del período democrático, pero como se expone en los puntos siguientes, Andalucía ha comenzado un proceso de privatización sobre ser gobernada por el PSOE.

Para no ampliar el tema en excesivo, se ha elegido una muestra representativa de CC. AA en las cuales existe una tendencia clara hacia la libertad de elección entre ellas: la Comunidad Valenciana, Cataluña, Madrid y Andalucía. Estas cuatro Comunidades desde posiciones políticas distintas han introducido en la regulación de conciertos educativos apartados que favorecieran y primaran la libertad de elección de centros docente. Como se expone en los próximos apartados, las CC.AA elegidas y sus gobiernos han reorientado el sistema educativo hacia valores relacionados con la libertad.

Con el fin de hacer efectivo el derecho de todos a elegir el centro docente más próximo a las convicciones de las familias, sea este público o privado, las regulaciones del régimen de conciertos han beneficiado dicha elección, un ejemplo

claro se encuentra en la legislación sobre admisión del alumnado que realizó la Comunidad Valenciana y que se expone en el último capítulo. Este acercamiento hacia los principios de libertad ha ido acompañado de un distanciamiento de los valores de equidad.

El análisis de Comunidades Autónomas pone de relieve que los conciertos educativos han ido en aumento y constata que las comunidades con mayores niveles de renta per cápita y mayor tradición del sector privado han sido las que más recursos han destinado hacia el sector de la enseñanza privada en niveles no universitarios. Este ha sido el caso, entre otros, de Cataluña, Valencia y Madrid, añadiendo a Andalucía en el estudio que no había sido tradicionalmente una de las Comunidades con dicha tendencia.

V.6.1. La Comunidad Valenciana (CV)

En primer lugar; es cierto que la libertad de elección es un derecho reconocido en la CE (1978) pero es un derecho que se deriva de la libertad de enseñanza y el modelo de mercado no responde a este derecho fundamental.

En la Comunidad Valenciana, a partir de los años 80 hubo una expansión en el sector público, en parte debido a la demanda educativa y la necesidad de crear centros de Educación Secundaria. De hecho, la enseñanza pública dispone en general de mejores condiciones que la enseñanza privada-concertada referente a instalaciones, profesorado, ratio alumno profesor (anterior a 2010), etc. El aumento del gasto público y de becas que ha habido en los años anteriores a la crisis produjo un impacto importante en las políticas de igualdad y calidad en el sistema educativo. No se puede obviar que los centros privados concertados mantienen una cuota de mercado significativa, incluso en aumento, así como una participación considerable del gasto público educativo. La descentralización de las CC.AA. ha favorecido la dispersión del gasto en el territorio, al tiempo que ha generado condiciones desiguales de escolarización.⁵⁴

⁵⁴Véase: Fernández Leiceaga y Lago Peñas (2014) Investigaciones Regionales, 30, 159 - 196

Los centros privados en la actualidad suelen presentar una oferta educativa diferenciada, la mayoría de ellos, además de impartir los estudios exigidos por el MEC, ofrecen otras enseñanzas complementarias tales como humanidades, economía, arte o cine; potencian un amplio número de actividades deportivas, sociales y culturales y fomentan el aprendizaje de otros idiomas, incluyéndolos en sus enseñanzas, organizando cursos de verano e intercambios con centros de otros países. La selección selectiva del alumnado se convierte en factor de calidad, excelencia, eficacia, etc.

El Partido Popular (P.P) a lo largo de su mandato ha reforzado el concepto de libertad de elección de centros en todas las CC.AA que gobernaba, en cierta manera lo llevaba en su programa electoral de 2011. Consideran que no es necesaria mayor inversión en educación, sino más bien saber gestionar los recursos o buscar nuevas fuentes de recursos en el sector privado. Al respecto López Rupérez (1995, p.200): “el centro no es la familia sino una empresa donde se cuida uno mucho de no mezclar los géneros; donde cada uno ha de estar en su sitio”.

V.6.2.Líneas de actuación en sus políticas educativa

a) El aumento de centros educativos concertados: Durante el Gobierno del Partido Popular (1995-2015), en la Comunidad Valenciana se ha reforzado el modelo educativo privado concertado, mayoritariamente confesional y selectivo, la mayoría de peticiones han sido aceptadas por el Servicio Público de Educación, presentando los requisitos fijados por la administración pública⁵⁵.

Es evidente, que no se tuvo en cuenta la normativa de la LOE (Art. 116) que especifica que para obtener un concierto se debe acreditar que en la zona de población no hay un centro público, o el centro público no puede atenderla demanda escolar de la población. Se puede observar que esta premisa no se ha cumplido, son bastantes los centros concertados en la Comunidad que ponen al servicio del usuario rutas de autobuses (p.ej., el Colegio CEU San Pablo, situado en Moncada). Asimismo, la LOE (Art.116.2) especifica que tendrán preferencia para

⁵⁵Véase: Resolució de 31 de juliol de 2013 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport sobre concerts educatius.

Manual d'usuari.Sol·licitud d'incorporació al regim de concerts, la renovació, pòrroga, modificació del concert subscrit. Web: www.edu.gva.es. También <http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2015/02/05/colegios-concertados-cobran-materialescolar/1221968.html>

acogerse al régimen de conciertos, aquellos que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o las que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo.

A lo largo de su mandato no se planteó estimular la diversidad entre los centros, para evitar la segregación, las jerarquías de clase para incentivar la innovación y la mejora del sistema educativo. Su preocupación ha consistido, a partir de los 90, favorecer la red de escuelas privadas y la privatización exógena⁵⁶. Como consecuencia se ha producido:

- a. El desmantelamiento de la red municipal de escuelas infantiles de 0 a 3 años en la Ciudad de Valencia y en bastantes municipios. Sustituidas por escuelas infantiles privadas financiadas por cheque-bebé concedido a las familias.
- b. Aumento del número de alumnos de centro concertados: 178,5 % en el período de 2000-2009 en la etapa de educación secundaria. Concentración de escolarización de alumnos extranjeros en los centros públicos. En el año 2012, el 84,4 % escolarizados en los centros públicos frente a un 10,4 % en los centros concertados (MECD, 2012).
- c. Aprobar el concierto a centros que presentan enseñanza educativa separada por sexos (p.ej., Colegio Guadalaviar en la Ciudad de Valencia).
- d. Las tendencias de la privatización modifican la forma en que se preparan los profesores, las condiciones de los contratos y la elección del profesorado. En el caso de centros privados concertados, los profesores son elegidos por la dirección del centro, aunque estaban obligados hacer públicas las vacantes que se produjeran en la web de la *Conselleriad'Educació, Investigació, Cultura i esport*", en los públicos mediante concurso oposición se obtiene la plaza pero, al recaer en la dirección del centro el peso de las decisiones, podía elegir aquellos profesores más afines, estos optaban a una comisión de servicios en dicho centro.

⁵⁶ La privatización de los Servicios públicos en España. Comisión de servicios públicos y comercio internacional de ATTA-C(2012)

- e. Contratos a empresas privadas para gestionar comedores, programas de refuerzo, personal no docente, etc.

Como ejemplo de lo anteriormente comentado se presenta la siguiente tabla.

Tabla 18.Comparativa centros públicos y privados

	2002/2003		2010-11		2011-12	
	C.Público	C.Privados	C.Público	C.Privado	C.Público	C.Privados
Alicante	55.673	17.695	53.500	18.076	52.941	18.273
Castellón	16.740	5.092	17.092	5.301	17.029	5.496
Valencia	55.144	64,492	53.556	41.882	53.443	42.567
Total	130.362	63.597	124.148	65,259	123.403	66.336

	2013-14	2013-14
	Centros Público	Centros Privado
Alicante	52.934	18.264
Castellón	17.039	5.547
Valencia	53.777	43.156
Total	123.750	66.966

Fuente: Elaboración propia a partir del MEC Estadísticas no universitarias

En la tabla se puede observar el avance. Entre 2002-2003 y 2013-2014 se produce un descenso del alumnado de enseñanza pública matriculado en ESO. En Valencia y en sus comarcas más pobladas el desequilibrio es más notable la proporción aumenta hasta situarse por encima del 40 %.

No obstante, el intento de favorecer la privatización fue evidente según la Federación de Asociaciones de Madres y Padres (FAPA-Valencia). En 2011 se privatizaba el CEIP “El Carrasquet”, situado en Sueca, además de los centros de Castelló de la Ribera, Benifaió, Torrent y el barrio de Campanar en Valencia. Al respecto, el Art. 116.8 de la LOE, recogido por el Art. 70 LOMCE aclara que: “las administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional”. Este

artículo promueve la creación de centros docentes concertados, aprovechando el suelo de la sociedad civil para el interés general. La cesión del suelo va más allá, primero se cede el suelo a una empresa privada y cuando el centro está construido se le concede el concierto. Puede ser que no tenga ningún coste de alquiler, debido a que el Art.93.4 de Ley de Patrimonio de las Administraciones públicas (PAP) establece que las concesiones de uso privado del dominio público podrán ser gratuitas si no presentan ánimo de lucro. Además, se cedía a la empresa pública (CIEGSA) la infraestructura de los centros, cuya gestión se ha demostrado que estaba basada en el sobrecoste de las obras. Esta concesión presenta contradicciones, los conciertos tienen una duración de seis años en Primaria y cuatro en el resto de etapas, renovables en igual duración. La cesión de un suelo público puede durar hasta 75 años, por tanto, este punto está sin resolver. Es obvio que es un paso más hacia la privatización de la enseñanza y la manera de reducir el gasto público.⁵⁷

Por otra parte, entre sus objetivos electorales estaba abrir el camino de la elección a la red concertada mediante el establecimiento de la “zona única” con la finalidad de favorecer la libertad de elección de centro. Cuando se habla de “zona única” en la Comunidad, se habla de libertad para unos pocos, su aplicación a la totalidad de la población no es posible, los centros concertados con cierto prestigio e incluso privados que, al ser reducida oferta, tampoco pueden atender todas las peticiones, debido a que la demanda supera la oferta de plazas (p.ej., Colegio El Pilar, de régimen privado- concertado en la Ciudad de Valencia).

Es obvio que el proceso de selección de escuela presenta barreras informativas y económicas que afectan a las familias de menos nivel sociocultural. Con respecto a las barreras económicas, es importante no perder de vista que la gratuidad de la matrícula no implica gratuidad de todos los costes derivados de la asistencia a un centro escolar, los desplazamientos largos suponen una dispensa económica importante, un horario más amplio, la necesidad de utilizar del comedor escolar, etc.

La elección de centros a través del proceso de “zona única” ha tenido una duración corta y las consecuencias desfavorables que se preveían con esta medida

⁵⁷Véase: Revista catalana de dret públic, núm.51, 2015

no se llegaron a percibir. Se consideraba que aumentaría la segregación escolar, debido a que podría tener el efecto-huida hacia los centros concertados o públicos de prestigio. Es decir, que algunos centros de la red pública se convirtieran en centro asistencial o de contención social encargado de atender a la población más desfavorecida, bien por su ubicación en zonas desfavorecidas o por ser rechazados en las entidades privadas concertadas que, según las investigaciones, atienden a las clases altas y medias⁵⁸.

b) Recortes en el gasto educativo a partir de 2011, como consecuencia de la crisis económica a través de⁵⁹:

- Incumplimiento de proyectos de infraestructuras para la adecuación de la LOE, (ej. creación de aulas prefabricadas).
- Reducción en el salario de los profesores y suspensión de la paga extraordinaria.
- Condicionan los programas contrato a la existencia de horas del profesorado en plantilla de los centros.
- Reducción del número de centros de Formación del profesorado (CEFIRE).
- El nombramiento de funcionarios interinos por sustitución transitoria del profesor titular, se producía a partir de los quince días lectivos o más con la finalidad de reducir el coste.
- Aumento del número de ratio por profesor (p.ej., 30 alumnos de 1.ºESO).
- Aumento del horario de lectivo,
- Recorte en becas y ayudas al transporte.
- Aumento de las tasas universitarias. Las universidades establecieron medidas para favorecer a los alumnos (p.ej., matrícula a plazos) o como la Universidad Politécnica de Valencia que estableció diversos tipos de ayudas (p.ej., becas de comedor).
- Gestión privada en comedores escolares y otros servicios.

⁵⁸ Véase: FETE.UGT PV Comunicado de prensa (2-1-2013) sobre el distrito único.

⁵⁹ Véase: La privatización de los Servicios públicos en España. Comisión de Servicios Públicos y Comercio Internacional de ATTAC-España. Edición ATTAC-España:2012.

V.6.3. Los mecanismos de elección de centro

Son numerosas las iniciativas que desde la administración de diversas CC. AA. se han puesto en marcha para ofrecer a la familia (usuarios del sistema) posibilidades de elegir los centros, así como posibilidades para evaluarlos y adaptar la oferta a la demanda del entorno.

La administración educativa de la Comunidad Valenciana debía aplicar, como establecía la LOE (Art.144), unas evaluaciones generales de diagnóstico censal que permitieran obtener datos representativos del alumnado, del centro y de las familias de su comunidad autónoma o, por el contrario, se acogía al pase de las pruebas PISA como habían hecho otras comunidades. Consideró que prefería establecer sus propias pruebas, que versaban sobre las competencias básicas del currículo y se pasaban en 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, según LOE. En general, la prueba sigue la misma línea que la prueba PISA: se realiza un cuestionario de contexto que es respondido por alumnos, tutores y familia. Con este se pretende recabar información sobre el contexto personal, familiar y escolar. Se establecen una serie de variables suponiendo que están asociadas al nivel de competencia que alcanza el alumno. Se realizaba una evaluación general de diagnóstico del sistema educativo a través de un enfoque competencial (asociado a la aplicación del conocimiento) y otro más ligado a las áreas de conocimiento.⁶⁰

La administración educativa llevaba a cabo la publicación de los resultados de los centros educativos con el objetivo de fomentar la competencia entre centros y aumentar la libertad de elección al conocer los resultados de dichas pruebas.

La *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* informaba de los “ranking” de las pruebas diagnósticas que se pasaban a los alumnos que cursaban 2.ºESO para que las familias compararan los centros, las características socioeconómicas y culturales del alumnado o juzgasen sus rendimientos según las competencias básicas que valoraban. En el curso 2015-2016 no se realizaron las

⁶⁰ Véase: DECRETO 121/2013, de 13 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las evaluaciones de diagnóstico en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana.

pruebas diagnósticas, con la implantación de la LOMCE, la cual establece evaluaciones externas en las diferentes etapas educativas, publicándose los resultados, en este momento sin aplicación.

V.6.4.Nuevas formas de atraer al alumnado

Las estrategias que se están realizando para atraer a los alumnos resultan esclarecedoras en la elección de centro. En la actualidad, la recesión económica, la baja en natalidad, la disminución de emigración, etc., la mayoría de centros de la Comunidad Valenciana (públicos y privados) realizan publicidad para atraer a más alumnado a través de su página web, “suben” las actividades, los trabajos, las fiestas, las actividades extraescolares, etc. Elaboran trípticos donde aparece la oferta educativa y los servicios complementarios que ofrece el centro (comedor, autobús, horario flexible, programas educativos fuera del horario escolar, etc.). “La idea de nueva gestión pública pretende reestructurar la organización y la cultura de los servicios con el fin de introducir y afianzar los mecanismos del mercado y las formas de privatización” (Ball & Youdell, 2007, p.20).

Con el mismo fin se realizan visitas a otros centros para informarles de la oferta educativa, se establecen jornadas de puertas abiertas, visitas a las instalaciones, charlas informativas previas a la elección de centro. Los centros se ven abocados a competir por el alumnado, en especial cuando la natalidad ha descendido y pretenden asegurarse la continuidad. Los centros públicos para evitar el cierre de unidades o el desplazamiento del profesorado y los centros privados con la finalidad de obtener mayores beneficios, se encargan de seleccionar alumnado que obtenga excelentes resultados académicos, para lo que realizan entrevistas individualizadas a la familia y al alumno.

En este momento, las posturas ideológicas que determinan un modelo de enseñanza u otro están adquiriendo un matiz diferente, tanto las políticas conservadoras como las socialdemócratas van encaminadas hacia un modelo de privatización. De hecho, la red privada ha crecido más rápida que la red pública que ocupa un 68,3 % en toda España (en la Comunidad de Madrid 54,7 % y el País

Vasco 50,8 % según MEC, 2013). Incluso, se aprueba en la LOE (2006), en el Art.116.8 creado por la LOMCE (2012) en el Art. 70 lo siguiente: “las administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional”.

V.6.5. La Comunidad de Madrid

En la misma línea de la privatización de la enseñanza, el concierto de los centros privados ha aumentado en 2013. Se han incumplido de manera sistemática los requisitos exigidos legalmente para los conciertos (total gratuidad, limitación a la enseñanza obligatoria, coeducación, no discriminación ideológica, etc.). La política oficial del Partido Popular se basa en apoyar la exigencia del sector privado y confesional, sin más exigencias para la concentración que la simple demanda. Su política educativa tiene como principal objetivo el derecho a la libertad de elección de los padres en el ámbito de la educación. Han justificado los conciertos con centros que segregan a los alumnos por sexos, en aras de la libertad de elegir (en Puente de Vallecas, los colegios Tajamar y Los Tilos, ambos del Opus Dei), aunque esta segregación atente contra otro derecho de las personas: el de no discriminación por razón de sexo, Barcala, (2009, citado por Diez Pampliega 2012, p.84).

La Comunidad de Madrid se puede considerar una de las CC.AA que ha marcado tendencia en la privatización de la enseñanza, como se puede observar en la tabla 19.

La Comunidad de Madrid pretende promocionar la autonomía de los centros escolares en aras de su especificidad (Decreto 13/2011); con estas medidas posibilita que los centros desarrollen programas propios, como el poder acogerse a los programas que presenta la Comunidad de Madrid (p.ej., programas de Innovación tecnológica) y la publicación de los resultados que obtengan.

Tabla 19. Alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General por enseñanzas, titularidad y régimen de financiación del centro.

Alumnos	2015-16	Previsión	% sobre los totales	Variación	
				Absoluta	Absoluta
Régimen general	1.159.653	1.172.769	100%	13.116	1,1%
C. públicos	635.195	642.769	54,8%	7.574	1,2%
C. Concertados	350.016	354.917	30,3%	4.901	1,4%
C. privados	174.442	175.083	14,9%	641	0,4%

Fuente: Elaboración propia extraída de D.G. de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, D.G. de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial y D.G. de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación. Datos y cifras de la educación. Comunidad de Madrid. 2015-16

La Orden 1275/2010, de 8 de marzo, por la que se implanta el proyecto de institutos de innovación tecnológica en la Comunidad de Madrid, aplicables en los Institutos de Educación Secundaria, el Programa Bachillerato de excelencia (Decreto 63/2012, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Programa de Excelencia en Bachillerato en institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid), o el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, aplicado inicialmente en los centros de Educación Primaria (Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid) y ampliado posteriormente a los de Educación Secundaria (Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid). Este programa bilingüe que ha implantado en su sistema educativo, consiste en un convenio entre MEC y la Comisión Fulbright en el que contratan a jóvenes auxiliares de conversación de habla inglesa. Los centros adscritos a dicho programa disponen de un tipo de incentivos económicos para los profesores que se reflejan en complementos en el salario.

En muchas ocasiones los centros se acogen a ellos, no por su valor educativo sino por la dotación de recursos que llevan asociados. Aquellos centros que deseen desarrollar otros programas de especialización curricular pueden contar con la aprobación de la administración, pero no con una dotación extra de recursos

Desde su inicio (2004/2005), el programa bilingüe ha ido en aumento en casi todos los centros. Los programas, como ocurre en la Comunidad Valenciana, deben ser aprobados por el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar, para iniciar los trámites de la solicitud y concretar las posibilidades de especialización de los profesores. La Consejería ha tomado el bilingüismo como condición para crear centros educativos.

El objetivo de la política del Partido Popular es fomentar la competitividad entre los centros y aumentar la libertad de elección de los mismos, por parte de la familia mediante el establecimiento de la “zona única”. Al elevar la competitividad entre centros, le posibilita reducir gastos, fundamentalmente en zonas que ha descendido la natalidad y la administración ha decidido fusionar centros o, incluso, cerrar algunos. Por lo que los nuevos programas se hacen imprescindibles en los centros para atraer a las familias.

Por otra parte, pretende que algunos centros públicos sean gestionados por empresas privadas, (p.ej., privatización del colegio público en la población El Alamo de Madrid), contratación de empresas privadas para llevar a cabo actividades en centros públicos de educación infantil, en horas lectivas y fuera del horario escolar, entre ellas las ubicadas en Arroyomolinos, Hoyo de Manzanares, Loeches y los distritos madrileños Arganzuela, Ciudad Lineal, Hortaleza y Vallecas.

La consejería de Educación informa de la apertura de dos centros religiosos sostenidos por fondos públicos, en Parla y en Rivas. Se ampara en la escasez de centros concertados en ambas localidades. Añade que es una “seña de identidad” de la Comunidad de Madrid ampliar la libertad de elección de los padres. Los consistorios de Parla (PSOE) y Rivas (IU) replican que faltan centros públicos y que los centros escolares de Parla usan aulas prefabricadas por lo que impugnan la venta de la parcela porque se tramitó a través del Consorcio Urbanístico Parla Este (del que la Comunidad de Madrid es accionista mayoritario frente al 45 % de participación municipal)

y se hizo “ocultando” el fin último del suelo a los ediles del equipo de Gobierno (El País, 15-04-2014).

Crean empresas privadas con apoyo público, p.ej., la Universidad a Distancia de Madrid. El gobierno firma convenios en 15 municipios donde cede 23 parcelas para la contratación y gestión de centros concertados (previo concurso público) durante los tres primeros años de gestión (2000-2003). Se construyen en suelo dotacional y se han de comprometer a reservar el 15 % de sus plazas para alumnos con necesidades educativas o alumnos procedentes de entornos sociales desfavorecidos. Subcontratación de numerosos servicios en centros educativos (limpieza, mantenimiento, comedor...), pero también apoyo educativo y de refuerzo.

En cuanto a la educación superior, los recortes de fondos públicos y el endeudamiento de las universidades les llevan a recurrir al incremento de la matrícula, que en caso de Posgrado únicamente pueden realizarlos aquellos alumnos con una buena situación económica. Para los que no pudieran hacer frente a la matrícula, podían pedir un crédito a los bancos a devolver en un futuro. Esta oferta resulta bastante complicada.

Respecto a la Educación Infantil, en el Consejo ACADE (patronal privada) la Consejería explicaba que había puesto sus centros bajo gestión privada (en muchos casos en manos de empresas privadas, ajenas a la educación), los ayuntamientos como consecuencia de la crisis no podían crear más centros e incluso no podían mantener los creados, dejando el campo libre a las empresas privadas, eliminándoles las trabas administrativas. La patronal privada considera que se beneficia a los centros concertados y pide la puesta en marcha del cheque escolar.

La propuesta del Partido Popular ha sido ampliar e incluir el período obligatorio a bachillerato y de Formación Profesional, por lo que los centros concertados pueden ampliar su concierto.

Desde el año 2005, se publican los resultados de las pruebas de “Capacidades y Destrezas Imprescindibles”, realizadas a los alumnos de 6.º de Educación Primaria,

(Resolución de 28 de marzo de 2011 de la Viceconsejería de Educación y Organización educativa). La prueba presenta una doble finalidad: obtener información sobre el grado de los conocimientos y destrezas que se consideren necesarias para iniciar con garantía de éxito escolar la Educación Secundaria y orientar a la Consejería de Educación y a los otros centros educativos de la eficacia y de sus planes y acciones educativas. Existen puntuaciones significativas en los “ranking” de un año a otro.

Se sustituyen las becas por entrega de cheques o bonos, introducen un sistema de deducciones en el tramo autonómico del IRPF por lo que las familias que llevan sus hijos a centros privados puedan desgravarse.

En su publicación anual de datos y cifras hace hincapié en el avance del Programa de Bilingüismo con la incorporación de 7 nuevos colegios públicos, 24 institutos y 12 centros concertados. Contaba con una red de 687 centros bilingües sostenidos con fondos públicos, con una implantación que llega al 45,9 por ciento de los colegios públicos, al 45,0 por ciento de los institutos y al 44,7 por ciento de los colegios concertados. Se extiende en la enseñanza bilingüe en los centros de formación profesional y amplía el programa de Bachillerato de excelencia que contaba con 14 institutos que atendían un total de 858 alumnos.

Por último, hay otros factores que hacen hincapié en la libertad de elección, se han destacado aquellas actuaciones que constituyen la base de las políticas educativas que se están desarrollando en la Comunidad de Madrid.

V.6.6. Cataluña

Durante el período de 2010-13 se produce un cambio de gobierno en Cataluña y la reducción de medidas presupuestarias⁶¹. Por una parte, la reforma del Art 135 de la Constitución Española de 27 de septiembre de 2011, mediante la cual todas las administraciones públicas deben adaptarse al principio de estabilidad presupuestaria. Seguida por la Ley Orgánica 2/2012, de 27 de abril, de estabilidad

⁶¹Véase: l'informe extraordinari del Síndic de Greuges Informe sobre la Pobresa Infantil a Catalunya. Barcelona, Síndic de Greuges, setembre de 2012.

presupuestaria y sostenibilidad financiera. Es evidente que esta ley condiciona la autonomía presupuestaria y política. Y por supuesto afecta a la educación que ve reducida la plantilla de profesores, así como se reducen centros concertados.⁶²“La reducción del 20 % en gastos por alumno en términos nominales que pasa de 4.085 euros el curso 2010-11 a 3.370 euros en el curso 2012-13” (Bonal y Verger, 2013, p.31). Situación parecida a la Comunidad Valenciana⁶³.

En Cataluña sin duda como en otras CC. AA. los mecanismos de globalización forman parte de la agenda política educativa. La presencia material y simbólica de la UE y de la OCDE de determinados diagnósticos educativos está presente en la política educativa (Bonal y Tarabini, 2013).

En el Documento Base de la Ley de educación en Cataluña cabía la posibilidad de que entidades privadas gestionaran centros públicos. No se ha llevado a cabo por las protestas, pero pueden gestionar los centros los ayuntamientos que alegan falta de recursos, transfiriendo la competencia a empresas privadas, como ha ocurrido en algunos municipios de la Comunidad Valenciana durante el Gobierno del P.P.

La LEC se sustentaba en tres pilares: la autonomía escolar, la dirección y la evaluación. Respecto a la autonomía apuesta por liderar un camino propio que mejore las necesidades de cada alumno, pero plantea una mayor centralización. El proyecto por la Mejora de la calidad de los centros educativos (PMQCE), llevado a cabo desde 2005 y conocido también como Proyecto de Autonomía de los centros. Se han establecido pruebas de competencia a final de etapa, en 4.º ESO y 6.º de Primaria, evaluación global diagnóstica en 3.º de ESO; se han establecido medidas para mejorar los resultados académicos, se han realizado evaluaciones docentes, se han realizado planes para evitar el fracaso escolar, se crea el plan de impulso de la lectura o reforzar el inglés a través de programas de TV, etc.

⁶²Resolució ENS/1960/2012, de 12 de setembre, de modificació de la Resolució ENS/1258/2012, de 22 de juny, per la qual s'eleva a definitiva la Resolució ENS/960/2012, de 14 de maig, per la qual es resol amb caràcter provisional la renovació i modificació dels concerts educatius dels centres privats concertats per als ensenyaments postobligatoris

⁶³Ministerio de Educación: Datos y cifras de la Educación en España, Idescat y Presupuestos de la Generalitat de Catalunya 2011 i 2012

Fue la primera comunidad que puso en marcha la contratación directa de los profesores. Con el Decreto de Plantillas, aprobado el 25 de marzo de 2014, el director se convirtió en jefe de personal y puede seleccionar hasta el 50 % del personal, llegando al 100 % en centros docentes de alta complejidad, de acuerdo con los perfiles de profesorado que coincidan con su proyecto de especialización. Introducen mecanismos de incentivos, sistemas de evaluación del profesorado. Esto no demuestra en las pruebas PISA que en los centros que utilizan incentivos a los profesores, el rendimiento escolar de los alumnos sea mejor.

En el programa electoral de 2010 en relación con el profesorado se pretende equiparar el profesorado público al concertado, la puesta en marcha en las universidades de un plan de mejora del profesorado, equipos directivos y profesorado muy cualificado, etc. Se establecen diversas medidas de recortes: reducción de contratos, subida de ratio profesor/alumno, las bajas no se cubren hasta que no pasan más de quince días, ajustan el contrato de los profesores interinos a las horas lectivas, etc.

Respecto a la admisión de alumnos y para poder evitar la segregación que existía respecto al alumnado inmigrante, se creó una comisión permanente. Además, se implementaron mecanismos de matriculación centralizada a través de Oficinas Municipales de Escolarización. Se crea un plan de mejora de la equidad educativa (programa de becas, programa refuerzo, diversificación curricular, medidas contra el absentismo escolar, etc.).

En los centros concertados se puso en marcha el “Programa Contrato” que supone una aportación económica extra en función de los alumnos inmigrantes extranjeros matriculados. Favorecieron la creación de centros concertados en zonas con gran porcentaje de inmigrantes, de manera que el reparto se realizara de manera más equitativa y no se concentraran solamente en centros públicos. Al respecto, Benito y González (2006) realizaron una propuesta de intervención según las características del municipio:

- En municipios de menos de 20.000 habitantes, propone el modelo de zona única.

- En municipios más grandes, propone un modelo de zona múltiple con áreas de influencia que incluyan diversas escuelas, tanto públicas como concertadas.

Un modelo de zona única lo podemos encontrar en la ciudad de VIC (39.000 habitantes) en Cataluña, donde hay un sistema de reparto de inmigrantes impulsado desde el Ayuntamiento. Con el 22 % de los escolares extranjeros, la ciudad es distrito único, de manera que se puede elegir escuela en toda la ciudad y los alumnos se mueven en autobuses.

Aunque el fin perseguido era la no concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas públicas, de manera indirecta se estaba poniendo en marcha un sistema de “zona única” que favorece la libertad de elección por parte de las familias.

Al respecto durante el curso 2012-13, el Consorcio de Educación de Barcelona, formado por la Generalidad y el Ayuntamiento, introdujeron cambios en el sistema de zonificación escolar, ampliando las áreas de influencia en la elección de centro, pasando de un mínimo de seis escuelas a un mínimo de doce. La nueva política de zonificación contempla que:

- a) La unidad territorial a partir de la cual se construyen las áreas de influencia es el domicilio. En Barcelona existen 5.300 zonas, para cada zona se garantiza un mínimo de doce centros: seis públicos y seis concertados, que incluyen los seis centros actuales (tres públicos y tres concertados)
- b) El área de una zona o distrito incluye centros públicos y privados concertados que se encuentra en su barrio o en el conjunto de varios vecinos.

Tabla 20. Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2015-16

	Nº Centro	Alumnos Centros
Centros públicos	564	187.028
Centros Privados concertados	488	107.209
Centros privados	31	4.235
Total	1.083	290.472

Fuente: Elaboración propia a partir Departamentd'ensenyament Serveid'indicadors i estadística.

Tabla 21. Bachillerato. Catalunya

	Nº Centros	Alumnos
Centros públicos	478	59.611
Centros Privados concertados	75	12.229
Centros privados	168	17.285
Total	721	89.125

Fuente: Elaboración propia a partir Departament d'ensenyament. Servei d'indicadors i estadístiques.

V.6.7. Andalucía

Los gobiernos del PSOE en Andalucía y Extremadura están promoviendo iniciativas parecidas con los denominados “planes de calidad”. Los centros se acogen a esta medida libremente. Pueden acogerse desde todo el Claustro de Profesores o individualmente; cada docente mejora las dotaciones económicas de los centros y según los resultados, los profesores pueden obtener incentivos económicos.

Andalucía inicia los Planes de Autoevaluación y Mejora en 2001 que se continúan en 2007 con la aprobación de la Ley de Educación (LEA 17/2007); plantea introducir nuevas formas de gestión en aras de la eficacia, para ello establece un sistema de incentivos como recurso complementario para alcanzar los objetivos y producir cambios. Con estos planes de “*eficacia en la educación*” se pretende rentabilizar la inversión. En 2008 con el Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares y en 2010 con la aprobación de los nuevos Reglamentos Orgánicos de los Centros escolares (ROC). Este hecho resulta sorprendente: impulsan políticas del Partido Popular estando gobernados por el partido PSOE. Se está aplicando la gestión empresarial a los centros docentes mediante la puesta en marcha de fórmulas denominadas de gestión de calidad inspiradas en el modelo de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)* y en el gerencialismo.

El movimiento de la eficacia escolar y el de la mejora de la eficacia escolar están implantándose en los centros andaluces. Se trata de una vuelta a la tesis de los

años 60, la Teoría del Capital Humano, defendida como se ha expuesto en el anterior capítulo por Theodore Shultz. Este hecho se puede ver en diversos textos:

- Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013 (Estrategia 2007). Aparece con el título “aumentar y mejorar el capital humano, un asunto prioritario”. En dicho texto, la mejora de la educación se entiende como una pieza del desarrollo económico, de manera que “la calidad y el adecuado funcionamiento de los sistemas educativos son dos factores fundamentales para la formación del capital humano durante las diferentes etapas educativas” (Ibídem, p. 231). Se señala la necesidad de “garantizar una formación de calidad para el empleo” (Ibídem, p. 239).

- La Ley de Educación de Andalucía (LEA 17/2007) recoge los principios y articula los modos de la nueva era. En la exposición, por una parte, se fijan los objetivos de la educación en el campo del capital humano, concretándolos en valores mensurables (títulos, rendimiento y abandonos), por otra, se plantea la necesidad de introducir nuevas formas de gestión de los centros escolares en aras de la eficacia, en fin, se avanza ya con el sistema de incentivos como recurso complementario para alcanzar los objetivos y producir el cambio. Todo en un solo párrafo: con estos avances y las mejoras que restan por culminar, la educación andaluza debe alcanzar el nivel medio de países más desarrollados de la Unión Europea, incrementándose el porcentaje de personas tituladas en bachillerato y ciclos formativos de formación profesional, así como la mejora de los rendimientos escolares y la reducción del fracaso escolar. Asimismo, es preciso aplicar fórmulas que faciliten una mejor gestión de los centros educativos para hacerlos más adecuados a las necesidades actuales de la educación y más eficaces, así como modernizar sus infraestructuras, al mismo tiempo que se incorporan nuevos sistemas de incentivos profesionales y nuevas orientaciones en la formación inicial y permanente del profesorado (LEY 17/2007, p. 5).

En el Apartado IV: asimismo, nace [la ley] con la firme voluntad de contribuir a la creación de empleo y al desarrollo económico de Andalucía, en el marco de consenso de los acuerdos de concertación social suscritos por la Junta de Andalucía con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en la Comunidad Autónoma.

- La evaluación diagnóstica: en Andalucía, después de publicada la LOE el 28 de Junio de 2006, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía regulaba la realización de la evaluación de diagnóstico en el ámbito territorial de su competencia (Orden de 28 Junio de 2006), convirtiéndose en la primera Comunidad Autónoma que ponía en marcha el citado mecanismo. Igual que en la LOE, en la legislación andaluza se establece que, al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria, los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzada por su alumnado, siguiendo el mismo modelo que la Comunidad Valenciana. En las evaluaciones de 2006 y 2007 este cuestionario se realizó en una muestra de centros, mientras que en 2008 se generalizó a todos los de Andalucía. Con estos datos se construye un índice –Índice Socioeconómico y Cultural, ISC– para cada centro, que junto a otras informaciones sobre sus características puede ser utilizado para el análisis de los resultados. Los valores del ISC oscilan entre 1,44 y 1,42. El conjunto se distribuye en cuatro grupos: Bajo, Medio-bajo, Medio-alto y Alto.

A partir de los resultados de las pruebas diagnósticas, los centros–tras un proceso de análisis y reflexión– establecerán las propuestas de mejora del rendimiento del alumnado que consideren necesarias. Se trata de una información que, utilizada en su justa medida, puede ser útil al centro, al profesorado, al alumnado y a las familias para coordinar esfuerzos en la mejora del rendimiento escolar. No hay que olvidar tampoco el carácter eminentemente orientador que poseen dichas pruebas, por cuanto permiten conocer la evolución del rendimiento del alumnado a lo largo de los próximos años, valorando el efecto que sobre el

mismo puedan tener las propuestas de mejora introducidas (Orden de 28 Junio de 2006, p. 13).

La Consejería de Educación, en su página web, realiza un breve informe de la evaluación del Plan de Calidad (2011), presenta una serie de datos y gráficas con los resultados de las pruebas de diagnóstico.

En 2001 se aplicó un mecanismo experimental con los Planes de Autoevaluación y Mejora (PAMs), con la puesta en marcha de la LEA se activa la política de incentivos de resultados. En el Art. 21.1: la Consejería competente en materia de educación podrá establecer incentivos económicos anuales para el profesorado de los centros públicos por la consecución de los objetivos fijados por cada centro en su Plan de Centro, en relación con los rendimientos escolares, previamente acordados con la Administración educativa, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.

- En el programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares (Orden de 20 de febrero): “para poder alcanzar estos objetivos y mejorar la calidad del sistema educativo andaluz, se debe partir del compromiso de los equipos docentes en la mejora del rendimiento escolar” (Ibídem, p. 114).

El programa establece estímulos profesionales; la convocatoria establecía una primera gratificación a los profesores de 600 euros por la mera incorporación al programa, una segunda de 1.200 en el segundo curso (si se cuenta con el visto bueno de la dirección del centro), una tercera, en el tercer curso, de 1.800 (con el mismo requisito) y, finalmente, una última que se determinaría en función del porcentaje de éxito.

La incorporación al proceso requería la voluntad de una mayoría del claustro de profesores, así como la voluntad expresa de cada docente individualmente. Bajo la perspectiva de que el trabajo de los docentes mejorara los resultados, se establecen unos indicadores de partida centrado en el rendimiento académico de los alumnos. Las actuaciones del centro (implicación de los profesores en actividades

de innovación) representan el 15 %, el clima de convivencia (medido fundamentalmente en el porcentaje de amonestaciones o expulsiones de alumnos registradas) el 10 %, la implicación de las familias (medida en la formalización de compromisos y en el conocimiento sobre criterios de evaluación) otro 10 % (incluyendo aquí su grado de satisfacción) y, finalmente, el 65 % restante se remite al rendimiento académico de los alumnos. Sobre haber un incentivo económico para los profesores, se han acogido menos de lo que se esperaba, según la misma Conserjería de Educación.

- La Dirección de los centros: La gestión de los centros escolares ha adoptado la forma de estructura piramidal en la que el papel de profesores, alumnos, padres y madres se limita al de terminales más o menos ciegas en la ejecución del plan de la dirección que, a su vez, responde a los planes de la administración. El director funciona como un gestor y decide sobre el funcionamiento del centro.

La Ley Educativa de Andalucía (LEA) dedica el Capítulo II del Título IV a la dirección de los centros escolares. Supone, efectivamente, un cambio significativo en las atribuciones a los directores escolares. Se establece que el director es el representante de la administración en el centro, responsable de la distribución del horario de la docencia y de todas las actividades. Dispone de autoridad para la gestión de los recursos y contrataciones, podrá proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos docentes, ostenta la jefatura del personal y es competente en la imposición de sanciones disciplinarias, así como en la sustitución del profesorado.

Mediante la elaboración de un proyecto de dirección, es el que establece las directrices por las que se regirán las actividades de los centros escolares en el denominado Plan de Centro. Frente a esto, otros órganos como el Consejo Escolar (en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa) o el Claustro de Profesores tiene funciones meramente de supervisión o complementarias.

La LEA dedica cuatro artículos, con dieciocho apartados, a la función directiva y solamente uno, con tres apartados, al Consejo Escolar y otro, con dos apartados, al Claustro de profesores. Por otra parte, en 2010 la Consejería de Educación publicó el Reglamento Orgánico de los Centros (ROC) en el que se desarrollaban y concretaban las atribuciones de los directores establecidas en la LEA; con este instrumento, que regula la organización y funcionamiento de los centros escolares, se acaba por dibujar un modelo que relega, especialmente al profesorado, a un papel secundario en la gestión. Así, a través de la legislación y de medidas complementarias de apoyo al director-gerente, se completaba el giro desde lo que se calificó de “gestión democrática” hacia una perspectiva gerencial de la organización de los centros escolares, como empezó a ocurrir en la Comunidad Valenciana.

En cuanto a las políticas de zonificación, en Andalucía predomina la división de áreas de influencia para cada centro público o concertado, no obstante, se están abriendo algunas alternativas como es la asignación de una misma área de influencia para todos los centros públicos y concertados, es decir una única zona. Ello proporciona la posibilidad de acceder a cualquier centro de la ciudad, maximizando la capacidad de selección de las familias.

Tabla 22. Centros y número de alumnos que cursan Educación Secundaria y Bachillerato.

2015-16				
	Centros ESO	Alumnos ESO	Centros Bachillerato	Alumnos Bachillerato
C. Públicos	1.136	285.388	600	128.391
C. Privados	477	90.598	191	20.735
Total	1.613	375.986	791	149.126

Fuente: Elaboración propia Datos y cifras. Junta de Andalucía. Conserjería de Enseñanz

V. 7. FINANCIACIÓN

V.7.1. Rendición de cuentas

El avance de la privatización se está garantizado con el discurso de recortes del gasto público en los diferentes elementos del Estado del Bienestar. El recorte de

más de 7.000 millones de euros a finales de 2012 en la inversión educativa hizo prever que las nuevas necesidades de la sociedad de mercado presionan a los sistemas educativos para que formen personas más competitivas e individualistas pero capaces de adaptarse a los continuos cambios.

Como se puede observar, relacionado con la tesis, una mayor competencia entre centros e intracentros y la libertad de elegir por parte de los padres aquellos centros que mejor respondan al éxito de la demanda, dará la respuesta que espera una sociedad de mercado.

Las diferentes CC.AA. se encaminan hacia la rendición de cuentas mediante pruebas estandarizadas e incentivos a los profesores si los alumnos han obtenido los resultados esperados y, en caso contrario, se sanciona al centro, al que no se le proporcionan subvenciones para programas hasta su cierre o el despido de los profesores. Son diversos los autores (Durán, 2008; Perrenoud, 2000; Bolívar, 2003; Elmore, 2003 y Eisner, 2002) los que cuestionan las políticas de incentivos, no consideran que puedan cambiar *a priori* los resultados académicos de los alumnos, pues son diversos los factores que influyen en el aula y en los resultados.

Algunos autores han destacado los efectos perversos de la política de rendición de cuentas en función a los resultados obtenidos por los alumnos. Sahron & Berliner (2007) hablan de los “efectos colaterales” de las pruebas estandarizadas para referirse a una serie de consecuencias negativas sobre la educación. Desde luego, es un error cuando el salario de los profesores o las subvenciones de los centros escolares están ligadas a los resultados que obtienen los alumnos (AmreinBeardsley, Berliner & Rideau, 2010). Está suficientemente avalado por diferentes investigaciones que no todos los alumnos parten de una misma motivación, ni tampoco del mismo nivel sociocultural.

La siguiente gráfica muestra claramente la rendición de cuentas y cómo se ha reestructurado el sistema educativo en las CC. AA. presentadas para reducir la inversión en educación y obtener similares resultados. Por otra parte, también se observa una posible incidencia de las diversas políticas aplicadas, ya que existe una

variación entre las Comunidades, aunque se necesita desarrollar un análisis cualitativo más detallado.

Tabla 23. Gasto público en educación de las CC.AA.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total						
Andalucía	7.506,6	7.870,6	8.035,5	7.866,8	7.473,8	7.306,5
Cataluña	6.584,3	6.931,8	6.871,0	6.557,0	5.923,8	5.734,3
Comunidad Valenciana	4.721,5	5.088,0	4.845,7	4.531,7	4.116,6	4.1175,9
Madrid	5.283,4	5.473,4	5.258,6	5.189,4	4.768,5	4.766,3

Fuente: Elaboración propia a partir de INE. Anuario Estadístico España 2016

CAPITULO VI

**LA LIBERTAD DE ELEGIR CENTRO COMO DERECHO
CULTURAL**

VI.1.INTRODUCCIÓN

La complejidad y diversidad del pensamiento posmoderno lleva inevitablemente a plantear un tema crucial dentro de los derechos fundamentales: la educación como derecho cultural, social, económico, pero también civil. En todas las sociedades humanas se han llevado a cabo actividades educativas, ya que es la única manera que tiene el hombre de desarrollar sus potencialidades.

En los últimos años son diversos los estudios centrados en el derecho a la educación en cuanto derecho-libertad. Estos constituyen una aportación fundamental sobre la importancia que tiene el hecho de que las familias puedan, libremente, elegir centro escolar. El conocimiento de sus aportaciones teóricas y metodológicas abre otro campo de investigación.

Cabe señalar que el concepto de educación como derecho cultural tiene un contenido más teórico, necesita de un estudio más profundo en el campo de la investigación empírica. Se han hecho estudios en España sobre el derecho de la educación en los alumnos de etnia gitana y en los alumnos emigrantes, como se expone en el presente capítulo, pero quedan todavía bastantes lagunas al respecto. Los estudios, más que en el derecho cultural de las minorías étnicas, han estado centrados en investigaciones sobre fracaso escolar y en los factores de integración al medio.

Son varias las cuestiones que se pueden tratar sobre los derechos. No obstante, se presentarán los aspectos más relevantes: el interés que conlleva comprender la historia de la educación como derecho, los compromisos internacionales con respecto a su puesta en práctica, los aspectos fundamentales de un enfoque del desarrollo basado en los derechos humanos, la contextualización que permite una aproximación al concepto de la educación basado en el derecho cultural, y la escuela como cruce de culturas.

En este capítulo se atiende a la construcción de la identidad, que necesita tanto de un sentimiento de singularidad, una conciencia de irrepetible, como de un sentimiento de permanencia a un grupo que se concreta en diferentes esferas: en el seno de la familia y en los grupos sociales que comparten cultura, religión, lenguaje, etc. Se analiza en él la importancia de respetar los derechos humanos y las libertades básicas para que la identidad personal sea considerada educativa.

El interés principal del capítulo se alberga desde tres escenarios: la configuración de la educación en el ámbito internacional como un derecho fundamental y humano de segunda generación, derecho que implica a los poderes públicos en la exigencia de dar una respuesta positiva que pueda satisfacer las necesidades educativas de los ciudadanos; la consideración del proceso de estudiar —la educación como derecho cultural—, afirmando que las personas son agentes activos que crean su propia red de significados a través de las interacciones con el entorno y con el grupo social al que pertenecen; y la escuela como centro de organizaciones que dan lugar a diferentes contextos culturales. La clase social, la etnia, el género etc., constituyen diferentes contextos que influyen en la manera de relacionarse, de interactuar, y de enriquecerse entre ellos. Los centros escolares son el resultado evidente, como organizaciones, de la acción del entorno cultural.

VI. 2. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Desde la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la educación se ha reafirmado en numerosos tratados internacionales, como la Convención de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981).

Por otra parte, la creciente diversidad étnica y religiosa de las sociedades contemporáneas ha hecho de la declaración de los derechos educativos, desde la libertad de elección de centro por parte de los padres, un reto. El derecho a la

educación en cuanto derecho-libertad es lo que se denomina en la tradición jurídica occidental libertad de enseñanza, probablemente la única libertad pública objeto de controversia en los países democráticos (Fernández, 2006, p.86). Esta libertad ha sido objeto de pronunciamiento, como se ha expuesto en el capítulo III, en los tribunales constitucionales de varios Estados Europeos. Además, el derecho paterno a la libertad de elección presenta controversias, según los estudios realizados por Embit (1983), en algunos países europeos.

Se trata de poder elegir un centro —contando con financiación pública— que responda a sus valores, a su cultura y a sus tradiciones culturales, que incluso en algunas ocasiones están en contra de un modelo de educación universal (por ej., considerar que no todos los niños tengan los mismos derechos a la educación). Las preguntas que cabe hacerse serían: ¿hasta qué punto los gobiernos deben proteger y cumplir los derechos de estos padres, pertenecientes a culturas étnicas más reducidas? ¿Los alumnos son conscientes que la educación es un derecho y que las peculiaridades de las culturas deben ser respetadas?

Cabe señalar a Mehedi (1999), quien en su informe a la Subcomisión de Promoción y Protección de los derechos humanos expone que el acento en el ser humano supone necesariamente que la educación contribuya a hacer del educando una persona verdaderamente libre: la educación es un acto libre formador de libertad. De este modo la libertad de enseñanza, lejos de ser una reivindicación partidista, forma parte del concepto esencial del derecho a la educación. Por añadidura, “está íntimamente vinculada a toda una serie de otras libertades reconocidas por los instrumentos internacionales” (Fernández 2004, p.80).

El derecho a la educación, unido al derecho de libertad de elección por parte de los padres, ha suscitado controversias en la mayoría de países. Incluso en el caso de “educación en casa” se han pronunciado diversos tribunales, como se ha expuesto en el capítulo V. La libertad empieza con la capacidad del ser humano de respetar a los otros; defender y valorar las diferentes culturas implica un continuo diálogo mediante el cual cada ser humano se enriquece en la relación con el otro.

Fernández (2006, p.88) hace referencia a la noción “good governance”, desarrollada por el PNUD y otras agencias de Naciones Unidas, en relación “al

ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de un país” (PNUD, 1997, p. 3). Implica la interacción entre los tres sectores del sistema social: Estado, sector privado y sociedad civil, que deben ser —y no solamente el Estado— “actores” de la gobernanza. Esta responsabilidad conjunta de los asuntos públicos conlleva un cambio fundamental del papel del Estado, siendo su misión esencial “la puesta en marcha y el mantenimiento de marcos jurídicos y reglamentarios equitativos, eficaces y estables que rijan las actividades públicas y privadas” (PNUD, 1997, p. 7).

De momento estas cuestiones no están resueltas, pero la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su Art. 26 afirma que:

1. “Toda persona tiene derecho a la educación”, y continúa diciendo:
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En este sentido, el Art.18 recoge “el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión”, el cual incluye la libertad de “manifestar su religión o creencia en la enseñanza, la práctica, el culto y la observación”.

La visión de Matencón (2006, p.3), corrobora que el Art.26.3 “se refiere a concepciones holísticas de la educación, es decir, a sistemas educativos fundamentados en una determinada concepción filosófica, ideológica o religiosa de la realidad”.

Curren añade (2009, p.147), al respecto, que “además de las diferencias culturales, religión, idioma y etnia, hay otro tipo de diversidad que genera tensiones en la sociedad actual (p.ej.; las discapacidades) que debe ser abordada dentro de los derechos humanos”. Para James (1998, citado por Curren 2009, p.148) en un estudio sobre los derechos, estos “apoyan la idea de que los padres tienen el

derecho de controlar la educación de sus hijos”. Para comprender la dimensión de dicha cuestión recoge diversos textos que avalan dicho concepto:

La ONU, con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). En su art.13. Apart.3

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso de sus tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

En palabras de Abramovich (2006, p.205), es el “órgano de las Naciones Unidas quién más ha avanzado en la definición de este derecho”. En la misma línea, Mata (2007, p.7) afirma que “el derecho a la educación se ha clasificado de distintas maneras como derecho económico, derecho social y derecho cultural, además es un derecho civil y un derecho político”. Estos derechos sociales y políticos, según Abramovic & Courtis (2002, p.26), “han adquirido un importante cariz social”.

Los derechos civiles y políticos corresponden a obligaciones de resultado, mientras que los derechos económicos, sociales y culturales corresponden sólo a obligaciones de conducta. Al respecto, Carretón (1996, p.59) sostiene, citando a Nikken:

“Su realización no depende de la sola instauración de un orden jurídico ni de la mera decisión política de los órganos gubernamentales, sino de la conquista de un orden social donde impere la justa distribución de los bienes, lo cual sólo puede alcanzarse progresivamente”.

La estructura de los derechos civiles y políticos puede ser caracterizada como un complejo de obligaciones negativas y positivas por parte del Estado que

decide si actuar o abstenerse en sus funciones. Para Trujillo (2000, p.15): “La normativa relativa a los derechos de libertad y a las instituciones vinculadas con ellos están tan consolidadas en nuestra cultura jurídica que se las considera obvias, aunque no lo sean, como muestra la historia de los derechos”

Desde esta perspectiva, “las diferencias entre derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales son diferencias de grado, más que diferencias sustanciales” Contreras (1994, citado por Abramovich & Courtis 2002, p. 25). Ahora bien, como expone Trujillo (2000, p.51): “Para que un derecho sea accionable es necesario una intervención del legislador y del Estado organizador de instrucciones, ambas condiciones son referibles, sea a los derechos de libertad, sea a los derechos sociales, económicos”.

Del mismo modo, para que sea posible la libertad de elección de centro como derecho-libertad es necesario que se produzca una legislación al respecto, así como una reivindicación de dicho derecho por parte de la ciudadanía. La libertad de elección de centro como derecho cultural supone la obligación estatal de dar relevancia o reconocimiento jurídico a la petición de las familias que deseen el ejercicio de dicho derecho. El derecho a la protección de la familia supone la presencia de normas jurídicas que asignen a la existencia de un grupo familiar algún tipo de consideración diferencial con respecto a su inexistencia.

Es evidente que la condición de justiciabilidad requiere identificar las obligaciones mínimas del Estado en relación con los derechos económicos, sociales y culturales, y quizá sea este el problema. En palabras de Scheinin (1994, p. 73) “las razones están en la vaguedad de los textos normativos en los cuales se formulan los derechos.”

En este sentido, se establecieron, por los llamados “Principios de Limburgo sobre la Implementación del PIDESC” —documento que emana de un grupo de expertos reunidos en Maastricht entre el 2 y 6 de junio de 1986 y que fue adoptado por Naciones Unidas—, obligaciones de los Estados, que sirven más como guía que como obligaciones. En sentido similar, entre el 22 y el 26 de enero de 1997, otro grupo de expertos elaboró los denominados “Principios de Maastricht sobre la

violación a los derechos económico, sociales y culturales”. No fue adoptado por el órgano de Naciones Unidas, pero ha sido empleado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

A medida que avanza la sociedad se desarrollan nuevas necesidades que forman parte de los derechos económicos, sociales y culturales. Abordando más directamente el tema de la tesis, la libertad de elección implica el derecho de los pueblos indígenas y de minorías culturales a través de la exigencia de informes de impacto cultural previos a la adopción de medidas que puedan afectar a la vida cultural del grupo. Respecto a dicho grupo se recuerdan las medidas establecidas en el artículo 7 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas:

Art.7: Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte a sus vida, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a la tierra que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar en la medida de lo posible en su propio desarrollo, económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.

Espina, en un análisis (2009, p.19) señala que el texto de la Declaración de derechos humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales coinciden respecto al derecho de los padres de elegir la educación religiosa y moral para sus hijos, “así como negarse a que reciban lo que sea contrario a sus convicciones.”

En su Art.13 el Pacto reivindica dos apartados que están presentes en la investigación, el apartado c) aceptabilidad (la forma y el fondo de la educación, incluyendo los programas de estudio y los métodos pedagógicos, que deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los estudiantes), y d) adaptabilidad (flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos, a contextos variados y a realidades cambiantes).

Del mismo modo, la Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta la forma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, en vigor 2 de septiembre de 1990.

Art. 30: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

A nivel internacional, las ideas comunitaristas y de la tercera vía están hoy determinando grandes decisiones, como la promoción de los pueblos indígenas o de las minorías, o la puesta en evidencia de la diversidad cultural y de los derechos culturales (Fernández, 2004, p.66).

En el Art. 2 del Convenio para la protección de los Derechos Humanos y libertades fundamentales (Roma 4 de noviembre de 1950), dos años después de haber sido aprobado en el protocolo Adicional I (Paris, 20 de marzo de 1952), añaden:

A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado en el ejercicio de sus funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurarse esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

En opinión de Ibañez-Martin (2009, p.39), un Estado cometería un error si impartiese una educación amoral, aunque para este no resultase viable asegurar una oferta educativa que diera respuestas a todas las peticiones de los padres. La gran parte de la tradición cultural de la educación ha estado llamada a transmitir lo moral, ya sea de corte religioso o filosófico. A la pregunta ¿qué tipo de moral debe impartir el Estado? El mismo autor señala (Ibíd., p.41): “debe formar a los ciudadanos en una comprensión de las distintas éticas y cosmovisiones morales y

religiosas de la cultura mundial. Ésta es la única manera de preparar a las generaciones a un verdadero respeto multicultural”.

La Convicción promovida por la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación, del 14 de diciembre de 1960, en su Art.2, dice: “Cualquier tipo de enseñanza no puede considerarse discriminatoria”, y nombra el caso concreto de la enseñanza diferenciada por sexos o la que proporcionan centros particulares de carácter religioso.

Una referencia a la libertad de elección de centro con respecto a los valores la proporciona Edmund Husserl en la Conferencia de Viena (1935) al referirse a la crisis de la humanidad europea, en íntima relación con la que él llama “crisis de la ciencia”, “consistente en reducir todo sentido de verdad a una sola de sus formas por parte de ciertas concepciones reduccionistas de la ciencia y de la tecnología desde la cual se malinterpreta la condición humana” (Hoyos, 2010, p.30).

El problema del humanismo, la crisis de la humanidad, está íntimamente relacionado con el estrechamiento de la cultura científica. “La posmodernidad fomenta la cultura de progreso, bajo el valor del mercado las demás culturas, considerando muchas de las diferencias como propias de culturas inferiores” (Ibíd., p.30).

Queda por resolver la realidad multicultural de las sociedades contemporáneas, tanto a nivel local o regional como internacional. Frente a esta realidad no basta la tolerancia; es necesario ir a la raíz de las diferencias, a lo que hace aparecer como no pertinente en una sociedad a determinadas culturas, discriminadas por motivos de raza, estrato social o pertinencia cultural.

No se puede olvidar que “la cultura da forma a la mente nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”. Jerome Bruner (1997, citado por Torres 2001, p.207).

Aunque el estudio en curso no se ha centrado suficientemente en este punto —en parte por la amplitud del tema—, la recuperación de la lengua y la cultura ha

constituido una reivindicación constante a lo largo del tiempo. Con la Ley 4/1983, del 23 de noviembre, de Uso y Enseñanza del valenciano, comenzó a ser posible dicha recuperación. La misma Constitución Española (1978), en el Art. 3.º añade en su número 3 que “la riqueza de las modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de respeto y protección”.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (especialmente en el Artículo 12) el derecho de niños y niñas a participar gira fundamentalmente en torno a poderles escuchar:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones en función de su edad y su madurez.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

En la Declaración y el Marco de Acción de la Educación para Todos (Jomtien, 1990) se destacaba la necesidad de consultas y estrategias participativas para identificar las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. No obstante, las reformas de los 1990 fueron reformas “de expertos” y nunca se consultó a los estudiantes.

Como se ha ido observando en el estudio teórico, la respuesta suele ser política y económica, sin apenas tener en cuenta la vertiente pedagógica. La educación abre vías de comprensión humana entre diferentes culturas, pero los alumnos pueden percibirla como enfrentamiento cuando se plantea de manera competitiva. El derecho a la educación implica participar en la misma, en cada ámbito y nivel, en las decisiones y las relaciones que sustentan la vida escolar, de manera cooperativa.

VI.3.LA EDUCACIÓN COMO DERECHO CULTURAL

Existen diversas definiciones de cultura. Una de las formulaciones se debe al antropólogo Tylor, quien la define como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (Pérez Gómez, 1998, p.13).

La cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos. Así, podemos definir los derechos culturales como “el conjunto de derechos que garantizan el acceso a los recursos necesarios para los procesos de identificación”. Meyer-Bisch (2002, citado por Fernández 2006, p.91). Como derecho cultural, la educación aparece, ante todo, como el instrumento de la autodonación de sentido, como el lugar del “aprender a ser” (Fernández, 2004, pp. 267-268).

En este sentido, para Finkelkraut (1990) la cultura tiene una potente dimensión popular y tradicional, es el espíritu del pueblo al que cada uno pertenece y que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Esta concepción de cultura centrada en un entorno reducido ha dado paso al poder seductor de los medios de comunicación de masas.

No obstante, cuando se habla de derecho cultural, en palabras de Champeil-Desplats (2010, p.104):

El derecho a la cultura: ¿Valor inherente al ser humano? Las dificultades vinculadas al carácter axiológicamente fundamental del derecho a la cultura provienen de la duplicidad que afecta a todos los derechos culturales. Este tipo de derechos, está marcado por la tensión entre una dimensión universal que se dirige al individuo y una dimensión diferencial susceptible de extenderse a conjuntos acotados de individuos: grupos, comunidades, colectividades particulares.

De manera que los derechos culturales, en su dimensión universal e individual, están atribuidos a todo sujeto de derecho. “Son la expresión de la idea del hombre, no tanto de la naturaleza humana en sentido clásico, como de su cultura, esencial al sujeto porque no hay naturaleza humana sin cultura”⁶⁴.(Meyer - Bisch, 1996).

En este sentido, la falta de respeto de los derechos culturales debilita la existencia misma del sujeto. La privación de cultura es un dolor filosófico que afecta a la existencia del hombre (ibíd. p. 20).

En la declaración de cultura formulada por la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural, (UNESCO, 2001):

La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

“La cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que sin embargo todos los miembros de la comunidad conocen”. Esta definición sugiere, según Benito & Velázquez (2011, p.20), un conjunto de componentes primarios con infinitas manifestaciones. “Hablaríamos de culturas, con un plural ilimitado. Identificar y, por tanto, aislar culturas sería un ejercicio de simplificación errónea”.

Otro aspecto a tener en cuenta, según Fernández Soria (2016, p.2), es el de qué se debe entender por cultura. Argumenta que no se trata sólo de bienes a disfrutar (patrimonio cultural), sino, sobre todo, del derecho personal y grupal a ser, a existir y a expresarse de una determinada manera a través de “los valores, las creencias, las convicciones, los idiomas, los saberes y las artes, las tradiciones, instituciones y modos de vida” (Declaración de Friburgo, 2007).

⁶⁴Véase: <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1996-1-page-241.htm>

En este sentido, desde la perspectiva del Derecho internacional público, las peculiaridades culturales de los pueblos han llevado a los organismos internacionales a promover instrumentos de diverso ámbito y obligatoriedad relativos, como por ejemplo la protección de las culturas indígenas. Al mismo tiempo, la universalidad de los derechos humanos ha sido reafirmada de modo decisivo en la Declaración final de la Conferencia mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena (1993) y recogida en el acta final de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Teherán (1968) y en los Derechos Humanos.

El art.5: “Toda persona tiene derecho a una educación y formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural. En este sentido se desarrolla la diversidad cultural”

—El derecho a la identificación cultural, que comprende el derecho a escoger la propia cultura, el derecho al legado cultural, los derechos patrimoniales, el derecho de acceso a medios de comunicación y de expresión, el derecho a la protección y al desarrollo de la propia identidad cultural.

—El derecho a la participación cultural, que incluye el derecho de acceso a la cultura y al patrimonio cultural, el derecho a la libre participación en la vida cultural, el derecho a ejercer libremente una actividad cultural y el derecho a la creatividad cultural, el derecho a participar en las actividades características de la propia cultura, el derecho a disfrutar del progreso científico y cultural y el derecho a la propiedad intelectual.

Por otra parte, según Abdallah-Preteuille (2001), la cultura no debe ser entendida como un criterio de referencia para clasificar personas y delimitar grupos. Lo interesante es tratar de entender la dinámica y el mestizaje de dichas personas y grupos, el modo en que cada cual, en su convivencia con distintos tiempos y grupos, va conformando una identidad singular.

La declaración de los derechos culturales —Declaración de Friburgo—se dirige a las personas, comunidades, instituciones y organizaciones que tengan la

intención de participar en el desarrollo de los derechos, libertades y responsabilidades que ella enuncia.

Art. 3 (Identidad y patrimonio culturales)

Toda persona, individual o colectivamente, tiene derecho:

- a) A elegir y a que se respete su identidad cultural, en la diversidad de sus modos de expresión. Este derecho se ejerce, en especial, en conexión con la libertad de pensamiento, conciencia, religión, opinión y de expresión.
- b) A conocer y a que se respete su propia cultura, como también las culturas que, en su diversidad, constituyen el patrimonio común de la humanidad. Esto implica particularmente el derecho a conocer los derechos humanos y las libertades fundamentales, valores esenciales de ese patrimonio.
- c) A acceder, en particular a través del ejercicio de los derechos a la educación y a la información, a los patrimonios culturales que constituyen expresiones de las diferentes culturas, así como recursos para las generaciones presentes y futuras.

El Art. 4 (Referencia a comunidades culturales)

- a) Toda persona tiene la libertad de elegir de identificarse, o no, con una o varias comunidades culturales, sin consideración de fronteras, y de modificar esta elección;
- b) Nadie puede ser obligado a identificarse o ser asimilado a una comunidad cultural contra su voluntad.

En este recorrido de más de medio siglo sobre los derechos, algunos autores sostienen que “no ha habido un desarrollo progresivo” entre ellos: Daudet y Singh (2000, citado por Torres del Castillo 2006, p.3).

Como en el Capítulo VII, se realiza un estudio sobre la Constitución Española (1978) en lo referente al derecho de libertad de los padres para elegir centros distintos a los creados por el Estado entre todos aquellos creados al amparo de la libertad de la enseñanza, que estarán dentro de la oferta educativa existente en

el momento de la elección. En este capítulo no se hará más hincapié en la misma. Ahora bien, en lo referente a los derechos educativos paternos, según Embid (1983), estos pueden tener límites ante los derechos fundamentales de otros ciudadanos.

Erigir pretensiones ante el Estado que llevaran consigo un incremento de gasto público podría considerarse contrario al derecho de propiedad de otros ciudadanos que deberían sufragar vía impositiva el mayor esfuerzo estatal. Si el incremento de gasto del Estado no debe ser, como regla general, el valladar que impida la efectividad del derecho paterno sí que, sin embargo, en casos concretos de pretensiones excesivas puede ser el razonamiento que lleve a su desestimación (p.398).

Scola (2007, citado por Ibañez-Martin 2009, p.43) considera que:

El Estado debería favorecer el acceso de los alumnos a todos los tipos de centro, de lo contrario se estaría cometiendo un acto de discriminación, pues no todas las familias están en igualdad de circunstancias para acceder a un tipo determinado de educación. Por lo tanto, la libertad como derecho cultural no sería posible.

A ello añade Scola (2007, citado por Ibañez-Martín 2009, p.43), que “La democracia no puede existir si el Estado no es un auténtico promotor de la libertad de enseñanza”.

En opinión de Sanchis (1990, citado por Marcos 2007, p.161), la distinción entre derechos de autonomía y derechos de prestaciones provienen de la dogmática francesa. Por tanto, “son derechos de autonomía basados en el concepto negativo de la libertad de enseñanza como el derecho de los padres a elegir el centro cuyo ideario se adecue a sus convicciones religiosas o filosóficas”. Es un derecho que pese a carecer de reconocimiento constitucional expreso, se deriva del principio de libertad de enseñanza y del reconocimiento del derecho a la educación.

Para Marcos (2007, p.160), el Art 27.3: Es un derecho público subjetivo de todos los titulares del derecho a la educación en la medida en que puede exigirse de

los poderes públicos que la programación de la enseñanza incluya las materias que sean conformes a sus propias convicciones.

Están proclamando un principio, cuyo fundamento está fuera de las declaraciones y de las leyes y cuya fuerza obligatoria no deriva de la convicción social, que las sustenta, sino de las exigencias de la naturaleza misma y de la dignidad de la persona.

Es cierto que cada persona posee raíces culturales ligadas a la herencia, a la memoria étnica, constituida por estructuras, funciones y símbolos transmitidos de generación en generación. Pero cada vez se hace más evidente que mantener la propia esencia cultural no es sencillo; se podría decir incluso que resulta difícil en una sociedad globalizada. La cultura, como añade Carspeken (1992), no puede separarse de la política y de la economía.

Ahora bien, la aparición de la globalización desempeña un papel importante a la hora de valorar la cultura, y para ello la UNESCO tiene el valor de recordar a los Estados miembros que: “Situación la cultura en el núcleo del desarrollo constituye una inversión esencial en el porvenir del mundo y la condición del éxito de una globalización bien entendida que tome en consideración los principios de la diversidad cultural”.

Así como el Protocolo de Integración Cultural del MERCOSUR de 17 de diciembre de 1996 afirma en este sentido que “la cultura constituye un elemento primordial de los procesos de integración” que compromete a los Estados parte “a promover la cooperación y el intercambio entre sus respectivas instituciones y agentes culturales” Díaz- Narvaéz (2010, citado por Champeil-Desplats 2010, p.113).

Respecto a la cuestión de si el derecho a la cultura es un derecho fundamental, la única respuesta posible depende de las concepciones de lo que es el derecho a la cultura y del estatus jurídico que se le otorgue. Este estatus depende, además, de los presupuestos ideológicos de los que ostentan el poder legislativo y su voluntad, o de su poder político en un momento determinado.

De momento, como se puede comprobar, la propia noción de aprendizaje gira en torno a las cantidades antes que a las calidades: interesa la ratio alumno/profesor, la financiación, los resultados, los contenidos, la repetición, etc. Se sigue poniendo el énfasis en el producto mediante indicadores cuantitativos. Por esta razón, en el estudio que se lleva a cabo, se hace necesario ampliar el campo de la investigación y centrarse más en el alumno para conocer qué aprenden, cómo y para qué lo aprenden. Se han de conocer los contextos, las condiciones, las metodologías, las expectativas, los usos e impacto de lo aprendido, etc., para poder dar otra visión más amplia de la realidad, como se pretende en esta tesis.

VI.4. LA ESCUELA COMO CRUCE DE CULTURAS

El centro educativo es un sistema social abierto que comparte con todos los sistemas abiertos propiedades y características diversas como la totalidad, la equifinalidad, la homeostasis, la retroalimentación, la entropía o la negentropía, entre otros. Es un sistema complejo formado por distintos subsistemas (ciclo, equipo docente, clases departamentos o grupo clase) que “más pronto o más tarde, y con distinta intensidad produce efectos en los subsistemas y en todo el centro como totalidad” (Huguet, T. 2011, p.55).

Las decisiones que se toman en un centro, las fluencias de las comunicaciones o los sucesos que acontecen producen cambios en el interior del sistema, en sus subsistemas y en sus relaciones con el exterior.

Cada centro posee una historia, unos valores, una identidad que ha ido acuñando paso a paso, a partir de la imagen que se ha creado y ha proyectado al exterior. Esta cultura se ha ido construyendo a partir de las relaciones que ha mantenido con su entorno social, con la población que acoge y de la respuesta que ha dado a esa realidad. La cultura provoca un mayor o menor sentimiento de pertenencia en los miembros del claustro, en las familias, en los alumnos y en la comunidad educativa. Este punto es básico respecto a la elección de centro por parte de los padres y en la percepción que los alumnos tienen de dicho centro.

En el marco de este contexto, la tesis se sitúa dentro de las líneas dedicadas al estudio de la cultura, por lo que se analiza:

- a. La ideología y valores del centro.
- b. Teorías e ideologías en relación con temas educativos: cómo se enseña.
- c. Sentimientos de pertenencia al centro.
- d. Expectativas de los alumnos.
- e. Clima relacional alumno-profesor.
- f. Clima relacional con las familias.
- g. Imagen que proyecta confianza en el centro, etc.

Los valores y la cultura de un centro no siempre coinciden en la realidad, pero van a tener una gran importancia en la decisión de los padres en el momento de elegir centro.

VI. 4.1. Estructura, organización y funcionamiento

Las culturas se sustentan en organizaciones y requieren estructuras que las hagan realidad y las hagan evolucionar y crecer. Cada institución despliega unas determinadas políticas que vinculan los valores y actitudes que proponen y ponen los medios para conseguir sus fines. La cultura organizacional se entiende como un subsistema que está en interacción con otros subsistemas, y todos ellos constituyen un sistema más general. Para Weick (1985, pp. 381-387), la organización es cultura y está constituida por toda una red de símbolos que tejen los individuos, y mediante la cual sus experiencias adquieren un sentido y su acción alcanza una orientación.

Como sostiene Hargreaver (1996, citado por Huguet 2011, p.58):

Las culturas no operan en el vacío. Las estructuras no son neutrales. Pueden ser nocivas o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan estas oportunidades. En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer culturas escolares productivas, sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas

relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre profesores.

En palabras de Pérez Gómez (1998 p.17), en el contexto escolar se considera cultura:

Al conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y potencian los intercambios sociales. Por tanto, la cultura es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Es evidente, que participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. La cultura potencia tanto como limita. La naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución y de estancamiento, de autonomía o de dependencia individual.

En el marco de la libertad de elección de centro, los distintos aspectos que componen cada una de estas culturas que interactúan dentro del espacio escolar están influyendo en la propia construcción individual. La escuela debe ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad. El problema surge cuando en la educación no se respetan las diferencias. Se puede afirmar, como expresa Fernández (2006, p.120), que, ante la educación, somos todos iguales (en derechos), pero también diferentes (en lo que tiene que ver con nuestras necesidades y nuestras características).

Ahora bien, el derecho cultural hace referencia a que “el hombre está constituido de tramas y urdimbre, sobre la trama biológica (naturaleza), la libertad teje una urdimbre (la cultura)” Rof Caballo (1997, citado por Fernández 2006, p.91).

En algunos centros escolares el concepto de cultura genera prejuicios y estereotipos que conducen a una mayor desigualdad social. Por ejemplo, en el caso

de la etnia gitana, que no ha sido fácil de integrar en el sistema educativo superior. Según informes de la Fundación Secretariado Gitano (2013), el 64 % del alumnado gitano deja la escuela sin terminar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, siendo un indicador de exclusión y de derechos humanos. En el Informe MEC (2013), el 62,7% ha completado como máximo la educación Primaria, sólo el 24,8 % ha logrado el título de Graduado en ESO, y únicamente el 7,4 % ha logrado finalizar la educación de bachillerato y formación profesional de grado medio. Las mujeres abandonan más pronto los estudios que los hombres: un 20,8 % da chicas frente a un 29,1 % de chicos. La pertenencia a grupos vulnerables tiene consecuencias que afectan a los derechos. En este sentido, Añón (2000) reflexiona sobre la protección a la propia cultura, que es un requisito, un presupuesto para el ejercicio real y efectivo de los derechos individuales de los miembros del grupo; pero cuando se habla de derechos se plantea a partir de las relaciones establecidas con la cultura dominante, en lugar de apostar por una educación intercultural como enfoque holístico que debería contemplar de manera prioritaria el tratamiento del racismo y la discriminación a través del análisis crítico sobre cómo se construyen las diferencias y a quiénes benefician.

Siguiendo a García Cívico (2009, p.4), hace hincapié en las reflexiones de Kymlicka sobre la cultura como contexto de elección y los requisitos para el reconocimiento efectivo de derechos individuales, así como su distinción entre sociedades poliétnicas y propiamente multiculturales⁶⁵. Considera que una sociedad es multicultural si en una comunidad política coexisten individuos y grupos que se caracterizan a sí mismos como diferentes de la mayoría en atención, tradiciones y prácticas sociales, nacionalidad y cultura.

Pero hasta qué punto los alumnos que asisten a un centro escolar y pertenecen a minorías étnicas perciben que puede existir una inserción social sin perder su identidad.

La “diversidad cultural” se entiende como un puente entre el enfoque universalista de la cultura y el diferencialismo particularista que tiene como objeto plasmar el concepto de identidad cultural. En el Preámbulo de la Declaración

⁶⁵ Veáse: En KYMLICKA, W.; Ciudadanía Multicultural, Barcelona, Paidós, 1996. KYMLICKA, W.; La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía, Barcelona, Paidós, 2003.

Universal de la UNESCO sobre diversidad Cultural (2001) se define la cultura como:

El conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social; que incluye no sólo las artes y la literatura, si no estilos de vida, modos de vida en comunidad, sistemas de valores, tradiciones y creencias.

En los centros escolares la diversidad cultural ha ido en aumento con la llegada de los emigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres y religiones (Leiva, 2007). Si nos centramos en el contexto educativo es evidente la existencia de aulas multiculturales. Por ejemplo, el IES Orriols, situado en Valencia, donde el 50 % son alumnos inmigrantes y el 36% pertenecía a 18 nacionalidades diferentes, según Llopis (2009, p.75).

La mayoría de autores y especialistas en educación intercultural (Aguado, 2003; Jordán, 1999 y 2007; Essomba, 2007; Santos, 2008 y Soriano, 2008) coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela. Ahora bien, ¿perciben los alumnos de diferentes nacionalidades que se atiende su diversidad cultural? ¿Qué percepciones tienen los alumnos autóctonos sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad? ¿Los padres eligen centros donde predomina la diversidad cultural o buscan centros donde el alumnado sea más homogéneo?

Se necesita realizar una reflexión profunda sobre la acción educativa para responder a la pregunta: ¿cómo son los alumnos y qué propósitos se pretenden alcanzar con dicha acción? Esta reflexión inevitablemente conduce a plantearse la diversidad como norma y a apreciar la singularidad de cada uno. Ahora bien, la duda surge cuando a los profesionales de la educación se les plantea si utilizan un enfoque dinámico sobre cultura en el ámbito educativo o qué entienden por diversidad cultural.

VI.5. PERSPECTIVA SOBRE LA IDENTIDAD

VI.5.1. Construcción de la identidad individual

No se puede perder de vista que el estudio en curso se centra en el último curso de Secundaria obligatoria y segundo de bachillerato, que coinciden con el periodo de adolescencia. Un tiempo, según Funes y Essombra (2004), caracterizado tanto desde el punto de vista sociobiográfico y educativo como una construcción de identidades. En este sentido, son diversos los estudios que consideran la adolescencia como una época especialmente problemática (Álvarez, 2001; Casamayor, 2002; Tinajas, 2001; entre ellos); es un momento en que se da paso a la toma de decisiones, complicadas en aquellos alumnos que sienten que han fracasado a nivel de estudios. Para otros autores (Hernández, 2004; Gimeno, 2003), las manifestaciones de los adolescentes están mediatizadas por el momento histórico-social y por la posición hegemónica adulta, definiendo un valor determinado a los significados construidos por los adolescentes.

Lo que sí aparece como cuestión de base en estas edades es la necesidad de autoafirmación, de diferenciación y de construcción de su identidad, transformaciones que también se sienten afectadas por las relaciones educativas que el adolescente vive en este periodo y a las que, en el marco interpretativo que se sitúa esta investigación, se pretende dar una respuesta.

Es obvio que la identidad atrae la atención en el campo de la educación. “Son diversos enfoques los que dan lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, como se activa y como es influida” (Coll y Falsafi, 2010. p.19).

La identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social, y el sentido de pertenencia en los contextos educativos. Autores como (Abrams & Hogg, 1999;

Brewer & Hewstone, 2003; Brown, 2000; Ellemers, Hudson & Réno, 2000; Spears & Doosje, 1999; Suls & Wheeler, 2000; Tajfel, 1982;etc.) han investigado en profundidad sobre el tema.

En este contexto, Lagarde (2000) considera que:

La identidad tiene varias dimensiones: la identidad asignada, la identidad aprendida, la identidad internalizada que constituye la autoidentidad. La identidad siempre está en proceso constructivo, no es estática ni coherente, no se corresponde mecánicamente con los estereotipos. Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al resolverse, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma (p.61)

El desarrollo de la identidad en el desarrollo del ciclo vital es un legado de Erikson (1950), quien ha sido el primero en comprender que la maduración de la personalidad de un sujeto se efectúa por fases de desarrollo que son consideradas universales. No obstante, la existencia de particularidades propias de cada cultura provoca que el sujeto deba adaptar su crecimiento a los significados particulares que su entorno sociocultural la asigne a cada fase del ciclo vital.

VI.5.2. Identidades colectivas

De aquí se desprende, según Tajfel (1981) en su definición de identidad social, que se trata de:

Aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. Asimismo, asocia esta noción con la de movimiento social, en la que un grupo social o minoría étnica promueve el derecho a la diferencia cultural con respecto a los demás grupos y al reconocimiento de tal derecho por las autoridades estatales y los exogrupos.

Los cambios que se están produciendo en una sociedad globalizada hacen desequilibrar la fuerza de la razón que permitió abrir un nuevo espacio al hombre. La complejidad y diversidad del pensamiento posmoderno está conduciendo a una crisis social y cultural. En opinión de Touraine (1994), el hombre está abocado a la búsqueda de sentido a través de la reinención de un nuevo ser o identidad colectiva.

Durante la década de los ochenta comienzan a multiplicarse investigaciones que toman como categoría central el concepto de identidad colectiva (Tejerina 2010, p.29). Actualmente, los movimientos sociales se han visto impulsados por “el enfoque del proceso político que utiliza como categoría central el concepto de estructura de oportunidad política (McAdam, Tarrow & Kriesi)”. Para muchos analistas (desde Blumer, Habermas, Turner, Killian o Smelser, pasando por McCarthy, Zald & McAdam, para finalizar con Offe, Habermas, Touraine o Melucci) “la existencia de elementos simbólicos compartidos y de un sentimiento de solidaridad es una característica constitutiva de todo movimiento social”. Diani (1992, citado por Tejerina 2010, p.30).

En opinión de (Hernández, 2004; Gimeno, 1998 & Yoingman, 1986), no hay una identidad única y estática adjudicada a cada sujeto en función de su grupo cultural de referencia, sino múltiples identidades en permanente construcción y como resultado de un proceso continuado.

Ahora bien, en palabras de (Coll, 2000; Vila y Casares 2009 y Guitart & Oller Badenas, 2010), “la construcción de una identidad múltiple, enriquecedora y no conflictiva, no es una tarea fácil ya que, entre otras cosas, hace falta una mayor continuidad educativa entre la familia, la escuela y la comunidad”

Siguiendo el razonamiento de Pérez Calvo (1998), el Estado, desde sus orígenes en el siglo XV hasta la actualidad, ha sufrido cambios profundos que han permanecido en el tiempo: nace absoluto; cristaliza en Estado de Derecho tras las revoluciones liberales; otras revoluciones lo convierten en democrático; y más tarde, de la mano de la democracia, de abstencionista se transforma en social.

Al mismo tiempo, junto con la evolución de la organización política, se produce una profunda crisis del Estado de Derecho al Estado-Nación (Giddens, 1997; Castell 1992), cuyos efectos cuestionan los principios de cohesión de la misma unidad social y, en consecuencia, de identidad colectiva nacional.

La capacidad instrumental del Estado nación resulta debilitada por la globalización de las principales actividades económicas, la globalización de los medios (Castells, 1992) y los procesos forzados de descentralización política encaminada a la búsqueda de nuevos espacios públicos. Asimismo, “se intensifica el proceso de pérdida de autonomía debido a las políticas económicas Keynesianas (descentralización funcional) y a la respuesta de las demandas económicas y culturales que surgen en las regiones (descentralización identitaria)”. Pérez Calvo (1998, citado por Doncel 2008, pp. 2008-2009).

Con la Constitución Española (1978) se instauró un Estado Autonomico como respuesta a peticiones principalmente nacionalistas, como se ha visto en el capítulo II. Esta descentralización del poder central llevó a la creación de nuevas élites de poder adscritas a categorías inferiores, que toman el testigo de expertos universales y administrativos (Berger & Luckan, 1999), “reivindicando nuevas identidades reñidas en las presiones universalistas de la Modernidad (concepto homogéneo de identidad cultural-nación) que son transmitidas por igual en los currícula escolares de sus ámbitos territoriales” (Doncel 2008, p. 210).

La escuela y el sistema educativo pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. De aquí se desprende que “la escuela impone unos modos de conducta, pensamientos y relaciones propias de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se produzcan en el entorno” (Pérez Gómez, 1998, p.11). Por este motivo, por parte de la Administración central se da más importancia a controlar de alguna manera aquello que se imparte en las aulas mediante el establecimiento de un documento base común a todo el Estado español, dando la posibilidad a las CC. AA. de modificar algún apartado o ampliación del mismo.

El proceso de descentralización conlleva una reivindicación a nivel de fronteras, regional, cultural, social, etc., por parte de las élites de las comunidades autonómicas, hasta tal punto que se considera más un proceso ideológico, por lo que resulta difícil de explicar el auge de la identidad y la cultura en todos los ámbitos. Josep (2004) lo define: Como una forma específica de identidad social, caracterizada por pertenecer a un grupo social con unos esquemas más o menos comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan del aprendizaje común y basado en un sistema cultural de referencia (Doncel, 2008, p.215).

Ahora bien, los cambios que se están produciendo en una sociedad globalizada, como se ha expuesto en el capítulo II, han repercutido inevitablemente a todos los niveles. Para Bereger, Berger & Kellner (1979, citado por Tejerina 2009, p.31) “Una de las características de la sociedad moderna es la pluralidad de mundos de vida, uno de cuyos aspectos fundamentales es la dicotomía entre la esfera pública y privada” A partir de las significaciones de esta esfera el proyecto vital se convierte en fuente primaria de identidad, pero la pluralización de los mundos de vida en los que el individuo se ve obligado a desarrollar hace que esa identidad sea abierta, diferenciada, reflexiva e individualizada. En esta misma línea afirma Tejerina (2009, p.33), que “entre las condiciones de partida del progreso de modernización figura una profunda racionalidad por el mundo de la vida. El dinero y el poder tienen que poder quedar anclados como medios en el mundo de la vida (...)”.

Siguiendo la misma línea, para Inglehartz “los valores de las poblaciones occidentales han cambiado de un énfasis abrumador sobre el bienestar material y la seguridad económica, hacía un énfasis mucho mayor en la calidad de la vida” (Tejerina, p.36).

En la actualidad, la civilización occidental ha sido educada bajo condiciones excepcionales de seguridad económica. Esto ha llevado a cambios en la política, con los desafíos a las élites. El cambio social que se ha producido como consecuencia de la innovación tecnológica, el desarrollo económico y la multiplicidad de información, estaría transformando la forma en que los actores

sociales evalúan la sociedad y el propio destino vital. Estos cambios han producido un cambio en la cultura de los jóvenes, que han sido educados en una época de prosperidad económica sin precedentes. Estos jóvenes tienden a dar mayor prioridad a las necesidades no materiales, como el sentido de comunidad y la calidad de vida, lo que está produciendo un cambio generacional que lleva a nuevos movimientos sociales, difuminando el hecho de que son los movimientos sociales los que hacen surgir, elaboran y reformulan los valores.

VI. 5.3. La identidad en el seno de la familia

Los valores y la cultura en la elección de centro influyen en la decisión de muchas familias; cómo lo van a percibir los hijos y de qué manera les va a influir la decisión de sus padres en el futuro es el tema de la investigación en curso.

La familia, como se expone en el capítulo II, es uno de los agentes fundamentales de socialización. Su influencia se hace notar con mayor intensidad en los primeros años de formación de la personalidad del individuo, pero se suele prolongar durante un número considerable de años. En la actualidad, las funciones de la familia tradicional han sido asumidas por otros agentes, aunque todavía continúa siendo importante en la transmisión de creencias y valores. La familia resulta relevante en aquellas situaciones en las que no existe una continuidad entre la esfera íntima y el espacio público. Ante la representación de la expresión pública de prácticas, símbolos y valores, su mantenimiento en el seno de la familia es, en numerosas ocasiones, la única posibilidad de persistencia. Por consiguiente, la elección del centro es clave en el reforzamiento de las creencias de la familia.

Al respecto, se encontraron durante el franquismo, en el País Vasco y en Cataluña (1939-1975), ejemplos de “la centralidad de la estructura familiar en la transmisión de la lengua” (Tejerina, 1992) o “del código nacionalista de padres e hijos” (Pérez –Agote; Gurrutxaga y Johnsto (1984, 1985, 1991, citado por Tejerina 2010, p.81). Para algunos activistas de los movimientos etnolingüística, nacionalista, antimilitarista y ecologista la preocupación y el interés por dichos códigos comienzan a producirse en el seno de la familia a una edad muy temprana.

Las redes familiares e interactivas forman parte de un contexto social más amplio en el que se produce una socialización diferente o donde se refuerza la educación recibida en la familia. Los contenidos de la socialización incluyen valores que activan el compromiso y la participación en otros ámbitos de la realidad social. Sus procesos suelen tener consecuencias más duraderas sobre el compromiso de las personas sobre ciertas creencias o valores en la medida en que lo hayan vivido de manera más intensa o más traumática. Por lo tanto, la educación que reciban los alumnos es un elemento central en la escala de sus creencias y valores. En Cataluña, los defensores de la “nación sin Estado” han proclamado un continuo entre la identidad nacional y la lengua catalana.

En este sentido, la elección del centro es un factor fundamental ya que potencia las creencias y la cultura, de ahí que con anterioridad a la Ley 471983 de 23 de noviembre de Uso y Enseñanza del Valenciano se crearan en la Comunidad Valenciana las cooperativas de enseñanza. Legalmente se constituyeron en 1998, aunque comenzaron con anterioridad como “Sección de enseñanza de la Federación Valenciana de Empresas Cooperativas de trabajo asociado” (FEVECTA). Su finalidad era promover la enseñanza en valenciano y liderar una renovación pedagógica constante.

Otro punto a considerar cuando has entrado a formar parte de la organización de un centro es que su ideario u objetivos educativos, la manera de trabajar en el aula, el carisma del profesor, etc., van a tener inevitables repercusiones en el mantenimiento de un modelo de cultura o de otro en sus hijos. Los centros escolares como organización incentivan una forma abierta o cerrada de participación. Las interacciones que se dan en el ámbito personal en un centro educativo terminan consolidando lazos personales de simpatía y de amistad que contribuyen positivamente a la formación de estructuras interpersonales. Estas estructuras refuerzan los mecanismos de generación de la unidad del grupo. Los procesos de transmisión de los planeamientos ideológicos se refuerzan con la relación afectiva que media entre la familia y la escuela. Para Tejerina (2010, p.86): “...lo que más une no es la unidad de ideas, sino el trato, el calor humano, la amistad que puede existir entre las personas de un colectivo humano”

De ahí el interés en conocer cómo perciben los alumnos la elección de centro, qué trato recibe, los motivos que les llevaron a estudiar en ese centro, si disfrutaban en el mismo, la formación humana que reciben, los valores, la cultura, etc.

Del mismo modo, el proyecto educativo de centro (PEC) es esencial en su planteamiento educativo; de carácter pedagógico, enumera y define los rasgos de identidad, formula los objetivos que persigue y expresa su estructura organizativa y funcional. Identificarse con dicho PEC hace posible que la familia se comprometa en la educación y se configure una auténtica comunidad educativa deseosa de mantener sus signos de identidad.

Desde el punto de vista político sería necesario que los poderes públicos permitan la elección de centro para evitar la desconfianza que existe en el sistema educativo y en el profesorado. Además, los padres que defienden la libertad de elegir opinan que llevar a sus hijos al centro que han elegido con libertad resulta más ilusionante para toda la familia, abre más horizontes y construye una sociedad más abierta.

La tesis que se presenta pretende conocer las relaciones fluidas que se producen entre los estudiantes con los profesores, los estudiantes con los estudiantes, los estudiantes con escuela, profesores con padres, equipo directivo con las familias, etc. Cuando una red de relaciones funciona bien los resultados y las expectativas de los alumnos están presentes en su decisión de volver a elegir el mismo centro si tuvieran que hacerlo en un futuro.

VI.5.4.Las diferentes identidades

El descubrimiento y el desarrollo de la identidad personal entraña creación y construcción individual, así como originalidad y, con frecuencia, oposición a las reglas de la cultura y de la sociedad a la que se pertenece. Ese desarrollo y descubrimiento de la identidad personal “exige la referencia a las demás personas y a la sociedad a la que se pertenece, hasta tal punto que, sin esa referencia, el descubrimiento y el desarrollo de la identidad personal es limitado y trivial”. Escámez, García López y Pérez Pérez (2009, p. 89) defienden que el desarrollo

personal, el crecimiento de las capacidades, no se produce sin la referencia a la comunidad familiar, a la comunidad política y a la comunidad humana.

Por consiguiente, la identidad personal implica y presupone la presencia del otro y el establecimiento de un vínculo relacional de confrontación que permite establecer las diferencia entre uno mismo y ese otro. De ahí que “la cultura y la sociedad sean constitutivas de la identidad personal” Mead (1985, citado por Escámez et al. 2009, p.82). En otras palabras, la persona constituye su identidad personal en el seno de una cultura concreta. La cultura es la que permite a los sujetos ir más allá de sus disposiciones naturales biológicas, tener identidad personal.

Esta identidad surge, según Luckmann (1995, citado por Escámez et al. 2009, p.82), de “la dialéctica entre la naturaleza del individuo y el mundo socialmente construido”. Añade la importancia de la familia como mediadora entre la presión cultural y social en la construcción de la identidad personal de su hijo. Debe ayudar a buscar la identidad personal, pero siendo conscientes de que la búsqueda se hace entre dos elementos en tensión: el esfuerzo por la libertad y la presión social.

La identidad es una necesidad afectiva y cognitiva con complejas relaciones entre sí e inherente a la condición humana. Por lo tanto, tiene dos componentes básicos: la socialización y la individualización. El proceso de socialización surge de la interacción constante entre el niño y los miembros de la familia que son significativos para él; que le ofrecen conocimientos, actitudes, valores, costumbres, etc.; que le ayudan en su adaptación al contexto durante un largo tiempo de la vida. En este proceso el niño no es un sujeto pasivo, es agente que construye su propia identidad a lo largo de su vida. Por lo tanto, la identidad individual es también identidad social.

Siguiendo a Martínez Pujalte (1998, citado por Roca 2005, p. 361):

El ser humano sólo será capaz de alcanzar su plena realización en el marco de un determinado grupo social, que posee una cultura común. Por ello, tiene derecho a la protección de su identidad

cultural o dicho de otro modo, a la protección de la cultura del grupo social al que pertenece. Sin olvidar la importancia del respeto a todas las culturas.

VI.5.5. Diversidad cultural y diferencia

Cabe señalar la reflexión que respecto a la diversidad cultural realizan Benito y Ballesteros (2012, p.21). Para ambas autoras, “el discurso educativo sobre diversidad cultural responde más bien a culturas diferenciadas y jerarquizadas”. No obstante, Aguado (2010 b) advierte de la necesidad de distinguir entre diversidad y diferencia en el análisis de la diversidad humana en el ámbito educativo:

Habitualmente se establecen diferencias y se reconocen grupos culturales *a priori*. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el estado español, pero no solo en él es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas.

Siguiendo dicho razonamiento, Aguado (2003) señala que la relación entre las variables culturales y las socioeconómicas son complejas y se utiliza frecuentemente como coartada para justificar desigualdades que se derivan de las injusticias sociales y a la inversa. La revisión que han realizado García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) sobre una investigación relacionada con las trayectorias escolares, el contexto socioeconómico y el lugar de origen concluye con una crítica a la asociación entre lo que se toma como éxito o fracaso escolar y la nacionalidad de los escolares o de sus padres.

Al respecto, si se analiza desde el punto de vista de justificar desigualdades, es evidente que solamente centrando el tema en la libertad de elegir centro se puede afirmar que existen limitaciones, en parte por el exceso de demandas que sufren

algunos centros sostenidos por fondos públicos, en parte por la situación socioeconómica de las familias. Ahora bien, los tratados sobre los derechos culturales de las minorías, que es el tema que nos ocupa, añaden un nuevo matiz a la libertad de elegir: el tipo de educación o la educación religiosa o moral conforme las propias convicciones, debido a que incluye la oportunidad de aprender la lengua materna —en el caso de la Comunidad Valenciana, el valenciano, su historia y su cultura. Este concepto de libertad-elección intenta equilibrar los derechos.

PARTE II

EL CONTEXTO LEGAL DE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN

CAPITULO VII

**EL MARCO LEGAL DE LA LIBERTAD DE CENTROS EN EL
SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

VII. 1. INTRODUCCIÓN

El séptimo capítulo muestra la evolución producida en España a nivel educativo, a lo largo de las diferentes reformas educativas, y cómo han incidido en la libertad de elección de centros escolares por parte de las familias. De hecho, ha sido uno de los temas más polémicos que se ha tramitado a nivel parlamentario. La controversia suscitada la podemos encontrar en la Constitución Española (Art.26 CE). Según Antonio Embid (1993, p.179):

En éste se contiene la proclamación de la mayor parte de los derechos y libertades interesantes en nuestra investigación: la libertad de enseñanza y el derecho a la educación; la libertad de creación de centros docentes y el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones; el derecho de los profesores, y en su caso alumnos, a intervenir en el control de la gestión de todos los centros por la Administración con fondos públicos, las competencias estatales sobre la educación que pueden limitar los derechos de los propios interesados.

En la misma línea, el Art.74 del Proyecto de Constitución para Europa hace hincapié en que la responsabilidad de educar corresponde a los padres y el Estado tiene como obligación garantizar y velar por el derecho de la educación de todos los ciudadanos, pero no le corresponde intervenir en las decisiones que tomen los padres, así como tampoco obligar a elegir un único modelo educativo.

Por otra parte, para garantizar la libertad de elección de centro debe existir diversidad de oferta educativa, tanto de la red pública como privada. Por ello, el análisis sobre la legislación se basa en las diferentes leyes educativas de calado, que se han producido en España, desde finales del franquismo hasta la actualidad.

Este apartado se ha dividido en varios capítulos, en los cuales se expone la Ley general de educación (1970) y la Constitución Española (1978) aportando una

visión más detallada sobre el tema de la tesis u otros temas que, de alguna manera, inciden directa o indirectamente en la libertad de elección de centros.

En la segunda parte se hace referencia a las políticas educativas establecidas desde el inicio de la democracia hasta la actualidad. Las políticas entre el Estado y la educación van a depender, en parte, de las políticas públicas que adopte el Estado, es decir, el partido político que en ese momento ostenta el poder propondrá y legislará un tipo de leyes educativas. Su análisis es complejo, se han de encajar las políticas educativas expresadas en sus programas y el impacto de dichas políticas en la educación.

Los modelos educativos existentes en la relación Estado y educación no suelen presentarse de manera pura, siguiendo las directrices que en un primer momento representa un partido, aparecen más bien entrecruzadas. Por ejemplo, el Partido Popular –con una tendencia neoconservadora– al plantear la educación como inversión y el PSOE –de tendencia socialista– que mantiene el mismo objetivo. Pero, el mismo concepto para cada partido presenta matices diferentes. La inversión en la formación de los ciudadanos es defendida por todos los partidos políticos, ahora bien, cuando va unido a mayor rendimiento, eficacia, calidad, productividad, etc., puede ser compartido o irreconciliable.

Por consiguiente, promover la igualdad de oportunidades en los casos de diferencias socioculturales y económicas o erradicar cualquier elemento diferenciador en los derechos a la educación de todos individuos implica un proyecto de ley educativo que tenga como base la integración social, la no discriminación, la diversidad como factor positivo, etc.

La orientación política-ideológica que los grupos políticos desarrollan en el momento de ejercer su hegemonía implicará una dirección de las leyes educativas u otras, que en este capítulo son presentadas, agrupándolas según han sido legisladas durante el gobierno de un grupo parlamentario u otro.

Se finaliza con el capítulo X con la exposición de la legislación respecto a la normativa de elección de centro en la Comunidad Valenciana, así como los factores

que pueden limitar o determinar dicha elección. Sin olvidar que los diferentes modelos legislados durante el gobierno de un partido político suelen mantenerse en la próxima reforma con algunas matizaciones, sobre todo a nivel de estructura del sistema educativo.

En la publicación de López Rupérez, titulada “Libertad de elección en educación” (FAE, 1996), Director General de Centros Educativos durante el ministerio de Aguirre y uno de los ideólogos del neoliberalismo educativo en España comenta: “...cabe otorgar a la noción de privatización un significado “blando”, consistente en la implantación en el ámbito de lo público de los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado” (López Rupérez, 1994 p. 12).

Es evidente que la libertad de elección de centros, desde la llegada al poder del Partido Popular (1996-1999), se convirtió en uno de los ejes de la política educativa. La propia Esperanza Aguirre (Ministra de Educación, 1997), en su conferencia en el Club Siglo XXI, expuso a grandes rasgos su política educativa: algunos piensan que la calidad de la enseñanza se mide por el volumen de gasto (...). Nosotros no pensamos así. La calidad debe medirse por los resultados. Se trata, pues, de medir los rendimientos escolares, lo que los alumnos aprenden.

Según el Partido Popular, establecer un sistema de evaluación externa al centro dará la posibilidad de conocer el nivel de calidad que ofrecen y las familias (usuarios del sistema) podrán elegir con una mayor garantía de éxito para sus hijos. Esto producirá que los establecimientos de enseñanza tengan que competir, como en cualquier otro mercado, por atraer a los alumnos. A medida que se establezca más competencia entre los centros, aumentara su calidad educativa del sistema.

Sin embargo, al profundizar en este punto, queda demostrado que son muchos los factores que influyen en la elección de centro: la entrevista, la acogida, la publicidad, el ideario, los servicios, el coste económico, la financiación, etc., que evidencian la complejidad cada vez mayor del sistema educativo.

Por ello, la relación entre libertad y enseñanza permite analizar una serie de preceptos que han ido clarificando el polémico Art.27 de la CE que ha formado

parte de la legislación educativa. A través del mismo, se pone de manifiesto un Estado pluralista que admite la creación de centros, la libertad de cátedra, el derecho de los padres, la libertad religiosa, los límites generales de la libertad, el tipo de educación, el derecho de dirigir los centros, la libertad y el derecho de establecer un ideario o proyecto educativo, el derecho de los profesores, alumnos, profesores y padres en la gestión del centro, el derecho de las familias a percibir las ayudas económicas, etc.

La confrontación, y posterior consenso entre los mencionados modelos educativos propuestos en los debates constituyentes que se exponen a continuación, puede ser también considerada como un enfrentamiento entre los principios de libertad y de igualdad.

Por tanto, si bien es cierto que se partió de posiciones enfrentadas en la concepción y tratamiento de la educación —manifestado en la propuesta de modelos educativos distintos y existiendo una cierta tensión entre los principios de libertad e igualdad—, a través de las diferentes leyes se ha ido creando cierto equilibrio entre ambos conceptos, fruto del consenso político, que se manifiesta en el texto del Art.27 de la Carta Magna y que debería ser trasladado a la legislación que se promulgara en materia de educación por el parlamento.

La amplitud de contenidos que se amparan en la noción de libertad de enseñanza hace complicada su interpretación, por lo que se hace necesario profundizar más sobre dicho concepto. Esta es la razón prioritaria del capítulo, analizar las diferentes leyes educativas encargadas de interpretar y delimitar qué debería entenderse por libertad de elección de centro.

VII.2. EN UN CONTEXTO DE CAMBIO: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

VII.2.1.El contexto inmediato a la Ley de 1970

La Reforma General del Sistema Educativo se produjo como consecuencia de la voluntad de los gobernantes de situar a España en el marco europeo, después de

haber pasado con éxito el desarrollo industrial de 1960, la tasa de crecimiento en Producto Interior Bruto (PIB) que se situaba en promedios superiores al 6 %, el éxodo rural y la acelerada urbanización, el aumento de las clases medias y del consumo, etc. El sistema educativo resultaba inadecuado para atender en crecimiento de alumnos en edad escolar, aunque la Ley Moyano (1832) había sufrido diversos cambios se necesitaba un cambio profundo del sistema educativo para dar respuesta al proceso de transformaciones que se estaban produciendo en la sociedad española (Puelles, 2004).

La Reforma Educativa supuso un ordenamiento general de todos los sistemas educativos dentro de los postulados ideológicos del régimen franquista, pero con matizaciones. Por un lado, debido a la actitud conciliadora en el seno de la Iglesia Católica, tras el Concilio Vaticano II, donde pretendía compaginar el principio de la confesionalidad católica propugnado por el Fuero de Españoles, con el principio de libertad religiosa. Y por otra parte, se matizó la uniformidad cultural con el propósito de incorporar las peculiaridades regionales.

Como a continuación se indica, la LGE (1970) fue un antecedente de las políticas democráticas que, en pocos años, se haría posible al haber podido abordar España una transición pacífica de un régimen franquista a una democracia, factible en la Constitución de 1978. Autores como: Tuñón de Lara (1975); Fernández Segado (1987); Puelles (1987); Miranda (2006); Viñao (1992); etc., hacen referencia en sus artículos y libros a dicha ley.

VII. 2.2.Principales innovaciones en la Ley General de Educación Básica de 1970

Es considerada la primera ley moderna del Estado, abogaba por proporcionar oportunidades a un mayor sector de la población. Para comprender mejor la evolución de la misma se hace necesario situarnos en un contexto de cambio social y legislativo de finales del franquismo. Siguiendo el razonamiento de Ortega (1992) “que en un régimen político tan estático como ha sido el franquismo se acometa una

reforma educativa tan crítica y tan vasta como la que precedía la Ley General de 1970 no deja de ser paradójico” Puelles (2004,p.111).

El ministro Villar Palasi debate el proyecto de la Ley General de Educación (LGE) justificando su propuesta por la carencia de una Ley Orgánica de Educación con un carácter global y unitario, las insuficientes unidades escolares que conllevaban altos porcentajes de alfabetización, la falta de instituciones de preescolar, especialmente en zonas rurales y obreras, el doble sistema de educación primaria que beneficiaba a las clases de mayor poder adquisitivo y la poca coordinación entre la educación primaria y media, esta última con metodologías enciclopédicas y memorísticas.

Defiende en el debate de la Comisión de las Cortes: “La educación no es una carrera de obstáculos o un cedazo que deje pasar a unos pocos es, ante todo, un servicio de ayuda para todos, para que todos lleguen al máximo de sus potencialidades”.

Pretende que los centros de enseñanza cooperen para alcanzar la igualdad de oportunidades, faciliten la diversidad cultural y fomentan el desarrollo de la personalidad de los alumnos de manera individualizada y especializada.

La LGE se convierte en un paso adelante para democratizar la enseñanza. Las bases de dicha ley se pueden hallar en el estudio que finalizó con la publicación de “La educación en España. Bases para una política educativa” (1969). Reúne una síntesis de la situación de la educación en España. El Libro Blanco, como es llamado de forma más popular, se elaboró con las aportaciones de agentes sociales que fueron consultados y por sectores profesionales. Pretendía que participaran las entidades más representativas de la sociedad española. Se estableció un período de diez años para llevar a término la LGE y cuatro planes de desarrollo para consolidarla (Maeztu 1999, p.573).

Las Cortes Españolas consideraban que el fin de la LGE era la integración social:

Se trataba, sobre todo, de proponernos el ideal de la más alta justicia: aquella que nos ofrece las mismas oportunidades para lograr, con la inteligencia y el trabajo, los bienes materiales y aquella que se sitúa, a la misma distancia de todos, los preciosos bienes del espíritu (Boletín Oficial de las Cortes Españolas 1970, p.20).

Con este fin, aumentaron las becas de estudios, transporte, comedor escolar, colegios mayores, colegios menores y residencias, ayudas de atención complementaria (libros, materiales didácticos), préstamos (para alumnos de los dos últimos cursos de educación superior) y becas de colaboración.

En el Decreto 488/1973 de 1 de marzo, las ayudas se hicieron extensibles a la creación de centros de iniciativa no estatal. Créditos y demás beneficios a la declaración de institución social, subvenciones para la construcción y equipamiento de centros no estatales y cesión de uso de edificios construidos para centros estatales.

Según se establecía en la propia ley:

“La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno” (Art.15).

El Art.2.2 reconoce la obligatoriedad y gratuidad para todos los españoles, así como a los extranjeros residentes en España, que tendrán derechos a la Educación Básica y a una formación profesional de primer grado de manera gratuita.

La L.G.E reguló y estructuró todo el sistema de enseñanza y reconoció la posibilidad de que centros privados pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios y obtener, en contrapartida, cierto apoyo económico del Estado.

En la visión de Puelles (2002):

(...) sentó las bases por vez primera en la historia de la educación española para acometer la empresa de la gratuidad de la educación básica; fortaleció el papel del Estado como agente responsable de la

educación; impulsó la renovación pedagógica de la enseñanza; homologó el sistema educativo con los patrones modernos de los sistemas europeos (p.124).

Respecto a la elección de centro, que incluye una de las variables del estudio, de acuerdo con los Fueros de los Españoles (Art.5):

“Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirla, bien en el seno de su familia, centros privados o públicos en su libre elección” (Fuero de los Españoles, 1945.p.9).

La libertad de enseñanza en la LGE se reconoce en un doble sentido:

- a) Los centros docentes pueden ser creados por todo tipo de personas, siempre que se rijan por las disposiciones legales que marca la ley.
- b) El reconocimiento a elegir el centro más adecuado para su formación.

Los centros privados religiosos consideran que la enseñanza obligatoria para ser gratuita debe ser financiada por fondos estatales. (Conferencia Episcopal Española, 1976). En la misma línea, el Concilio Vaticano II propone que el poder público debe procurar distribuir los subsidios públicos de modo, que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos.

La Santa Sede y el Gobierno español (...) juzgan necesario regular mediante acuerdos específicos las materias de interés común que en las nuevas circunstancias, surgidas después de la firma del Concordato de 27 de agosto de 1953, requieren una nueva reglamentación 1. Y, en consecuencia, se comprometen (...) a emprender, de común acuerdo, el estudio de estas diversas materias, con el fin de llegar cuanto antes a la conclusión de acuerdos que sustituyan gradualmente las correspondientes disposiciones del vigente Concordato.

Estas palabras de la Introducción o Exposición de motivos 3 del Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado español firmado en Roma el 28 de julio de 1976 por el entonces Secretario de Estado, Cardenal Villot, y por el Ministro español de Asuntos Exteriores, Marcelino Oreja, y ratificado el 20 de agosto del mismo año” (Fornés, 1980, p.13).

Respecto al acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales se habla del reconocimiento por parte del Estado del “derecho fundamental a la religión católica” haciéndose evidente que el Estado Español “ha suscrito pactos internacionales que garanticen el ejercicio del derecho”. Al mismo tiempo, se subraya que la Iglesia debe coordinar su misión educativa con los principios de libertad civil en materia religiosa y con los derechos de las familias y de todos los alumnos y maestros, evitando cualquier discriminación o situación privilegiada (Fornés, 1980).

En la misma LGE (Art.5.2) se consagra el derecho y el deber de las familias “La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos”. Así como en el Art.3:

Los padres y, en su caso, los tutores o guardadores legales tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del procedo educativo.

Desarrolla programas de educación familiar y recoge el compromiso de estimular la constitución de asociaciones de padres de alumnos en los centros escolares.

Todo centro de Educación General Básica tendrá un Director que estará asistido por el Claustro de Profesores y por el Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor (Art. 60.1 LGE).

Atendiendo al principio de libertad, el Estado se compromete a subvencionar a los centros no estatales en la misma cuantía que representa el coste en los centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de la inversión (Boletín Oficial de las Cortes Españolas, 28 de julio 1970). Esta subvención estatal sólo cubre la etapa de EGB para niños de 6 a 10 años, quedando sin subvencionar la Segunda Etapa.

Las características más relevantes del sistema regulado por la L.G.E se concretaría en:

- a) Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no discriminatorio, de todos los niños y niñas comprendidos en estas edades, y de escolarización plena.
- b) Preocupación por la calidad de la enseñanza. La LGE no sólo supuso la extensión de la educación, sino que procuró una enseñanza de calidad para todos.
- c) Fin del principio de subsidiariedad del Estado, presente hasta 1970. Esta ley reconoce la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
- d) Presencia notable de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- e) Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, por entender que la educación debe preparar para el trabajo
- f) Configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo una uniformidad en enseñanza.
- g) Incorporación de la orientación como un proceso de ayuda a lo largo de todo el desarrollo educativo.
- h) La promoción natural de los alumnos de acuerdo con su edad cronológica.
- i) La sustitución del concepto asignatura por áreas y actividades.
- j) La estimulación del desarrollo de la creatividad; la metodología activa y participativa y la orientación hacia una enseñanza personalizada.

- k) La incorporación oficial de los idiomas españoles distintos del castellano.
- l) La creación de escuelas Universitarias para integrar en la universidad diversas enseñanzas que se encontraban dispersas.
- m) Consagro por primera vez con rango de ley por primera vez en la historia de España la autonomía universitaria.

Dicha ley fue un avance importante en el proceso educativo. Su objetivo consistía en alcanzar la igualdad de oportunidades, aunque en aquel momento no fue posible, se necesitaba de una mayor financiación y de una incorporación más tardía al mundo laboral.

El sistema educativo presentaba una situación piramidal. Los alumnos con mayores posibilidades educativas seguían estudios de bachillerato y el resto se encaminaban hacia una formación profesional de primer ciclo obligatoria y gratuita. La igualdad de oportunidades que perseguía no fue posible. Las diferentes redes educativas privadas conllevaban connotaciones de desigualdad. Los alumnos que asistían a los centros públicos eran la mayoría de familias con pocos recursos y, por lo tanto, encaminadas hacia la formación profesional y la incorporación temprana al mundo del trabajo. La clase media y alta de nuestro país llevaba a sus hijos a centros privados, la mayoría religiosa, encargada de proporcionar una educación encaminada a estudios superiores. Maetzu (1999) y Puelles (2004).

No obstante, permaneció vigente hasta el año 1990 de manera parcial, debido a que fue “la primera ley que estructuró el sistema educativo desde una perspectiva más flexible y liberal –sobre nacer en la etapa preconstitucional– y mantenía el principio de comprensividad, aunque nunca se definió a nivel teórico” (García Garrido, 2004, p.428).

La libertad de elección de centro está presente en el desarrollo de la L.G.E y continua vigente en todas las leyes educativas que le siguen, cada vez con más fuerza. Dicha idea se concreta en el marco de la Constitución Española donde se intuye la libertad de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos (un derecho que no se encuentra como tal proclamado por la Constitución), al

mismo tiempo que el Estado garantiza el derecho de la educación y el cumplimiento de las leyes para todos. Ambos conceptos, el derecho de los padres a elegir para sus hijos el tipo de educación y las obligaciones de los poderes públicos, por su planteamiento a primera vista positivo, generan todo tipo de controversias.

VII.3. LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 Y LA EDUCACIÓN

VII.3.1. Características del consenso constitucional

No se puede hacer referencia a la Constitución Española sin señalar el contexto donde se inició y fue posible. En las elecciones del 14 de junio de 1977, dos partidos obtuvieron la mayoría de votos, la Unión de Centro Democrático (UCD) y el partido Socialista Obrero Español (PSOE), acompañados de otras opciones minoritarias, entre ellas Alianza Popular (A.P), el Partido Comunista Español (PCE) y los partidos de corte nacionalista el Partido Nacionalista Vasco (PNV) y Convergencia y Unión de Cataluña (CIU). “Con estas fuerzas políticas se formó una comisión mixta, con el propósito de elaborar el texto constitucional mediante el consenso, de manera que recogiera todas las sensibilidades políticas del momento. El Partido Nacionalista Vasco (PNV) no formó parte de dicha comisión” (Puelles, 2012).

Se ha escrito mucho acerca de las diferentes situaciones que los debates constituyentes tuvieron que atravesar para aprobar el actual texto de la Constitución y sobre el artículo 27 CE de la misma. Autores como: Bastira (2004); Díaz Lerma (1992); Puelles (1999); Embid (1983); Fernández Miranda (1988); Fernández Segado (1992); Martínez López-Muñiz (1991); Cámara Villar (2002); Salguero (1998); Díaz Picazo(2003); Satrustegui (1994), Castillo Córdova (2004); entre otros.

Se debe abordar el Art.27 de la CE, fruto del consenso político, el cual contiene los principios organizativos y sustantivos del sistema educativo español. Fue formulado de una manera amplia para que las diferentes fuerzas políticas pudieran

actuar respectivamente, pero se convirtió en uno de los puntos más conflictivos a lo largo de las diferentes legislaciones.

Pactado por las dos fuerzas políticas más importantes en la Asamblea Constituyente: Unión del centro Democrático (UCD) y Partido Socialista obrero español (PSOE). Ambas fuerzas políticas presentaban posiciones distintas. El Partido de la UCD defendía la libertad de enseñanza frente al PSOE que defendía una escuela pública autogestionada.

De manera explícita se puede decir que existen dos ideologías opuestas, los postulados liberales representados por la UCD y los postulados de la izquierda por el PSOE. Ambos principios no eran excluyentes, al no presentarse de una manera absoluta, existía margen para su actuación dependiendo de la posición que adaptaran.

Por consiguiente, el Art.27 representa un punto de inflexión entre las dos grandes opciones: la escuela pública y escuela privada. Esta tradición dual constituyó el llamado espíritu del consenso, difícil de resolver.

El Art.27 de la CE marcó los principios generales de toda la legislación actual en materia educativa. Dicho artículo, tras reconocer el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, dedica el apartado 2 a establecer los objetivos de la educación, siendo el único artículo del texto constitucional en que podemos apreciar la ideología de los diferentes partidos.

Al estar la educación al servicio del pleno desarrollo de la personalidad humana, es decir, la educación integral de la persona (Art. 27.2 de la CE) supone no sólo transmitir conocimientos, sino también valores, ejemplo el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Dos son los principios fundamentales que rigen el actual sistema educativo: la libertad de enseñanza y el derecho a la educación.

TÍTULO I: De los Derechos y Deberes Fundamentales. CAPÍTULO II: Derechos y libertades. Sección 1ª-De los derechos fundamentales y de las libertades públicas.

-Art. 27.1: Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

-Art. 27.3: Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

-Art. 27.6: Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

-Art. 27.9: Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Ahora bien, los centros creados al amparo del Art.27.6 deben conseguir el pleno desarrollo de la persona humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Art.27.2).

Estas ayudas a los centros docentes, el Tribunal Constitucional las interpretó en la sentencia de 27 de junio de 1985. Del precepto del Art. 2.9 de la CE, la Administración debe realizar una programación general de la enseñanza que garantice, de forma efectiva, el derecho de todos a una educación gratuita y obligatoria.

En esta misma línea, en el Art.27.10 se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

No se agota con el Art. 27 la lista de preceptos constitucionales relacionados con el tema. El Art.20.1c contiene la proclamación de la libertad de cátedra o, lo que es lo mismo, la libertad educativa de los docentes así como “el libre desarrollo de la personalidad” y el respeto “a los derechos de los demás” (Art.10).

Del principio de la plena escolarización (Art. 27.1) se deriva la obligación constitucional de realizar una programación democrática de la enseñanza, dirigida a conciliar el derecho de los padres a elegir un centro docente y a acceder, en

condiciones absolutas de gratuidad, a todos los puestos escolares de enseñanzas básicas de carácter público previa solicitud.

La CE (1978) introduce una nueva organización territorial y distribución del Estado, incidiendo ambas en el desarrollo del actual sistema educativo. De la distribución competencial recogida en el texto constitucional se desprende que las Comunidades Autónomas (CC.AA.) tienen la posibilidad de asumir competencias en materia de fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma (Art. 148.17). Las Comunidades Autónomas, transcurridos cinco años y mediante las reformas de sus estatutos, podrán ampliar sus competencias (Art.149.22.2).

En virtud del Art. 149.30, el Estado tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

En la Constitución existen diversos artículos que tienen como base a los textos internacionales:

TÍTULO I: De los Derechos y Deberes Fundamentales.

-Artículo 10.2: Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre la misma materia ratificados por España.

Están divididos en cuatro grandes grupos. Se hará mención a aquellos que aportan novedades referentes a la elección de centro:

- a. Organización de Naciones Unidas (ONU).
- b. Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas de 10 de 12 de 1948). Art. 26.3: Los padres tendrán derecho preferente de escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

- c. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos por la resolución 2200 (XXI) de la Asamblea General de Naciones Unidas de 16 de 12 de 1966. Ratificado el 21 de abril de 1977 (BOE n.º103, de 30 de abril de 1977).

Art. 18.4:

Los Estados partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

- d. Pacto Internacional de Derechos Económicos y Culturales, aprobado por la resolución 2200 (XXI) de la Asamblea General de la Naciones Unidas de 16 de diciembre de 1966).

Art. 13.3:

Los estados presentes se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa moral de acuerdo con sus propias convicciones.

- e. Declaración sobre la Eliminación de todas las formas de intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones, de 25 de noviembre de 1885).

Art.6: Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüística, aprobada por la Asamblea General. Resolución 47/135 de 18 de noviembre de 1992.

- 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

f. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, adoptada de 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la UNESCO. En vigor, de acuerdo con su Art. 14, de 22 de mayo de 1962.

Art. 2: En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y femenino. Siempre que estos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza.

b) La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales.

c) La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanzas a las que proporciona el poder público.

Art. 5.1: Los Estados parten en la presente Convención convienen que:

—Deben respetarse la libertad de los padres o, en su caso, los tutores legales de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que pueden fijar o aprobar las autoridades competentes y deben dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones.

—Debe reconocerse a los miembros de la minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas, la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma.

3.-Consejo de Europa.

g. Primer Protocolo Adicional al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales de 20 de Marzo de 1952.

Art. 2: A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asumen el campo de la educación y la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

4.- Comunidad Europea (CE) y Unión Europea (UE)

h. Resolución del Parlamento Europeo sobre la Libertad de Enseñanza en la CE de 14 de 4 de abril de 1984.

Párrafo 7: La libertad de educación y de enseñanza incluye el derecho de abrir un centro y de impartir en él una enseñanza; esta libertad incluye el derecho de los padres a elegir para sus hijos, entre centros equivalentes, uno que ofrezca a éstos la enseñanza deseada. A este respecto, el niño debe también poder entrar en un centro que, tanto en la educación como en la enseñanza, no dé la primacía a ninguna religión ni filosofía.

Párrafo 9: Declaración sobre Derechos y Libertades Fundamentales del Parlamento Europeo de 12 de abril de 1989.

Art. 16: Se asegurará el derecho de los padres a hacer impartir la educación de acuerdo con sus convicciones religiosas y filosóficas

Estos textos nos ayudan a interpretar el alcance de las prescripciones constitucionales sobre las libertades y derechos educativos. Estas evidencian ciertos cambios en el contexto normativo internacional, la libertad de elegir incluye la

opción de elegir entre diferentes centros docentes, así como la libertad para crear y dirigir centros.

En España el derecho a elegir centro no está explícitamente en el Art.27 de la CE pero sí lo está en los tratados internacionales. Se puede decir que, en el caso español, está más íntimamente unido al derecho de recibir una educación moral y religiosa.

No obstante, la elaboración de preceptos que forman parte de la Constitución Española ha sido el resultado de tensiones y discrepancias entre las diversas formaciones políticas que terminó con un amplio consenso en la aceptación prácticamente general del Art.27 de la CE, de manera que la libertad e igualdad no se convirtiera en una pugna cerrada. La actuación estatal debe ser respetuosa con los contenidos esenciales de los derechos que se conexas.

Es cierto, sobre tratarse de un artículo polémico en permanente tensión, que ha permitido su desarrollo por formaciones políticas opuestas, sin olvidar que la mayoría de leyes educativas han sido impugnadas ante el Tribunal Constitucional (TC) cuando hacen referencia explícita o implícita al Art.27. Así, tanto el TC como la jurisdicción contencioso-administrativa han tenido que pronunciarse sobre cuestiones controvertidas en el ámbito de los derechos educativos al abordar, sobre todo, la libertad de elegir centro.

En el momento de redactarse constituyó una de las pruebas más complicadas de superar, hasta tal punto que el Peces- Barba del principal partido de la oposición dejara la Ponencia Constitucional.

Al respecto, existen diferentes estudios que hacen hincapié en lo difícil que resulta equilibrar los valores de igualdad y libertad que ha guiado los diversos desarrollos legislativos en materia educativa.

Son diversos los autores que abordaban las cuestiones controvertidas en relación con el Art. 27, como pueden ser los conflictos respecto al ideario de centro, la libertad de cátedra, la asignatura de religión, la libertad de elección, etc. Desde

1978 diferentes autores se han interesado por el tema, entre ellos Bosch y Díaz (1988), Díaz Romero (1992); Salguero, M. (1998); Bonal (1998); Calero y Bonal (1999); Fernández Soria (2007); Gálvez (1980), Puellas (2000); Cámara Villar (2002); Fernández Castro (2009), Díez-Picazo (2003); Palacios (2005), etc.

Sin olvidar que la Constitución Española coincide en las constituciones europeas, excepto, en lo referente a la ayuda a los centros privados que no se recoge en otras constituciones.

Se finaliza este apartado recordando que el marco constitucional dejó bastante ambigüedad en su desarrollo, de manera que en un futuro el despliegue legislativo diera suficientes márgenes de gobernabilidad a los partidos políticos, sean de una tendencia ideológica u otra, en lo referente al tema de la educación y de la enseñanza.

En efecto, que se hayan recogido los principios básicos de manera genérica posibilita la independencia del grupo político que tenga mayoría parlamentaria, en dicho artículo encontrarán siempre la base constitucional necesaria para poder legislar un modelo educativo acorde con su ideología, como ha ocurrido desde el inicio de la democracia con el bipartidismo. Pero esta situación, que en un principio presenta ventajas y se considera deseable en el marco de una sociedad plural, se puede convertir en un serio obstáculo para establecer un sistema educativo estable como viene ocurriendo.

En el momento que un partido de distinta ideología obtiene una mayoría parlamentaria inicia un cambio en el sistema educativo, derogando las leyes anteriores o modificando parte de las mismas. La alternancia en el poder del bipartidismo supone políticas educativas distintas, e incluso incompatibles entre sí, imposibilitando la puesta en marcha de un proyecto educativo a largo plazo. Dicha situación es poco aceptada por los profesionales de la educación que esperan que se produzca un consenso político al respecto y que el Tribunal Constitucional lleve adelante una labor de clarificación de los puntos menos claros o conflictivos, así como de vigilancia del propio artículo.

Es evidente que las distintas legislaciones que se han pronunciado sobre el sistema educativo no se han caracterizado precisamente por alcanzar un consenso en el desarrollo legislativo del Art.27. Algunas de las leyes educativas aprobadas, apenas iniciada su puesta en práctica, han sido modificadas con la subida al poder de un nuevo partido después de las elecciones. Un ejemplo claro lo encontramos en la LOECE y LODE. La primera, para los socialistas, venía a ser el desarrollo del Art.27 que contradecía el mecanismo constitucional por el equilibrio entre los principios de igualdad y libertad. Al hacer un énfasis excesivo sobre la libertad de creación de centros se minusvaloraban las otras libertades –la libertad de conciencia de alumnos y profesores, la libertad de cátedra de estos últimos– al mismo tiempo que sufría menoscabo el derecho a la educación y las garantías constitucionales que protegen este derecho. Mientras que a la LODE se le reprochó la superdotación del derecho del titular del centro a los derechos del responsable de la comunidad escolar y, el interferir, a través de la participación en ella preceptuada en las facultades esenciales inherentes a la libertad de creación de centros docentes (Castillo Córdoba, 2004).

En términos generales, se puede concretar en la cantidad de recursos de inconstitucionalidad que se han presentado a la mayoría de proyectos de ley por parte de los partidos de la oposición, dando al Tribunal Constitucional la ocasión de precisar el significado de distintos apartados que directa o indirectamente hacían referencia al Art.27 y de proporcionar una interpretación equilibrada de dicho precepto. Defendiendo:

—El consenso originario sobre la ordenación constitucional de la educación, evitando en lo posible las tensiones entre los partidos, los profesionales de la educación, los padres, etc.

—El equilibrio de un modelo educativo que recoge los principios de libertad, pluralismo e igualdad.

Se confirma así que, si bien se trata de un artículo complejo y genérico, es a la vez coherente y con un contenido vinculante principalmente al poder político. Los derechos y libertades se insertaron en la Constitución Española de 1978 que considera el pluralismo político, entre otros, como un valor superior del ordenamiento jurídico.

VII.4. LA DEMOCRATIZACIÓN EN LAS LEYES EDUCACIÓN

VII.4.1. Contexto histórico: El partido político “Unión de centro democrático” (UCD)

El proceso de cambio político que protagoniza España a mediados de los 70, es decir, el paso de la dictadura de Franco a un sistema democrático es lo que conocemos como la Transición española. Se diferencia de otras transiciones políticas porque parte de las propias normas legales del sistema. Ahora bien, este proceso no hubiera sido posible sin la decidida intervención de la oposición democrática del franquismo y sin la intervención de un nuevo instrumento político, basado en la concertación, el pacto, la negociación y el consenso. Se tomó como referencia los modelos democráticos occidentales, en cuyo seno se había construido el Estado del Bienestar, aunque sufrieran en ese momento la crisis del petróleo (1973). Unido a multitud de factores sociales, económicos y culturales, algunos autores consideran que el punto de partida hacia la democracia está en la proclamación de Juan Carlos I como Rey de España.

El primer gobierno de la democracia –limitada– estaba dirigida por la clase política del régimen y dispuesta a crear sus propias reglas de juego y que se respetaran sus intereses fundamentales. Ante las evidentes dificultades, el rey nombró a Adolfo Suárez para que iniciara el camino hacia la democracia.

El proceso fue complicado debido a que tenía que hacer frente a dos frentes:

“Por un lado, con los grupos del régimen, que debían aceptar nada menos que la liquidación de su situación. Por otro lado, de forma progresiva y creciente con las fuerzas de la oposición al régimen”. Suárez (2002, citado por Puelles 2012, p.171).

En realidad, la propia clase dirigente de centro tenía bastante menos que ver con el franquismo de los que se dijo. La fusión de grupos diversos nacía de una coincidencia fundamental entre los reformistas más jóvenes del régimen anterior y quienes habían militado en una oposición demócrata, pero no socialista. Pretendían implantar una democracia sin enfrentamientos.

La transición no fue solamente obra de la UCD, fue el resultado de una tarea colectiva.

VII.4.2. La ley orgánica 5/1980 de la jefatura del estado, de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros escolares (LOECE)

A lo largo de las diferentes reformas educativas podemos constatar que ya la Ley de Estatutos de Centros Escolares (LOECE, de 19 de junio de 1980) constaba de cuatro títulos, con treinta y nueve artículos y las disposiciones adicionales y transitorias. Se aprobó bajo el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD) y se convierte en la primera ley general de enseñanza del período democrático.

Su formulación fue el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes de los alumnos a los principios que marcaba la recién aprobada Constitución.

En la misma línea, se preveía la existencia, en los centros públicos, de órganos de dirección unipersonales (Director, Secretario, Jefe de estudio y Vicedirector) y colegiados (Consejo de dirección, Claustro de profesores, Junta económica) la elección de los directores se realizaba por parte de la administración educativa. Los centros privados no se regían por la misma normativa que los públicos en lo referente a los órganos de gobierno, que se regulaba por el régimen interior de cada centro.

La LOECE pretendía:

—Establecer la participación de la asociación de padres en los centros escolares, mediante cuatro representantes de los padres elegidos por la AMPA y de dos alumnos en el Consejo de Dirección de los centros.

—Regulaba los derechos y deberes de participación de los alumnos en la vida de los centros escolares.

Como derechos fundamentales que recoge en su estatuto en este capítulo se destacan aquellos puntos que están relacionados con el tema de la tesis:

El Art.5 recoge:

- a) El derecho de los padres y tutores a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos o pupilos, conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrían escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones.
- b) El Estado, mediante la Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y gratuitos. La financiación de las escuelas privadas bajo el principio de libertad de enseñanza (elección libre de escuelas por parte de los padres) recibe cuantiosas subvenciones, acogiéndose al proyecto de Ley de Financiación de Enseñanza Obligatoria.

En el Art.5 el cumplimiento de este derecho se debe realizar dentro del sistema educativo, admitiendo la existencia de centros religiosos y la posibilidad de financiar cualquier tipo de centro de enseñanza obligatoria sea cual sea su ideario.

- c) El derecho de los profesores a la “libertad de enseñanza” (libertad de cátedra).
- d) Dentro del respecto a la Constitución, leyes, reglamentos de régimen interior y, en su caso, el ideario educativo. (Art. 15 apart.1).
- e) En el Art. 18 (Ap. 2) se hace referencia a las finalidades de la asociación de padres, entre ellas defender los derechos de los padres en lo que concierne a la educación de sus hijos, así como estimular y orientar a los padres respecto a sus obligaciones respecto a la educación de sus hijos. Se insiste en la conveniencia de que las mismas AMPAS gestionen las Escuelas de Padres.

Recogía el compromiso en el punto 5 del quinto título preliminar: “Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros,

poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa”.

Dicha ley recoge, junto a la libertad para crear centros, la libertad para dirigirlos (Art. 7 y 32). Reconoció el derecho de los titulares de los centros privados a establecer un ideario educativo propio, a contratar al equipo docente y asumir la gestión económica y en funcionamiento del centro (Art. 34). A partir del ideario se confecciona el proyecto educativo o la programación, organización y evaluación de las actividades que van a tener lugar en la escuela. Junto a estas dos libertades (creación y dirección).

El Art. 35 reconoce como derecho de los alumnos su admisión en un centro escolar de cualquier nivel educativo (con carácter general, sin distinguir entre públicos y privados).

Siempre que se cumplan las condiciones establecidas reglamentariamente para el acceso al mismo y existan plazas disponibles. En ningún caso habrá discriminación en el ejercicio de este derecho por razones de lenguas, raza, creencia y situación económico-social.

f) En los centros financiados con fondos públicos, las convocatorias de plazas vacantes así como los procedimientos vacantes fueran regulados en otras disposiciones. En cualquier caso, los criterios de admisión debían tener en cuenta la proximidad domiciliaria y la presencia de hermanos en el mismo centro.

La LOECE fue criticada por el Partido Socialista Obrero Español y la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE). La crítica recaía sobre el concepto de ideario y la libertad de cátedra, limitada por dicho ideario y causa de despido.

La filosofía que subyace a sus críticas y que han defendido se basa en la idea de que todo centro educativo debe reflejar la pluralidad que se encuentra en la sociedad. Mientras que las políticas más conservadoras mantienen que un sistema educativo puede reflejar una sociedad plural, sin que impida a cada centro

identificarse en un proyecto religioso o filosófico propio, que todas las familias comparten.

VII.4.3. La sentencia de 13 de febrero de 1981

La LOECE fue promulgada el 9 de junio de 1980 y por escrito fechado en Madrid el 14 de octubre del mismo año se presentó ante el Tribunal Constitucional un recurso de inconstitucionalidad promovido por sesenta y cuatro senadores pertenecientes políticamente a los grupos parlamentarios Socialistas, Socialistas de Cataluña y Socialistas Vascos.

El recurso contenía dos partes diferenciadas:

1.-El modelo educativo que defendían los socialistas, ya expuesto por sus diputados y senadores, tanto en el debate parlamentario del Art. 27 CE como en la LOECE. Para ellos, un centro educativo debe reflejar la pluralidad que se encuentra en la sociedad.

2.-Los motivos jurídicos de impugnación fueron los siguientes:

— Sostienen que se viola la CE (Art. 15, 18 y 34) al no señalar límites para establecer los centros privados su ideario, de modo que con ello se pueda invadir las esferas de la libertad ideológica, tanto de los profesores, padres y alumnos.

— Sostiene que existe una infracción del Art. 34.2 y 3b y d, contra el Art. 27.7 de la CE. La intervención en el control de los centros públicos tenía más alcance que el puramente económico y la infracción se producían al no desarrollar la Ley Orgánica este derecho de los padres, remitiendo su regulación al reglamento interno de los centros, según los demandantes se violaba la reserva de ley del Art. 53 de la CE.

— Consideran la existencia de una violación del Art.18.1 contra el Art.221.1 de la CE. La LOECE hace obligatoria la pertenencia a la AMPA para que los padres puedan ejercer el derecho a participar, los recurrentes consideran que pertenecer a una asociación se debe elegir libremente. Mantienen que la disposición 3 de la LOECE viola el Art. 81 de la CE ya que establecía un sistema de modificación o

derogación de una Ley Orgánica, contrario a las previsiones constitucionales, permitiendo que ley de la asamblea de una Comunidad Autónoma pudiera dejar sin efecto a la primera.

—Se pedía la inconstitucionalidad de dos series de artículos, la de los 6, 11, 12, 20, 22, 24.1, 25.1 y 2, 28.3, 38 y 39 y, además, la de los 8, 9,13 y 14. Alegando como motivo que dichos artículos no eran propios de una Ley Orgánica que debe ceñirse al desarrollo de los derechos y libertades fundamentales.

El fallo de la sentencia se dictó con fecha 13 de febrero de 1981. Se destacaron aquellos puntos que no fueron considerados inconstitucionales. El primer motivo, “la libertad de enseñanza” (Art.27.2 CE), es una protección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a difundir libremente ideas u opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales (especialmente Art. 16.1 y 20.1a, STC 5/81, FJ 7).

Esta conexión queda establecida explícitamente en el Art.9 del Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, firmado en Roma de 4 de noviembre de 1995, por lo que conforme a las prescripciones del Art.10.2 de la CE, la libertad de enseñanza se interpreta de conformidad con este Convenio. (STC 5/1981, FJ 7).

Del principio de esta libertad reconocida en el Art.27 de la CE, como afirmó el Tribunal Constitucional, una libertad ideológica esencial era el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos (Art.27.3 CE) y del mismo principio deriva la “libertad de creación de Centros Docentes” (Art.27.6 CE). La libertad de creación de Centros Docentes, está más limitada que la libertad de expresión. En el Art.20.4 está limitada por el respeto a los demás derechos fundamentales, más la libertad de creación de Centros Docentes (el respeto a los principios constitucionales y la que la enseñanza ha de servir a los principios democráticos y de convivencia).

En la libertad de Creación de Centros se reconoce a los titulares de centros privados que establezcan un ideario educativo, derecho que no está limitado a los aspectos religiosos y morales de la actividad educativa.

Por lo que respecta al contenido del ideario educativo constitucional, el Tribunal Constitucional comenzó a perfilarlo en relación con –y como límite a– el ideario de los centros docentes de iniciativa social. En la STC 5/1981, de 13 de febrero, el Alto Tribunal precisó que “el derecho a establecer un ideario no está limitado a los aspectos religiosos y morales de la actividad educativa. Dentro del marco de los principios constitucionales, del respeto a los derechos fundamentales, del servicio a la verdad, a las exigencias de la ciencia y a las restantes finalidades necesarias de la educación mencionadas, entre otros lugares, en el art. 27.2 de la Constitución y en el Art. 13.1 del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (...)”(FJ 8).

En el voto particular formulado a esta Sentencia, el Magistrado Sr. D. Francisco Tomás y Valiente considera que la referencia del Art. 27.2 al libre desarrollo de la personalidad como objeto de la educación, implica necesariamente que ésta deba realizarse en libertad, de lo cual deduce que deba formarse a los alumnos: “en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, por lo que deben considerarse contrarios a la Constitución idearios educativos totalitarios o antidemocráticos” (Núm. 10 del Voto particular).

Asimismo, el libre desarrollo de la personalidad de los educandos “se obtiene fomentando en ellos un espíritu crítico, que sólo es posible imbuirles si también los profesores hacen uso de él en sus explicaciones” (Núm. 16 del Voto particular).

A juicio de Tomás y Valiente, el espíritu crítico transmitido en la educación permitiría la autodeterminación que se desprende del valor libertad constitucionalizado en el Art. 1.1 de la CE.

Respecto al posible enfrentamiento entre el ideario y la libertad de enseñanza del profesor, entiende que la libertad de cátedra es una “libertad frente al Estado,

frente a los poderes públicos”. Como consecuencia se manifiesta de manera diferente en centros públicos que en privados.

En los centros públicos la libertad de cátedra es incompatible con una ciencia o doctrinas oficiales. Por ello, los Centros Docentes han de ser ideológicamente neutrales y renunciar a cualquier tipo de adoctrinamiento ideológico.

En los centros privados, la libertad de cátedra del profesorado es tan plena como en los centros públicos, ahora bien, puede existir una confrontación entre el ideario del centro y la libertad de enseñanza. En estos casos, el profesor es libre en cuanto a su libertad científica, pero esa libertad no le faculta para dirigir ataques abiertos o solapados contra el ideario del centro. En caso de darse conflictos deberán solucionarse a través de la jurisdicción competente y en último término ante el TC.

En el ap. 34.2 se consideraron válidos para los centros no financiados públicamente al entender que, de acuerdo con el Art.53.1 de la CE, se establece que todos los derechos reconocidos en ella deben estar regulados por leyes que respeten su contenido esencial, el derecho reconocido en el Art.27.7 que afecta únicamente a los centros sostenidos con fondos públicos, debía regularse por ley y no con un documento elaborado por el propio centro.

. En el cuarto motivo el TC declaró constitucional sólo en lo concerniente al Art. 24.2 y 24.3, 25.3, 26, 27, 28.1 y 28.2, 30 y 31. Todos ellos estaban insertos en el Título II, relativo a los centros públicos. Se referían a los órganos de gobierno y sus competencias, regulando el marco institucional de la escuela pública, cuya ordenación general corresponde al Estado

El quinto motivo, el TC lo declaró constitucional debido a que dichas funciones no afectaban al Art. 27.

Con estas disposiciones jurídicas el TC llenó de contenido el Art. 27. Para ello, utilizó no sólo la Constitución Española sino, que consideró las normas internacionales más importantes y estableció cuál sería la interpretación de los instrumentos internacionales en España (Arasanz, 1999, p. 2).

De dicha ley se destaca su paso adelante respecto a la libertad de enseñanza, interpretándola como libertad de creación de centros escolares, así como el derecho de los titulares de los centros privados a establecer un ideario propio y el derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación acorde con sus convicciones religiosas y morales y a elegir centro docente de acuerdo con las mismas.

CAPÍTULO VIII

LAS LEYES EDUCATIVAS DEL GOBIERNO SOCIALISTA

VIII.1. INTRODUCCIÓN A LAS POLÍTICAS SOCIALDEMÓCRATAS

El programa electoral que llevó al Partido Socialista Obrero Español (1982), en lo referente a la educación, llevaba dos principios fundamentales: garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad educativa.

Entre sus principios básicos:

- Defender la escuela pública y abrir la iniciativa privada.
- Defender la democratización, la participación, la cooperación, la idea de educar para un uso responsable y solidario con la libertad.
- Combatir la desigualdad, la justicia y favorecer la inclusión.
- Ampliar el período de escolarización obligatoria, adoptando políticas de puertas abiertas en la postobligatoria.
- Utilizar metodologías activas para recuperar las referencias educativas republicanas con el movimiento de renovación pedagógica.
- Apostar por el derecho a la educación para todos.
- Evitar las desigualdades sociales y económicas mediante programas de educación compensatoria, dirigidos a mejorar la educación infantil, la educación de adultos, la ley de integración, etc.

Se fundó la Alternativa Socialista⁶⁶ (1997) con voluntad de ser un cauce de incidencia y reflexión política, social, económica y cultural en España y Europa en el marco de una mundialización creciente. Es un lugar de encuentro, de discusión y elaboración de ideas y propuestas en el que participaban los actores más dinámicos y avanzados de nuestra sociedad, el objetivo central era el análisis y definición de nuevas ideas, dirigiéndose al encuentro de los ciudadanos y del conjunto de la sociedad.

Para reforzar estas políticas socialdemócratas se aprobaron diversas leyes educativas: La Ley Orgánica de Reforma universitaria, de 1982 (LRU); la Ley Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE); la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE); la Ley Orgánica de

⁶⁶ Véase: <http://cli-as.org/>

la Participación, la Evaluación y el Gobierno de Centros Docentes de 1995 (LOPEG) y la Ley Orgánica 2006 (LOE).

La puesta en marcha, primero de la LRU (1983) después de la LODE (1985) y de la LOGSE (1990), trajo consigo un importante crecimiento de las inversiones en materia educativa, sobre todo entre los años 1988 a 1992. Los 930.000 millones gastados en 1984 se transformaron en 1,4 billones en 1988 para pasar, finalmente, a 2,6 billones en 1992. De esta última cantidad, la mayoría (1,9 billones) fue a parar a la enseñanza básica y media, y en menor medida a la enseñanza superior (365.000 millones). Aunque el esfuerzo presupuestario en Educación fue realmente importante, del 3,9 % del PIB en 1984 se alcanzó el 4,5 % en 1992, todavía este porcentaje estaba bastante alejado de la media del gasto educativo en los países de la OCDE, que se situaba entre el 5,2 % y el 5,4 % del PIB (Marín Arce, 2000, pp. 189-209).

VIII.2. LA LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE)

Será el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español, llegado al poder tras las elecciones generales de 1982, quien se encargue de llevar a término la aprobación de la Ley de Derecho a la Educación (LODE, 8/1985, de 3 de julio) que marcó la separación de los intereses educativos en España y abrió una brecha entre igualdad y elección de centro. El Ministro de Educación, D. José María Maravall, presentó las directrices de la nueva ley de educación en el libro “La reforma de la enseñanza pública” (1984). Su objetivo: modernizar el sistema educativo, conseguir una mayor igualdad, garantizando a todos el derecho a la educación y adaptando el tipo de educación ofertada a las necesidades y las desigualdades concretas. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación es un instrumento fundamental para una política que aspira a equilibrar los resultados en los niveles básicos de enseñanza y, por ende, a combinar la desigualdad ante la oferta educativa (Maravall, 1984 p.53).

El Real Decreto 1174/83 de 27 de abril establecía el Programa de Educación Compensatoria, la política de becas en los niveles postobligatorios diseñada por el Real decreto 2298/83 de julio y la preocupación por el área de educación especial.

Reguladora del derecho a la educación, establece el actual modelo de ayudas públicas a la enseñanza privada. Entre los objetivos de la ley destacan la racionalización de los recursos públicos destinados a la educación y la coexistencia equilibrada del derecho a la educación y la libertad de elección de centro docente. Para ello, establece una programación general de la enseñanza que facilite una distribución equitativa de los recursos de manera gratuita y la participación de la comunidad escolar en lo referente al rendimiento equitativo del gasto, la transparencia de la administración y la calidad de la educación.

Distingue centros sostenidos por fondos públicos (públicos y privados concertados) y privados sin ningún tipo de ayuda. Estableciendo una normativa en la cual, a diferencia de los centros públicos, “desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto a las opciones religiosas y morales” (Art.18). “Los centros privados tendrán derecho a establecer, al igual que los privados concertados, un “carácter propio” (Art.22).

Reconoce una mayor libertad a la iniciativa privada de manera que a los centros privados se le reconoce su autonomía: “Dentro de las disposiciones de la presente ley y normas que la desarrollen, los centros privados sin concierto gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico”(Art. 25).

En el régimen de conciertos distingue los centros privados parcial o plenamente con fondos públicos: Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que satisfagan necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o

que, cumpliendo alguno de los requisitos anteriores, realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo (Art.48).

El Título IV de la LODE recoge las grandes líneas del régimen de conciertos y lo convierte en el instrumento jurídico de los centros privados que deseen impartir la educación básica en régimen de gratuidad. Con ello, se pretende garantizar el derecho a la educación en los niveles obligatorios, la libertad de elección de centro y garantizar la participación de los padres, alumnos y profesores en los centros docentes.

El concierto supone un acuerdo entre el titular de un establecimiento de un centro privado y la administración educativa. En este acuerdo se establecen los derechos y obligaciones recíprocos relativos al régimen económico y a la duración del concierto. La Administración se compromete a participar en la financiación del centro privado aplicando el módulo fijado para cada unidad escolar en los Presupuestos Generales del Estado, el cual se fija atendiendo al nivel de gastos de personal y de funcionamiento del centro con la finalidad de que su cuantía asegure que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad (Villarroya y Calero, 1998).

VIII.2.1. Requisitos que deben cumplir los centros concertados

El Art.14 de la LODE establece unos requisitos para poder optar al concierto. Estos requisitos, preceptivos para todo tipo de centros públicos y privados, deberán ser desarrollados reglamentariamente por la Administración y deberán cubrir los títulos y cualificaciones del personal docente, la ratio alumnos/profesor, las instalaciones docentes y deportivas y el número de plazas disponibles. Debe impartir el currículo oficial, adaptar las actividades complementarias y de los servicios a un régimen optativo —no discriminatorio y sin carácter lucrativo— y estructura organizativa interna idéntica a la de los centros públicos.

Una vez conseguida la autorización, la admisión efectiva al régimen de acuerdos de los centros privados dependerá de las disponibilidades presupuestarias.

De ahí que para acogerse al régimen de conciertos se establezca un sistema de preferencias con el siguiente orden:

- a) Centros que respondan a necesidades de escolarización.
- b) Centros que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables.
- c) Centros que, cumpliendo alguno de los requisitos anteriores, realicen además experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. Del total de centros, gozarán de preferencia aquellos que, en régimen de cooperativa, cumplan con alguna/s de las condiciones anteriores: “los conciertos educativos tienen por objeto garantizar la impartición de la educación básica obligatoria y gratuita en centros privados mediante la asignación de fondos públicos destinados a este fin por la Administración” (Art. 9 RD 2377/1985 de 18 de diciembre).

Respecto a este apartado, la condición de gratuidad de la enseñanza regulada por la LODE (1985), los centros privados concertados desarrollan un conjunto de mecanismos que diversifican y aumentan sus fuentes de ingresos por diversos conceptos. De entre estos destacan los servicios complementarios, las cuotas de enseñanza de horas complementarias (voluntarias), las aportaciones a fundaciones o cooperativas, el material didáctico, etc., que en la actualidad todavía las administraciones no han legislado.

Otro punto que ha creado bastante polémica ha sido la admisión de los alumnos por parte de los centros privados concertados. En la mayoría de ocasiones elegían a su alumnado. Incluso el propio Pérez Rubalcaba, alto cargo en el Ministerio de Educación en el período 1982- 1993, afirmaba que “pese a los criterios de cercanía del domicilio o de presencia de hermanos en el centro, hay que admitir que el sistema se ha distorsionado”

No obstante, la LODE recoge la libertad de elección de los padres: a) A escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos y c) A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Art.4).

Los centros concertados podían ser elegidos por las familias en las mismas condiciones que los públicos y debían mantener un número mínimo de alumnos por profesor para conservar el concierto. Se organizó, por tanto, un sistema de financiación según describe San Segundo (2001, p.175): “los fondos siguen a los alumnos”.

Las regulaciones administrativas a las que se someten los centros concertados afectan fundamentalmente a tres ámbitos: recursos (gasto y ratio alumnos profesor), órganos de gobierno y criterios de admisión.

En el preámbulo se afirma:

Tal programación debe asegurar simultáneamente el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente dentro de la oferta de puestos escolares gratuitos, pues tal libertad no existe verdaderamente si no está asegurado aquel derecho para todos.

La programación que forman parte del proyecto educativo de centro (PEC) es más amplio que el carácter moral, intenta que toda la comunidad escolar se implique en dicho proyecto. En los centros públicos se debe garantizar la neutralidad ideológica en los proyectos educativos y respetar todas las opiniones religiosas y morales.

V.6.2- Sentencia del tribunal constitucional 77/1985, de 27 de junio, relativa a la ley orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la educación (LODE).

Una vez aprobada la LODE en el Congreso el 15 de marzo de 1984, el diputado Ruiz Gallardón presentó un recurso previo de inconstitucionalidad que paralizó su promulgación hasta comienzos de julio de 1985. El grupo popular encuentra seis motivos de inconstitucionalidad en el texto de la LODE.

El Tribunal Constitucional dictó sentencia el 27 de junio de 1985 (publicada en el BOE n.º 170, de 17 de julio) declarando constitucionales la mayoría de los

artículos recurridos, aunque algunos fueron eliminados del proyecto por ser contrarios al texto constitucional.

Según los recurrentes a la Ley:

1.-No respetaba el contenido esencial del derecho a la libre elección de centro (Art. 20.2, debido a que establece criterios prioritarios de admisión en caso de insuficientes plazas. Además, basándose en que en la regulación del derecho de los padres efectuada en el Art.4, no se recoge el derecho de estos a escoger el tipo de educación que quieren dar a sus hijos.

Estiman que el reconocimiento efectuado en el citado artículo del derecho a escoger centro distinto por los creados por los poderes públicos no resulta suficiente para la protección del derecho de los padres a una elección que implica a todo el proceso educativo, no solamente a la formación religiosa o moral que han de recibir en la escuela.

Solicitando la declaración de inconstitucionalidad de los Artículos 20.2 y 53 relativos a la admisión de alumnos, entendían que vulneraba el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos. En la sentencia 77/1985 que dictaba sobre el recurso en el FJ 8, el TC entiende que ambos artículos respetaban la CE, debido a que no se hace referencia a adscripción forzosa de alumnos a centros determinados por parte de la Administración y no vulnera el derecho de elección de centros y añade que el Art.4 no recoge expresamente el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos. En el caso de admisión de los alumnos la ST 77/1985, el alto tribunal estimó oportuno el establecimiento de criterios ordenados por parte de la Administración para la admisión de los alumnos en distintos centros.

2.-No respeta el derecho a establecer y desarrollar el ideario del centro. La LODE sustituye el término ideario por el de “carácter propio” que en opinión de los recurrentes su contenido es exclusivamente moral y religioso y no extensible a todos los aspectos de su actividad. Por ello, recurren al Art. 22.1 y 22.2.

Reitera la doctrina contenida en la Sentencia 5/1981 (FJ 8) en la que afirma que el ideario de un centro privado no únicamente ha de limitarse a los aspectos

religiosos y morales, sino que debe extenderse a otros aspectos de la actividad educativa. Se declaró inconstitucional el Art.22.2 y la declaración transitoria cuarta, debido a que la separación entre autorización del centro y su ideario vulneraba el principio de reserva de la ley y el contenido esencial del derecho de la libertad de enseñanza.

3.-Establece unos requisitos de orden económico/financiero que limita el acceso a las ayudas públicas. La LODE vigila que se cobre a los padres una cantidad superior a la establecida por la ley, aunque se trate de actividades extraescolares. El Art. 47.163, 49.364, 51.265 se pretendía que fueran inconstitucionales.

El Tribunal falló contra los demandantes y sus argumentos se basaron en que la Ley no impedía la subvención de los niveles no obligatorios y los centros podían organizar actividades docentes con carácter lucrativo fuera del nivel de enseñanza sometido a concierto.

4.-Infringe el sistema constitucional de competencias del Estado y las comunidades autónomas en materia de educación, 32.1 a), c), d) y e) por vulnerar el Art.30 de la CE y Art. 16, 40, 46, 47.2, 49.5, 51.2, 51.3, 51.4,56.2, 61.2, 61.3, 61.4 y la disposición adicional primera, todos del proyecto de la LODE, en relación con la vulneración de la disposición transitoria segunda y la disposición transitoria tercera número dos. El TC consideró todos los artículos constituyentes.

5.-La ley no respeta las facultades directivas del titular de centros privados. La LODE fija que estas funciones sean competencia del Consejo Escolar y no únicamente de los directores. Se solicitaba la anulación del Art. 57, apartados a), b), d), e), f) y l); Art.59, 60 y 62, apartados e) y f), así como la disposición adicional tercera y disposición transitoria tercera, número 2.

El TC argumentó que no eran inconstitucionales aunque reconocía al titular de dirigir el centro creado y lo dotaba de contenido expícito el derecho. Consideró necesaria la participación del Consejo Escolar en los centros públicos.

6.-La LODE establece discriminaciones injustificadas que atentan al ejercicio y desarrollo de la libertad de enseñanza. El Grupo Popular cree que la LODE beneficia a las cooperativas de padres, profesores o mixtas para acogerse a los conciertos económicos del Estado. Por ello, se impugnaron los Art. 21.266 y 48.367 y las disposiciones adicionales tercera 68 y cuarta 69 de la LODE. EL TC los consideró constitucionales.

El Gobierno Socialista debe hacer frente a una gran oposición en el ámbito educativo por parte de los representantes de la enseñanza privada en España: La Conferencia Española de Centros de Enseñanza (CEE) que constituye la patronal de la enseñanza privada, la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), la Conferencia Católica de Padres de Familia (CONCAPA) y la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE) y apoyados por la Conferencia Episcopal, Alianza Popular y el Partido Demócrata Popular y, en menor medida, por el Partido Nacionalista Vasco.

Los intereses de los centros privados llevaron a diversos enfrentamientos referentes a la creación de nuevas plazas escolares estatales en vez de aprovechar las instalaciones de los centros privados y mejorar la calidad de la enseñanza.

Será a finales de 1984 cuando se produce un intento de acercamiento entre el Estado y la Conferencia Episcopal. Ello provoca una ruptura en la enseñanza privada respecto a su relación con el gobierno CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Familias y Padres de Alumnos), mientras la FERE (Federación de Religiosos de la Enseñanza) mantiene una posición de diálogo que se concreta en la 51.^a Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal celebrada a finales de enero de 1985. Se propone la creación de un Secretariado de las Escuelas Católicas donde estarán representados los titulares de los colegios católicos, mayoritariamente religiosos, y los padres de los alumnos.

VIII.2.3. La LODE y el pacto escolar

El triunfo del PSOE significaba la liquidación del franquismo y el verdadero final de la transición. Había sido posible la normalización política y la alternancia se había producido sin grandes sobresaltos, abriéndose un largo período de gobiernos socialistas, presididos por Felipe González, que abarcarían casi catorce años (1982-1996).

Uno de los primeros retos que se enfrentó el PSOE era conseguir el equilibrio entre el Art.27 de la CE y la necesidad de respetar el pacto escolar de la Constitución, el equipo ministerial se planteó desde los borradores iniciales conseguir una ley que debería sobrevivir al gobierno socialista. Torreblanca (1998, citado por Puelles 2004, p.142).

Después de 25 años de la LODE, se realiza un congreso en el cual se afirma que dicha ley, en la actualidad, es el segundo pilar básico junto con el Art.27 en el que se sustenta el implícito pacto escolar del país. Se fundamenta en que ninguno de los tres principios que conformaron su redacción ha sido objeto de derogación:

a) Un “modelo de intensa participación de la comunidad escolar en los centros públicos” (Torreblanca, 2010, pp.18-23). La ley llevó la democratización de la enseñanza al interior de los centros, tanto públicos como privados concertados, haciendo de la participación el principio informador de la organización y funcionamiento de los centros docentes. Ossenbach (1996, citado por Puelles 2004, p.141).

b) Un modelo de financiación pública de los centros privados, a través de concertos, en el que la percepción de fondos públicos se condiciona a: la gratuidad de la enseñanza; la integración con la red pública a efectos de la satisfacción de necesidades de escolarización; la participación menos intensa de la comunidad escolar y un régimen excepcional de protección del profesorado en cuanto al despido y a la percepción de salarios (pago delegado).

c) La financiación ha dado seguridad y estabilidad jurídica a la enseñanza privada.

d) Un modelo de centros privados, financiados privadamente, sólo sujetos a las normativas de rango puramente académico.

e) La consideración de la educación como un amplio servicio público que permita la colaboración de la enseñanza privada.

En el congreso, anteriormente mencionado, se hace hincapié en la figura de Mariano Pérez Galán, quien defendía la gestión democrática en los centros educativos como uno de los pilares de la alternativa de la Escuela Pública, así como los valores de tolerancia y pluralismo en el sistema público, aunque en los centros privados concertados se vieran condicionados por el ideario educativo. En su libro “Educación, historia y política: las claves de un compromiso” y “LODE, intrahistoria de una ley” donde trata con sumo rigor el debate producido en torno a su tramitación, dentro de su complejidad y de la necesidad de la misma en aquel momento.

VIII. 2.4. Real decreto 2375/1985 por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos

El Real Decreto 2375, de 18 de diciembre de 1985 (BOE n.º310, de 27 de diciembre) desarrolló el Art. 20.2 y 53 de la LODE. Establece los criterios de admisión que establecerían la prioridad de admisión de centros públicos y concertados.

Su aplicación se realizó en los centros de educación preescolar, educación general básica, bachillerato y formación profesional. La continuidad de los diferentes cursos en un mismo nivel no requería proceso de admisión y en los centros de formación profesional se ponderaron ramas y especialidad.

Los criterios y su valoración objetiva se aplicarían en el supuesto de no existir plazas suficientes para atender a las demandas de ingreso. La puntuación en los criterios responde a la necesidad de garantizar el derecho a la elección de centro.

Junto a este derecho de elegir centro público o privado (Art.2) se reconoce en el Real Decreto el derecho de todos los alumnos a un puesto escolar en la Educación Básica (Art.1).

Se regula el Art.4 en el cual se prohíbe los exámenes o pruebas de ingreso en el centro y de recriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, de raza o de nacimiento (Art.5).

Los centros concertados tienen la obligación de informar de su ideario a todas las familias que soliciten plaza para sus hijos.

Los criterios prioritarios regulados fueron: la renta anual de la unidad familiar, proximidad al domicilio y existencia de hermanos en el centro.

En la aplicación del criterio de proximidad se aceptó el lugar de trabajo de los padres como domicilio, dejando la admisión a juicio de los órganos competentes de la admisión (Art. 9.2). Del mismo modo, los alumnos de bachillerato o formación profesional que realizaban una actividad retributiva podían acogerse a lo dispuesto para su lugar de trabajo.

VIII.2.5. Respecto a la concesión de subvenciones

El gobierno, siguiendo las directrices marcadas, establece una serie de condiciones para conceder las subvenciones:

- 1.- Satisfacer las necesidades reales de escolarización.
- 2.- Tendrán preferencia los centros que acojan a una población de situación social desfavorable.
- 3.-Centros que, cumpliendo los requisitos anteriores, realicen experiencias de interés pedagógico. Del total de los centros, gozarán de preferencia aquellos que, en régimen de cooperativa, cumplan con alguna de estas condiciones.

V.6.4- Real Decreto 2375/1985 por el que se Regulan los Criterios de Admisión de Alumnos en los Centros Sostenidos con Fondos Públicos. Real Decreto 2375, 18 de diciembre de 1985 (BOE n.º 310, de 27 de diciembre).

Elaborado para desarrollar los artículos 20.2 y 53 de la LODE. En éste se establecen los criterios de admisión de los alumnos a los centros públicos y privados concertados. Aunque se habían establecido competencias en materia educativa a todas las CC.AA, sólo estaba completado en Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia. Éste Real Decreto era aplicable a todo el territorio español.

Los criterios y valoración solamente se aplican si no había suficientes plazas en los centros solicitados. Está idea justificaba los criterios de puntuación.

El Art.1 ap. 2: “los alumnos y, en su caso sus padres o tutores, tienen derecho a elegir centro docente”. El Art. 4: “no podrán condicionarse la admisión en un centro docente al resultado de pruebas o exámenes”.

El Art. 5: “en la admisión de los alumnos no podrá establecerse discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento”

El Art.7: “cuando en los centros no existan suficientes plazas para atender todas las solicitudes de ingreso, se regirán por criterios prioritarios de renta anual de la unidad familiar, proximidad de domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 20.2 y 53 de la Ley Orgánica”.

El Art. 9: “Proximidad al domicilio, tiene en cuenta el lugar de trabajo de los padres. Esta situación se ha considerado polémica a efectos de admisión, así como el área de influencia del domicilio de los alumnos.

Criterios complementarios concepto/puntos

- a) Condición de emigrantes retornados del alumno o de sus padres o tutores en los tres últimos años (1 punto).
- b) Existencia de minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales del alumno, de los padres o hermanos del mismo en edad escolar, (un punto).
- c) Situación de familia numerosa (un punto).

d) Cualquier otra circunstancia libremente apreciada por el órgano competente del centro de acuerdo con criterios objetivos (un punto).

VIII.3.LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE, 1990)

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada el 3 de octubre de 1990, es la tercera reforma importante que se acomete, después de 20 años. Fue la primera Ley Orgánica de Educación aprobada con un mínimo de consenso y sin impugnación ante el Tribunal Constitucional.

La LOGSE se orientó hacia los niveles no universitarios del sistema educativo y su implantación fue paulatina y no se completó totalmente hasta el curso 2002/2003. Con esta se extendió la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años, pudiendo continuar hasta los 18 años si no ha conseguido los objetivos de su edad (Art. 5).

La expresión “educación infantil” se introduce para sustituir la de “enseñanza preescolar” que tenía un carácter asistencial (Arts. 7 a 11). Considerando el tramo de 0 a 3 años como de 3 a 6 años integrada en el sistema educativo, esta etapa es voluntaria, aunque existe el compromiso del Estado de garantizar plazas suficientes para asegurar la escolarización de los niños que las familias lo demanden.

La estructura de Formación Profesional reglada y específica abandonó la doble titulación al finalizar la educación obligatoria, de modo que para acceder a la Formación Profesional como a Bachillerato se requería el título de Graduado Escolar en Secundaria. Prevé un sistema de convalidaciones para aquellos que han cursado un Ciclo formativo de grado medio (CFGM) y quieren realizar bachillerato (Art.31).

Recogió el principio de comprehensividad que, sobre no ser demasiado aceptado por el profesorado, trajo consigo la convicción de que el principio de igualdad de oportunidades debe ser el pilar básico en todas las políticas educativas,

así como la integración y el respeto a la diversidad. Por lo tanto, se considera el mayor proyecto de escuela inclusiva en el sistema educativo español.

Como señala Puelles (2004), el diseño de la ley de 1990 cumplió con creces su adecuación al contexto democrático en que surgió. No se ha producido hasta el momento ninguna ley que haya sido fruto de una amplia experimentación previa y de un gran debate público como ocurrió en el caso de la LOGSE.

En 1983 se publicó un documento denominado “Hacia la reforma” por el entonces Ministerio de Educación y Ciencias. En este documento se recogía la reforma educativa que los socialistas querían llevar a la práctica. El Ministerio llevó a la práctica la primera fase en plan experimental que finalizó en 1997, con la publicación del Proyecto para la Reforma de la enseñanza (MEC, 1987) bajo la dirección del Ministro Maragall, que por diversas circunstancias no se encargó de sacarla adelante.

Su creación tenía como objetivo retrasar la separación del alumnado en diferentes vías de enseñanza y ofrecer las mismas oportunidades sin distinción de clases sociales. Entre sus objetivos:

1.-Establecer medidas de atención a la diversidad diferenciando medidas ordinarias y extraordinarias. Entre ellas las adaptaciones curriculares, los refuerzos, la permanencia un año más el mismo ciclo, agrupamiento flexible, programas de garantía social, etc. En el Capítulo V (Art. 36-37, 65 y 66) se aboga por la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, excepto en los casos de no poder ser atendidos en un centro ordinario asistirán a un centro de educación especial específica.

2.-Paliar el fracaso escolar mediante reducción de ratio profesor-alumno, siendo la primera ley de educación que establece ratios según etapa educativa.

3.-Desarrolla el principio de desigualdad de oportunidades. Para ello dedica todo el título V (Art. 64-66) a establecer medidas de compensación de las desigualdades, estableciendo los principios que guíen medidas de discriminación

positiva que haga posible el principio de igualdad de oportunidades en educación. Se establecen sistemas de becas, medidas de carácter compensatorio, servicios de comedor, transporte, etc.

“Las políticas de educación compensatoria que reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Art.63.2).

(...) así como obligando a las administraciones educativas a asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización durante la educación infantil de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia suponga una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

Con el mismo fin, dedica su Título III a la educación de las personas adultas para que puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos. Se debe atender preferentemente a los grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral. Se realiza en centros ordinarios o en centros específicos (Art.54) y se regula la educación a distancia (Art.3.6).

3.- Desarrollar una autonomía pedagogía y organizativa. Desde el punto de vista pedagógico, esta reforma supuso la institucionalización de una serie de cambios respecto al qué y al cómo enseñar, es decir, cambios en contenidos y metodologías. Se considera a la escuela como un instrumento para la reforma o el cambio social. Para ello, la pedagogía que sustenta la ley y sus reglamentos retoman la línea que en España había llevado a la práctica la Institución libre de Enseñanza (ILE): “pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (Art. 1) (Sevilla, 2003, p.39).

Entre los principios de la actividad educativa destaca la formación personalizada que propicie una educación integral, el desarrollo de las capacidades

creativas y el espíritu crítico (...), la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (...), la relación con el entorno social, económico y cultural (Art. 2.3).

Respecto a la organización se propone el ciclo como la unidad temporal en que se organiza la enseñanza: la estructura curricular en la Enseñanza Obligatoria es el área. Los agrupamientos de los alumnos se deben realizar de manera flexible constituyendo un recurso para individualizar la enseñanza. El currículum debe ser abierto y flexible, de manera que el profesor cuando planifica la enseñanza pueda contextualizarla a nivel individual y de organización del centro referente a espacios compartidos, mejoras en los accesos al mismo, eliminación de barreras arquitectónicas, etc. (Puelles, 1999, pp.404-407).

4.-Se plantea la calidad educativa dedicando un título específico a dicho principio: “Título tercero: De la Calidad de la enseñanza”. Comprende los Art. 55-62 en los que destaca la cualificación y formación del profesorado (Art.56); la programación docente (Art.57); los recursos educativos y la función directiva (Art.58); la innovación y la investigación educativa (Art.59); la orientación educativa y profesional (Art.60); la inspección educativa (Art.61) y la evaluación del sistema educativa (Art. 62).

Con esta Ley se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación:

La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Art.62).

En el preámbulo se afirma que “la actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. También se aborda la compensación de desigualdades en educación desde la normalización e integración social, introduciéndose el concepto de “necesidades educativas especiales (N.E.E)”.

Esta ley no incluyó ninguna asignatura alternativa a la religión para aquellos alumnos que no la elegían. La Conferencia Episcopal consideró que se la relegaba a una condición inferior. La religión se incluye como oferta obligatoria para todos los centros y de carácter voluntario para los alumnos (Disposición segunda). Esta disposición fue impugnada. El TC entiende que dicha equitación no se cumple en la redacción del Art.14 debido a que las calificaciones de la asignatura de religión no tienen el mismo valor que otra asignatura a la hora calificarse en el expediente del alumno. Además, los padres de los alumnos deben manifestar a la dirección del centro la elección entre religión católica y las actividades de estudio. Esta situación, según el TC, vulnera el derecho a no manifestar cuáles son sus convicciones religiosas (Art.16 CE).

Por otro lado, entiende el TC que aquellos alumnos que decidieron hacer uso de las actividades de estudio ofertadas por los centros educativos pueden dedicar más tiempo al estudio y son susceptibles de obtener mejores calificaciones académicas. De este mejor aprovechamiento y calificaciones no pueden beneficiarse los alumnos cuyos padres hayan elegido la enseñanza de la Religión Católica.

Permitió que las CC.AA redactasen un porcentaje de contenidos curriculares, estableciendo diferentes niveles de concreción curricular. Se refuerza la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio: “el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas, el fomento de los hábitos democráticos y la formación en el respeto y la defensa del medio ambiente” (Art.2.3).

Se permiten establecer convenios con Corporaciones Locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro para desarrollar la educación infantil (Art.11.2). Se establecen acuerdos individuales con algunos centros con el fin de ampliar el número de plazas ofertadas.

V.7.1.-Real Decreto 377/1993 por la que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

La Orden de 1 de abril de 1993 regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos. Pretende adaptarse a la nueva ordenación educativa introducida por la LOGSE. Pero sin dejar de favorecer la libertad de elección de centros. Para ello propone:

a) Ampliar la zona de influencia de los centros.

b) Crear Comisiones de Escolarización por parte de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación compuestas por representantes de los centros, el Servicio de Inspección, los ayuntamientos y las AMPA. Estas comisiones fueron creadas de manera similar a las existentes en otros países europeos, pero en España no adquirieron el mismo peso. Estaban encargadas de asesorar a los padres y alumnos sobre la posibilidad de escolarización, colaboren en la gestión del proceso de admisión, priorizan la proximidad al centro, la renta familiar y hermanos en el mismo centro, algún tipo de minusvalía, etc. Esta decisión se justifica, según el Ministerio, por la existencia de un número suficiente de plazas escolares para atender todas las necesidades.

Por primera vez se establece la inscripción de centros de Primaria a centros de Secundaria, evitándose así un nuevo proceso de admisión. En caso de las concertadas, la inscripción se señala a petición del titular y preferentemente aquellos centros del mismo titular. Así como la creación de Comisiones de Escolarización por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, compuesta por representantes de los centros implicados, el Servicio de Inspección los ayuntamientos y las asociaciones de padres (Art.17.2). En cierto modo se limita el derecho de elección de las familias, ya que elegir un centro de primaria supone prácticamente elegir uno de secundaria que, tal vez, no responda a sus intereses.

La LOGSE pretende conciliar la libertad de elección y la equidad. Según la disposición adicional quinta, en caso de Educación Infantil siendo de titularidad pública: “este podrá establecer otros criterios de admisión, además de los

establecidos por este Real Decreto, con el fin de dar preferencia a las solicitudes formuladas por las familias más necesitadas de atención social”.

A modo de conclusión, la LOGSE fue criticada por un sector de la sociedad que no aceptaba bien la extensión en la edad de escolarización y la idea de una escuela para todos. Planteaba que todos los alumnos accedieran a una educación de calidad, fortalecer la escuela pública e impulsar políticas de inclusión que permitieran una mayor integración de todas las diferencias individuales, al mismo tiempo que respetara las diferencias culturales y propiciaba una mayor participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Impulsaba el funcionamiento de la institución escolar y apostaba por una metodología constructiva en donde el alumno era el artífice de su aprendizaje (Viñao, 1989).

Con la puesta en marcha de la LOGSE hubo un descontento general que proclamaba el elevado fracaso escolar consecuencia, según profesores, padres, políticos, medios de comunicación, del modelo comprensivo y de la gestión democrática de la escuela pública.

Los medios de comunicación lanzaron una campaña de desprestigio de la escuela pública. Los medios La Razón, La Vanguardia, El País, El Mundo, Comunidad Escolar, Escuela Española o El Magisterio Español hacían referencia a distintos aspectos del sistema educativo (disciplina, violencia y marginación social, reforma de la Reforma LOGSE, debate de las Humanidades, “rol” profesional del docente, funcionalidad del sistema educativo, debate de la ESO, calidad de los centros escolares... en el periodo comprendido entre 1997-2000⁶⁷.

Escudero, (2001, p. 20), hace la siguiente reflexión:

He de confesar que siento cierta perplejidad en relación con el hecho de por qué y cómo hemos llegado a crear la “bola de nieve” de una opinión generalizada que no sólo es anti-LOGSE, sino que está perforando la creencia y la esperanza en el valor de la educación,

⁶⁷ Véase: García Gómez (2002). La construcción interesada de una opinión: “la escuela pública es un derroche fuera de tiempo. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado .(6), 1-22

especialmente la educación pública. Y digo esto porque, si nos atenemos a algunos de los datos aportados por ciertas evaluaciones o informes (INCE, 1998) u otros más recientes sobre la educación primaria, todavía por hacer públicos, pero que ya están disponibles parcialmente, INCE 2000, así como, de algunos que dispongo a partir de un informe de progreso sobre la ESO.

La tendencia hacia la privatización y a un modelo de escuela competitiva, llevo a algunos autores entre ellos: Hargreaves (1996); Fernández de Castro y Roger (2001), a firmar que cuando más solicitadas estén las escuelas, mejor preparados estarán los alumnos, esto les permitirá a los centros a ascender en el ranking de la oferta del mercado y de nuevo plantearse nuevos retos para seguir subiendo en la demanda de los usuarios del servicio.

Para Gómez Llorente (1991, citado por García Gómez 2002. pp.1-2) estas ideas han servido a algunas fuerzas políticas y corrientes de opinión para desacreditar el modelo comprensivo y la escuela pública. Es cierto que, durante bastante tiempo, algunos padres consideraban que se daban más apoyos a los alumnos con dificultades de aprendizaje que a los alumnos de alto rendimiento. En este momento las teorías inclusivas son aceptadas y defendidas por la mayoría de profesores.

La enseñanza comprensiva se estableció en el sistema educativo de Finlandia y es considerado uno de los sistemas educativos con mejores resultados en las pruebas PISA. Esto demuestra que no era tanto el modelo educativo el que propiciaba un alto índice de fracaso escolar, son diversas las variables que influyen en el mismo.

VIII.4.LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG)

Posteriormente, y con diez años de andadura de la LODE, el PSOE aprueba la LOPEG, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la

Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE n.º 278, de 21 de noviembre de 1995), reforma la LODE y algunos aspectos de la LOGSE. Se pretende reafirmar el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y profundizar en la organización y las funciones de los órganos del gobierno en los centros.

En lo referente a la función directiva, responde a la doble necesidad de renovar la dirección al servicio de la calidad y resolver los problemas planteados en el modelo anterior. Para ello, profundiza y trata de mejorar lo dispuesto en la LODE, en su concepción participativa y complementa la organización y funciones de los órganos de gobierno para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE.

El Ministerio de Educación redactó 77 medidas propuestas por el Ministro D. Suárez Pertierra con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza (documento base para elaborar la Ley). Agrupaba seis criterios fundamentales para la educación: los valores, la igualdad, los centros, la dirección, el profesorado y la inspección.

La mejora de la calidad, presente en la LOGSE, se basa principalmente en la evaluación, ampliando su concepto al conjunto del sistema educativo, en sus enseñanzas, centro y profesores. Está vinculada a la participación de la comunidad educativa, la formación del profesorado y la evaluación del sistema educativo de los centros, de la tarea docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa. Dedicó el Título Preliminar a definir las acciones que llevan a cabo los poderes públicos para garantizar una enseñanza de calidad:

Además, la mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores. (Preámbulo de la LOPEG, párrafo 13). Indica “la necesidad de cumplir con una adecuada participación, autonomía y organización de los centros que garantice la ausencia de discriminación en la elección de centro”.

Señala la necesidad de cumplir con la adecuada participación, autonomía y organización de los centros que garantice la ausencia de discriminación en la

elección de centro: (...) exige, de manera que no sólo se garantice con efectividad la ausencia de discriminación en la elección del centro por parte de los alumnos, sino que los centros, a su vez, puedan incorporar a su proyecto educativo y a las enseñanzas que imparten todas las mejoras cualitativas que las sucesivas disposiciones legales vienen auspiciando (Preámbulo de la LOPEG, párrafo 17).

El criterio de admisión se realiza de acuerdo con los criterios de la LODE (Art.20) en donde se establece, para los centros públicos, la prohibición de que exista cualquier tipo de discriminación de los alumnos, por razones económicas o de cualquier otra índole.

Insiste en el preámbulo, así como en la Disposición Adicional Segunda, en la necesidad de garantizar la escolarización a los alumnos con necesidades educativas especiales, intentando que todos ellos estén repartidos en igual proporción entre los centros sostenidos con fondos públicos de su zona: (...) a estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (Disp. Adic.2.^a).

El RD distingue distintas medidas de actuación para estos alumnos, siguiendo la encomienda que hace el Art.49 de la CE de realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración a favor de los disminuidos físicos, sensoriales y físicos, a los que debe prestárseles la atención especializada que requieran y amparar para el disfrute de los derechos reconocidos por la Constitución Española.

En la misma, hace mención de la financiación del segundo ciclo de Educación Infantil:

Con el fin de ampliar la oferta del segundo ciclo de la educación infantil, las Administraciones educativas podrán establecer sistemas de financiación con corporaciones locales, otras administraciones públicas y entidades privadas titulares de centros concertados, sin

finés de lucro. Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este ciclo educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales (Disp. Adic.2.^a). Así como la obligación que tienen los centros docentes sostenidos con fondos públicos de escolarizar a la población escolar descrita en los apartados anteriores. Los límites y proporciones de escolarización de este alumnado serán los que establezca la administración educativa entre todos los centros de la zona que se trate, salvo que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta a los alumnos. En la misma disposición ratifica los criterios de admisión establecidos en la LODE (Art.20).

Además, se regula que estos criterios únicamente se apliquen en el momento del ingreso al nivel educativo de los centros públicos. La Disposición Adicional Tercera regula la admisión de los alumnos en enseñanzas de grado superior de formación profesional, la Disposición Adicional Cuarta, las enseñanzas artísticas: aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de música o de danza y enseñanzas de régimen general tendrán prioridad para la admisión en los centros que impartan dichas enseñanzas de régimen general que la administración educativa determine.

En el Título I y el capítulo 1, sobre la participación de la Comunidad educativa expuesto en el capítulo III, de la tesis.

El capítulo II, de la autonomía pedagógica organizativa y de gestión de los recursos de los centros educativos”, se dio un tratamiento más abierto a la autonomía de los centros, sobre todo a su autonomía pedagógica, estableciendo que cada centro tendría su proyecto educativo, su proyecto curricular y sus normas de funcionamiento, teniendo en cuenta las características del entorno y las necesidades específicas de los alumnos. “Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro” (Art.6).

Refuerza las funciones de los consejos escolares: elección del director, mayor autonomía en la organización y gestión y en la elaboración del PEC donde se

fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, siguiendo las directrices del consejo escolar del centro. El PEC debe ser público y las administraciones educativas colaborar con los centros para que éstos hagan publicidad, proporcionen información y orientación a los padres y a los alumnos, favoreciendo la implicación de la comunidad escolar.

Para Bonal (2007, p.28) respecto a la LODE “libertad de elección “y “calidad” educativa legitiman las tendencias a la mercantilización educativa y a la segregación social en el sistema de enseñanza.

En el Art. 7, los centros públicos reciben autonomía en la gestión de los recursos económicos, abriendo la posibilidad de que las administraciones educativas deleguen en los centros las compras, la contratación de servicios, etc.

En el Capítulo III, “De la dirección de los centros públicos”, el Art.1 establece la elección de la dirección del centro por mayoría absoluta del Consejo Escolar del centro de entre aquellos profesores que hayan sido previamente acreditados por la administración educativa competente. Para dicha acreditación se establece superar unos programas de formación, valoración positiva del trabajo realizado hasta el momento, ya sea en la función docente o en cargo de gobiernos anteriores. La duración de los cargos será de cuatro años renovados en tres periodos (12 años) consecutivos. Con esta medida se amplía la propuesta por la LODE, que estipulaba un mandato de tres años, renovable hasta nueve años en total.

La LOPEG regula las competencias del director de centros públicos de niveles no universitarios. Establece los principios básicos de actuación (Art.21). Mantiene como uno de los órganos unipersonales la figura del administrador, como figura profesional, y alternativa al secretario. Introducida en la LOGSE, siendo bastante polémica, cuyas funciones están reguladas en el Art. 26.

La ley dedica el Título III, “De la evaluación”, a otro de los pilares, junto a la participación y autonomía del sistema educativo. Atribuye al INCE (creado por la LOGSE) la responsabilidad del sistema educativo: “El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ofrecerá apoyo a las Administraciones educativas que lo

requieran en la elaboración de sus respectivos planes y programas de evaluación” (Art.28).

El gobierno hará públicas las conclusiones de interés general realizadas y los indicadores de calidad realizados por el INCE. En ese momento los indicadores de calidad no se centran aún en ranking que compara los centros. “Este tipo de evaluación a través de indicadores provocó malestar en algunos sectores de la enseñanza que consideraban que esta medida pretendía comparar los centros y establecer ranking que determinaran en categorías de calidad los centros” (Villamor, 2007, p.190).

Va a ser competencia del claustro evaluar y aprobar los proyectos curriculares y los aspectos docentes en relación con el proyecto educativo del centro (PEC). Potencia planes de evaluación externos e internos y establece un plan de evaluación de la función directiva (Art.29). Se extienden los límites de la evaluación, implicando a los consejos escolares a los que se informara sobre los resultados. Se prevé valorar la función docente (Art.30) y el desarrollo profesional (Art.31) y sobre la función directiva y la inspección (Art.34).

Con el fin de mejorar la calidad educativa, se apuesta por la formación del profesorado (Art.32) y la innovación e investigación en el campo educativo (Art.33).

En coherencia con el principio de una mayor autonomía implica una mayor rendición de cuentas. En la Disposición Final Primera, para los Centros concertados establece:

En el citado módulo, la cuantía del cual asegurará que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad, se diferenciarán: a) Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social correspondiente a los titulares de los centros. b) Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento y conservación y las de reposición de inversiones reales, sin que, en ningún caso, se computen

amortizaciones ni intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

En los centros concertados, las actividades escolares complementarias y las extraescolares y los servicios escolares no podrán tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias deberá ser autorizado por la administración educativa correspondiente.

Con todas estas medidas se consideró que esta ley era un paso hacia la libertad de elección de centro, pretendía impulsar la autonomía de los centros unida a la participación, profesionalización de la enseñanza y la evaluación. “En ella subyace la idea de que la autonomía implica mayor profesionalización y mayor control sobre el sistema por medio de la evaluación” (Villamor, 2007, p.190).

VIII.5. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN LOE (2006)

El PSOE, a su llegada al gobierno en marzo de 2004, paraliza el desarrollo de la LOCE mediante una moratoria, desarrollada a través de un Real Decreto, con la que suspende el calendario de aplicación de la ley por dos años. Este nuevo calendario retrasaba la implantación de las nuevas enseñanzas hasta el curso 2006/2007; con ello, la nueva ministra María Jesús San Segundo, disponía de dos años para elaborar una nueva ley de Educación. La velocidad de los cambios le viene impuesta al PSOE debido a que cuando accede al gobierno se estaban aplicando alguna de las medidas de la reforma del Partido Popular. El PSOE no admitía los cambios propuestos por la LOCE porque, según ellos, no atendía realmente la integración.

Fue aprobada en el Congreso de los Diputados el 6 de abril de 2006. Contó con los votos en contra del Partido Popular (133) y 12 abstenciones (CIU y tres diputados del grupo mixto) y con el respaldo del resto de grupos de la cámara que ascienden a un total de 181 votos de apoyo. Careció del apoyo del partido en la oposición para conseguir una política educativa estable.

Regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios de los estudiantes en todo el Estado Español, existiendo algunas diferencias en el desarrollo de esta ley en función de la capacidad de las diferencias de las Comunidades Autónomas para ajustar aspectos del currículo y de la organización, de manera que puedan dar una mejor respuesta según sus necesidades.

Esta ley deroga todas las anteriores (LGE de 1970, LOGSE, LOPEG y LOCE), salvo la LODE de 1985. Es una ley que conserva parte de la LOGSE y recoge con otras orientaciones algunos aspectos de la Ley de calidad de la Enseñanza (LODE) aprobada por el Partido Popular y la Coalición de Canarias. A pesar de, en un primer momento, las protestas en contra por parte de la Iglesia y la escuela privada concertada, la ley fue aprobada consiguiendo el apoyo de los sectores sociales progresistas, los sindicatos de profesores y padres, los sectores mayoritarios de la comunidad educativa, gracias a la financiación que le acompañaba (7.000 millones de euros) hasta su definitiva puesta en marcha en 2010.

VIII. 5.1. Aspectos más relevantes de la LOE

Entre los principios generales y pedagógicos que fundamentan la norma recogidos en el preámbulo que delimitan la estructura legislativa de la misma, cabe destacar lo siguiente (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2006):

1.- Considera la educación como el medio más adecuado para ayudar a construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica. El primer principio “consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo” (Preámbulo, 1.º Principio).

2.- Desea proporcionar una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y demandas que plantean las personas y los grupos sociales.

3.- Combina calidad y equidad sobre el principio de esfuerzo compartido. "La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige, ineludiblemente, la realización de un esfuerzo compartido (Preámbulo, 2.º principio).

Une el concepto de calidad con equidad, insistiendo en el carácter inclusivo de la educación, en igualdad de trato y la no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia. Pretende llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes, particularmente, entre los de titularidad pública y los privados concertados. Sobre todo los centros concertados que no seguían una política educativa de inclusión.

4.-El articulado de la ley explicita:

"Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 % para aquellas que no la tengan" (Art.6.3).

El gobierno fijará en esos porcentajes los contenidos básicos que deben estudiar en cada asignatura los escolares españoles. El Partido Popular criticó la ambigua redacción y los partidos nacionalistas se quejaban de lo contrario, al ver la redacción definitiva. Los reales decretos que fijan las enseñanzas comunes o mínimas aparecen en diciembre de 2006 (para Educación Primaria) y en enero de 2007 (para Educación Infantil y ESO). Posteriormente, las autonomías completarán su porcentaje en el horario. Estos reales decretos establecen, entre otras cuestiones, los objetivos de la etapa, las competencias que deben adquirir los alumnos, la evaluación y los aspectos básicos del currículo. Regulan, asimismo, los Programas de Cualificación Profesional Inicial que se saldarán con un certificado de F.P-1 y permitirán acceder al mundo laboral o a Formación Profesional de Grado Medio.

Se destacan los aspectos que regulan el tema de la investigación, la elección de centros. Al respecto propone que una serie de medidas que favorecen la libertad de elección y la acción responsable de los padres en materia educativa:

a) Las administraciones regularán la admisión en centros públicos y privados concertados con garantía del “derecho a la educación” en acceso en condiciones de igualdad y libertad. Podrán constituirse comisiones de garantías de admisión, cuando la demanda de las plazas supere la oferta, para vigilar que el proceso de admisión se ajuste a la ley. La norma establece la misma área de influencias para los centros financiados con fondos públicos de un mismo municipio o ámbito territorial. Las comunidades deben garantizar a las familias plazas disponibles en los colegios públicos y concertados para los niños de tres a seis años, una etapa declarada gratuita desde la LOCE.

Los titulares de los centros tienen como derecho fijar un carácter propio de los mismos (Art. 115) y la matriculación de un alumno en un centro concertado supondrá respetar su proyecto educativo e ideario, sin que la adhesión al mismo pueda exigirse como requisito de admisión.

La Ley presenta como novedad la presencia de un responsable del ayuntamiento en los consejos escolares de los centros privados concertados. Una decisión polémica, debido a que en el Senado prosperó la enmienda de CIU, derivada de un compromiso del PSOE en el trámite de la ley en el Congreso, por la que se suprimía esta representación municipal. Finalmente, y tras una larga negociación, prosperó la postura de ERC-ICV, que se negaban a apoyar la ley si el texto no quedaba como salió de la Cámara Baja. Las familias podrían seguir haciendo aportaciones voluntarias a los colegios concertados, una práctica extendida y criticada desde colectivos diferentes. Finalmente, y tras acuerdo con los titulares de la educación concertada, gracias a los acuerdos con CIU y PNV se elevan los módulos económicos de los concertados, lo que traducirá en una mayor financiación para los centros concertados en los próximos años.

b) La escolarización y admisión de alumnos, recogido en el Art. 84. La ley reconoce a las familias el derecho a presentar la solicitud de admisión en el propio

centro que deseen escolarizar a sus hijos. Cuando la demanda de plazas supere a la oferta, las administraciones podrán constituir comisiones de admisión cuya misión es supervisar el proceso y el cumplimiento de las normas que lo regulan, así como proponer las medidas que consideren oportunas. En ellas tendrán representación la administración educativa y la administración local, los padres, los docentes y los centros públicos y concertados.

La administración en caso de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, de situación social desfavorecida, etc. atenderá su adecuada y equilibrada distribución estableciendo una proporción equilibrada entre centros públicos y privados concertados. Los centros de una misma área podrán incrementar un 10 % del máximo de alumnos por aula para atender alumnos de escolarización tardía a nuestro sistema educativo⁶⁸.

Los centros privados “podrán acogerse” a la concertación educativa, con preferencia para los que atiendan poblaciones escolares desfavorecidas. Según la LOE, todas las partidas de los módulos de concierto se revisarán anualmente en un porcentaje equivalente al de la distribución de los docentes dependiendo de las administraciones del Estado. El salario, progresivamente se equipará a los profesores de la enseñanza pública. Las CC. AA. tendrán que garantizar plazas suficientes para el ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años), en los centros sostenidos con fondos públicos.

Los centros del sector no podrán percibir cantidades de las familias por la enseñanza gratuita ni imponerles la aportación a fundaciones o asociaciones, ni establecer servicios obligatorios asociados a la enseñanza que impliquen un desembolso de los padres.

e) El Estado y las comunidades autónomas acordaron un incremento del gasto educativo para los próximos diez años con el fin de equiparse a la Unión Europea. El Gobierno se compromete a publicar un informe anual con los indicadores del sistema educativo, en el que aparecen los gastos públicos en educación.

⁶⁸ Véase: Grafica LOE. MEC 2007

f) Las pruebas de diagnóstico se convierten en un arma de doble filo en el momento de elección de centro educativo por parte de los padres. Queda establecido que en 4.º de Primaria (10 años) se realizarán las primeras evaluaciones generales de diagnóstico, que se repetirán en 2.º de la ESO (14 años). El objetivo de estas pruebas es medir el rendimiento en competencias básicas como lectura, escritura, cálculo, TICs, etc. Se trata de recabar datos sobre la evolución y el funcionamiento del sistema educativo.

Estas evaluaciones no computarán en el historial del alumno y tampoco se califica al alumno. Es un sistema basado en el modelo francés: consiste en que los profesores apliquen evaluaciones a sus alumnos y cuenten con plantillas de los resultados regionales y nacionales para poder compararlos. El fin es recabar datos sobre la evolución y el funcionamiento del sistema. Esta evaluación se puso en práctica en la Comunidad de Madrid (gobernada por el Partido Popular) en cursos anteriores, teniendo la LOCE como referencia. Levantó bastante polémica y algunos padres se negaron a que sus hijos realizaran dichas pruebas.

g) Los centros docentes dispondrán de mayor autonomía, tendrán sus propias “señas de identidad”, capacidad para adecuar el proyecto educativo a las características del entorno y a las necesidades educativas de los alumnos.

h) Dirección escolar (Art.133). Los directores de los centros públicos serán elegidos por una comisión formada por padres, alumnos, docentes y administración. Las administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones, aunque al menos un tercio de los miembros será propuesto por el Claustro de Profesores y otro tercio por el Consejo Escolar entre los miembros que no son profesores. La selección se realizará de conformidad con los principios de méritos y capacidad.

i) La clase de religión católica tendrán que ofertarla todos los centros, pero será de elección voluntaria para los alumnos y sin evaluar.

j) La financiación se fija un gasto extra de 7.033 millones de euros hasta 2010 y la redacción de la norma obliga al Gobierno a publicar un informe anual donde se detalle el gasto público en educación.

k) Otro de los puntos básicos de la reforma, desde el punto de vista pedagógico, se comienza a trabajar desde las competencias como lo están llevando a cabo los países europeos, con el fin de incrementar la calidad educativa. “Todos los ciudadanos deben ser capaces de poder desarrollar las competencias básicas mediante la creación de contextos de aprendizaje atractivos y eficientes en todos los niveles educativos” (CE, 2009).

l) Respecto al abandono de la escolaridad, la LOE permite a los alumnos permanecer en la educación obligatoria hasta los 18 años aunque estarán en su derecho de abandonar a los 16 si así lo desean.

Referente al tema de estudio, la LOE no introduce la libertad de elección como uno de sus objetivos. La referencia a elección de centro la encontramos en el Título II, “Equidad en educación”, Capítulo III, “Escolarización en centro públicos y privados”, al exponer en el Art.48 los requisitos y procesos de admisión de los alumnos. En el mismo se recoge la necesidad de garantizar el derecho a la educación como la libertad de elección, en condiciones de igualdad en parte por el reparto poco proporcional de los alumnos con dificultades educativas, incorporación tardía al sistema educativo, minorías étnicas, etc. que eran mayoritariamente matriculados en los centros públicos.

La asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” (EpC) se consideró una materia obligatoria y evaluable en la educación Secundaria y en bachillerato, creando polémica por considerar algunos sectores que estaba en contra de las creencias de los padres y atentaba contra la libertad de elección. Sobre el tema se encuentra una amplia bibliografía, se destacan: Embid (2008); Embid (2009); Fernández Soria (2008) Martín Sánchez (2006); Nuevo (2013); Álvarez (2009); Gómez Orfanel (2009), etc.

La polémica jurídica originada por esta controvertida materia sirvió también para ayudar a clarificar el ideario educativo constitucional. Tras la discusión

suscitada por los reales decretos de mínimos, a pesar de las modificaciones introducidas por el Gobierno para evitar el riesgo de invadir aspectos reservados a las familias, los consejeros de educación de las autonomías gobernadas por el Partido Popular (Madrid, Baleares, Murcia, La Rioja, Castilla y León y Comunidad Valenciana) elaboraron unos programas para Educación para la Ciudadanía y Educación Ético-Cívica en los que pretendieron evitar cualquier riesgo de fricción con las familias y con los reales decretos de mínimos. Por un lado, se ajustan al estricto horario fijado en la normativa estatal (una hora y media semanal en Primaria y una hora en la Educación Secundaria Obligatoria). Por otro, las enseñanzas se estructuran de una forma mucho menos prolija que en los reales decretos. Como es lógico, se recoge el espíritu de la LOE pero, en la mayoría de los casos, la Ley permite a las comunidades que se altere la estructura de los contenidos y su propia definición (Fernández- Soria, 2008).

Se impartirá en uno de los dos últimos cursos de primaria, en uno de los tres primeros de secundaria y en uno de Bachillerato dentro de Filosofía. En ella se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En Primaria será impartida por los maestros (los tutores de cada curso), en la ESO por profesores del área de ciencias sociales, filosofía y ética, y en bachillerato por los docentes de filosofía. Esta asignatura no ha sido concebida como la alternativa a la Religión y, a pesar de las críticas, está incluida en los programas de algunos países de la UE.

En aquel momento suscito un verdadero conflicto social, consideraban que la asignatura tenía un carácter adoctrinador. Se presentaron más de 52.000 objeciones de conciencia a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía, más de 2.000 recursos contencioso administrativos presentados contra las denegaciones de la objeción por las distintas administraciones educativas autonómicas, etc. Aun cuando la polémica relacionada con esta materia disminuyó a partir de 2009 (año en que el Tribunal Supremo declaró que no existe en nuestro ordenamiento el derecho a la mencionada objeción de conciencia), pasando al Tribunal de Derechos Humanos (Nuevo 2013, p.217).

En los Dictámenes emitidos con ocasión de examen de los Proyectos de los mencionados reales decretos, el Consejo de Estado partió de la distinción entre lo

constitucional lícito y lo constitucionalmente obligatorio, considerando que no es lícita la difusión de valores que no estén consagrados en la propia Constitución. (Nuevo, 2013, p. 220). La Constitución Española, sigue marcando un antes y un después en los derechos humanos.

Como conclusión, una sociedad interesada en el establecimiento de un orden de libertad, y, por tanto, en un sistema educativo que favorezca la libertad de elección de centro por parte de las familias, debe ser consciente de la enorme delegación que hace en las instituciones educativas y de las decisiones que los líderes políticos están tomando al respecto. Aunque el objetivo del presente trabajo es indagar la percepción que tienen los alumnos sobre la elección de centro, no podemos obviar que la Política Educativa se reduce cada vez más al ámbito jurídico, olvidando el análisis pedagógico que cualquier ley requiere.

CAPÍTULO IX

LAS LEYES EDUCATIVAS DEL PARTIDO POPULAR

IX.1. INTRODUCCIÓN A LAS POLÍTICAS DEL PARTIDO POPULAR

Siguiendo el razonamiento del capítulo anterior, la libertad de elección de centro necesita de una normativa general que la contemple. De aquí se desprende, en el análisis de la tesis, que la legislación en materia educativa surge en tanto se incluya en la ideología que defiende un partido político. El partido popular pretende justificar en sus políticas educativas el derecho de los padres a poder elegir centro.

En este contexto de políticas educativas, varias son las cuestiones que se pueden tratar sobre de la tesis. No obstante, se expondrán los aspectos más relevantes: el interés en torno a las Leyes educativas durante el periodo legislativo del Partido Popular (PP) que motivan y legitiman la libertad de elegir centro.

El Partido Popular (PP) ganó las elecciones en 1996, con escasa mayoría de votos, tuvo que pactar para llevar a cabo su gobierno con los partidos nacionalistas. La necesidad de pactar cambió en parte su programa electoral, que no se llevó a la práctica hasta la segunda legislación (2000-2004), volviendo a gobernar en el período (2011-2015) y a lo largo de 2016 en funciones hasta finales de octubre que vuelve a jurar el cargo, con el apoyo del partido de ciudadanos y Coalición Canaria, y la abstención de 68 diputados del PSOE y con 111 en contra del resto de la Cámara, incluidos 15 socialistas que rompieron la disciplina de voto. Al tratarse de un gobierno en minoría, se augura una legislatura de pactos.

Cabe señalar que el Partido Popular (PP) en palabras de Puelles, (2012, p.204): con la refundación de José María Aznar, se dan dos tipos de ideologías: el neoliberalismo basado en el “laissez faire” o el libre mercado y el neoconservadurismo basado en los valores tradicionales (con referencia a la ideología democristiana), aunque de poca identidad en el seno del partido.

Vidal Quadras, sobre los orígenes ideológicos del liberalismo del Partido Popular (PP), declara que “la derecha es el conjunto de ideas y actitudes que derivan de la libertad negativa como objetivo moral primordial” (Tusell, 2004 p.40), siendo una versión reduccionista del neoliberalismo, muy relacionado con las

políticas llevadas a cabo por Ronald Reagan y Margaret Thatcher durante los años ochenta.

En la misma línea Puelles, (2006) sobre “la influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa” en términos ideológicos, habla de la Nueva Derecha, en relación con la política de Margaret Thatcher, en la cual aparecen dos tendencias: el neoliberalismo, que representa la libertad de los mercados, y el neoconservadurismo, que defiende la tradición y los valores. En Educación, el neoliberalismo apuesta por la libertad de elección de centro, el cheque escolar y la privatización de la educación en donde la intervención del Estado ha de ser mínima. Mientras que el neoconservadurismo considera que el Estado ha de intervenir restaurando los viejos valores. Comparando la influencia de la política inglesa en la política educativa llevada a cabo por el Partido Popular.

En el artículo de Schwartz (1997) Tímida ministra. *El País*, 21 de julio, comenta el discurso de la Ministra Esperanza Aguirre, una intervención que se produjo en el Club del Siglo XXI, pocos días después del cese de Aguirre como ministra de Educación y Cultura y del nombramiento, como ministro, de Mariano Rajoy.

La única forma de conseguir que las instituciones de enseñanza, tanto pública como privada, se esfuercen por ofrecer una educación de mejor calidad es que tengan que competir entre sí y que, tanto padres como alumnos, puedan elegir libremente el establecimiento preferido. Schwartz (1997, citado por Viñao 2001, pp. 63-87).

En la citada conferencia (1977), retomada por Puelles (2012, p.205), la ministra señaló expresamente que algunos piensan que la calidad se mide por el volumen de gasto. “La calidad se mide por lo que los alumnos aprenden”.

Es evidente, que el discurso sobre la calidad aparece en todas las reformas educativas desde los años 80 hasta la actualidad, se produce en los diferentes gobiernos bipartidistas. Ahora bien, el concepto de calidad de la enseñanza en el Partido Popular presenta unas connotaciones claramente relacionadas con el

neoliberalismo, como se irá analizando a través de sus políticas educativas aplicadas durante sus diferentes gobiernos.

En la actualidad sigue esta tendencia en lo referente a la educación, pero en las últimas elecciones el debate referente a sus diferencias ideológicas con los partidos de izquierda, no se plantean. El debate se centra en la gestión, el crecimiento económico y la reducción del desempleo. De esta manera, se evita cualquier confrontación ideológica. A nivel educativo plantea una mayor calidad del sistema e incluso modificar la LOMCE en aquellos puntos que no den una respuesta a las necesidades del sistema, con la finalidad de ampliar el número de votantes. Para Agudo y Lorenzo (2012, p.89) el gobierno de Rajoy en la anterior legislatura es:

Extremadamente conservador en lo educativo, se abre, además, legalmente la posibilidad de concertar a centros de FP básica y a centros con diferenciación de sexos, algo que hasta ahora se había hecho, pero que el Tribunal Constitucional había dicho que contravenía la legislación vigente.

Pero la realidad desvela que la política educativa llevada a cabo y presentada de esta manera disfrazada tiene como finalidad construir un mercado educativo. Es cierto que a lo largo de sus gobiernos, han intentado implantar una ideología neoliberal en el campo educativo de manera progresiva. La visión de Larrosa (2011, p.6) corrobora y fortalece que:

La fidelidad a los partidos políticos mayoritarios, demostrada en las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas, es alta y por lo tanto los partidos tienen libertad para confeccionar sus programas electorales y no se ven obligados a explicar detalladamente lo que harán en materia educativa si ganan las elecciones.

Como se decía en la ponencia redactada por Luisa Fernanda Rudi para el congreso del Partido Popular celebrado en enero de (1999):

El objetivo permanente de las administraciones públicas ha de ser atender del mejor modo a las necesidades reales de los ciudadanos,

pero buscando sin cansancio la forma de que sus prestaciones y su actividad sean cada vez menos necesarias o puedan reducirse hasta quedarse en aquello que, por su naturaleza, sólo puede ser realizado adecuadamente por la autoridad pública (Aizpeolea, 7 de enero de 1999, *el País*).

Pretenden que la educación, con el tiempo, deje de ser un asunto político encargado de defender los derechos sociales, para convertirse en un asunto individual donde los padres puedan elegir libremente el producto (educación) que más les satisfaga. Ahora bien, hasta qué punto puede ser un asunto individual, aunque los políticos establezcan la libertad de elección de centro sin restricciones. Para ello, es necesario que adopten medidas políticas para paliar los efectos negativos, debido a que no todos los individuos parten del mismo punto de partida. En palabras de Elmore y Fuller (2007): “Los políticos deben tener en cuenta no sólo los efectos beneficiosos de la elección en aquellos que eligen, sino también los efectos perjudiciales en aquellos que, por cualquier causa, fracasan al elegir” (Viñao, 2001, p.76).

IX.2. LA EDUCACIÓN EN EL GOBIERNO POPULAR (1996-2000)

En la primera legislatura, la libertad de elección ocupa un lugar central. Esperanza Aguirre, a cargo del Ministerio de Educación y Cultura, de pensamiento neoliberal, contraria al nacionalismo y al socialismo, se demostró muy poco conocedora de materias educativas y culturales. Intentó corregir aspectos negativos de la LRU (Ley Orgánica 11/1993, de 2 de agosto de Reforma Universitaria,) y señalar como horizonte la lucha por la calidad de la enseñanza. En realidad, las iniciativas en materia legislativa partieron de un Consejo de Universidades celebrado a fines de 1996, en que se trató el doctorado y de la reforma de estudios. Pronto se produjeron conflictos entre el Ministerio a cargo de Esperanza Aguirre y los rectores. La creación de la Universidad de Elche y la tolerancia a las de Ávila y Murcia, auspiciada por la autoridad religiosa que no respetaba la normativa legal, empeoró las relaciones. Lo único positivo fue que la Conferencia de rectores empezó a desempeñar un papel importante en las Universidades españolas (Tusell, 2004).

En cuanto a la Educación Secundaria, el debate político se centró en la reforma de las Humanidades. En el fondo lo que se pretendía en el propósito de modificar los planes de estudio en estas materias era evitar que las CC.AA regidas por nacionalistas desarrollaran un modelo de enseñanza no propicio para la solidaridad nacional española.

El Plan de Humanidades, pretendía hacer valer una de las preocupaciones del neoconservadurismo: la reivindicación de la enseñanza de las humanidades, especialmente de la historia, en el sistema educativo. Se trataba de una materia crucial para todos los grupos nacionalistas. Tampoco hubo debate, los cambios de horario para las asignaturas introdujeron conflictividad en otros apartados del programa y al no contar con un estudio previo, era difícil su puesta en marcha. Al final de todo, el debate parlamentario estableció un nuevo temario que solamente duro tres meses. El PSOE consiguió el apoyo de Izquierda Unida y los Nacionalistas y obligaron a retirar la medida en cuestión.

Otra cuestión que se abordó fue la modificación de la LOGSE, pero sin tener demasiado claro cómo llevarlo a cabo. Se realizó un estudio sobre la valoración del sistema educativo que no resultó satisfactorio para los sectores más liberales. Hubo también una reapertura del debate sobre la enseñanza de la religión, sin llegar a ninguna conclusión. La continuidad se llevó con la aprobación del segundo Plan de Formación Profesional.

El hecho más importante en materia de educación secundaria fue el pasar las competencias estatales a las CC. AA, tarea que se le encarga al Ministro Rajoy, sucesor de Aguirre en el Ministerio de Educación, considerado un buen negociador (Tusell, 2004).

El problema de la transferencia estaba relacionado con la financiación y ésta, para muchos, resultaba insuficiente. En aquel momento, en el seno de la UE, ocupaba el antepenúltimo en lo referente al gasto en educación.

IX.2.1.Reforma educativa en el período (2000-2004)

En junio del año 2000, la ministra Pilar del Castillo anunció el propósito de aprobar cuatro leyes educativas en cuatro años: la Ley de Universidades (LOU), la Ley de Formación Profesional (LFP) y la Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE) y, a principio de 2001, en una larga entrevista la ministra afirmó que “el principio de la igualdad mal entendido no ha funcionado y al final ha sido un desastre en la enseñanza secundaria” (Tusell, 2004, p.251).

En materia educativa resulta necesario un consenso, pero no fue posible. La Ley de universidades (LOU), fue polémica y protestada. En mayo 2001, los rectores de 61 de las 68 universidades la rechazaron. Los rectores consideraban que no respetaba el derecho constitucional de autonomía universitaria, no distinguía claramente dirección, gestión y control de la vida universitaria. Finalmente el proyecto se aprobó en julio 2001. Se suprimía la selectividad, cada universidad podría organizar su propio sistema de acceso, se estableció un examen final de bachillerato. El sistema de acceso a las universidades respondió al método de la habilitación, de modo que el 15 % de los profesores deberían estar habilitados. Las universidades podrían contratar al 49 % de profesorado. Se introduce la financiación por programas, la Administración fija ciertos objetivos y otorga una financiación específica a las Universidades que se comprometan a alcanzarlos (Tusell, 2004).

Se creó la Agencia de Evaluación destinada a certificar el nivel de los aspirantes a profesores. Los rectores serían elegidos por sufragio universal ponderado. Los claustros estarían formados por 300 personas, de las cuales el 70 % serían profesores.

Aunque unos ocho mil docentes firmaron el manifiesto contra la Ley de universidades, se realizó una huelga general y sindicatos y partidos de izquierda se movilizaron, Aznar se limitó a afirmar que “el Gobierno no se dedica a satisfacer a nadie porque grite más” (Tusell, 2004, p.253).

Respecto a la Ley de Calidad de Enseñanza, pretendía responder a las quejas del profesorado sobre la falta de disciplina en las aulas, de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y el bajo rendimiento académico. Los directores eran nombrados por la administración, por lo que no se implicaban suficientemente, la atención a la diversidad necesitaba de cambios para abordarla, etc.

Aunque no hubo un estudio sobre la LOGSE y su repercusión en el sistema educativo, el cambio era eminente, pronto se planteó la posibilidad de los itinerarios a partir de una temprana edad. En general los padres se oponían, pero el 72% de los profesores estaban de acuerdo. Para el PSOE podía tener efectos negativos favoreciendo la desigualdad social, así lo advirtió Rodríguez Zapatero.

En julio de 2002, el PSOE llamó a la movilización social contra la ley. El partido CIU, que necesitaba el apoyo del PP en el parlamento catalán, rompió la relación con los redactores del proyecto.

El proyecto ampliaba la educación preescolar al tramo obligatorio, lo cual replanteaba la dialéctica entre educación privada y educación pública. En la práctica, tal medida aumentó la financiación del Estado a los centros privados porque la educación preescolar en un porcentaje elevadísimo se impartía en centros privados, no mejorando la educación pública.

El Partido Popular estimaba que había hecho demasiadas concesiones a las CC.AA. en materia de educación. Hubo un enfrentamiento entre los consejeros de ocho CC. AA. y el Ministerio con motivos de la reforma de la Formación Profesional. Los representantes de las distintas CC. AA. consideraban que la Administración central no los había tenido en cuenta al crear la red de referencia nacional de profesiones. También en determinadas CC. AA. hubo enfrentamientos con el Ministerio al reivindicar el 70 % de los contenidos. Así como a la hora de establecer las horas dedicadas a impartir el castellano y las lenguas propias (Tusell, 2004).

Sobre el neoliberalismo en las políticas del partido popular son diversos los autores que hacen alusión en artículos y libros a dicho tema, entre ellos: Carbonell

(1996); Gimeno Sacristán (1998); López Rupérez (1994); Pérez Gómez (1998); Puellas (2005); Tamames (1997); Tomaz Tadeu da Silva y Gentili (1996); etc.

IX.2.2.El papel de las FAES en la política del Partido Popular

La Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) había sido creada en 1989 con el objetivo fundamental de difundir el pensamiento neoliberal. Entre sus dirigentes no había personalidades significativas del Partido Popular. En noviembre de 2002 se produjo una refundación de la institución, nombrando como presidente a José María Aznar. La FAES pretendía ser un “laboratorio de ideas, de programas y de acciones políticas, partiendo del pensamiento liberal reformista,” de manera que la organización se encaminaba del neoliberalismo al neoconservadurismo, cambio que se había producido durante el primer gobierno de Aznar.

La FAES, en octubre de 1998, organizó un ciclo de conferencias y ponencias bajo el título “El sistema educativo en España”, con anterioridad al mismo se realizó otro dedicado a “Políticas universitarias: la Universidad española, el futuro es hoy” en 1997. La mayor parte de las ponencias fueron publicadas en la colección de la FAES denominada “Papeles de la Fundación”, bajo el título “El sistema educativo en la España 2000”. De ellas, gran parte de las propuestas fueron luego leyes orgánicas de educación ya que sirvieron para plantearse cuestiones relacionadas con el sistema educativo, la duración de la escolaridad obligatoria, las comunicaciones, el ir hacia un sistema más selectivo, la conveniencia de las evaluaciones al finalizar una etapa educativa, etc. Se puede comprobar en la LOCE (2002) como la influencia de estas propuestas son evidentes. En sus principios defienden la libertad de elección de centros por parte de los padres, la libertad de creación de centros, la autonomía de los centros, la competencia entre centros, etc.

Los principios de la FAES, está considerar que la economía del mercado ha demostrado su superioridad como sistema de asignación eficiente de los recursos, de creación de retos y de mejora de la prosperidad colectiva. Las economías con presupuestos equilibrados, impuestos reducidos, gastos públicos racionalizados y

regida por el principio de mínima intervención pública, produce mejores resultados sociales y son más respetuosas con las libertades individuales (Bernal & Lorenzo, 2012, p.85).

En la misma línea recogen que las FAES en el documento:

Libertad de elección y pluralismo” (2009) se plantean siete principios clave para salir de la crisis y fomentar lo que ellos denominan una educación de calidad, destacando una idea por encima de todas: “La cuestión ya no es si la escuela es de gestión pública o privada o si tiene o no fines de lucro, sino si da la mejor educación posible a los alumnos con los recursos limitados disponibles” (Bernal y Lorenzo, 2012, p.94).

Viñao (2001), expone que la opción ideológica del Partido Popular, referente a la educación, la publicación en 1995, por la Fundación FAES (Fundación para el Análisis y los Asuntos Sociales) el libro de Francisco López Rupérez, “La Libertad de Elección en la Educación” (1995), disipa cualquier duda al respecto.

En su última página se lee la composición del patronato de la fundación en el que figura, como presidente, José María Aznar, como vocales, Esperanza Aguirre, Pío Cabanillas, Pedro Schwartz, Juan Villalonga, José María Michavila, Marcelino Oreja, etc., es decir, buena parte del equipo que un año después ocuparía, además del autor, el Ministerio de Educación y Cultura además de otros organismos públicos o privatizados (p.78).

Este libro publicado en la fundación FAES, escrito por Pérez-Rupérez, junto a algunas de las personas citadas, marcaron la línea de la política del Partido Popular, en lo que a educación se refiere y que aparece con claridad en el programa del Partido en 1996.El País (10 de octubre de 1995) por Schwartz, con un artículo titulado “El Partido Popular y la Educación”, en el que se afirmaba que éste era, en efecto, el libro que reflejaba las propuestas que en materia de educación tenía dicho partido. Su autor, vocal asimismo de la Fundación FAES, recogía, en este artículo de prensa, algo que parece fundamental para entender eso que he llamado “neoliberalismo a la española” (Viñao, 1998), es decir, la aplicación de los principios neoliberales en el ámbito de la educación durante el ministerio Aguirre

(1996-1999, citado por Viñao, 2001, p.78). Es evidente, que defienden la libertad de los padres a elegir centro, estimulan la creación de centros docentes privados, defienden una educación de calidad y asegurar la enseñanza confesional, etc.

En la actualidad, la ruptura de las FAES con el Partido Popular se ha hecho evidente (2016), por supuestas discrepancias entre el presidente de las FAES (Aznar), con el actual presidente del PP (M. Rajoy). ⁽⁶⁹⁾

IX.3. LAS DIFERENTES LEYES EDUCATIVAS EN EL PERÍODO 2002-2013

Las leyes educativas llevadas a cabo durante los diferentes periodos de gobierno del PP, se han orientado hacia el mercado y han introducido elementos de competencia en la provisión, la gestión y/o la financiación de los servicios públicos. Estas políticas neoconservadoras en la última etapa del Gobierno Aznar, y en la etapa de Rajoy más neoliberal, han acentuado la libertad de elección del usuario, la creación de ambientes competitivos, la descentralización en la gestión, la cultura del esfuerzo, el establecimiento de incentivos, etc. Estas reformas, inicialmente introducidas en el mundo anglosajón, han calado en nuestro sistema educativo (Puelles, 2005, p.241).

Durante el ministerio Aguirre, en la primera medida se observa su ideología neoliberal, donde se pretende que se reduzca el gasto en materia educativa, Bas (1977 y 1988, citado por Viñao, 2001, pp. 63-67). Consideraba que los fondos presupuestados eran suficientes con relación al presupuesto (1977), así como la redistribución de fondos presupuestados en favor de la enseñanza privada, incrementado el número de centros concertados y subvencionando la educación infantil (no obligatoria) en centros concertados.

IX.4.LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), fue publicada en el Boletín Oficial del Estado n.º 307, de 24 de diciembre

⁶⁹ Véase: http://www.fundacionfaes.org/es/principios_politicos_de_faes

del mismo año. Fue aprobada con los votos del Partido Popular y de Coalición Canaria (no recibió apoyo de CIU por razones externas a la propia Ley) y en febrero de 2003 se presentó el calendario de aplicación.

La LOCE respondió a una evidente necesidad, elevar el nivel de la Educación Básica y Secundaria y corregir las deficiencias del sistema educativo que existía en ese momento, que habían sido puestas de manifiesto por gran parte de los sectores de la comunidad educativa. Los socialistas consideran que la ley era retrógrada, que favorecía la enseñanza privada y que carecía de la suficiente financiación para llevarla a la práctica. Hubo diversas manifestaciones apoyadas por los partidos políticos como por los colectivos contrarios a la Ley. El Partido Popular, con la Ministra de educación Pilar del Castillo, hizo frente a las críticas recibidas.

En el Título Preliminar “De los principios de calidad” se hace una clara referencia a la importancia de la calidad educativa en la educación. Intenta compaginar las teorías neoliberales con un matiz social. “Nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades. (Exposición de motivo, párrafo 4).

IX.4.1. Modificaciones que introduce

La Ley Orgánica de la Calidad (LOCE, 2002) modificaba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCED, 1995). No las deroga totalmente, deroga o modifica algunos de sus artículos, por lo que convivirían en España cuatro leyes orgánicas de educación no universitaria.

En dicha ley, recupera la educación preescolar y la divide en dos tramos, establece gratuidad en el tramo de 3 a 6 años, en centros privados-concertados y públicos, introduce el idioma extranjero en 1.º de Primaria, refuerza las materias instrumentales, introduce las tecnologías, posibilita la repetición de curso, en acabar

6.º de primaria y 4.º Eso recibirán un informe de orientación, para los profesores, el centro, familia y alumnos, inicia los dos itinerarios en 3.º de ESO, etc.⁷⁰

Referente al tema de la tesis, el objetivo es hacer una reflexión sobre cuál ha sido el camino que se ha recorrido con las diferentes leyes educativas para conseguir una mayor calidad educativa en los diferentes centros de la Comunidad Valenciana, de manera que la investigación empírica que se lleva a cabo sobre la percepción que tienen los alumnos sobre la calidad acerque posturas y no las distancias, según la tipología del centro al que asisten. Por ello, se pretende reducir este apartado y resaltar aquellos puntos que se consideran básicos para la investigación.

IX.4.2. Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo

Se organizan en cinco ejes fundamentales:

a) El primer eje, consistía en recuperar la cultura del esfuerzo como garantía de aprendizaje. “Los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor”.

En este párrafo establece mecanismos de convivencia en los centros, simplificando la resolución de problemas (entre otros, los de disciplina) y reforzando la autoridad de los profesores y del equipo educativo.

Un clima que no reconoce el valor del esfuerzo es el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.

b) El segundo eje, consiste en orientar el sistema educativo hacia los resultados mediante mecanismos de evaluación que afecta al aprendizaje, los profesores, el centro y del sistema en su conjunto. La evaluación, es decir, la

⁷⁰ Véase: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013.

identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios.

Establece una evaluación general del sistema educativo que se realizará por el Ministerio de educación, Cultura y Deportes, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y se plantea desde las Administraciones educativas participar en unas evaluaciones diagnósticas del sistema educativo y en las evaluaciones internacionales (Art.96).

Más concretamente, la Ley prevé que al finalizar la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria se realice una “evaluación general diagnóstica sin efectos académicos” y cuya finalidad sea proporcionar a la Administración, los centros, las familias y los alumnos información sobre la consecución de los objetivos establecidos. Esta información se introduce en el sistema para comparar los resultados de los centros y poderla utilizar en el momento de elegir el centro.

También propone evaluaciones a la función docente de manera voluntaria (Art.61)

c) El tercer eje consiste en reforzar un sistema de calidad para todos, desde el inicio de la escolaridad y terminado con los niveles postobligatorios. Adaptado “a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos”.

Estableciendo diferentes itinerarios y rompiendo con el principio de comprensividad que defendía la LOGSE (1990). En todos ellos, está presente el concepto de calidad. A pesar de los cambios establecidos se mantiene un porcentaje de materias comunes que oscila en el 55% para comunidades autónomas que posean lengua propia (cooficial) y 65% en aquellas comunidades que no la tengan.

d) El cuarto eje de calidad se dedica a la función docente, la importancia que tiene la calidad en la relación profesor-alumno para conseguir

mejores resultados. La formación de los profesores para tener en el sistema educativo los mejores profesionales, intentando dignificar la consideración social de los profesores que ha ido disminuyendo, establecer planes de formación continua, etc.

La Ley prevé el fomento de evaluación de los profesores (introducida en la LOPEG (1995) cuyos resultados favorecerían a los profesores respecto a movilidad y promoción profesional. “Las Administraciones educativas dispondrán de los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en la carrera profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación (Art.62. 2).

e) El quinto eje está relacionado con la autonomía de los centros educativos, con el fin de mejorar la organización, la gestión y la autonomía pedagógica.

El Art.68 concreta la elaboración de programas didácticos, planes de acción tutorial y de orientación académica y profesional. “Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos” (Art.66). Todo ello, lleva a tener una mayor libertad de acción. El proyecto educativo debe tener carácter propio, los padres deben conocerlo y aceptarlo (Art.73).

En el Art.69 la autonomía organizativa se concreta en la programación general y en los reglamentos de régimen interno.

El Art.70 refuerza la autonomía de los centros con la gestión económica y regula el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios, apoyará a los centros de especial preferencia por atender alumnos de necesidades especiales o encontrarse en zonas desfavorecidas. En ningún caso, los recursos pueden provenir de actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres de los alumnos (reconocidas en la LOPEG, pero con la salvedad de ser aprobado por el Consejo Escolar del centro).

Como se observa la Ley marca dos ejes fundamentales:

a) La libertad de elección de centros.

b) La calidad de la enseñanza.

La libertad de elección de centro supone un aumento en la oferta educativa. El Título V “De los centros docentes” presenta la diferente tipología de los centros (Art.65). El Art.66 aboga por una mayor especialización curricular de los centros, de manera que pueda ofrecer proyectos educativos que refuercen o amplíen determinados aspectos del currículo propuestos por la Administración, se podrán ampliar los horarios, podrán añadir a su denominación específica la especialización para la que hayan sido autorizados, con el fin de orientar a los alumnos y a los padres.

La autonomía de estos centros es más amplia que la de los centros ordinarios. Desde el punto de vista pedagógico, esta normativa es la más comprometida con la libertad de elección de centro ya que ofrece mayor oferta educativa. Existían centros que en sus proyectos atendían valores, programa de integración, programas bilingües, etc., pero es la primera vez que se legisla a nivel de Ley Orgánica.

En los procesos de admisión del alumnado (Art.72.2), cuando no existan plazas suficientes se registrarán por los siguientes criterios: renta per cápita de la unidad familiar, proximidad de domicilio, existencia de hermanos matriculados en el mismo centro, concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos y familia numerosa. Asimismo se considera prioritario las enfermedades crónicas que afecten al sistema digestivo, endocrino o metabólico que requieren control. Para las enseñanzas no obligatorias, se podrá considerar además el expediente académico:

En los procedimientos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que impartan las enseñanzas de grado superior de Formación Profesional, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad quienes hayan cursado la modalidad de Bachillerato que, en cada caso, se determine o quienes accedan a estas enseñanzas a través de la prueba establecida en el Art.3 de esta Ley. Una vez aplicados los anteriores criterios, se atenderá al expediente académico de los alumnos.

“Aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de Música o Danza y enseñanzas de régimen general tendrán prioridad para ser admitidos en los centros que impartan enseñanzas de régimen general que la Administración educativa determine.”

El Art.72 limita los anteriores criterios sólo al comienzo de la escolaridad, en etapas inferiores. Afirma que la planificación de los centros escolares debe garantizar “la afectividad del derecho a la educación” así como “el derecho a la libre elección de centros.”

El Art.82 atribuye al Consejo Escolar, entre sus funciones, a participar en el proceso de admisión de los alumnos, velando por su cumplimiento, y añade la posibilidad de tener en cuenta el rendimiento académico, situación que no tuvieron en cuenta las otras leyes Orgánicas. Aunque si se había regulado en el acceso a Ciclos Formativos y no al bachillerato.

Al igual que sucedió con la LOGSE, esta ley nació sin el acompañamiento de los mecanismos de financiación que permitieran su adecuada puesta en marcha.

IX.5. LA LEY REGULADORA LOMCE (2013)

Tras el cambio de político el 20 de noviembre de 2011, el cual permitió el acceso al poder del PP, el nuevo gobierno preparó un nuevo anteproyecto de ley de la reforma educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que se implantó en el curso 2014-15 para la Educación Primaria y Formación Profesional Básica, y para el 2015-16 para la Educación Secundaria Obligatoria en 1.º ESO y 3.º ESO y en 1.º de Bachillerato, finalizando su implantación en 2016-17. Se ha completado su implantación, pero los profesionales de la educación consideran que se necesitan realizar algunos cambios.

La justificación de la nueva ley se apoya, según el ministro, en dos hechos fundamentales:

1. Los informes internacionales sobre el Sistema Educativo Español que sitúan a nuestro país en uno de los últimos lugares de los países analizados. Entre ellos, los realizados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), otros por la UNESCO, otros por la UE y otros por consultoras privadas.
2. En el alto índice de fracaso escolar que genera fuertes desigualdades sociales: “no se puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicas, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido” (Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, n.º 48-4, p. 3).

En España, el Instituto nacional de Evaluación Educativa responsable del sistema educativo en el MECD, presentó junto con los distintos borradores de la LOMCE, un documento titulado “Propuestas para la mejora de la calidad” (17 de mayo 2013) en el que analiza las debilidades y fortalezas del sistema educativo.

Señala como fortalezas:

- a) El gasto público por alumno, superior al 21% con respecto a la media de los países de la OCDE y de la UE.
- b) En la última década se ha duplicado el gasto en educación no universitaria.
- c) El número de alumnos por profesor es el más bajo de la OCDE.
- d) El gasto de España en la educación infantil en instituciones públicas es superior a la OCDE.

Considera debilidades:

- a) La tasa de titulados en educación Secundaria, entre los 25-34 años, inferior a los países de OCDE.
- b) El porcentaje de la población entre 20 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria es inferior en comparación a los países europeos que se ha acrecentado, mientras en España ha seguido disminuyendo.
- c) El abandono temprano de la educación y la formación en España duplica la media de la UE;

d) La población entre 15 y 19 años que ni trabaja ni estudia es superior en España.

e) La tasa de paro juvenil duplica a la UE estando este dato relacionado con los estudios obtenidos como la situación de la Formación Profesional.

f) Falta de control externo del sistema educativo.

g) Escasa autonomía de los centros docentes.

h) Por último, el bajo nivel en lenguas extranjeras.

El MECD, en el documento de referencia, no hace mención dentro de las debilidades, a las diferencias entre Comunidades Autónomas (en adelante CC.AA.), hecho que se destaca en los informes internacionales y en algunos internos.

Los resultados de las pruebas de la OCDE muestran, entre otras variables, que Castilla y León, Madrid y La Rioja tienen mejores resultados, mientras que Ceuta y Melilla, Canarias, Baleares y Andalucía tienen los peores.

Los resultados demuestran que no existe una relación directa entre renta y educación, ya que todas las comunidades están por debajo de la media de la OCDE en términos de calidad, aunque algunas obtienen buenos resultados en rendimiento (Castilla y León, Madrid, Cataluña y La Rioja) y de equidad (País Vasco, Galicia y Cataluña).

IX. 6. DIFERENTES BORRADORES DEL ANTEPROYECTO DE LA LEY A LA LOMCE

1. El primer borrador (MECD, 25-09-2012) se elabora a partir de un documento presentado por el MECD el 11 de julio de 2012 titulado “Propuestas para el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa por el MECD” y las sugerencias que los ciudadanos envían al correo electrónico habilitado por el MECD. El texto resultante entre las propuestas y las sugerencias se elevó al Consejo de Ministros por el Ministerio de educación el 21 de septiembre de 2012 con el fin de realizar los trámites oportunos. Mientras se inicia las consultas a las diferentes organizaciones: Conferencia Sectorial de educación, la Conferencia General de Política Universitaria, el Consejo de Universidades, el

Consejo Escolar del Estado, el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Estado.

2. El borrador segundo (MECD, 3 de diciembre de 2012) se presentó el 19 de diciembre de ese mismo año, con modificaciones importantes respecto al anterior, siendo remitido a la Conferencia Sectorial de Educación quien se reunió para estudiarlo entre el 4 y el 19 de diciembre de 2012. Este borrador es el dictaminado por el Consejo Escolar del Estado en su sesión del 24 de enero de 2013 con dictamen 1/2013.

3. El tercer borrador (MECD, 14 de febrero de 2013) es el resultado de la toma en consideración tanto de las aportaciones de la Conferencia Sectorial como del Consejo Escolar del Estado. Se remite el 24 de enero de 2013 para solicitar el dictamen del Consejo de Estado.

Se aprueba 17 de mayo de 2013 por el Consejo de Ministros, del texto que se remite a las Cortes (Borrador 4. MECD, 8 de octubre de 2013) quien lo publica en el Boletín Oficial de las Cortes Generales el 24 de mayo de ese mismo año. Fue rechazado por 11 enmiendas a la totalidad. Posteriormente, terminado el trámite de enmiendas, en el que se presentaron un total de 1.666 enmiendas parciales (770 en el Congreso y 896 en el Senado), de las que fueron introducidas en el texto 67 del partido que apoya al gobierno y 40 de los grupos de la oposición, se aprobó definitivamente el 10 de octubre de 2013 en el Pleno del Congreso y el 20 de noviembre de ese mismo año en el pleno del Senado. Su publicación en el BOE tuvo lugar el 10 de diciembre de 2013.

IX.6.1. La estructura del SEE en la LOMCE y sus diferencias con la LOE

Los planteamientos de la LOMCE y los de la LOE en Enseñanza Primaria son idénticos en lo que respecta a edad y número de cursos (de 5 a 12 años y 6 cursos), con la diferencia que la LOMCE contempla que los alumnos de Primaria realicen una doble evaluación: una al finalizar el tercer curso de Primaria, en la que se comprobará el grado de adquisición de las competencias básicas en comunicación lingüística y matemática (Art.20.3) y otra al final de la etapa (Art.21).

El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres queda redactado de la siguiente manera: “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.”

El Anteproyecto de ley de educación garantiza las subvenciones a los colegios concertados que en la escolarización segrega por sexos. Incorpora de manera clara el discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema segrega por sexos (modificación del apartado 3 del Artículo 84)”.

La LOE (Art.3.3). La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica. La LOMCE (Art.3.3) añade que los ciclos de Formación Profesional Básica constituyen la educación básica.

La LOE (Art.6), con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la Disposición Adicional Primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

La LOMCE (Art.6) añade la fijación de los contenidos comunes necesarios para la adquisición de las competencias claves. Los contenidos comunes requerirán el 65 % de los horarios escolares para las CC. AA que tengan lengua cooficial y el 75 % para aquéllas que no la tengan.

La ESO, respecto los números de cursos y la edad (de 12 a 16 años y 4 cursos) se mantienen igual, la diferencia la encontramos en que la LOE (2006) propone un sistema educativo flexible que facilite un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones. Se trata de un modelo de tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y

camino de ida y vuelta entre la formación y la vida activa. Mientras que la LOMCE establece dos ciclos: el primero comprende los tres primeros cursos y el segundo ciclo comprende el cuarto curso (Art.23, 24 y 25), este último con un carácter propedéutico, ofreciendo dos opciones: una enseñanza académica orientada hacia el Bachillerato y otra de enseñanzas aplicadas encaminadas a la Formación Profesional, de manera que realiza una estructura educativa en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones. Se trata de un modelo ramificado que separa a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles.

Organización de cuarto curso de Educación (Art.25): “El cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter propedéutico y se podrá cursar en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, o en la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional”.

Esta etapa está organizada en materias (Art.24) que, a su vez, se clasifican en troncales y específicas, y dentro de las troncales, diferencia entre generales y de opción.

En el bachillerato (Art.34) se da la misma coincidencia en curso y edad (1.º y 2.º entre 16 y 18 años) en modalidades (Ciencias; Artes; y Humanidades y CC. Sociales). La única diferencia es la modalidad de “Ciencias” que la LOE denominaba “Ciencias y Tecnología). Además, añade una prueba de evaluación final para obtener el título de bachillerato y acceder a la Universidad. Desaparece la prueba de la PAU y cada facultad puede establecer los criterios para acceder a la misma.

En la LOMCE se hace una especial incidencia en la inclusión de la Formación Profesional Básica en el conjunto de la educación básica. Se organiza en: a) Ciclos de Formación Profesional Básica; b) Ciclos formativos de grado medio; y c) Ciclos formativos de grado superior (Art.39), mientras que en la LOE solo se contemplaban los ciclos de grado medio y de grado superior.

La evaluación es uno de los aspectos más novedosos en la LOMCE. Incluye los estándares de aprendizaje evaluables en el currículo que se definen como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje” y que concreta lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Es una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. El mismo Real Decreto establece las características que deben tener: han de ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. El propio currículum define su utilidad:

a) Definir los resultados del aprendizaje.

b) Concretar lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer. Es decir, los estándares de aprendizaje evaluables son la referencia más concreta y objetiva del qué enseñar y del qué evaluar. Los estándares de aprendizaje evaluables se encuentran en el currículum oficial y están definidos en cada uno de los RDs (concretamente en los anexos de los mismos) que desarrollan la LOMCE y cada comunidad autónoma los define, de manera concreta, en los decretos que sobre el currículum desarrolla.

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar, de manera más directa, la calidad del sistema educativo.

El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder a las siguientes enseñanzas:

a) El título obtenido en la opción de enseñanzas académicas permitirá acceder a Bachillerato.

b) El título obtenido en la opción de enseñanzas aplicadas permitirá acceder a Formación Profesional de Grado Medio.

c) Los títulos obtenidos tanto en la opción de enseñanzas aplicadas como en la de enseñanzas académicas permitirán acceder al resto de enseñanzas posobligatorias.

Referente a la atención a la diversidad, la LOE pretende conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su

reparto. Mientras que la LOMCE, afirma que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del Sistema Educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos.

En la LOE, con la misma finalidad, se establecían los programas de Diversificación Escolar (PDC) en los cursos de 3.º y 4.º de la ESO para aquellos alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Se proponía para aquellos alumnos que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa de ESO. Dichos programas estaban orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La LOMCE (Art.27) establece los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar (PMAR), en el primer ciclo (2.º y 3.º de la ESO). Los cambios se producen en los cursos de acceso, el poder haber repetido en cualquier etapa del sistema educativo y en la organización del programa que podrá ser en grupos específicos o en ámbitos como se realizaba en el programa de PDC. Pero con la gran diferencia en que no obtiene el título de Graduado Escolar en Secundaria y han de volver al grupo ordinario en 4.º de la ESO y realizar la prueba final para obtener el título.

La LOE establecía que, aprobados los cuatro cursos de Educación Secundaria, el alumno obtendría el título de Graduado Escolar en Educación Secundaria. Con la LOMCE, es necesario la aprobación de los cuatro cursos y la superación de la prueba final. Dicha prueba pondera un 30 % y el peso de un 70 % se obtiene de la nota media de cada una de las materias cursadas en la Educación Secundaria Obligatoria.

En la LOMCE, el Art.44 es uno de los que evidencia la nueva manera de concebir la educación. Se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva. Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas que reconocerán la labor del centro, fomentaran la calidad educativa, podrán tomar como referencia modelos de gestión empresarial, presentaran una planificación estratégica con los objetivos a lograr, los resultados esperados, la gestión a realizar,

etc. Los centros rendirán cuentas de su gestión. Las actuaciones han de tender a la excelencia, a la mejora del rendimiento escolar, el director del centro dispondrá de autonomía suficiente para elegir al profesorado e impulsar acciones de calidad educativa, etc.

IX.6.2. Críticas a la LOMCE

Las críticas a la LOMCE son tan numerosas que se hace difícil condensarlas en pocas referencias. De ellas se destacarían las realizadas en el Foro de Sevilla (2013) y el del Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), entre muchos otros textos y artículos: (Agudo y Lorenzo (2012); Viñao (2012); Mehan (2012); Villamor (2012); Angulo (2012), etc.).

Las críticas denunciaban los recortes sufridos en todos los Servicios Sociales que afectaban al progreso y al bienestar de la sociedad. En concreto en los servicios educativos se incrementa la ratio profesor/alumno, se reducen las plantillas de profesores, de personal no docente, de becas, de recursos, de programas, etc.

No obstante, al profundizar en dichas críticas, no hay que olvidar que las políticas neoliberales no empiezan con la LOMCE, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) del Gobierno socialista, aunque mantiene el espíritu comprensivo de la ley anterior (LOGSE), incorpora de manera clara el discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema (Gurpegui y Mainer, 2013). Abren las puertas a las políticas neoliberales en el sistema educativo siguiendo indicadores y objetivos europeos. La LOMCE intensificará estos procesos y añadirá selección, itinerarios, competitividad, etc. Según diversos autores, entre ellos: Arroyo (2013); Díaz Gutiérrez (2013); Gimeno Sacristán (2013); Merchan (2013); Pérez Gómez (2013); Rodríguez Martínez (2014); etc., significa un avance de las políticas neoliberales sobre el Estado del Bienestar. “Deja entrar en los servicios públicos a lobbies que han visto una oportunidad de negocio en la educación. En ella, se propone un modelo de gestión de empresa privada beneficiando los centros privados en detrimento de la escuela pública” (Rodríguez, 2014, p.18).

La autonomía que propone individualiza la función del profesorado y de los centros, los cuales han de competir entre sí en lugar de apoyarse. Según el Art.120.3:

Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.

Clasifica al alumnado desde edades tempranas, estableciendo itinerarios desde 3.ºESO, hacia la formación profesional (enseñanzas aplicadas) o hacia el bachillerato (enseñanzas académicas), las diferencias están en la elección del tipo de matemáticas, lo que limita a aquellos alumnos que siendo brillantes en las áreas de lenguaje no lo son en las áreas de ciencias lo que de alguna manera determina su futuro. Con la LOE, la separación se realizaba en 4.º ESO, con el tipo de matemáticas a elegir, pero con el título de Graduado Escolar en Educación Secundaria, podían realizar el bachillerato que desearan. La titulación no marcaba diferencias.

La LOMCE establece la programación de la red de centros de acuerdo con la demanda social y suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas públicas suficientes, especialmente en las zonas de nueva población (Art.109.1).En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos, padres y tutores legales.

Permite la posibilidad de libertad de creación y elección de centro, añadiendo la posibilidad de que los centros que tengan reconocida la especialización curricular por las Administraciones educativas o que tengan proyectos educativos podrán reservar hasta un veinte por ciento de la puntuación de admisión al criterio del rendimiento académico (Art.84.2). No obstante, aquellos centros que tengan reconocida una especialización curricular por las Administraciones educativas, o

que participen en una acción destinada a fomentar la calidad de los centros docentes de las descritas en el artículo 122 bis, podrán reservar al criterio del rendimiento académico del alumno hasta un 20 por ciento de la puntuación asignada a las solicitudes de admisión a enseñanzas postobligatorias. Dicho porcentaje podrá reducirse o modularse cuando sea necesario para evitar la ruptura de criterios de equidad y de cohesión del sistema.

La religión contará para hacer nota media al final del curso. En la LOE no contaba ni era evaluable. Es oferta de manera obligatoria, pero los alumnos pueden elegir en Educación Primaria, Religión o Valores Sociales y Cívicos, y en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, Religión o Valores Éticos. También es oferta en bachillerato, como optativa. Los alumnos de bachillerato en la prueba final del mismo, no se examinarán de Religión y Educación Física.

Otro de los puntos que llama la atención es la devaluación de las humanidades y el reforzamiento de las disciplinas o materias científicas. En segundo de bachillerato los alumnos no pueden elegir Filosofía, pero en el examen final de bachillerato se han de examinar de la Filosofía dada en primero de bachillerato. En la Educación Secundaria se crea una materia para formar emprendedores y se suprime la asignatura de Ciudadanía y Derechos humanos. Esto demuestra que el objetivo de las políticas educativas es conseguir que la educación esté al servicio de la creación de empresas. Se educa para conseguir un puesto en el mercado laboral, omitiéndose la formación integral del ser humano. La educación no ha de preparar para un momento puntual de la persona, ha de conseguir desarrollar todas sus capacidades, de manera que le permita realizar transferencias de lo aprendido a múltiples situaciones.⁷¹

La LOMCE recoge las ideas del movimiento GERM (the Global Education Reform Movement), que defiende la privatización las evaluaciones externas, la uniformidad y la homogeneidad del currículum, etc. Conlleva a centrar su actuación en una evaluación donde sea fácil evaluar con estándares comunes, patrones

⁷¹ Véase: Gráfico Sistema de enseñanza LOMCE. MEC 2015

homogéneos de resultados que los alumnos han de conseguir y sirven de base para la evaluación externa que con la LOMCE se intensifican en Primaria y Secundaria (reválidas) de manera que sirva para establecer ranking de personas, centros, CC. AA y países. Estos estándares comunes están alejados de las investigaciones pedagógicas, en general y de la neuroeducación que demuestra que el aprendizaje se adquiere a través de todos los sentidos y cambia las estructuras neuronales del sujeto a medida que aprende.

Las continuas reválidas en cada etapa, a la larga, no beneficia el sistema educativo, los profesores trabajan solamente por conseguir que su centro obtenga una puntuación alta en los rankings, dejan de lado la enseñanza personalizada y los alumnos pierden el deseo de aprender, la creatividad, los valores, las emociones, las capacidades singulares, se dejan de lado para centrarse solamente en las pruebas homogéneas.

La LOMCE no ha gozado de una estrategia de comunicación acertada, ha intentado justificar los recortes en materia educativa que no tenían justificación. Con ella, el Partido Popular pretendía continuar la LOCE, que en su momento no se pudo llevar a la práctica. Los sindicatos (CC.OO, STE, FETE-UGT, CEAPA...), los estudiantes y los padres se movilizaron por evitar su implantación. Por otra parte, la asociación de padres y madres CONCAPA se mostró a favor, debido a que según la asociación, se posiciona a favor de la libertad de la enseñanza y permite a las familias a ejercer su derecho a elegir el centro público o privado, conforme a sus principios y convicciones. Sin trabas por parte del Estado, así como las Escuelas Católicas.

El tiempo dirá si estas medidas logran su objetivo, de momento tras un año de Gobierno en funciones se han creado bastantes interrogantes a los profesores, padres y alumnos. En este momento con gobierno del Partido Popular en el gobierno ha tomado la decisión de paralizar la LOMCE, en algunos de sus puntos más polémicos. Con la finalidad de establecer un pacto educativo por la educación contando con todos los grupos políticos.

Se concluye el capítulo una vez analizado, con cierta profundidad, la evolución producida en las políticas educativas en España. La normativa ayuda a comprender la evolución en el sistema educativo y en concreto el tema que ocupa la tesis, muestra que ha sido uno de los temas más polémicos presente en las sucesivas leyes educativas.

Durante todos los debates o enmiendas a las leyes ha existido una confrontación y búsqueda del equilibrio entre ambos principios, la libertad de la enseñanza y la igualdad.

A medida que se avanza en el estudio de la legislación educativa, resulta evidente que el concepto de igualdad de oportunidades va perdiendo terreno, dando paso a la concepción de educación inspirada en la teoría neoliberal y la falta de un pacto por la de Estado en la política educativa española para conseguir mejoras en nuestro sistema escolar sin que hasta la fecha se haya conseguido según diferentes autores: (Bolívar y Zaitegi, 2006; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2010; Consejo Escolar del Estado, 2008 y 2009; Declaración conjunta, 1977 y Tedesco, 1995).

Ante esta nueva perspectiva de la educación, es necesario que los diferentes partidos establezcan un pacto por la educación en donde se dé a cada persona lo que necesite para desarrollarse plenamente, aunque según (Gimeno Sacristán, 2006, p. 59), considera que resulta muy complicado. Cabe preguntarse, hasta qué punto las competencias de los padres y las del Estado resultan desacordes, o, por el contrario, pueden llegar a ser complementarias. Frente a dicho dilema, parece evidente el Partido Popular ha establecido una comisión con los diferentes partidos del Congreso, al tiempo que ha derogado la LOMCE.

En todo caso, cabe preguntarse hasta dónde puede legislar el Estado sin suplantar el derecho de los padres a decidir, o cuánto podría legislar para garantizar el derecho de su hijo a una educación integral.

CAPÍTULO X

LA LEGISLACIÓN DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

X. 1. NORMATIVA QUE REGULA LA ADMISIÓN DE ALUMNOS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

La Constitución española (1978) introduce, como se expone en los anteriores capítulos, una nueva organización territorial del Estado y una nueva distribución del poder, las cuales inciden en el desarrollo actual del sistema.

De la distribución competencial recogida en el texto constitucional se desprende que las CC.AA tienen la posibilidad de asumir competencias en materia de educación. El Art.149.3 de la C.E establece que las materias cuyas competencias no estén atribuidas al Estado por la Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas en virtud de sus Estatutos de Autonomía.

La Comunidad Valenciana goza de una descentralización administrativa y política, limitada por la potestad del Estado de dictar normas básicas o normas derivadas de competencias exclusivas.

Una vez realizado el traspaso, la Comunidad Valenciana procedió a promulgar las respectivas leyes de normalización lingüística, con la finalidad de implantar el bilingüismo en la enseñanza, preservándose el derecho de los padres a elegir en los primeros años la enseñanza en línea en castellano o valenciano, para progresivamente añadir otras lenguas. En la Comunidad se optó por la inmersión lingüística⁷².

En este apartado se destacan los siguientes decretos y órdenes que están relacionados con la elección de centro.

REAL DECRETO 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de Educación (BOE 187/83, de 6 de agosto). Ampliado por real decreto 1759/1998, de 31 de julio.

Art.1: Se aprueba el acuerdo de la comisión mixta de transferencias de la Comunidad Valenciana de fecha 27 de junio de 1983 por el que se transfieren competencias y funciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria a la Comunidad Valenciana y se le traspasan los correspondientes servicios e

⁷² Véase: Real Decreto 2093/1983 de 28 de Julio.

instituciones y medios personales, materiales y presupuestarios precisos para el ejercicio de aquellas.

Tabla 24. Baremo de admisión. Real Decreto 366/1997 de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro. Criterios MEC, (Art.14.2) que enumera: Primaria y Postobligatoria

Criterios prioritarios	Puntos	Puntos
Renta anual de la unidad familiar		
a) Rentas iguales o inferiores al salario mínimo interprofesional	2	2
b) Rentas comprendidas entre una y dos veces el salario mínimo interprofesional	1	1
c) Rentas superiores al doble salario interprofesional.	0	0
Proximidad al domicilio		
a) Proximidad al domicilio o, alternativos, lugar de trabajo de uno cualquiera de los padres o tutor, lugar de trabajo de uno cualquiera de los padres o tutor, situado dentro de la zona de influencia en la que está ubicado el centro solicitado.	4	3
b) Domicilio familiar o, alternativamente, lugar de trabajo de uno cualquiera de los padres o tutor, situado en las zonas limítrofes a la zona de influencia en la que está ubicado el centro solicitado	2	2
c) Domicilio familiar o, alternativamente, lugar de trabajo de uno cualquiera de los padres o tutor, situado en otras zonas.	0	0
Existencia de hermanos matriculados en el centro:		
a) Primer hermano en el centro.	4	3
b) Por cada uno de los hermanos siguientes.	3	1
Criterios complementarios:		
a) Situación de familia numerosa	1,5	1,5
b) Condición reconocida de minusválido físico, psíquico o sensorial de los padres o hermanos del alumno, o, en su caso, del tutor.	1,5	1,5
c) Cualquier otra circunstancia libremente apreciada por el órgano competente del centro, de acuerdo con criterios públicos y objetivos.	1	1

En el Decreto 11/1986 de 10 de febrero se procedió a regular la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos. Los criterios y las valoraciones que se recogieron en la citada regulación fueron los establecidos por el M.E.C. en el R.D. 2375/1985 de 18 de diciembre. La única diferencia, respecto a la regulación estatal, fue la consideración, como criterio complementario en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional, de haber estudiado en un centro de E.G.B. de la misma área de influencia. El régimen de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos se halla recogido en el Decreto 27/1998 de 10 de marzo, que ha pretendido acomodar la regulación existente a las nuevas circunstancias, recogidas en la LOPEGCE. El nuevo baremo asignado a los criterios prioritarios coincide, esencialmente, con el establecido en el R.D. 366/1997 de 14 de marzo, para el territorio M.E.C. Respecto a los complementarios, con las primeras regulaciones del M.E.C., el art. 14.2 enumera los criterios que se pueden ver en la tabla 24.:

Respecto a los complementarios, que se aplicarán con carácter concurrente a los criterios prioritarios, al igual que ocurría con las primeras regulaciones del M.E.C., el art. 14.2 enumera los siguientes criterios:

- a) Minusvalía psíquica, física o sensorial del alumno, sus padres o tutores, o sus hermanos, en el grado que determine la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- b) Condición de familia numerosa
- c) Proximidad del centro docente al que se pretende acceder y el centro en el que el alumno curse simultáneamente, enseñanzas artísticas regladas
- d) Proximidad del centro docente al que se pretende acceder y las instalaciones en las que el deportista de elite efectúe sus entrenamientos.
- e) Situación laboral de los padres de alumnos de Educación Infantil, cuando el padre o la madre, o tutores, en su caso, sea trabajador en activo, así como en el caso de familia monoparental, cuando el padre o la madre, o tutor, en su caso, sean trabajadores en activo
- f) Estar el alumno ya matriculado en otro nivel del centro
- g) Situación laboral de desempleo de los padres o tutores del alumnado, así como del padre, de la madre o del tutor, en el caso de la familia monoparental

h) Cualquier otra circunstancia apreciada por el órgano competente del centro de acuerdo con criterios objetivos que deberán ser hechos públicos por los centros con anterioridad al inicio del proceso de admisión, que en ningún caso podrá contradecir lo dispuesto en este decreto.

1. Entre los cambios introducidos por la nueva regulación destacan: en primer lugar, la ampliación de los criterios complementarios, al incluir los apartados e), g) y h), que no se contemplaban en la anterior regulación, así como la ampliación de la consideración de minusválido a los padres, tutores o hermanos del alumno.

2. En segundo lugar, el aumento de la valoración otorgada a cada uno de los criterios; mientras que en la anterior regulación la puntuación otorgada a cada uno de los criterios era de un punto, en ésta, la puntuación oscila entre 1 y 3 puntos. De la nueva puntuación destaca la primacía concedida a los criterios de contenido social como, por ejemplo, la situación de desempleo de los padres o la situación de trabajador en activo cuando el niño se halla en Educación Infantil.

3. En tercer lugar, la ampliación de 2 a 6 puntos del límite máximo por la concurrencia en un mismo solicitante de varias de las circunstancias citadas.

Respecto a los criterios de desempate, sigue dándose preferencia a la mayor puntuación obtenida en el apartado de hermanos matriculados en el centro, al igual que las regulaciones más recientes del territorio MEC.

A continuación se presentan las órdenes que van apareciendo y producen cambios en la admisión:

Tabla 25. Decretos y órdenes de admisión de alumnado.

NOVEDADES	
-En las Órdenes de 21 de abril de 1986 y de 15 de marzo de 1988 se desarrollaron las disposiciones relativas a la composición y las funciones de las Comisiones de Escolarización, así como el procedimiento de admisión de	a. Se incluyó la prohibición expresa de asignar más de un punto por la aplicación del criterio complementario libremente apreciado por el centro, a fin de limitar el margen de maniobra de los centros.

alumnos en centros sostenidos con fondos públicos.

b. Variación respecto al MEC. Mientras la puntuación otorgada a cada uno de los hermanos matriculados en el centro distinto del primero es de 2 puntos en la Comunidad Valenciana, en el territorio MEC es de 3 puntos si se trata de los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria

-ORDEN de 5 de marzo de 1999, por la que se modifica parcialmente la Orden de 3 de abril de 1998

a. Mantiene la misma puntuación que la Orden de 15 de marzo de 1988.

-DECRETO 87/2001, de 24 de abril, del Consell, por el que se modifica parcialmente el Decreto 27/1998, de 10 de marzo

a. Sólo se han de pasar los criterios de admisión cuando inician la escolaridad en el centro, hasta que finalice la enseñanza básica o secundaria.

b. Cuando no existan plazas suficientes tendrá prioridad los alumnos que proceden de centros adscritos a los IES.

c. El alumnado que curse simultáneamente enseñanzas regladas de música o de danza y enseñanzas de régimen general tendrán prioridad para la admisión en los centros que impartan dichas enseñanzas de régimen general y se garantiza la matrícula de bachillerato a los alumnos del mismo centro.

-ORDEN de 2 de mayo de 2001, modifica parcialmente la Orden de 3 de abril de 1998

a. Se añade que cuando los alumnos pasan de Educación Primaria a Secundaria es necesario que los padres confirmen la plaza, mediante la correspondiente solicitud al centro.

b. En los centros concertados, el director territorial de Cultura y Educación competente designará un coordinador a propuesta de los titulares de los centros de Educación Secundaria implicados. Las actuaciones de los directores y titulares de los centros, así como del inspector o coordinador, deberán, en todo caso, asegurar un puesto escolar a todo el alumnado procedente de un centro adscrito, salvo que el alumno haya optado por no ejercer su derecho a confirmar plaza.

-DECRETO 33/2007, de 30 de marzo.

Orden de 27 de abril de 2007. (DOCV, 2 de mayo de 2007). Enseñanza

1. A partir de la LOE (2006), las comisiones de escolarización tienen un carácter permanente. Se implantan mecanismos de matriculación centralizados (p.e. las Oficinas Municipales de Escolarización).

2. Las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de

las mismas áreas de influencia para los centros públicos que privados concertados. De manera que los alumnos NESE y los alumnos de minorías étnicas se repartan de manera más equitativa.

-La Ley 6/2009, de 30 de junio, de la Generalitat, de protección a la maternidad, en el artículo 22

a. Los alumnos cuya madre se encuentre en estado de gestación se beneficiarán de una puntuación idéntica a la que obtendrían si ya hubiera nacido su nuevo hermano (hermanos, en el caso de gestación múltiple).

-El artículo 20 de la Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer

a. Reconoce el derecho de los hijos de las víctimas de la violencia recogida en dicha ley, a la escolarización inmediata, en caso de cambio de domicilio de la madre por causa de esta violencia, y a tratamiento psicológico rehabilitador, si fuera procedente.

-RESOLUCIÓN de 28 de marzo de 2014

a. se dictan instrucciones en relación con la escolarización del alumnado cuyos padres no conviven por motivos de separación, divorcio o situación análoga.

DECRETO 42/2013, de 22 de marzo, del Consell, de modificación del Decreto 33/2007, de 30 de marzo, por el que se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general.

RESOLUCIÓN de 12 de abril de 2013, del director territorial de Educación, Cultura y Deporte de Valencia, por la que se establece el calendario y el procedimiento de admisión del alumnado a las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional en centros públicos y centros privados concertados no universitarios para el curso 2013/2014

Tabla 26. Normativa admisión del alumnado Comunidad Valenciana.

Adscripciones: Art.7 y 8 del decreto 33/2007(Art.4-10 Orden 14/2003)	Áreas de Influencia (Art. 6 decreto 33/2007)	Órganos de escolarización. (Art.12, decreto 33/2007)	Comisiones de escolarización (CEM). (Art 13.1 decreto 33/2007).	
<p>-La Conselleria con carácter previo y oído el Consejo Escolar Municipal(CEM), establece la inscripción.</p> <p>- Confirmación de plaza a centros adscritos. Enseñanza Básica.</p> <p>- Confirmación en la modalidad lingüística elegida.</p> <p>-Calendario de adscripciones, listas provisionales, período de reclamaciones y publicación definitiva de listas</p>	<p>Zona geográfica, lugar de residencia del alumnado.</p> <p>Orden 14/2013</p> <p>- Delimitación por Conselleria las zonas de influencia, oído el CEM.</p> <p>-Publicación de las áreas de influencia y las limítrofes de un centro.</p> <p>-Zona única en todas las localidades, excepto donde se necesitan varias zonas.</p> <p>-Serán suficientemente amplias para posibilitar la libertad elección de centro</p>	<p>Componentes: Directores territoriales, Comisiones de escolarización, Consejo Escolar de los centros públicos y los titulares de los centros privados concertados.</p> <p>-</p> <p>Corresponde la decisión al C.E y a los titulares del Centro concertados.</p> <p>-</p> <p>Escolarización sobreenvenida: se encargara los órganos de escolarización. La inspección podrá dicta un incremento del 10% del número máximo de alumnos por aula</p>	<p>. Garantizar los derechos y la adecuada escolarización de los alumnos.</p> <p>Obligatoriedad de constituirse cuando existan centros públicos y concertados en una localidad.</p> <p>Se pueden establecer comisiones de distrito y comisiones sectoriales</p> <p>-Facilitar a los centros docentes de su ámbito, la información y documentación necesaria para la formalización de las solicitudes de plaza.</p> <p>-Informar a la dirección territorial de los problemas de escolarización y reservar plazas</p> <p>NESE</p>	<p>-Apoyar a los centros con la documentación necesaria.</p> <p>-Supervisar el proceso de admisión del alumnado y el cumplimiento de las normas.</p> <p>-Comprobar que todos los alumnos han presentado una única instancia.</p> <p>-Resolver los problemas que les formule el Consejo Escolar o la Comisión del distrito</p> <p>Informar a los centros sobre plazas disponibles.</p> <p>-Resolver las reclamaciones sobre admisión de alumnos.</p>

Composición de las comisiones sectoriales	El Art.21 al 24, Orden 14/20. Criterios equitativos de equidad.	Información pública	Información a las familias	Presentación de las solicitudes
<p>- Compuesta por las comisiones de los distritos y un representante de la Administración local, nombrado por La Federación Valenciana de Municipios y provincias</p>	<p>-La CEM se encargara de recopilar información de los Servicios Sociales y del Gabinete Psicopedagógico y de los centros docentes</p>	<p>-Las comisiones de escolarización se encargan de comprobar si los centros han facilitado la información a las familias y han puesto la normativa correspondiente en el tablón de anuncios, las listas de admisión de alumnos y vacantes.</p>	<p>-PEC y programas: Lingüístico, plurilingüe, el proyecto lingüístico.</p>	<p>-Cada alumno presenta una única petición en la que podrá consignar 10 peticiones. -La acreditación de circunstancias alegadas para su baremación, según Art.31 a 42 de la Orden 14/2013 y verificación de datos aportados, Art.31 a 42.Orden 14/2013.Admisión automática: -Alumnado de bachillerato: Preferencia de plaza en el centro que ha cursado 4.ºESO. -Las vacantes de los puestos escolares al alumnado que reúna las características fijadas en los apartados 3, 4 y 5 del artículo 9 del Decreto 33/2007, según la redacción del Decreto 42/2013.</p>

Tabla 27. Baremo de admisión

Baremo de admisión para la valoración de las solicitudes.

Criterios prioritarios	Puntos
1.-Existencia de hermanos matriculados en el centro y/o en el centro adscrito, Padre/madre trabajador de centro, antiguos alumnos.	8
a. Por el primer hermano	3
b. Por cada uno de los restantes hermanos.	5
c. Padre o Madre trabajador del centro docente.	1
d. Padre, madre, tutor, alumno antiguo alumno del centro.	
Proximidad del domicilio	
a. Domicilio en el área de influencia del centro.	5
b. Domicilio en áreas limítrofes.	2
c. Domicilio en otras zonas o localidades	1
Renta: Ingresos totales divididos por el número de miembros de la familia.	
a) Renta igual o inferior a 1,5 veces el IPREM. (El Indicador Público de Renta a Efectos Múltiples (IPREM) para el año 2011 está fijado en 7.455,14 € (Ley 39/2010).	1
Discapacidades:	
a. Superior al 65%.	5
	3

Criterios prioritarios	Puntos
b. Del 33 % al 65 %	3
c. Discapacidades de padres o hermanos del alumnos - Superior al 65 %. -Del 33 % al 65 %	1,5
Condición de familia numerosa.	3
a. Condición de familia numerosa general.	5
b. Condición de familia numerosa general.	
Por simultaneidad de estudios.	
a. Por cursar simultáneamente las enseñanzas junto a alguna de las enseñanzas de régimen especial.	1,5
<hr/>	
Circunstancia específica	
a. Alumnado en quien concurra la circunstancia específica determinada por el órgano competente del centro (hecha pública antes del inicio del proceso), que podrá ser coincidente con alguno de los anteriores	1
Deportista de élite	2

-DECRETO 40/2016, de 15 de abril, del Consell, por el que se regula la admisión en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Establece algunos cambios:

Artículo 6: Áreas de influencia y áreas limítrofes (se anula la zona única)

1. Se entenderá como área de influencia el conjunto de direcciones catastrales que se atribuyen a un centro docente a los efectos previstos en este decreto.
2. Las áreas de influencia podrán abarcar todo el término de un municipio o parte de él. Asimismo, podrán abarcar varios municipios, incluso de distinta provincia. En este supuesto, la dirección territorial competente será aquella en cuyo ámbito esté ubicado el centro.
3. Se consideran áreas limítrofes las zonas geográficas colindantes con el área de influencia.

Artículo 16. Información pública previa

1. Los centros docentes expondrán públicamente su proyecto educativo para su conocimiento por todos los sectores de la comunidad educativa y por los demandantes de puestos escolares.
2. Los centros privados concertados informarán a los padres o tutores, en su caso, y al alumno de su carácter propio, cuando lo hubieren incorporado a dicho proyecto educativo.
3. El carácter propio del centro privado concertado deberá ser puesto en conocimiento por la titularidad del centro a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como a cuantas personas pudieran estar interesadas en acceder al mismo.
4. La Conselleria competente en materia de educación, a través de las direcciones territoriales y en colaboración con los ayuntamientos y los órganos de escolarización que se determinen, proporcionará una información objetiva sobre los centros docentes públicos y privados concertados, con el fin de ayudar a las familias en los procesos de elección. Esta información incluirá, al menos, la oferta de plazas escolares, las zonas de influencia y las adscripciones de los centros.
5. Se facilitará la información necesaria para que los padres, tutores y el alumnado, en su caso, puedan obtener, directamente y por medios electrónicos, la normativa aplicable, los procedimientos vigentes y el modelo oficial de instancia para solicitar plaza escolar.

Artículo 35: Familia monoparental.

1. La condición de familia monoparental general se valorará con 3 puntos. La de categoría especial, con 5 puntos.

2. La puntuación por la condición de familia monoparental no es acumulable a la que se obtenga por la condición de familia numerosa, de conformidad con lo establecido en el artículo 21 del Decreto 179/2013, de 22 de noviembre, del Consell, por el que se regula el reconocimiento de la condición de familia monoparental en la Comunidad Valenciana.

Otros decretos que influyen de manera directa en la elección de centro por parte de las familias son los programas de bilingüismo.

-DECRETO 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. Art.

3. Definiciones:

—**Programas lingüísticos:** programas desarrollados en los centros que garantizan, en los términos previstos en el artículo 19.1 de la Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de la Generalitat, de Uso y Enseñanza del valenciano, el derecho de las familias a que sus hijos reciban las primeras enseñanzas en la lengua cooficial elegida por los padres o los representantes legales del alumnado, ya sea esta el valenciano o el castellano; y con los cuales se aspira a que puedan disponer en la Comunidad Valenciana de la posibilidad de que sus hijos estudien en valenciano, en castellano y, al mismo tiempo, en por lo menos una lengua extranjera, preferentemente en inglés.

—**Programa plurilingüe:** programa lingüístico que se caracteriza por la enseñanza de contenidos curriculares en valenciano, en castellano y en inglés, y que puede incorporar además otras lenguas extranjeras.

—**Programa Plurilingüe de Enseñanza en valenciano PPEV):** programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el valenciano. Puede

aplicar metodologías y medidas organizativas de inmersión lingüística en función del contexto sociolingüístico y de los resultados de las evaluaciones.

—**Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC)**: programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el castellano.

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC): documento del centro docente que recoge las medidas organizativas y curriculares para el desarrollo de los programas lingüísticos que se pueden aplicar en un centro.

1.-Decreto de 9/2017 de 27 de enero del Consell, por el que se establece el modelo lingüístico educativo valenciano y se regula su aplicación en la enseñanza no universitaria.

1.1-Resolución de 3 de febrero de 2017 de la Dirección General de Política Educativa, por la que se da instrucciones para la aplicación del Programa de educación Plurilingüe dinámico y la elaboración del Proyecto lingüístico de centro en los centros de Educación Infantil y Primaria.

1.2. En este momento los centros están estableciendo en los centros de Educación Secundaria modelo plurilingüe que desean poner en marcha en el próximo curso. Su aplicación plantea la implantación progresiva del inglés como lengua vehicular. Se pretende establecer mecanismos que faciliten la participación de la Comunidad educativa y se adapte a las características del centro⁷³.

X.2.POLÍTICAS QUE DETERMINAN LA ELECCIÓN DE CENTRO

Como se demuestra en el punto anterior, existe una regulación normativa que proviene del Estado que se traduce en órdenes, normas, directrices, decretos que rigen la manera de poder acceder como menor facilidad a un centro educativo sostenido con fondos públicos y que cada CC. AA. pueden modificar según consideren oportuno. El baremo que se establece respecto a la zona de influencia

⁷³ Véase. V. Pascual (2017).Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià. Escola Valenciana. Col·lecció Les claus de la escola. <http://www.fev.or/les-claus>

puede desempeñar un papel importante en la composición sociocultural o étnica de los centros educativos. La sociología crítica de la educación argumenta que el recurso a la doble (y triple) red de centros escolares responde a una estrategia de diferenciación de aquellos segmentos de la población con más recursos (Feito, 1994; Mancebón, 2007; Fernández Enguita, 2008), etc.

Es evidente que las tendencias políticas del partido que sustenta el poder en un determinado momento, puede establecer una normativa, como en el caso de la Comunidad Valenciana, con el gobierno del P.P que establecía la llamada “zona única” que potenciaban un modelo educativo de libre mercado, aplicado a los servicios públicos. Para Fernández Esquinas (2004), garantizar la libertad de elección de las familias en la Comunidad Valenciana implica una política de apoyo a la iniciativa privada y la reducción de la oferta pública.

Además, en los centros públicos estableció la privatización “endógena” y la privatización “exógena” como se explica en el capítulo IV (Ball and Youdell, 2007). Se pretendía favorecer una educación que estuviera al servicio de los resultados. Esta supervisión y revisión de resultados, así como la recompensa a los logros de resultados, fueron las herramientas principales de su gestión, apoyada en el aumento de base de datos (p.ej., el currículum de los profesores), evaluaciones diagnósticas, revisión anual y propuesta de planes de mejora, elaboración de informes, publicación de los logros, inspecciones, etc.

Lo mismo ocurre en la elección de centro, si los centros, al no tener limitada su zona de influencia, pueden elegir a sus alumnos según sus criterios de preferencia. Es evidente que la libertad de elección está condicionada por diversos factores, que de manera directa o indirecta están supeditados a los criterios de asignación que cada CC. AA. ha establecido. Estos criterios limitan en la mayoría de casos la elección —como ocurre en la Comunidad Valenciana. Esta limitación provoca una estrecha relación entre la escuela y su área geográfica, aunque concurren otros criterios que han posibilitado que los alumnos puedan asistir a centros alejados de su residencia. En algunas áreas geográficas de la Comunidad Valenciana no existen apenas centros privados concertados y en otras zonas (p.ej.,

L'horta Nord, existen más de un centro privado concertado en muchas de las poblaciones) mientras que en las zonas rurales las familias no tienen alternativas para elegir, debido a las características de donde viven y a las grandes distancias a los centros urbanos, por lo que la libertad de elección está condicionada por la zona geográfica. Por estas razones, existen diversos factores que influyen en el momento de la elección:

1.-La financiación de las escuelas públicas y privadas: El debate sobre la “libertad de elegir” gira sobre diferentes modelos de financiación y sobre las limitaciones que se pueden producir si no se dispone de una amplia red de centros que responda a las necesidades de las familias. En España, la doble red de centros, por una parte los públicos y por otra los privados que optaron por el concierto y al mismo tiempo se comprometieron a adecuar su oferta educativa a los currículos oficiales, no aplicar tasas de matriculación a sus estudiantes y establecer criterios comunes, públicamente establecidos por la Administración, en el proceso de admisión de alumnos.

No obstante, la noción de “libertad de elegir” por parte de las familias y la lucha a favor de este principio han llevado a plantearse diferentes modelos de financiación que garantizaran la posibilidad de que cada familia optara por el centro educativo que más se adecuara a sus propios valores ideológicos, morales, religiosos, pedagógicos, etc. “Las propias escuelas precisan ser transformadas y convertirse en más competitivas poniéndolas en escenarios mercantiles por medio de los cheques escolares, los créditos sobre impuestos y otras estrategias mercantiles similares”. Feito (2002, citado por Bernal y Lorenzo 2001, p.85).

En el contexto de un sistema escolar que proporcione el principio de elección de centro como garantía de no discriminación y democratización en el acceso a la educación, se proponen diferentes vías o estrategias posibiliten dicho argumento, entre ellas:

—**El Estado financia la escuela** (privada o pública), según el número de alumnos que asisten. Este sistema de cuasimercado, los centros se transforman en

empresarios y consiguen a sus alumnos (clientes) a través de la innovación, trabajo en equipo, la calidad del trabajo y de la oferta educativa (horario, organización, actividades...).

—**La desgravación fiscal:** Los padres eligen un centro no financiado por el Estado y deduce de sus impuestos una parte o totalidad de los gastos escolares. Al respecto, Embid, (1997, p.99) alude a la posibilidad de establecer desgravaciones fiscales por las cuotas en centros educativos privados, de modo análogo a como se hace en el ámbito sanitario:

Los gastos en medicinas y asistencia sanitaria, en general, deben tener un tratamiento fiscal semejante a los producidos en la enseñanza. En ambos casos se está descargando al poder público de unos gastos que de no ser asumidos por el particular deberían correr a su cargo [...]. La posibilidad de introducción de esta medida depende exclusivamente del legislador ordinario, sin que haya obstáculos constitucionales a esa actuación.

—**Sistema de cheques o bonos escolares:** Ofrece libertad a los padres para elegir el modelo educativo que desean para sus hijos mediante la transferencia de la cantidad que corresponde a sus hijos al centro educativo que ellos elijan. Al fin y al cabo, la Constitución establece que quién tiene derecho a la subvención no son los centros, sino los alumnos. El cheque escolar es la garantía de la total libertad. Los defensores de la elección de centro consideran que el cheque escolar permite a las familias menos favorecidas poder elegir el centro que les gusta que, de otro modo, no fuera posible. Se considera una herramienta a favor de la equidad y libertad en la que los más beneficiados serían aquellos de renta más baja. Por consiguiente, el sistema educativo pasaría a ser mercado, en el cual las escuelas más eficientes obtendrían más recursos por ser más demandas y las menos eficientes podrían incluso cerrar. Los partidarios de este modelo lo consideran que mejora la calidad ya que se convierte en el incentivo para asegurarse cuotas de mercado.

En la Comunidad Valenciana se llevó a cabo en el gobierno del Partido Popular (1993) y más tarde en Albacete en la etapa de Educación Infantil. En ambas Comunidades se consideró que no existían suficientes plazas en ese

momento para escolarizar a los alumnos de 0 a 3 años. Para ello, ofrecían un “cheque escolar” a las familias en función de la renta para que pudieran escolarizar a sus hijos a la escuela infantil que eligieran.

En la Comunidad Valenciana también se crearon las “*Escoletes infantils*” que funcionaban como cooperativas de enseñanza y eran subvencionadas por la Diputación de Valencia. La experiencia fue bien valorada, pero no aceptada por los grupos de izquierda y los sindicatos de la enseñanza, que lo consideraban un método ilegítimo de financiación en detrimento de la enseñanza pública. Las ayudas económicas destinadas a la escolarización en los centros de Educación Infantil de primer ciclo para el curso escolar (2003-04) en pleno desarrollo de la LOGSE, eran básicamente tres: el Bono Infantil, el Cheque escolar y la Ayuda de Comedor. El Bono Infantil, a cargo de la Generalitat Valenciana, era de carácter universalista al no existir criterio de renta. Para el citado curso, los importes de la subvención de Bono Infantil fueron: Aulas 0-1 años: 164 €; Aulas 1-2 años: 99 €; Aulas 2-3 años: 65 €. Por su parte el Cheque escolar variaba entre 30 € y 90 € en función de la renta y era otorgado por el Ayuntamiento, al igual que la beca de comedor cuya cuantía ascendía a 3,5 €/día y se concedía también en función de la renta (Ferran y Gabalda 2016, p.287).

El curso escolar (2012-2013), el Bono Infantil de la Generalitat Valenciana consistía en una subvención fija de 164 € para niñas/os matriculados en aulas de 0-1 años, 99 € para aulas de 1-2 años y 65 € para aulas de 2-3 años, que los centros se encargaban de descontar de las cuotas. Por su parte, el Cheque Escolar del Ayuntamiento de Valencia consistía en una ayuda de entre 30 € y 90 € en función de factores como la renta, discapacidad, situación familiar o maltrato. Que la Ayuda de Comedor del Ayuntamiento de Valencia consistía en una asignación fija de 3,5 € al día otorgada también en función de la renta familiar y de diversas situaciones socio-familiares. Y que las otras ayudas del centro se refieren a algún programa de becas de comedor establecidas por el propio centro educativo o la gestión por el centro de otro tipo de ayudas como cheques de empresa para “guarderías” (Ticket guardería Endered, Cheque déjeuner...), (Colón y Gabaldón, 2016, p.296).

Sin olvidar que la Ciudad de Valencia ha incrementado el número de alumnos de Educación Infantil y Primaria. Este incremento se había concentrado en los centros privados (o concertados), de manera el curso 2003-04 superaban el 57 %, en el curso 2012-13 llegaría al 60 %.⁷⁴

Ahora bien, con el Gobierno “Pacte de la Nau” continua existiendo en bono infantil. Durante el curso 2015-16 se incrementó en un 10 % del presupuesto. Un 45 % de aumento de beneficiarios de la ayuda, es decir, 1500 familias más⁷⁵.

De momento, la única organización que ha abogado por el “cheque escolar” en la enseñanza obligatoria ha sido la patronal de centros concertados (ACADE) o por la desgravación social.

—**La flexibilización del criterio zonal en la asignación de centro escolar:**
Es otro de los criterios que puede facilitar o entorpecer la decisión de las familias en el momento de elegir centro educativo. La doble red educativa, posibilita la elección de centro, pero la ampliación o reducción de las zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos, podemos considerarla como una medida esencial en esa elección. Las CC.AA que en este momento tiene la competencia en materia educativa están obligadas a hacer pública la relación de centros sostenidos con fondos públicos en cada área de influencia (p.ej., la Comunidad Valenciana a través de su página web posibilita los centros, los servicios que ofrecen, el modo de acceder a los mismos, los niveles educativos, etc.), la información que ofrezca ha de ser objetiva. Por su parte, los centros están obligados a informar a las familias del contenido de su proyecto educativo o ideario del centro.

Diversos autores realizan estudios sobre la zonificación escolar, entre ellos: Alegre y Arnett, (2007); Alegre & Benito (2012); Benito y Gonzàlez, (2007); Benito y Gonzàlez, 2008; Bonal, Gonzàlez y Valiente, (2005); Gorard y Taylor, (2002); Gorard & Smith, 2004; Lupton,(2004); etc.)

⁷⁴ Véase: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Estadística y Oficina de Estadística del Ajuntament de València.(2013-14). También MEC enseñanza no universitaria.

⁷⁵ Escola Pública garantia de qualitat. Generalitat Valenciana.

Siguiendo la propuesta de Alegre y Ferrer (2009, citada por Alegre 2010, pp. 1164-1165) que consideran que podríamos llegar a categorizar cuatro modelos regulativos básicos de elección escolar en función del peso que el criterio de proximidad en la asignación al centro tiene cada uno de ellos.

a) **Modelo regulatorio de zonificación forzada:** Corresponde a aquellos sistemas públicos de acceso escolar que se adjudica el centro a las familias teniendo en cuenta la proximidad entre su residencia y la ubicación del centro. En el sistema español, aunque la normativa legislativa no lo recoge como criterio único, se utiliza en las zonas rurales, (p.ej., en la Comunidad Valenciana el CEIP Montanejos” ubicado en la zona rural de Castellón). “En un sistema público con mapa escolar, resulta imposible saber si la oferta educativa corresponde a las expectativas de los solicitantes” (Duru-Bellat, 2004, p.44).

b) **Modelo regulativo de zonificación no forzada:** La Administración educativa de la Comunidad Valenciana establece un mapa de las zonas de influencia de los centros públicos y concertados, según la cual los alumnos son asignados “por defecto” a la escuela que le corresponde. No obstante, pueden optar por una escuela pública o concertada fuera de su radio de proximidad. La normativa también recoge la proximidad del lugar de trabajo de alguno de los padres, circunstancia específica, minusvalías, etc.

c) **Modelo de elección restringida:** En estos sistemas, las familias disponen de un amplio margen de maniobra a la hora de escoger escuela (sea cual sea su titularidad). En la mayoría de casos, las solicitudes pasan por un proceso de preinscripción donde las familias expresan las escuelas deseadas en orden preferencial. A partir de aquí los criterios públicos de asignación escolar entre los cuales la proximidad se sitúa como principal variable transversal, son únicamente aplicados, como mecanismo de priorización de solicitudes, en el caso de la escuela solicitada no disponga de plaza. Esta modalidad ha sido una de las más utilizadas en la Comunidad Valenciana.

d) **Modelo de libre elección** (open choice). Como en el modelo anterior, las familias pueden aquí optar por cualquiera de los centros de su municipio, o incluso de otras localidades. Este modelo de zona única fue llevado a la práctica en la Comunidad Valenciana como se ha expuesto con anterioridad. En estos modelos las escuelas disponen de autonomía para priorizar las solicitudes, cuando son centros con excesivas peticiones de matriculación. Pero a partir de la LOE, la Comunidad Valenciana ha de velar por garantizar que no exista ningún tipo de discriminación basada en conceptos de etnia, procedencia, etc. que no siempre se ha tenido en cuenta. “En el caso de una situación de mercado, los “consumidores” tienen libertad de elección; las escuelas tienen que rendirles cuentas y la competencia les obliga a adaptarse más estrechamente a la diversidad de peticiones de sus potenciales clientes” (Duru-Betall 2004, p.44).

En definitiva, cabe constatar que la normativa en ocasiones incrementa la libertad de elección de centro por parte de las familias y en otros momentos lo restringe, como se comprueba en las órdenes y decretos que regulan los mecanismos de elección de centro en la Comunidad Valenciana.

La regulación, fruto de las políticas impulsadas por los gobiernos de la Generalitat, limita la libertad de elegir, debido a que no van acompañadas de los instrumentos necesarios y se convierte en una realidad para todos los colectivos sociales. Son diversas las variables que influyen en la elección, entre ellas la morfología sociourbana de los municipios que de manera directa condicionan la distribución de los alumnos entre los diferentes centros, sobre todo en los centros públicos y concertados.

Los centros ubicados en barrios más desfavorecidos tienden con la actual normativa a escolarizar a sus hijos en dichos centros, situación que no favorece a mejorar la situación de partida de los alumnos, como se ha expuesto en otros capítulos, la segregación que se produce es mayor. Mientras que las escuelas situadas en zonas residenciales donde predominan las familias de clase media, acogen a alumnos con un mejor capital cultural. Por lo tanto, es importante la configuración del mapa escolar que se establezca y la configuración del mapa de zonificación escolar. El mapa escolar hace referencia a la ubicación geográfica de

los centros, titularidad y número de plazas. El mapa de zonificación hace referencia a la delimitación de las diferentes áreas de influencia de los centros y determinan la puntuación que se obtiene para conseguir la plaza.

En la Comunidad Valenciana, los centros concertados suelen situarse en zonas o barrios más céntricos, donde suelen vivir familias de un mayor nivel económico-social, mientras que en las zonas periféricas, el número de centros concertados es sumamente reducido.

Se puede decir que la zonificación escolar en la Comunidad Valenciana, en este momento, con el gobierno Pacte la Nau:

- Existe una zona única de influencia en los municipios pequeños, algunos de dichos municipios presentan la opción a elegir centro concertado y público.
- Zonas múltiples, donde se encuentran zonas de influencia escolar con una amplia oferta de centros públicos, privados y concertados.

En los municipios donde existe la posibilidad de elegir la doble titularidad, las desigualdades sociales se incrementan, las familias de clase media tienden a escolarizar a sus hijos en los centros concertados, debido a que no está dispuesta a llevar a sus hijos a la escuela pública asignada por zona, por miedo al alumnado que concentra.

En el sistema actual de baremación, la puntuación al seleccionar una escuela en primera opción, es la misma para ambos modelos. Por lo tanto, los padres de clase media prefieren asegurarse su elección. Se ha de tener en cuenta que la mayoría de familias viven la asignación de centro escolar como un momento crucial en la trayectoria futura de sus hijos, consideran que la educación es un bien posicional y se orientan hacia escuelas que demuestran una mayor calidad educativa.

A medida que se ha analizado el marco normativo, se ha comprobado que el gobierno del Partido Popular estableció la “Zona única”, esta situación es clarificadora para entender que la Administración educativa de la Comunidad

Valenciana tiene margen de maniobra para impulsar políticas que favorezcan una distribución más equilibrada del alumnado.

Finalizamos este apartado, haciendo hincapié en la importancia que tiene el diseño de las áreas de influencia escolar, que la Administración educativa establece para poder elegir centro las familias.

PARTE III

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO XI

**OBJETIVOS, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS
DE RESULTADOS.**

XI.1. JUSTIFICACIÓN

En este primer capítulo de la parte empírica de la tesis, se pretende explicar el proceso que se llevó a cabo durante el proceso investigador. El estudio se centra en la Comunidad Valenciana, en el seno de los acontecimientos que en los últimos años se había producido en relación con el avance de la privatización en los centros educativos. Como se ha expuesto en la parte teórica, los conciertos educativos aumentaron considerablemente a partir de 2011-12.

En este contexto, la libertad de elección de centro planteaba algunos interrogantes: ¿A qué podía conducir estas políticas de establecimiento de zona única y aumento de la privatización de los servicios?, ¿favorecen realmente a los alumnos o resulta perjudicial a los estudiantes de entornos desfavorecidos, al verse privados de un ambiente escolar más heterogéneo?

El análisis empírico que se presenta en este apartado, tiene un especial interés en abordar desde la perspectiva de los alumnos los factores que influyen en la elección de centro. Los estudiantes participantes en el presente estudio han sido adolescentes de 4.º Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora ESO) y de 2.º Bachillerato, es decir, estudiantes de 15 a 18 años en su mayoría (aunque algunos alumnos han repetido curso). Por su edad son estudiantes en proceso de maduración que ha ido delimitando su personalidad propia, sobre todo, los de 2.º de Bachillerato que pueden tener conceptos muy claros sobre la influencia que ha tenido en el alumnado la elección de centro.

El análisis se enmarca, además, en un contexto de fuerte retroceso del gasto público destinado a centros públicos y concertados a consecuencia de la crisis económica, al tiempo que unos años antes la expansión del gasto destinado a la enseñanza privada había ido en aumento en las diferentes Comunidades Autónomas. Esta tendencia hacia la privatización se justificaba desde los diferentes gobiernos de la Administración pública, en relación al derecho a decidir los padres el modelo de educación que deseaban para sus hijos y por la fuerte demanda que existía desde la sociedad.

El análisis se estructura en dos grandes apartados: En primer lugar, se exponen los objetivos generales y los específicos, las opciones metodológicas adoptadas para llevar a cabo el estudio de la descripción de la muestra, los instrumentos utilizados, el proceso de elaboración del cuestionario, el análisis de instrumentos de medida y la descripción del programa de intervención. En segundo lugar, el análisis de los resultados sobre la percepción de los alumnos en la elección de centro y las conclusiones.

Como se ha visto en la parte teórica del trabajo, uno de los objetivos de las políticas de elección de centros ha sido la ampliación de posibilidades a los usuarios. La implantación de estas políticas ha quedado evidenciada en la Comunidad Valenciana mediante la ampliación de los conciertos educativos. Las políticas al respecto llevadas a cabo en otros países, van unidas a la creación de entornos competitivos destinados a mejorar la calidad de los servicios educativos. A pesar de que en el ordenamiento español no existía una mención específica sobre la competitividad entre centros, la LOE (2006) y más tarde la LOMCE (2013) ya expresan claramente la importancia de la calidad y la eficacia en el sistema educativo mediante entornos más competitivos. Esta situación ha conducido a plantearnos cómo perciben los alumnos de centros públicos, concertados y privados, la libertad de elegir desde su propia experiencia. Con el propósito de averiguar qué razones lleva a las familias a elegir centro en la Comunidad Valenciana y como puede influir en la percepción que tiene el alumnado que asiste a centros con planteamientos e idearios diferentes, se valoró la posibilidad de conocer aquello que realmente sucede, en una etapa fundamental para el alumnado que finalizan 4.º ESO y 2.º de bachillerato.

La investigación plantea una serie de preguntas sobre la elección de centro, la satisfacción en el mismo, la calidad, la autoconfianza, etc., que pueden hacernos tomar conciencia hasta qué punto las personas actúan según a percepciones.

XI.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.-Objetivo general

El objetivo del presente trabajo es estudiar la percepción que tiene el alumnado que cursan 4.º de Educación Secundaria y 2.º de Bachillerato en la

Comunidad Valenciana, respecto a la libertad de elección de centro, atendiendo a los diversos factores que intervienen en la misma y que influyen de manera directa o indirecta sobre sus decisiones, entre ellos: el nivel sociocultural y profesional de las familias, la distribución y organización del tiempo en los estudios, el derecho a la educación y a la libertad de elección, el rendimiento escolar del alumnado, el nivel de autoeficacia y el nivel calidad de la enseñanza.

2.2 Objetivos Específicos

El objetivo general se desglosa en la consecución de doce específicos. Estos últimos se distribuyen en seis dimensiones complementarias. De manera que se realiza una aproximación a los aspectos que pueden considerarse de una relevancia importante en la elección de centro, y que influyen en la percepción que tienen los alumnos de finales de etapa educativa (obligatoria y posobligatoria) sobre el modelo de centro elegido y la influencia que dicha elección ha tenido en su desarrollo personal.

A) Datos Identificativos

1. Comprobar si las políticas de libertad de elección de centro siguen dependiendo del nivel sociocultural y profesional de las familias.
2. Conocer si la composición del alumnado que asiste a centros públicos, privados- concertados y privados es bastante homogénea en relación con los estudios y la profesión laboral de los progenitores.

B) Distribución y organización del tiempo escolar.

3. Analizar las actitudes, estrategias o habilidades que, desde la perspectiva de los alumnos, son necesarias de cara a aprender y tener éxito en los estudios, teniendo en cuenta la importancia de la organización del estudio (tareas de estudio fuera o en el mismo centro), las horas de dedicación al mismo, su organización y gusto por la lectura, según la tipología de los centros (público, privado-concertado y privado), estudios de los padres y profesiones de los mismos.

C) Derecho a la educación

4. Describir hasta qué punto el grado de efectividad de las políticas destinadas a ampliar las oportunidades de elección de centro depende, en gran medida, de la estructura de la oferta educativa y de la obtención de becas a nivel nacional o internacional.

5. Comprobar la relación que existe entre el nivel de satisfacción con el tipo de educación que reciben y el que elegirían los alumnos en un futuro.

6. Determinar los niveles de conocimiento, destreza y formación para realizar estudios en el extranjero y si depende en parte de su nivel socioeconómico, de la obtención de becas o de los obstáculos que han encontrado para poderlos realizar.

7. Analizar hasta qué punto realizar estudios en el extranjero cumple las expectativas de los alumnos a partir de sus percepciones.

D) Rendimiento escolar

8. Verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función del centro educativo al que asisten (nota media, repetición de curso y asignaturas pendientes), estudios y profesión de los padres.

E) Nivel de Auto-eficacia de los alumnos

9. Comprobar la relación entre la elección de estudios, su nivel de autoconfianza personal, el nivel de confianza de los padres y de los profesores.

10. Valorar si existen diferencias significativas a nivel de tipología de centros referentes al nivel de desarrollo personal obtenido a través de los estudios cursados.

11. Conocer hasta qué punto los niveles de comunicación que se producen entre padres e hijos difieren de asistir a un centro privado, concertado o público.

F) Niveles de calidad de la enseñanza

12. Verificar si la calidad educativa según la tipología de los centros adquiere tal importancia que se convierte en una de las variables decisivas en la elección de centros por parte de los padres

XI.3. METODOLOGIA

En este apartado se expondrá, en primer lugar, la descripción de muestra utilizada para llevar a término la investigación, y en segundo lugar, los instrumentos utilizados en la misma que conforman el cuestionario administrado a los estudiantes

3.1. Descripción de la muestra

La elección de la población o muestra pretende responder al planteamiento de trabajo. La población escolar elegida corresponde al alumnado de la Comunidad Valenciana. En todo momento se pretende garantizar la máxima representación del alumnado. “*La Conselleria d’Educación, Investigació, Cultura i Esport*” facilitó las cifras de la población del alumnado que cursan 4.º ESO y 2.º Bachillerato independientemente del tipo de centro.

Tabla 28.Total alumnos. Comunidad Valenciana.

Comunidad Valenciana		
Total alumnos	4ºESO	38.953
Total alumnos	2º	31.063
Bachillerato		

Fuente: Elaboración propia a partir del Centro de documentación e información estadística Generalitat Valenciana (2016).

Atendiendo a la muestra total, se ha elegido un número representativo de alumnado correspondiente a 1.763 alumnos de centros educativos públicos, privados y privados-concertados que en el curso escolar 2016-17 están estudiando el último curso de enseñanza obligatoria 4.ºESO y el último curso de enseñanza postobligatoria 2.º de bachillerato.

Tabla 29. Total participantes

Población: alumnado	Muestra	Protocolos
4ºESO	926	Cuestionario
2º Bachillerato	837	Cuestionario
Total	1.763	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos proporcionados.

La intención de la investigadora ha sido contar con una muestra tan representativa como fuera posible. A partir del listado de centros de la “*Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport*” de centros públicos, privados-concertados y privados, se seleccionaron diferentes centros de manera aleatoria, intentando que el número del alumnado participante coincidiera en las tres provincias.

Para el conjunto de la investigación (administración de la primera, segunda y versión final del cuestionario), se ha seleccionado un total de 1.493 alumnos de la población escolar de 4.º ESO y 2.º de bachiller de la Comunidad Valenciana. Los participantes corresponden a 60 centros escolares existentes en las tres provincias (Valencia, Castellón y Alicante). Dentro de esta muestra participante no se ha excluido a ningún alumno.

Tabla 30. Distribución del alumnado 4.º ESO.

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Valencia	270	34,1	34,1
Castellón	270	34,1	68,3
Alicante	251	31,7	100,0
Total	791	100,0	

Fuente propia a partir de datos SPSS (2017)

Tabla 31. Distribución del alumnado 2.º Bachillerato.

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Valencia	270	38,5	38,5
Castellón	224	31,9	70,4
Alicante	208	29,6	100,0
Total	702	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SPSS (2017)

En la selección del alumnado y de los centros participantes, de acuerdo con la variable titularidad del centro, se ha mantenido en todo momento la proporción existente. Es decir, el porcentaje en la enseñanza pública en cuanto a alumnado corresponde a 540 del total y el de la privada-concertada 493, siendo más baja la muestra de alumnado de centros privados con un total de 450.

Tabla 32. Distribución de muestra por sexo (4.º ESO).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido hombre	419	53,0	53,0
mujer	372	47,0	100,0
Total	791	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SPSS (2016)

Tabla 33. Distribución de muestra por sexo (2.º Bachillerato).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido hombre	335	47,7	47,7
mujer	367	52,3	100
Total	702	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SPSS (2017)

Se puede apreciar el número de alumnado participante por sexos, como se puede observar el número de mujeres que participa en la investigación es ligeramente superior al de los hombres.

Tabla 34. Distribución de la muestra por edad (4.º ESO).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido 14	2	,3	,3
15	416	52,6	52,8
16	312	39,4	92,3
17	56	7,1	99,4
18	5	,6	100,0
Total	791	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2017)

Tabla 35. Distribución de la muestra por edad (2.º Bachillerato).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido 16	20	2,8	2,8
17	434	61,8	64,7
18	219	32,1	95,9
19	23	3,3	99,1
20	6	0,9	100,
Total	702	100,0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SPSS (2017)

Se puede apreciar la distribución por edad de todos los participantes en la investigación, cuya frecuencia oscila desde los 15 años hasta los 18, que corresponden al alumnado que cursa 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y de 16 años hasta los 20 que corresponden a 2.º de bachillerato.

XI.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Se ha considerado necesario crear un cuestionario que posibilitara dar respuesta a la investigación en curso. El diseño del cuestionario ha sido una labor colectiva indispensable para asegurar una variedad de puntos de vista, una diversidad de aspectos relativos a su forma, contenido, aplicación e interpretación de resultados para, de esta manera, adaptarlo a la población de los centros educativos. Los principios que rigen el diseño del cuestionario son poco precisos y menos sistemáticos de lo deseable, no se atienen a reglas rigurosas, de tal manera que formular preguntas efectivas sigue siendo complejo.

El cuestionario permite la recolección de datos a partir de las fuentes primarias, está definido por los temas a los que se pretende dar respuesta y permite conseguir una coincidencia en calidad y cantidad de la información recabada. Su modelo es uniforme, de modo que favorece la contabilidad y la comprobación. Es el instrumento que vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtienen de la muestra. El tipo y características del cuestionario se determinaron a partir de las necesidades de la investigación.

Incluye preguntas de tipo socio-demográfico; este tipo de preguntas permiten describir globalmente al grupo de personas que ha contestado el cuestionario y posteriormente, hacer análisis diferenciados de las respuestas. Incluyen tipo de centro, el sexo, la edad, ocupación, profesión de los progenitores y nivel de estudios de ambos.

Según, Martínez (2002), debe determinar el tipo de preguntas; existen preguntas abiertas y preguntas cerradas, y el uso de cada una de ellas, dependerá el tipo de investigación que se esté llevando a cabo, ya que cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación.

Para la investigación en curso, se ha decidido confeccionar preguntas mayoritariamente cerradas, ya que contienen categorías o alternativas de respuesta previamente delimitadas, es decir, se presentan a los participantes (alumnado) las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta. Su elaboración requiere cierto tiempo, ya que hay que pensar cada pregunta y las posibles respuestas, pero posteriormente su análisis es relativamente rápido. Este tipo de preguntas requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, ya que estos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta.

Aunque su elaboración resulta compleja, presenta ventajas que favorecen la investigación, entre ellas la participación de un mayor número de sujetos, no se contamina con la acción del encuestador, permite comparar resultados, existen diferentes métodos de aplicación, permiten adaptarse al nivel sociocultural de los encuestados, evitan preguntas que puedan resultar incómodas, permiten poder utilizar términos y expresiones precisas, etc.

Su elección responde a asegurar una mayor uniformidad. Tiene la ventaja de ser anónimo y se responde con mayor tranquilidad, por el hecho, de no tener tiempo determinado de respuesta.

Los requisitos que validan el cuestionario son los siguientes:

- a) **Validez:** Dato empírico que permite la elaboración de un buen diagnóstico o prevención. Capacidad del cuestionario para captar en forma exacta, satisfactoria y significativa aquello que es objeto de estudio y guardar una fuerte vinculación con el problema de estudio.
- b) **Confiabilidad:** Capacidad del cuestionario para lograr resultados semejantes aplicando las mismas preguntas a los mismos hechos o fenómenos. Se puede analizar la utilidad de aplicar o no, el mismo instrumento, por ejemplo, para obtener datos constantes si son confiables o en caso contrario, de falta de confiabilidad son los cuestionarios para recoger opiniones.
- a) **Comparabilidad:** Capacidad del cuestionario en la integración de la información en categorías y asegurar su análisis.
- b) **Adaptabilidad:** Capacidad para adecuar el cuestionario a los medios con los que se cuenta para efectuar la investigación.

XI.5. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

El proceso de obtención de información para elaborar el estudio empírico fue complejo, debido a la inexistencia de estudios específicos en el ámbito de la percepción del alumnado en la elección de centro educativo. Para ello, se han realizado las siguientes fases:

Proceso de recogida de información

- 5.1. Decidir qué tipo de información es necesaria para la investigación en curso.
- 5.2. Concretar el tipo de cuestionario.
- 5.3. Establecer el contenido a las preguntas.
- 5.4. Estructurar el cuestionario.
- 5.5. Recoger la información del juicio de expertos.
- 5.6. Probar el cuestionario en una muestra reducida (prueba piloto).
- 5.7. Difundir el cuestionario y recogida de datos.

5.1 Se revisó con profundidad el planteamiento del problema, los objetivos desde el punto de vista metodológico, así como los conocimientos relativos al campo que se estudia.

5.2. Se valoró la conveniencia de utilizar como herramienta el cuestionario a partir del planteamiento realizado, determinar si se considera oportuno hacer uso exclusivo de esta herramienta o estudiar los méritos de otras técnicas distintas que permitan recabar datos. Se señaló claramente la función que tiene dentro de la investigación.

5.3 Después de diversas reuniones con los directores de la tesis, se concretó qué tipo de información requería el estudio, el tipo de preguntas del cuestionario y su estructura.

5.4. Para la estructura del cuestionario se utilizaron preguntas cerradas con escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo), también de dos y de más opciones. De todas las preguntas se crearon dos preguntas abiertas. El tiempo empleado para contestar el cuestionario, se calculó en un máximo de 50 minutos, para que no excediera a una clase o una tutoría.

XI.6.VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Se ha de señalar que la validez del instrumento fue validado en dos etapas sucesivas.

En un primer momento, se realizó a través del procedimiento denominado Juicio de Expertos. Para tal fin, fueron consultados cinco expertos de conocida trayectoria en el campo de la investigación educativa, recibieron y realizaron una primera depuración y mejora de los ítems del cuestionario. El instrumento utilizado para obtener el juicio de expertos ha sido una tabla de especificaciones, cuyo objetivo principal ha sido dar validez de contenido del cuestionario. El proceso de validación ha pretendido comprobar si los ítems que conforman cada una de las

preguntas han recogido información válida según los objetivos establecidos. Así, se ha buscado demostrar si los elementos integrantes en el cuestionario han resultado adecuados y suficientes o, por el contrario, si han aparecido ítems sin incluir o han existido otros cuyo contenido no aportan información de interés para los objetivos.

En resumen, se ha tratado de valorar si reúne las cualidades y requisitos necesarios para satisfacer las demandas definidas en esta tesis doctoral. Los jueces midieron el cuestionario conforme a los criterios de claridad (el enunciado se entiende sin problemas), adecuación (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder), coherencia (existe relación entre lo que se pregunta y la dimensión en la que se encuentra la pregunta), utilidad (la información que se obtiene de cada ítem es útil para el estudio) y variabilidad (referido a la posibilidad de que el alumno responda al ítem).

Los instrumentos que se facilitaron a los expertos fueron una guía de validación que incluyó:

- a) Un documento en el que se explica qué se pretende con la investigación y qué se les demandaba cómo expertos, de la investigación empírica, el cuadro de categorías respectivas y una hoja de protocolo para facilitar las observaciones en cada caso.
- b) Un modelo del instrumento en este caso el cuestionario.

En la siguiente etapa o fase piloto, se pasó el cuestionario a un grupo pre-test, para determinar la fiabilidad y validez del cuestionario una vez los jueces establecen los ítems pertinentes, y se procedió a su revisión. La consecución de este objetivo se ha perseguido por medio de: a) Estudiar la validez de contenido del instrumento elaborado. b) Comprobar el índice de dificultad de los ítems. c) Analizar la fiabilidad del cuestionario. d) Especificar otros aspectos imprescindibles en la construcción del instrumento final.

Para el cálculo de la fiabilidad de los instrumentos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que constituye una medida bien conocida de homogeneidad, que permitirá obtener el índice de consistencia interna. Dicha fiabilidad se realizó por separado atendiendo a las siguientes dimensiones estudiadas mediante el

coeficiente alpha de Cronbach, que alcanza un valor (en una escala de 0 a 1) de alpha según dimensión.

Tabla 36. Alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach 4.ºESO	Alfa de Cronbach 2.º Bachillerato
Distribución y organización del tiempo	0,233	0,079
Rendimiento escolar	0,706	0,303
Nivel de autoeficacia	0,941	0,593
Nivel de Calidad educativa	0,845	0,648

Fuente: Elaboración propia. SSPP (2017)

Tabla 37. Muestra piloto

	C. Público	C. Concertado	C. Privado
Alicante	30	30	30
Valencia	30	30	30
Castellón	30	30	30
Total	90	90	90

Fuente: Elaboración propia

La decisión que se ha tomado respecto a los centros educativos donde se pasaran los cuestionarios no ha sido objeto de estudio, ya que pretendemos que sean elegidos al azar y al ser posible en poblaciones donde se cuente con diferentes tipos de centros.

El análisis de datos estadísticos ha sido realizado mediante el paquete estadístico SPSS. Versión 22

XI.7. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para la difusión de los cuestionarios se realizaron varias fases:

1º Fase: Petición de los organismos pertinentes para poder realizar el pase de los cuestionarios. Petición de un certificado a la universidad de Pedagogía y Ciencias de la Educación.

2º Fase: On-line, a través de una página web, de manera que podamos aumentar la muestra. Mediante el envío de correo electrónico se presentará una

petición, junto a una información detallada sobre la importancia de su participación y el enlace a la plataforma web en la que se encuentra el cuestionario.

3º Fase: Comunicación directa o indirecta. Con la suficiente antelación, se han enviado a los centros las copias de los cuestionarios para el alumnado, así como la petición a las familias de los alumnos que asistían al centro.

4º Fase: La investigadora tuvo una reunión con el equipo directivo del centro y con el responsable del departamento de orientación. Se les entregó una petición personal para poder pasar el cuestionario, junto al certificado que avala la veracidad de la investigación. En dicha reunión se acordó que el profesorado del centro o el orientador, realizaría el pase de los cuestionarios siguiendo las indicaciones dadas. En algunos centros, el equipo educativo expuso la necesidad de informar al Consejo Escolar para que aprobaran el pase de los cuestionarios, mientras que en otros decidieron informar directamente, mediante una carta a todas las familias del alumnado que iba a participar para que dieran su conformidad.

El pase de los cuestionarios se realizó a lo largo del mes de noviembre de 2016 y finalizó en febrero de 2017. La aplicación de los mismos se realizó en horario lectivo y en la mayoría de los centros se realizó en la hora de tutoría semanal. En todos los casos se encargaba la investigadora de recoger los cuestionarios de los centros, intercambiar impresiones sobre el mismo y agradecerles su participación.

En un apartado del cuestionario y antes de iniciar su cumplimentación, se informaba al alumnado de la importancia de su participación y de los objetivos de la investigación, así como la garantía de confidencialidad y anonimato de las respuestas. El tutor o el profesor que realizaba el pase del mismo, contaba con una breve explicación sobre los objetivos de la investigación y respuestas a posibles dudas.

XI.8. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

8.1. Diseño del cuestionario y dimensiones

Los cuestionarios, que puede consultarse en el Anexo I de este trabajo intentan recoger información de los alumnos de centros públicos, privados y privados- concertados en el momento en el que finalizan una etapa educativa. Los dos cuestionarios mantienen una estructura común muy similar de preguntas simples y múltiples.

- a) El cuestionario de 4.º ESO consta de 32 preguntas con 149 ítems.
- b) El cuestionario de 2.º bachillerato consta de 32 preguntas y 149 ítems.

Los ítems se han establecido con la intención de recoger información en torno a seis dimensiones que se detalla a continuación:

A.- Datos Identificativos.

La titulación del centro (privado, concertado o público), estudios actuales, edad, sexo, profesión de los progenitores y estudios de los mismos.

B.- Distribución y organización del tiempo del alumnado.

Permanencia en el centro, tareas de estudio, asistencia a clase, organización y planificación de los estudios y lecturas realizadas en casa vinculadas y no vinculadas con aspectos académicos, así como gustos por la lectura.

C.-Derecho/libertad a elección de centro.

Elección de centro educativo, centro que elegirías, disfruta de becas, nivel de satisfacción con el tipo de educación que recibe, posibilidades de cursar estudios en el extranjero, en caso de no poder realizarlos, obstáculos que encuentra para ello, fuentes de financiación, satisfacción con el centro y expectativas sobre el realizar estudios en el extranjero.

D.- Rendimiento escolar.

Recoge las notas obtenidas en el último curso, la nota media obtenida en el curso anterior, asignaturas pendientes, repeticiones de curso. Permite deducir que la calificación académica de los estudiantes (resultados curso anterior 3º ESO y 1º de Bachillerato) es significativamente distinta o no hay diferencias, respecto a la titularidad del centro donde realizan sus estudios. Además de clarificarnos en qué tipo de centro los alumnos repiten más, así como sus hábitos de estudios, nivel de esfuerzo y dedicación, rendimiento académico, notas académicas, autoeficacia académica, organización del tiempo de estudio, etc.

E.- Nivel de Autoeficacia de los alumnos.

Elección de futuros estudios, nivel de autoconfianza personal, opinión de los profesores sobre su futuro, nivel de confianza en que sigan estudios, comunicación con los padres sobre la frecuencia que hablan con ellos, valoración de la titulación, nivel de desarrollo personal obtenido con los estudios realizados, nivel de confianza de los padres respecto a continuar cursando estudios, etc.

Como los alumnos asisten a diferentes modelos de centros educativos, se ha añadido la variable “motivación académica”(deseos de continuar estudios, es decir, cursar en un momento estudios de Bachillerato o de Ciclo Formativo de Grado Medio para pasar en un futuro a realizar estudios universitarios o solamente acceder a un Ciclo Formativo de Grado Superior), con el nivel de autoconfianza (percepción de la capacidad propia para superar estudios universitarios o Ciclo Formativo de Grado Superior).

Otros dos puntos claves en nuestra investigación son:

-El nivel de autoconfianza que les proporcionan sus padres y los profesores respecto a lo que esperan de ellos.

-La percepción que los alumnos tienen sobre su nivel de autoeficacia personal que les proporciona conseguir una titulación para alcanzar nuevas metas.

F.-Niveles de calidad de la enseñanza.

Este grupo de variables recogen la percepción y las expectativas que tienen los alumnos sobre la calidad educativa. La calidad entendida como calidad de servicios, calidad de docencia, la metodología entendida como garantía de calidad, etc.

El cuestionario de 4.º ESO y 2.º bachillerato consta de 32 preguntas, dividido en las siguientes dimensiones que a continuación se presentan en el cuadro

Tabla 38. Relaciones dimensiones, variables que evalúa y preguntas del cuestionario.

Dimensiones	VARIABLES QUE EVALÚA	PREGUNTAS/ÍTEMS
1.Datos identificativos	<ul style="list-style-type: none"> - Titularidad del tipo de centro. - Edad del entrevistado. - Sexo del entrevistado. - Profesión del padre. - Profesión de la madre. - Estudios del padre. - Estudios de la madre 	1-7
2.Distribución y organización del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecía en el centro. - Horas de dedicación - Organización de las horas de estudio. - Afición a las lecturas. 	8-10 y 12
3. Derecho/libertad a la educación.	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de centro educativo. - Tipo de centro que prefieres. - Disfrutas de becas de la Administración Pública. - Grado de acuerdo respecto a la educación que recibes. - Estudios en el extranjero. - Fuentes de financiación para realizar estudios en el extranjero. - Expectativas de estudios en el extranjero. - Obstáculos para poder 	13-20

Dimensiones	VARIABLES QUE EVALÚA	PREGUNTAS/ÍTEMS
	estudiar en el extranjero	
4.Rendimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Calificaciones del curso pasado -Calificaciones con relación a otro curso. -Nota media en el último curso. -Desarrollo Académico. 	21-23 y 11
5. Nivel de Auto-eficacia	<ul style="list-style-type: none"> -Elección de estudios de Bachillerato o CFGM. -Capacidad para cursar con buena nota una carrera universitaria. -Capacidad para con buena nota cursar un CFGS. -Autoconfianza de los profesores. -Autoconfianza adquirida con la ESOo Bachillerato. -Comunicación con los padres. -Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios. -Nivel de confianza de tus padres sobre estudios CFGS 	24-31
6.Nivel de calidad de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Instalaciones físicas de un centro de estudios (laboratorio, biblioteca, polideportivo...) -Equipamiento (mobiliario, equipos informáticos...). -Materiales de estudio. -Calefacción. -Biblioteca. -Combinación práctica y teoría -Metodología. -- Colaboración profesores -Valores. -Actividades extraescolares. -Los profesores motivan a los alumnos. -El orientador del centro cumple las funciones de la orientación. - Recibes formación 	32

Dimensiones	VARIABLES QUÉ EVALÚA	PREGUNTAS/ÍTEMS
	personal, académica y cultural. -El modelo de evaluación. -La coordinación entre profesores, alumnos y padres.	

XI.9. DECISIONES RESPECTO A LA PROFESIÓN Y ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES

Respecto a la ocupación de los padres, se ha optado por la clasificación del catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Incluye 26 familias profesionales atendiendo al criterio de afinidad de la composición profesional de las ocupaciones y puestos de trabajos. Cuenta con cinco niveles de cualificación, de acuerdo al grado de conocimientos, iniciativa, autonomía y responsabilidad precisa para realizar dicha actividad laboral. En la investigación, se han codificado las repuestas de los cuestionarios en dichas categorías generales; agrupado profesiones básicas, técnicos medios o bachillerato, técnicos superiores, graduados universitarios, doctores o licenciados.

En el momento de plantearse las variables, por la similitud del nivel profesional en ambos progenitores se han seleccionado el nivel profesional y de estudios del padre.

XI.10. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS

A partir de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario, se ha realizado un estudio para delimitar distintos niveles de percepción de los alumnos según tipología de los centros (público, privado concertado y privado). Para ello se han estudiado los siguientes aspectos:

1. Análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario

Como estadísticos descriptivos básicos se han señalado los siguientes: media, desviación típica, frecuencias y porcentajes. Con la media y la desviación típica se

ha observado la tendencia central y la dispersión de cada ítem, para observar si las variaciones existentes entre ellos pueden deberse a su grado de dificultad. Los análisis descriptivos que podrían presentarse en este apartado podrían ser excesivos, puesto que son muchas las variables estadísticas. Por esta razón se exponen de manera reducida aquellos que resulten más adecuadas para darle forma a la muestra. Las siguientes tablas recogen estos estadísticos básicos.

2. Test de Chi-cuadrado

Para comprobar si existen diferencias significativas en las diferentes dimensiones presentadas del alumnado de centros públicos, privados-concertados y privados. La naturaleza cuantitativa de los datos obliga a utilizar tablas de contingencia y el contraste de la Chi-cuadrado de Pearson. Una vez aclarado este punto y con el objeto de contrastar hasta qué punto puede darse o no una relación significativa entre las variables agrupadas en seis dimensiones (datos de identificación, distribución y organización del tiempo, derecho/libertad de elección, rendimiento escolar, niveles de autoeficacia del alumnado y calidad de la enseñanza), se han utilizado en primer lugar unas tablas de contingencia. Una tabla de contingencia es un recuento de los casos para dos variables cruzadas. Sobre ella se pueden aplicar diversos contrastes que permiten apreciar si existe o no una relación entre las variables y la dirección de la misma.

El contraste de la prueba no paramétrica Chi-cuadrado de Pearson, permite contrastar la hipótesis nula de independencia entre las dos variables. De modo que cuanto mayor sea el estadístico χ^2 más probable es que se rechace la hipótesis nula y, por lo tanto, más probable que exista relación/dependencia entre las dos variables.

3. Prueba Anova.

Es una prueba relacionada con la igualdad de varianzas de dos o más grupos. En el caso de la investigación en curso, el número de muestra y /o grupos a comparar exceden de dos. Se ha considerado la opción más válida el cálculo del ANOVA o ANVA (Análisis de la varianza). En esencia, el análisis de varianza intenta determinar las variaciones que se generan entre los participantes u

observaciones de cada grupo (fuente de variación entre o inter) y entre los sujetos de un mismo grupo y las achacables (atribuibles) al error (fuente de variación intra o de error).

XI.11 RESULTADOS CURSO 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

X1.11.1. Análisis Estadísticos Descriptivos

Tabla 39. Calidad educativa.

	Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado.	El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios	Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de La calefacción funciona correctamente.	El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	Los profesores en clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo	Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	Mi centro organiza actividades extra- académicas (conferencias, visitas a empresas, museos)	Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	Los profesores y orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección	Los estudios de 4º ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros	La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o	La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/a ha sido necesaria para	
Calidad muy baja	3,4	4,6	3,6	11,3	11,0	1,4	2,0	1,9	6,7	4,1	5,8	9,6	5,7	11,8	3,6	6,9	4,1	12,4
Calidad baja	10,0	14,5	11,1	16,0	16,8	6,1	6,7	5,0	12,1	8,3	10,8	12,6	11,6	13,0	5,6	6,9	7,0	13,1
Calidad media	31,9	33,8	29,4	26,5	32,3	18,3	19,0	18,8	25,8	22,2	22,8	29,5	30,6	28,4	19,4	29,7	27,7	31,3
Calidad alta	40,3	34,3	36,9	27,9	28,1	40,4	39,4	45,7	33,2	34,6	34,2	31,0	36,7	32,2	37,9	37,1	46,9	29,6
Calidad muy alta	14,4	12,8	19,0	18,4	11,8	33,8	33,0	28,6	22,2	30,8	26,4	17,3	15,4	14,6	33,7	19,4	14,3	13,6

Estas 18 variables analizadas manifiestan por parte de los alumnos una calidad alta en sus centros. Se describen aquellas puntuaciones de mayor relieve. El 74,2 consideran que los profesores terminan el temario, 72,4 corresponde a la metodología que emplean los profesores en las clases, 74,3 afirman que los contenidos están actualizados, el 71,4 que los estudios de 4.º ESO les han proporcionado una formación personal, cultural y académica, el 65,4 considera que

el profesorado se implica en el alumnado, el 61,2 que la evaluación está relacionada con los objetivos y desarrollo de las clases, el 54,7 disponen de calefacción en el centro, el 56,5 son conscientes de la importancia de una buena orientación referente a su futuro, el 52,1 percibe que los profesores les despiertan el interés en sus asignaturas. Por lo tanto, la percepción que tiene el alumnado de los centros es que recibe una educación de calidad, en donde el profesor adquiere un papel importante.

Tabla 40. Desarrollo académico

	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad cognitiva.
Muy en desacuerdo	0,9	1,3	5,7
En desacuerdo	4,3	4,8	14,4
Indiferente	20,9	13,9	35,5
De acuerdo	57,1	59,8	31,9
Muy de acuerdo	16,8	20,2	12,5

De acuerdo con los datos de la tabla, el alumnado tiene la seguridad en un 80 que pueden obtener buenos resultados en los exámenes, el 73,9 considera que está preparado para conseguir éxitos académicos, el 31,5 no le importa la exigencia del profesor y el 31,9 están de acuerdo en que pueden obtener buenos resultados y confían en su propia capacidad cognitiva para hacerlo.

Tabla 41. Satisfacción con el centro elegido

	La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	Realmente aprendo y disfruto en este centro.	Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	Me inscribiría de nuevo en este centro educativo.
Muy en desacuerdo	2,0	2,9	4,6	5,3	8,0
En desacuerdo	6,6	5,2	7,7	9,0	9,1
Indiferente	16,1	27,0	28,6	25,5	23,5
De acuerdo	52,2	46,4	34,4	32,9	31,2
Muy de acuerdo	23,2	18,5	24,7	27,3	28,2

De acuerdo con los datos de la tabla, los alumnos se sienten satisfechos en un 75,4 con la enseñanza que reciben en el centro, el 64,9 considera que están aprendiendo y disfrutan con ello, el 59,12 se identifica con el centro elegido, el 59,0 lo recomendaría a familiares, amigos, conocidos, y un 59,4 elegirían el mismo centro para seguir estudios. En general, el alumnado está satisfecho con el centro elegido.

Tabla 42. Obstáculos para estudiar en el extranjero

	Conocimiento insuficiente del idioma.	Dificultades para obtener información.	Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	Falta de iniciativa personal.	Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	No poder asumir un nivel elevado de gasto.
Muy en desacuerdo	33,3	27,4	29,2	22,1	23,1	19,0
En desacuerdo	21,6	27,6	24,4	15,9	21,6	18,7
Indiferente	24,1	31,2	30,4	26,7	35,7	28,7
De acuerdo	13,8	11,4	12,3	23,1	13,4	19,6
Muy de acuerdo	7,2	2,4	3,8	12,2	6,2	14,0

Referente a los impedimentos que han tenido para realizar estudios en el extranjero, el 54,9 considera que los conocimientos son suficientes en una lengua extranjera, el 55 consideran que tienen suficiente información, el 53,6 se adapta al alojamiento, el 38 considera que tiene suficiente iniciativa, frente al 35,3 que consideran que es falta de iniciativa, en este punto coinciden. El 44,7 no creen que sea un obstáculo la falta de programas de movilidad y el 37,7 consideran que pueden asumir el nivel de gastos, frente al mismo porcentaje que presenta dificultades para asumir el gasto. Realmente no parece existir motivos que les limita realizar estudios en el extranjero, excepto en la iniciativa y el tener que asumir un gasto elevado.

Tabla 43. Desarrollo personal.

	Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas. Asumir una mayor responsabilidad.	Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas	Saber trabajar individualmente y en equipo.	Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos	Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias	Tener capacidad de organización.	Tener visión de futuro.	Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	
Muy en desacuerdo	2,3	1,1	1,9	1,5	1,0	0,9	1,4	1,5	0,9	3,2	2,3	1,8
En desacuerdo	6,2	2,9	2,8	1,9	6,3	3,3	3,3	6,2	4,8	9,5	5,3	2,7
Indiferente	16,9	24,0	15,3	12,9	28,6	12,1	26,3	27,8	24,8	23,5	21,0	16,1
De acuerdo	51,1	52,0	50,9	50,8	44,2	50,9	51,7	40,6	48,7	40,8	43,2	40,1
Muy de acuerdo	23,5	20,0	29,1	32,9	19,8	32,7	17,3	23,9	20,8	23,0	28,2	39,4

Referente al nivel de desarrollo personal que le han proporcionado los estudios recibidos. El 74,6 considera que han obtenido una buena competencia lingüística, el 72 presentan un buen nivel de afrontamiento, el 80 es capaz de asumir responsabilidades, el 83,7 puede ser resolutivo si se esfuerza lo suficiente, el 64 se considera persistente, el 83,6 del alumnado trabaja bien, tanto en el ámbito individual como grupal, el 69 se siente una persona resuelta ante cualquier evento inesperado, el 64,5 se considera una persona creativa y original, el 69,5 no suele

frustrarse, el 63,8 es organizado, el 71,4 tiene claras sus metas y el 79,5 es asertivo. Se concluye que los estudios les proporcionan a la mayoría un nivel adecuado de desarrollo personal, destacando la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y trabajar en grupo, situación que en los centros se fomenta y el ser asertivos, siendo que se encuentran en una edad en que se está formando su personalidad.

Tabla 44. Comunicación con los padres

	¿Hablan contigo de temas políticos y sociales?	¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, video	¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	¿Hablan contigo sobre tu futuro?	¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas
Alguna vez al año	17,2	7,6	1,6	4,4	12,3
Una vez al mes	17,0	11,2	3,8	13,3	14,9
Varias veces al mes	24,9	23,4	19,0	32,5	23,3
Alguna vez a la semana	40,9	57,8	75,6	49,8	49,6

Preguntados los alumnos sobre la relación que mantienen con sus padres, un 40,9 habla una vez a la semana de temas políticos y sociales, un 57,8 habla de temas generales, el 75,6 a lo largo de la semana se interesan por los estudios, el 49 por su futuro y el 49 hablan sobre valores, amigos, problemas personales. El nivel más alto hace referencia a los estudios, teniendo presente en que están finalizando una etapa educativa y los padres desean que sus hijos obtengan buenos resultados en los estudios.

XI.11.2. ANALISIS POR DIMENSIONES

Para que resulte clarificador utilizamos la misma numeración que se establece en la tabla 41. Relaciones, dimensiones, variables que evalúa y preguntas del cuestionario. (Ver tabla 38).

1. DIMENSIÓN DATOS IDENTIFICATIVOS

Se pretende determinar si estudiar en un centro público, privado concertado o privado tiene que ver con las características socioculturales de las familias de los estudiantes. Las variables que miden estas características son las profesiones del padre y de la madre y los niveles de estudios de ambos cónyuges.

Objetivos específicos:

- (1) Comprobar si las políticas de libertad de elección de centro siguen dependiendo del nivel socioeconómico y cultural de las familias.
- (2) Conocer si la composición del alumnado que asiste a centros públicos, privados- concertados y privados es bastante homogénea en relación con los estudios y a la profesión laboral de los progenitores.

A. PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LA MUESTRA DE ESO

A nivel general, las gráficas circulares presentan los datos referidos a los datos de identificación, el estudio realizado sobre tres tipos de variables, las referidas a la tipología del centro escolar, la formación académica de sus progenitores, así como a la profesión que ejercen.

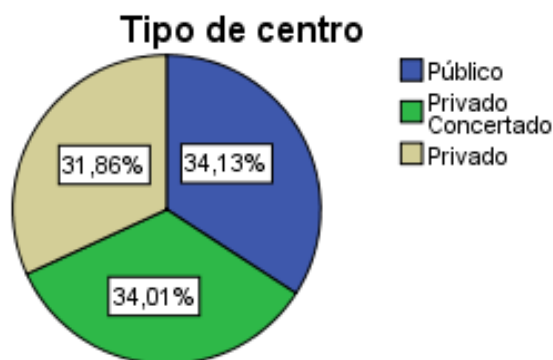


Gráfico 4. Muestra tipo de centro.

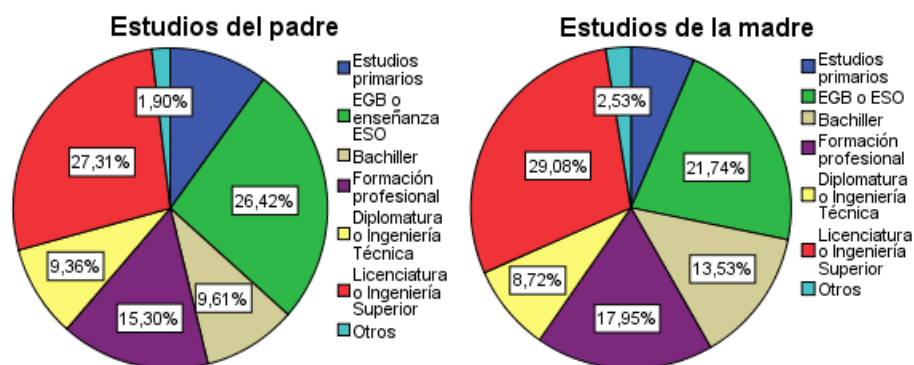


Gráfico 5. Estudios progenitores.

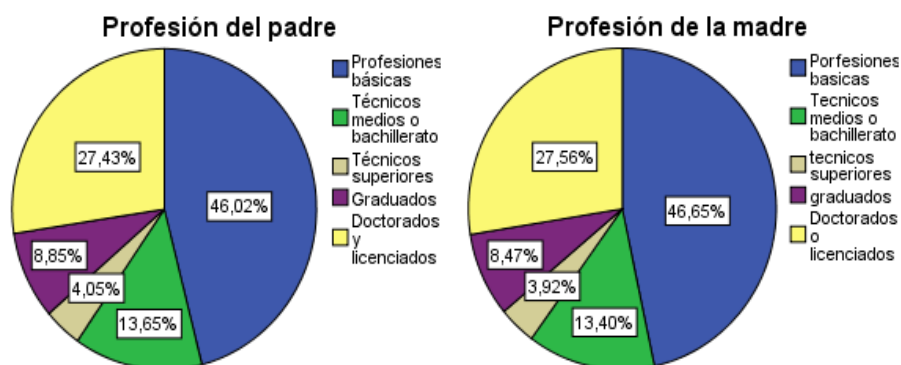


Gráfico 6. Profesión progenitores.

La comparación entre profesión de los progenitores arroja porcentajes similares. Se trata de una de las variables más relacionadas con los aspectos económicos del ámbito familiar, en la extracción de la muestra no solicitamos los ingresos familiares, en general el alumnado no suele estar seguro de los ingresos familiares, por ello optamos por conocer la profesión que está relacionada de manera indirecta con su nivel socioeconómico.

B. ESTUDIOS PROGENITORES SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTRO.

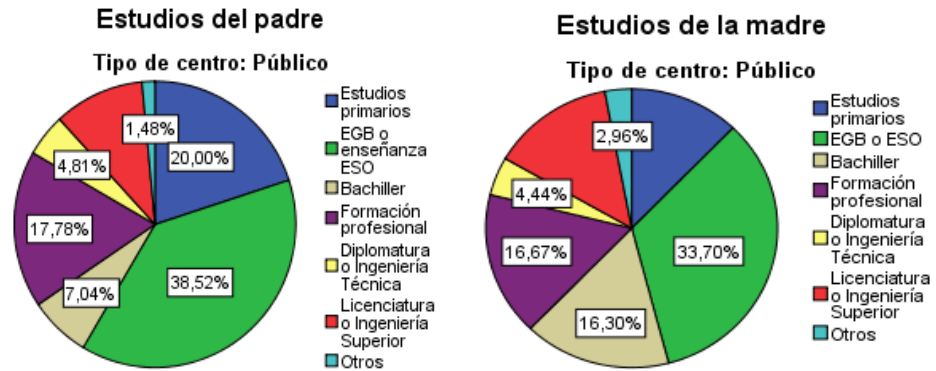


Gráfico 7. Estudios progenitores centro público.

En los centros públicos la distribución está sesgada hacia los estudios primarios y básicos en torno a 58,52%, frente a un 13,7 % que son titulados en licenciatura, y el 17,5 % estudiaron bachillerato o formación profesional. Estudios universitarios se reducen en un 23 % (diplomaturas y licenciaturas).

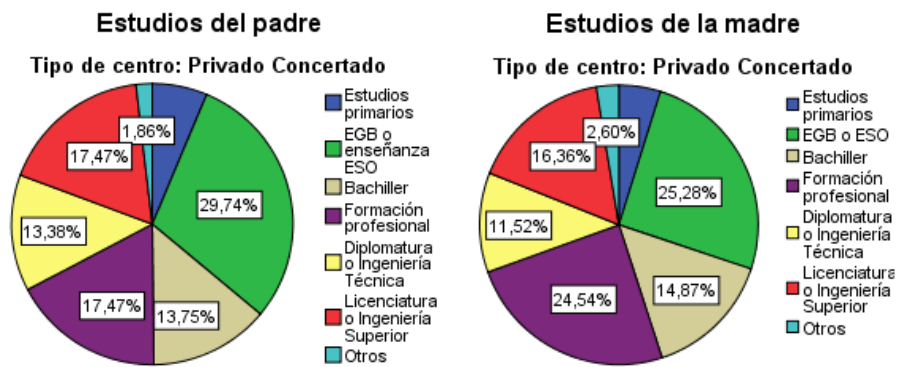


Gráfico 8. Estudios de los progenitores centros privados- concertados.

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores, en los centros concertados los porcentajes son bastante similares.

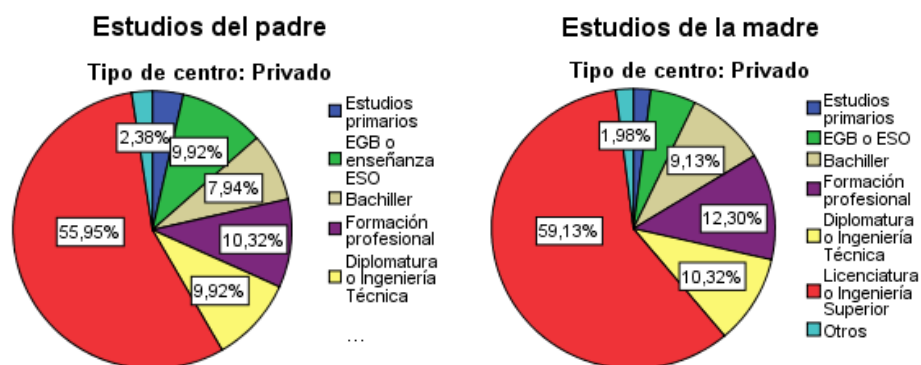


Gráfico 9. Estudios de los progenitores centros privados.

La mayor diferencia se encuentra en los centros privados en donde predominan los progenitores con estudios superiores (diplomaturas o ingenierías técnicas, licenciaturas o ingenierías) en torno a 70 %, frente a 2,38 % de padres que tienen solamente estudios primarios.

C. PROFESIÓN DE LOS PADRES SEGÚN TIPOLOGIA DE CENTRO.

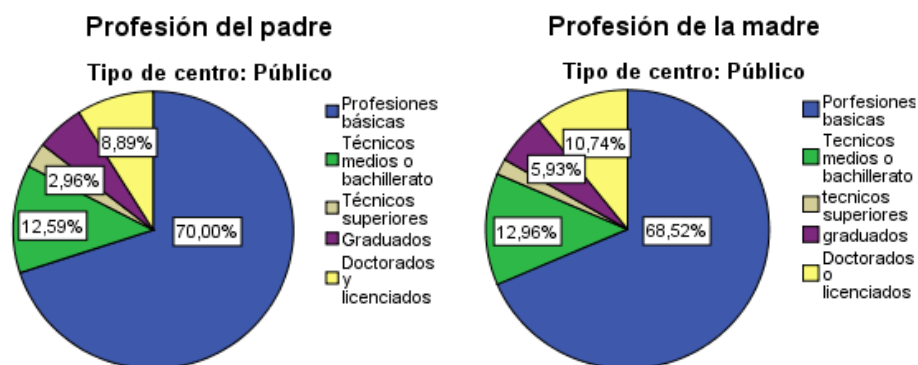


Gráfico 10. Profesión de los progenitores centro público.

La profesión de los padres, en los centros públicos de la muestra se concentra un mayor porcentaje de alumnado cuya familia está cualificada a nivel de profesiones básicas, en torno al 70 % en ambos progenitores. Esta situación lleva a deducir que los ingresos mensuales serán para la mayoría de familia inferiores a 1200 euros, según la rama profesional y el actual sueldo base establecido por la patronal y el Gobierno.

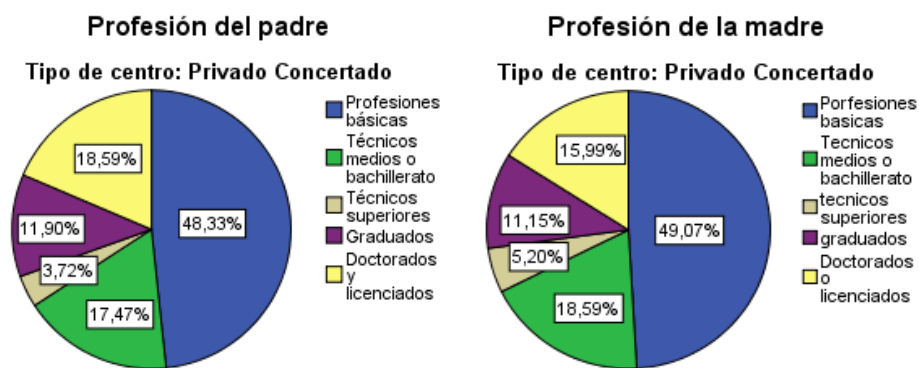


Gráfico 11. Profesión de los progenitores centro privado-concertado

En los centros concertados predomina una mayor variedad de profesiones, un 48,33 % corresponde a padres con profesiones básicas y un 51 % representan una variedad de trabajos más cualificados.

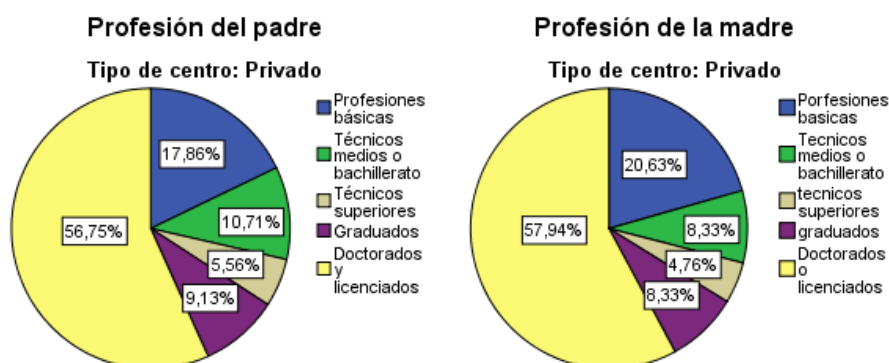


Gráfico 12. Profesión de los progenitores centro privado

En los centros privados predominan las profesiones altamente cualificadas. El 56,6 % corresponde a cualificaciones de doctores o licenciados, frente a un 17,86 % que pertenecen a cualificaciones profesionales básicas. Al comparar los porcentajes, queda evidenciado que ambos cónyuges tienen profesiones similares, las mujeres descienden en torno a un 2,4 % en profesiones básicas respecto a los hombres.

En definitiva, el análisis de los datos de identificación permite constatar la existencia de procesos de segregación académica y socioeconómica, tomando como

valor la profesión de los progenitores y los estudios de los mismos. En el sistema educativo valenciano que favorece a los centros de titulación privada-concertada, donde se matricula un alumnado menos homogéneo. Situación que beneficia al alumnado de situaciones más desfavorecidas que asiste a dichos centros. Los centros de titulación privados son centros más elitistas en cuanto a clases sociales, para acceder a ellos se necesitan disponer de un buen nivel económico. Y en los centros públicos predomina un alumnado de familias con un menor nivel sociocultural y socioeconómico.

2. DIMENSION DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Se pretende comprobar si existe relación respecto a la permanencia en el centro del alumnado, las horas de dedicación al estudio, la organización de las horas de estudio y el tipo de lectura que suelen leer en casa con las variables centro, estudios padre y profesión padre.

Objetivos específicos:

3. Analizar las actitudes, estrategias o habilidades que, desde la perspectiva de los alumnos, son necesarias de cara a aprender y tener éxito en los estudios, teniendo en cuenta la importancia de la organización del estudio (tareas de estudio fuera o en el mismo centro), las horas de dedicación al mismo, su organización y gusto por la lectura, según la tipología de los centros (público, privado- concertado y privado), estudios de los padres y profesiones de los mismos.

2.1. Variable centro

a. Permanencia en el centro

En relación con la permanencia de los estudiantes en los centros, los alumnos matriculados en un centro privado realizan en los centros más actividades extraescolares, un 27,8 %, realizan actividades al finalizar las clases, un 5,6 % realizan programas de alto rendimiento escolar o de refuerzo académico y el 9,5 % realizan trabajos grupales o individuales en el centro, con un 42 % de porcentaje total de permanencia más en el centro escolar. Este mayor tiempo de dedicación a consolidar conocimientos y a la realización de actividades de enriquecimiento

curricular, de refuerzo o estudio asistido. Estas actividades repercuten en el desarrollo de sus capacidades. En los centros privados – concertados un porcentaje de 24,9 % de permanencia en los centros y los centros públicos el 22,6 %.

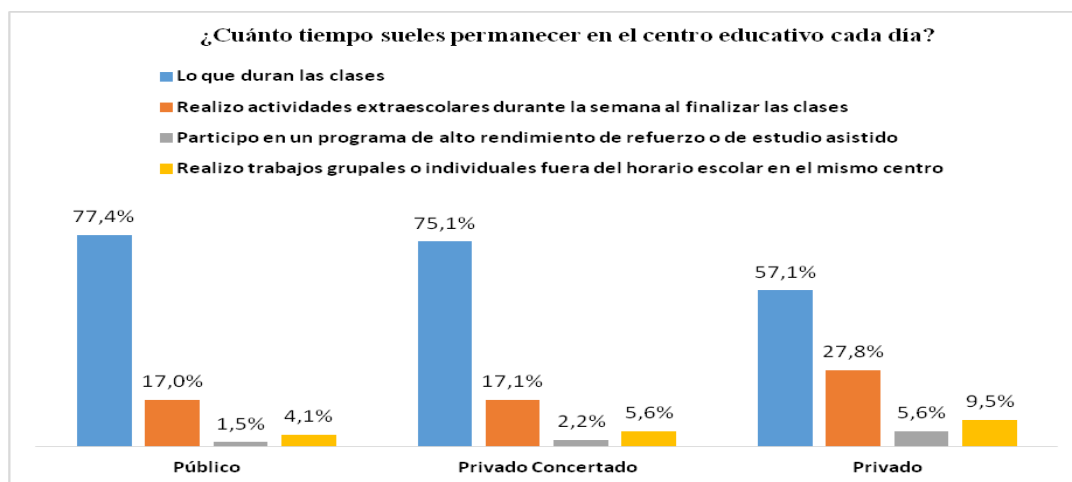


Gráfico 13. Permanencia en el centro cada día.

Estos porcentajes ponen de relieve las diferencias que se producen entre los diferentes modelos de centro, lo cual demuestra que posiblemente las horas de permanencia en el centro, la ampliación de programas y actividades, sean los que inicialmente marcan diferencias y deban tenerse en cuenta. El análisis de los resultados obtenidos pone de relieve que a mayores recursos materiales y humanos puede variar los resultados futuros del alumnado. Se concluye destacando que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Ver Tabla 45. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar).

b. Horas de dedicación

En los centros públicos, el 22,6 % de los estudiantes dedican 32 horas en una semana en asistir a clase y en tareas de estudio, el 56,7 % dedican entre 32 y 40 horas y el 20,7 % dedican más de 40 horas. En los centros privados- concertados, el 19,7 % de los estudiantes dedican 32 horas en una semana en asistir a clase y en tareas de estudio, el 55,4 % dedican entre 32 y 40 horas y el 24,4 % dedican más de 40 horas. En los centros privados, el 13,5% de los estudiantes dedican 32 horas en

una semana en asistir a clase y en tareas de estudio, el 44,4% dedican entre 32 y 40 horas y el 42,1% dedican más de 40 horas.

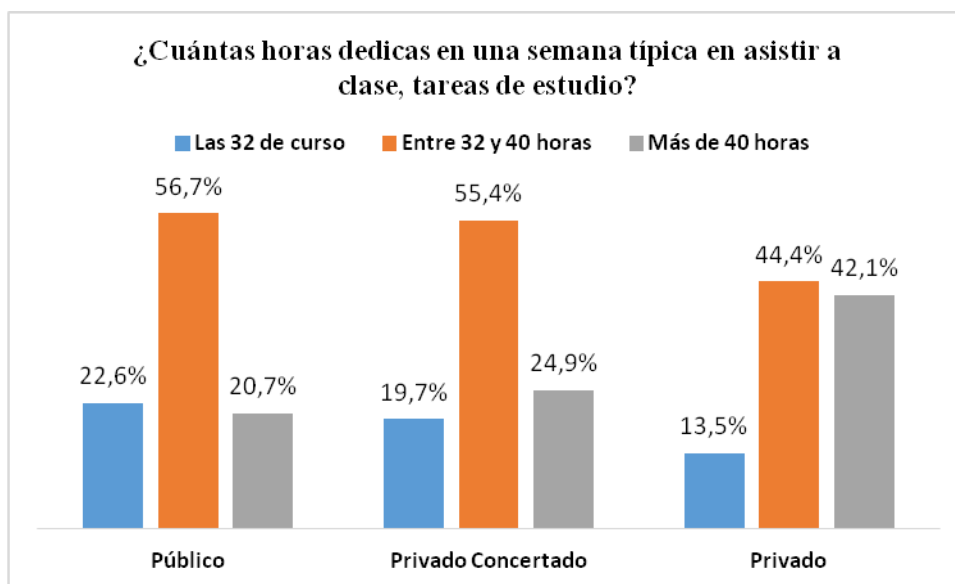


Gráfico 14. Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.

Asimismo, comparando los porcentajes, los estudiantes de los centros privados son los que más tiempo dedican a su formación académica y personal. Se vuelve a poner de relieve, como en el gráfico de barras anterior, que la mayor discrepancia radica en el tiempo que dedican a la formación. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 45. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar)

c. Organización de las horas de estudio

En los centros públicos, el 63,3 % de los estudiantes organizan sus horas de estudio unos días antes de los exámenes, en los centros privados- concertados el 56,9 % de los estudiantes organizan sus horas de estudio unos días antes de los exámenes, respecto a preparar los exámenes una semana antes. En los centros privados, el 47,2 % de los estudiantes organizan sus horas de estudio unos días antes de los exámenes y el 38,5 % una semana antes de los exámenes, siendo en este punto donde radican las diferencias.

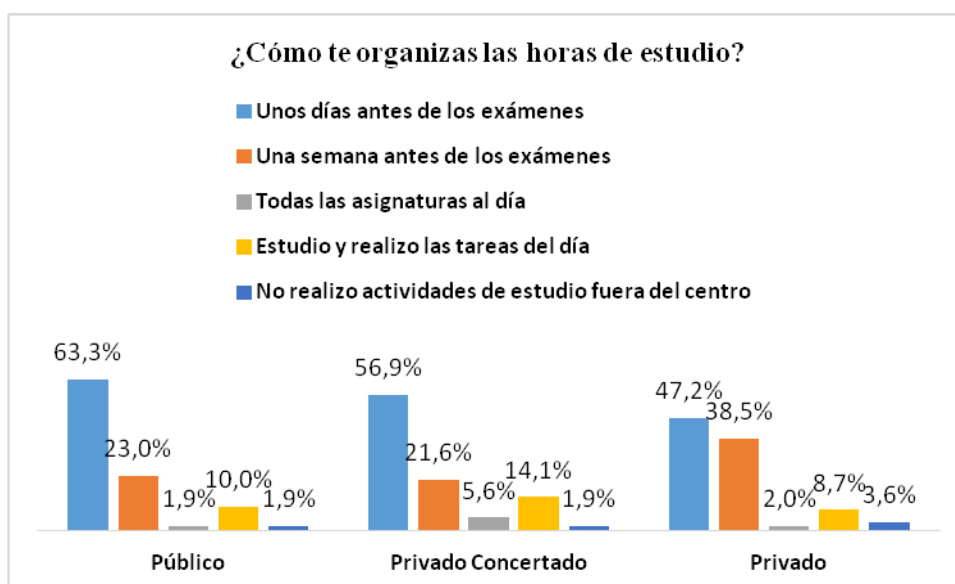


Gráfico 15. Organización de las horas de estudio.

Según la titularidad del centro, existen diferencias al respecto. Los porcentajes muestran que la planificación en el estudio disminuye en el alumnado que asiste a centros públicos y a centro privados concertados. Los centros privados aumentan su planificación en la preparación de exámenes. Respecto a los hábitos estudio, los centros privados- concertados suelen llevar las actividades más al día. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 45. Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar).

Tabla 45. Test Chi- cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Permanencia en el centro.	33,136 ^a	6	0,000 **
Horas de asistencia y tareas de estudio.	33,209 ^a	4	0,000 **
Organización del tiempo en tareas de estudio.	36,133 ^a	8	0,000 **
En casa suelo leer.	2,692 ^a	6	0.084

**p<.01 *p<.05

De los resultados de la tabla anterior, se concluye que el tiempo de permanencia en el centro cada día, las horas de asistencia y tareas estudio, y la organización del tiempo en tareas de estudio, presentan diferencias estadísticamente significativas, considerando el tipo de centro del que proviene el alumno, según el

test Chi-cuadrado. En el caso, de las lecturas en casa que realiza el alumnado las diferencias no son estadísticamente significativas.

2.2 Variable estudios padre

a. Horas de dedicación

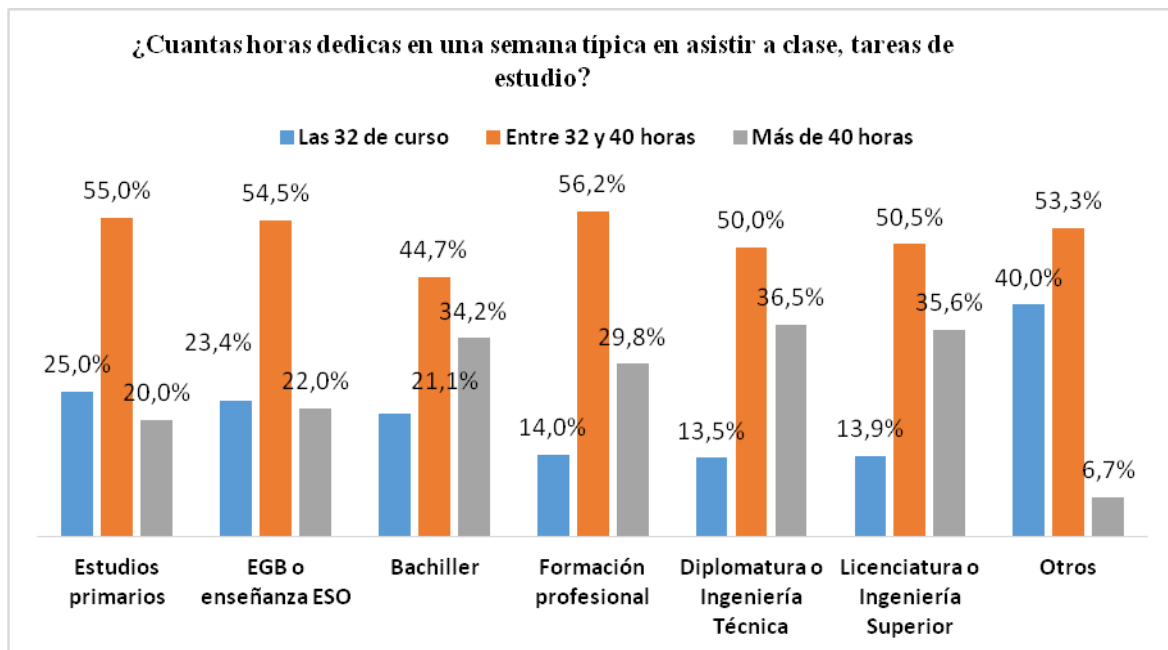


Gráfico 16. Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.

Según la variable estudio de los padres, casi la mitad de los alumnos encuestados, el 52 % aproximadamente, considera que dedica entre 32 y 40 horas al estudio. El alumnado de padres titulados en bachillerato, junto a los padres con titulaciones universitarias de tres o cinco años son los que más horas dedican al estudio. El 40 % de alumnado de padres con otros estudios dedican las 32 horas semanales a los estudios, porcentaje más alto que en el resto de padres con diferentes estudios. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado (Ver tabla 46. Test Chi-cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Estudios padre).

De los resultados de la tabla 46, se concluye que las horas de asistencia, tareas de estudio, presentan diferencias estadísticamente significativas, considerando el nivel sociocultural (estudios padre) del que proviene el alumno, según el test Chi-cuadrado. En el caso de la permanencia en el centro, la organización del tiempo en tareas de estudio y las lecturas en casa que realiza el alumnado, esas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 46. Test Chi- cuadrado. Distribución y organización de tiempo. Estudios padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Permanencia en el centro.	16,868 ^a	18	0,532
Horas de asistencia y tareas de estudio.	28,736 ^a	12	0,004**
Organización del tiempo en tareas de estudio.	35,769	24	0,058
En casa suelo leer.	20,588 ^a	18	0,301

**P<.01 *p<.05

2.3 Variable profesión padre

a. Horas de dedicación

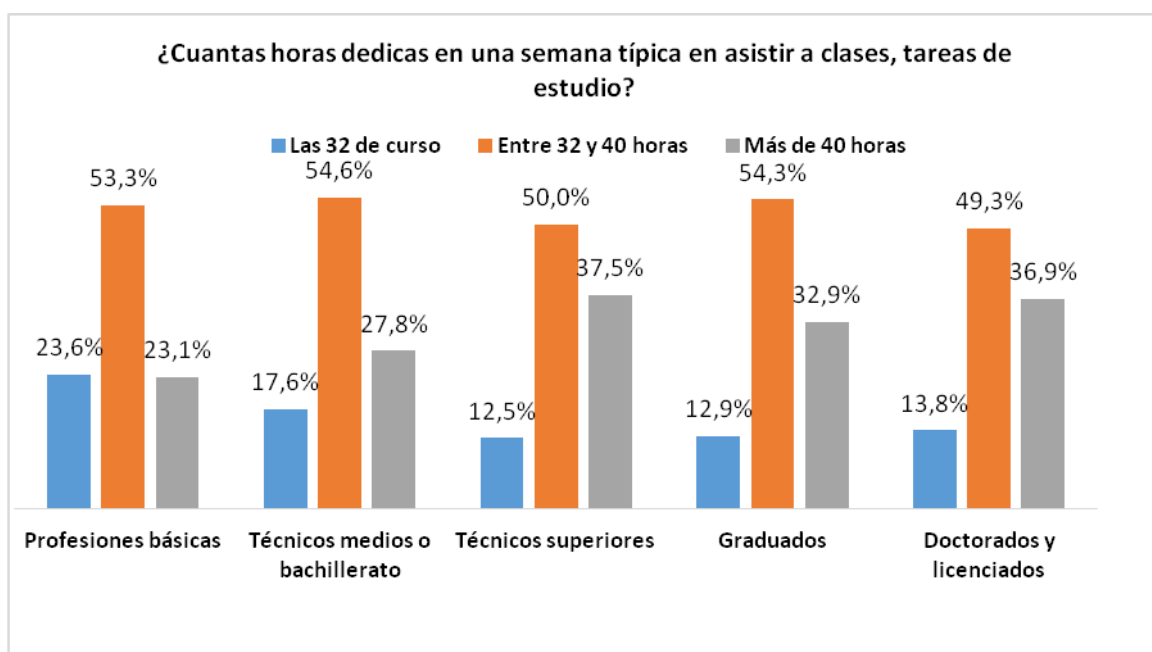


Gráfico 17. Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.

En cuanto a las profesiones de los padres, observamos en los porcentajes que existe una coincidencia en cuanto a horas de asistencia a clase y tareas de estudio. Se ha de tener en cuenta que los padres de la mayoría de alumnos que cursan 4.º de la ESO, han sido informados en los centros que sus hijos deben estudiar entre 32 y 40 horas. La LOMCE elevó el nivel estudios y obligó a que los padres, independientemente, de las profesiones orientaran a sus hijos hacia la rama académica, asesorados por los profesores y orientadores, sobre todo, cuando los

alumnos estaban dudosos en la decisión académica y profesional que iban a tomar una vez finalizaran la enseñanza obligatoria. En cuanto a la profesión de los padres, existen diferencias cuando se comparan los alumnos que dedican al estudio más de 40 horas. El porcentaje disminuye en un 23,1 %, en el alumnado de padres con profesiones básicas, seguidos por técnicos medios y bachillerato.

Debe de señalarse, que el nivel profesional de los padres incrementa o disminuye las horas de dedicación en una semana típica en asistir a clase y tareas de estudio. Puede ser consecuencia del nivel sociocultural y profesional de los padres o el horario de la jornada laboral que les condiciona de manera positiva o negativa en poder dedicar más tiempo a ayudar a sus hijos en la planificación del estudio y la posibilidad de asesorarles en algunas de las tareas que impliquen conocimiento de las asignaturas. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test Chi-Cuadrado. (Ver tabla 47. Test Chi-cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Profesión padre)

b. Organización de las horas de estudio

El 34,6 % de alumnado de padres con profesiones con titulación correspondiente a doctores o licenciados, prepara el estudio unas semanas antes de los exámenes. Siguen siendo más bajos los resultados con 22,5 % del alumnado con padres de profesiones básicas. El resto de profesiones mantienen similares resultados.

En cuanto a los resultados obtenidos en el ítem de llevar todas las asignaturas al día, se incrementa a medida que los padres están mejor cualificados, excepto en el alumnado de padres doctores o licenciados. Lo mismo ocurre con el ítem estudiar y realizar las tareas al día, que oscila desde el alumnado de padres con profesiones básicas con un 11,8 % y las demás profesiones, descendiendo con una puntuación de 7,8 % en el alumnado de padres con profesiones licenciados o doctorados.

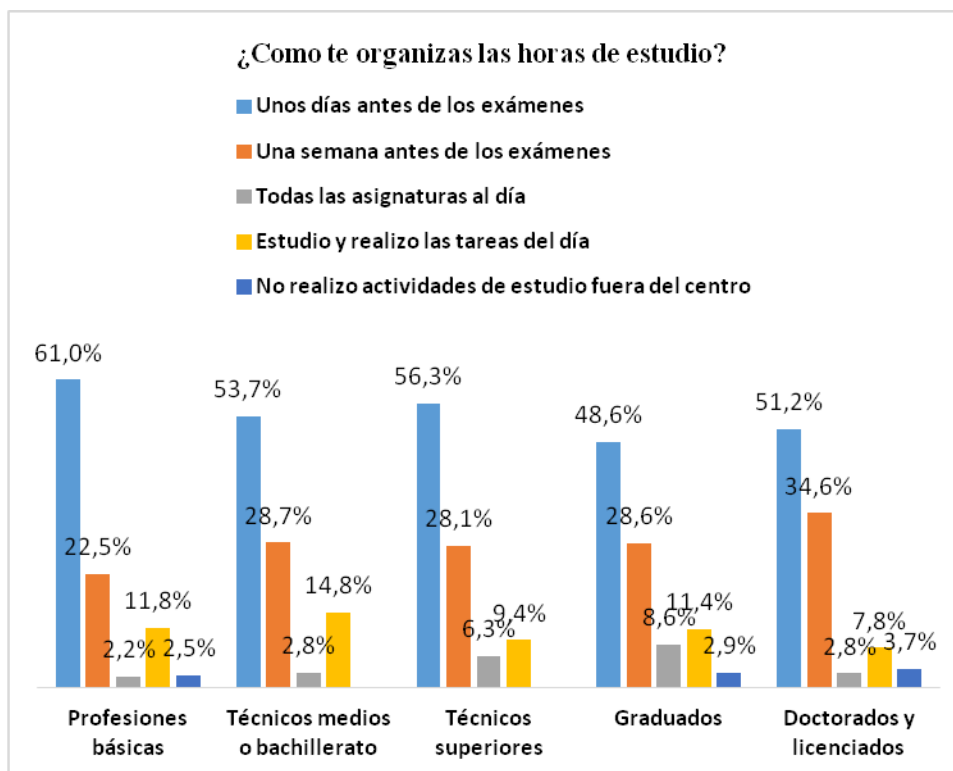


Gráfico 18. Horas de dedicación en asistir a clases y tareas de estudio.

El análisis empírico sobre los determinantes de la percepción que tienen los alumnos que cursan 4.º de Educación Secundaria sobre la elección de centro educativo en la Comunidad Valenciana, pone de relieve la importancia de la cualificación profesional de los padres. Dicha cualificación profesional influye sobre la organización de las horas de estudio del alumnado. A mayor trabajo cualificado de los padres, una mayor planificación en el horario de estudio de sus hijos/as. Esos porcentajes llevan a deducir que tener padres con mejores condiciones laborales permite a los hijos disfrutar de una mayor dotación de recursos, que se puede traducir en acceso a Internet, ayudas de profesores, asistencia a academias, ayuda en el estudio por parte de los padres por disponer de una jornada laboral más reducida, etc. Respecto a organización y tiempo de estudio, las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado (Tabla 47. Test Chi- cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Profesión padre).

Tabla 47. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Profesión del padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Permanencia en el centro.	16,174	12	0,183
Horas de asistencia a clase, tareas de estudio.	20,383	8	0,009**
Organización del tiempo en tareas de estudio.	27,947	16	0,032*
En casa suelo leer.	10,551	12	0,568

****p<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 47 se concluye que las horas de dedicación en asistir a clase, tareas de estudio y la organización de las horas de estudio presentan diferencias estadísticamente significativas, considerando el nivel profesional de los padres de los estudiantes según el test Chi-cuadrado. En el caso de permanencia en el centro y las lecturas en casa que realiza el alumnado, esas diferencias no son estadísticamente significativas, según test Chi-cuadrado.

3. DIMENSION DERECHO/LIBERTAD A LA EDUCACIÓN

Se agrupan las variables teniendo en cuenta la elección de centro educativo, el tipo de centro que prefieres, disfrutas de becas de la Administración Pública, grado de acuerdo respecto a la educación que recibes, estudios en el extranjero, fuentes de financiación para realizar estudios en el extranjero, expectativas de estudios en el extranjero y obstáculos para poder estudiar en el extranjero.

Objetivos específicos:

(4) Describir hasta qué punto el grado de efectividad de las políticas destinadas a ampliar las oportunidades de elección de centro depende, en gran medida, de la estructura de la oferta educativa y de la obtención de becas.

(5) Comprobar la relación que existe entre el nivel de satisfacción con el tipo de educación que reciben y el que elegirían.

(6) Determinar los niveles de conocimiento, destreza y formación para realizar estudios en el extranjero depende del nivel socioeconómico del alumnado, de la obtención de becas, de la falta de iniciativa, de diferentes tipos de obstáculos, etc.).

(7) Analizar hasta qué punto realizar estudios en el extranjero cumple las expectativas de los alumnos, a partir de sus percepciones relacionadas con sus expectativas de desarrollo personal, mejora del idioma, de la calidad educativa, de la integración social, de la institución anfitriona, etc.

3.1 Variable centro

a. Elección del centro educativo

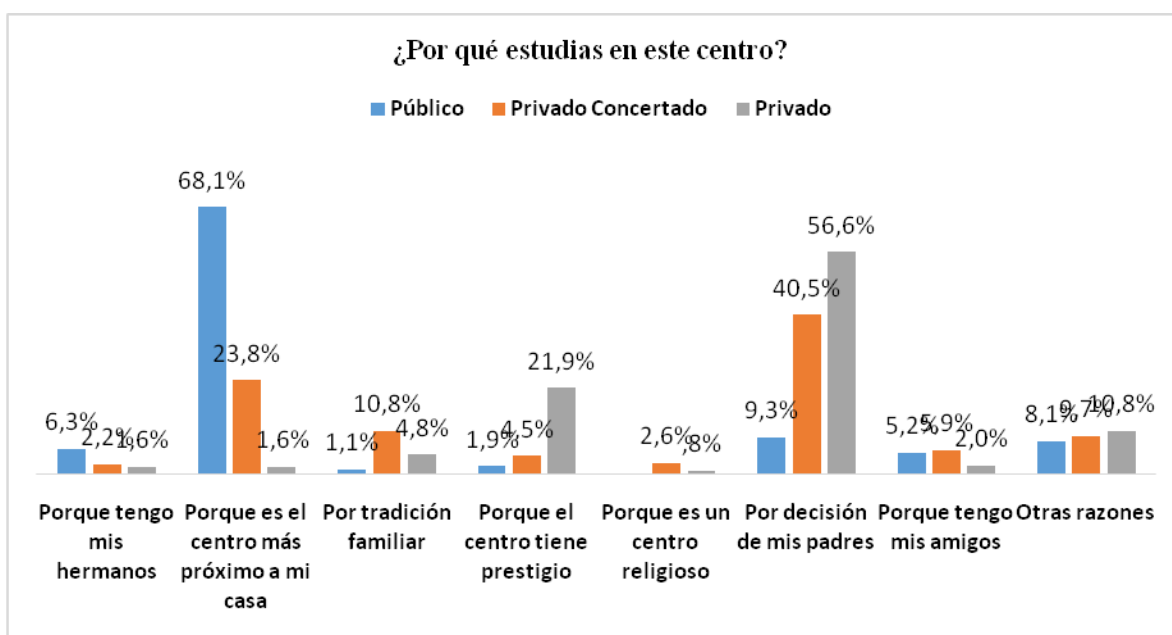


Gráfico 19. Elección de centro educativo

Si utilizamos la percepción de los alumnos o la certeza de los motivos que les han llevado a estudiar en el centro donde están escolarizados, los resultados muestran que los alumnos de los centros públicos con un porcentaje de 68,1 % consideran que eligieron el centro por el factor proximidad al domicilio. Un porcentaje de 56 % de alumnado que asisten a centros privados considera que fue por decisión de sus padres y el 40,5 % de alumnado de centros privados-concertados coinciden en el mismo criterio.

En definitiva, el análisis realizado permite afirmar que el alumnado de los centros privados se matricula mayoritariamente por decisión de los padres y los alumnos de centros públicos por la cercanía a la institución educativa. Otras razones a destacar, el alumnado de centro privado, en un porcentaje de 21,9 %, perciben que la elección de

centros se debe al factor prestigio de la institución educativa. Los resultados indican que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 50. Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar.

b. Tipo de centro que prefieres

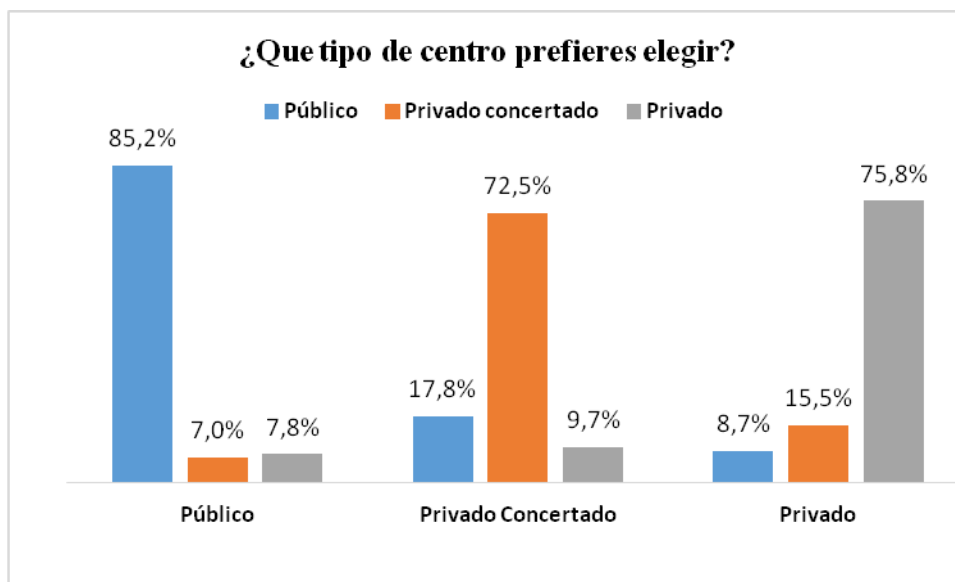


Gráfico 20. Tipo de centro que prefieres elegir.

Se observa en los porcentajes que en los centros públicos, el 85,2 % de los alumnos elegirían como centro preferido un centro público, el 7 % un centro privado concertado y el 7,8 % un centro privado. En los centros privado concertados, el 17,8 % de los alumnos elegirían como centro preferido un centro público, el 72,5 % un centro privado-concertado y el 9,7 % un centro privado. En los centros privados, el 8,7 % de los alumnos elegirían un centro público, el 15,5 % un centro privado concertado y el 75,8 % un centro privado. Si se realiza una lectura a nivel global, los resultados demuestran que si tuvieran que elegir los estudiantes entrevistados una institución educativa, continuarían eligiendo la mayoría el mismo centro al que asisten. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 50. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar).

c. Disfrutas de becas de la Administración Pública

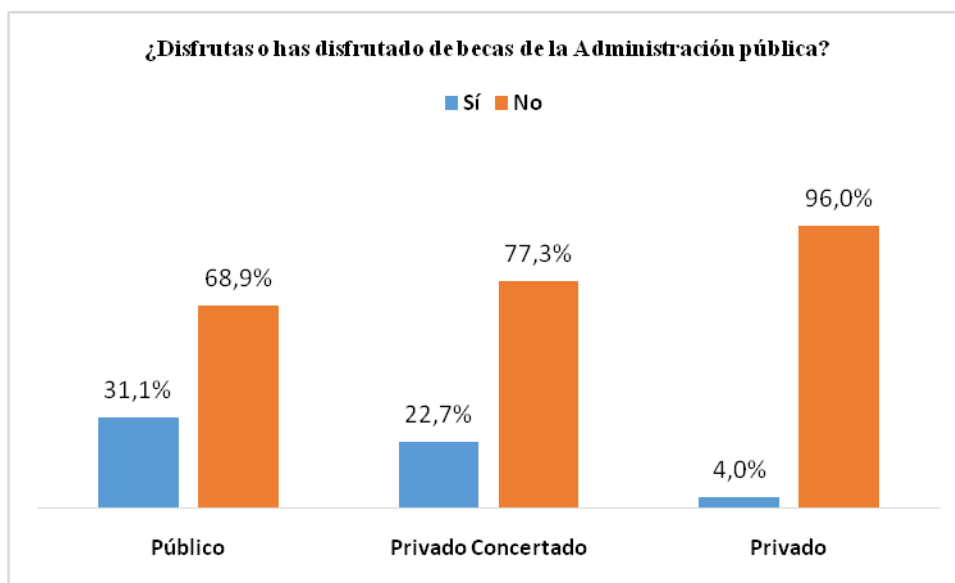


Gráfico 21. Becas de la Administración pública.

El diagrama de barras muestra que en los centros públicos, el 31,1 % de los alumnos sí disfrutan o han disfrutado de becas de la Administración pública. En los centros privados concertados, el 22,7 % de los alumnos obtuvieron becas de la Administración pública. En los centros privados, un número muy reducido de su alumnado ha obtenido beca 4 %. Se concluye que el alumnado que ha obtenido más becas de estudio, es el matriculado en centros públicos, seguido del alumnado de centros concertados. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 50. Chi-cuadrado.Derecho/libertad a la educación.Centro escolar.

d. Grado de acuerdo respecto a la educación que recibes

Cuando comparamos el grado de acuerdo con la educación recibida, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes tipos de centro. Como se aprecia en el gráfico, el alumnado de los centros privados son los que mayor grado de acuerdo presentan en los ítems, mientras que el alumnado de los centros públicos son los que menos coinciden en las puntuaciones y por lo tanto presentan un menor grado de acuerdo.

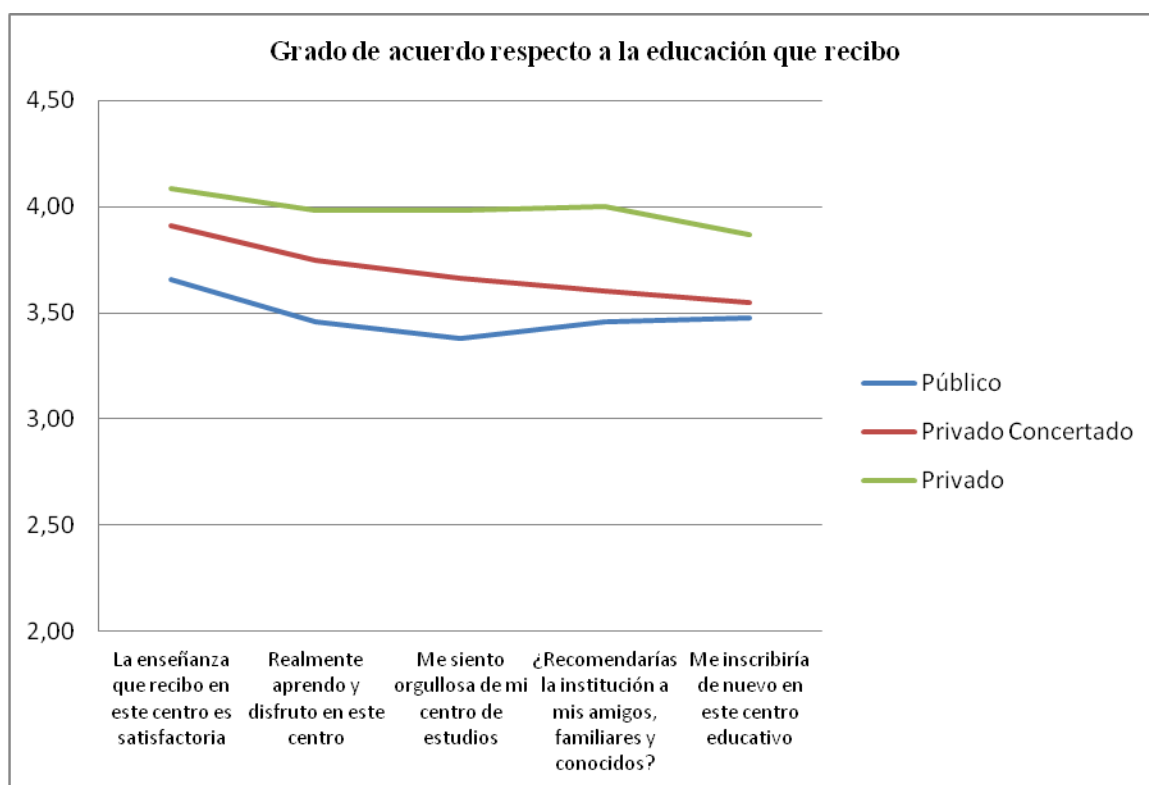


Gráfico 22. Grado de acuerdo con la educación recibida.

Tabla 48. Anova. Grado de acuerdo. Derecho-Libertad a la educación. Centro escolar.

Ítems	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
16.1. La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	3,66	3,91	4,08	0,000**
16.2. Realmente aprendo y disfruto en este centro.	3,46	3,75	3,98	0,000**
16.3. Me siento orgulloso /a de mi centro de estudios	3,38	3,67	3,98	0,000**
16.4. Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos	3,47	3,60	4,00	0,000**
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo.	3,48	3,55	3,87	0,001**

****P>.01 * P<.05**

e. Estudios en el extranjero

Los centros públicos y privados concertados han participado poco en proyectos o estancias en el extranjero, incrementándose en los centros privados-concertado en comparación a los centros públicos. En los centros privados, el 6,8 % de los alumnos ha realizado un curso o más en el extranjero, el 17,6 % ha realizado proyectos de intercambios, el 24,4 % ha estado en otros programas. Se concluye

que los alumnos que han participado más en proyectos de intercambio y en otros programas, son los alumnos que asisten a centros privados. En definitiva, el análisis realizado permite afirmar que el alumnado de los centros privados y de los institutos públicos de la Comunidad Valenciana presenta un perfil sociocultural claramente diferenciado en programas o estancias en el extranjero. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 50. Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar).

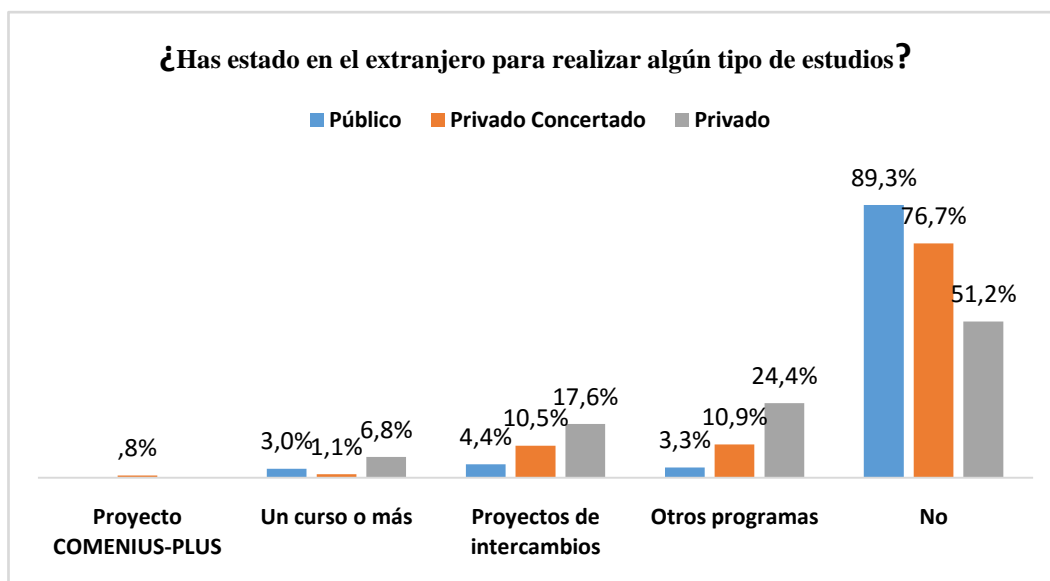


Gráfico 23. Estudios en el extranjero.

f. Fuentes de financiación para realizar estudios en el extranjero

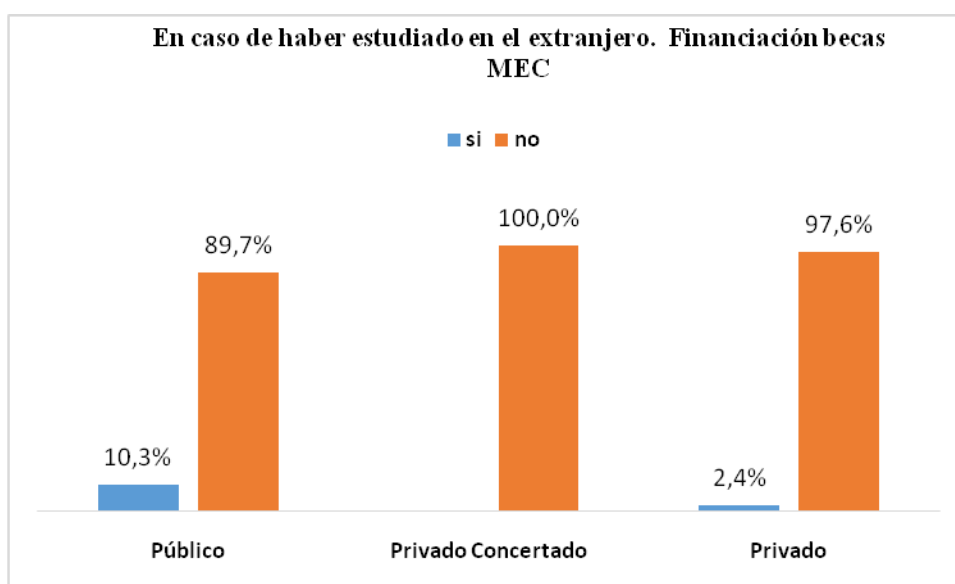


Gráfico 24.. Estudios en el extranjero. Financiación becas MEC

Se observa que en los centros públicos, el 10,3 % de los alumnos que han estudiado en el extranjero son beneficiarios de becas que oferta el MEC. En los centros privados concertados, el 100 % no obtuvieron en ningún caso becas. En los centros privados, el 2,4 % de los alumnos que han estudiado en el extranjero se beneficiaron de dichas becas. Estos porcentajes ponen de manifiesto que las características del entorno socioeconómico familiar del alumnado de centros públicos presentan rentas menores. Teniendo en cuenta, que las becas del MEC han reducido en los últimos años su cuantía y la mayoría de peticiones son rechazadas. De los datos obtenidos se deduce que económicamente asumen las familias la estancia de sus hijos en el extranjero. Las diferencias son estadísticamente significativas (Ver tabla 50. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar)

g.Expectativas de estudios en extranjero

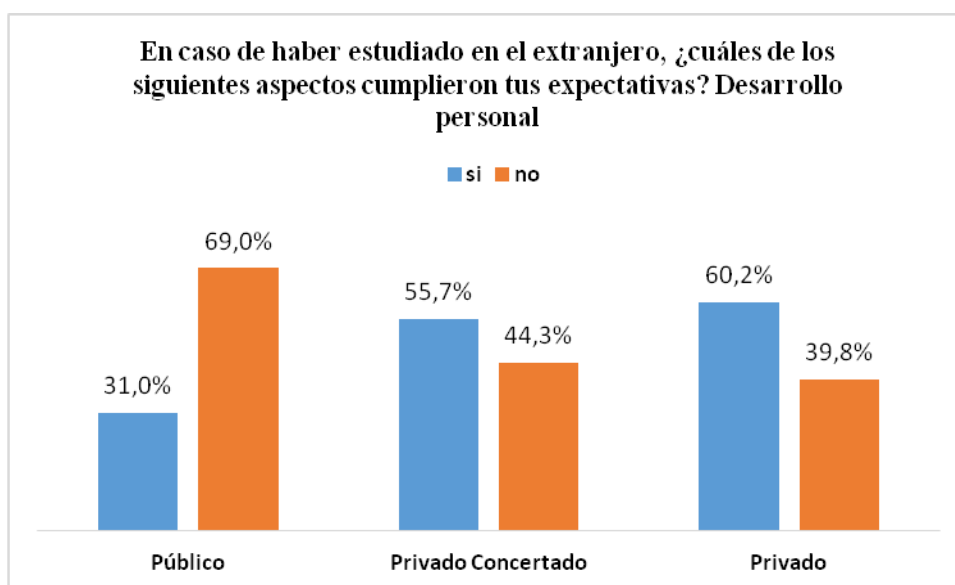


Gráfico 25. Estudios en el extranjero. Expectativa: Desarrollo personal.

En los centros públicos, el 31 % de los alumnos que han estudiado en el extranjero han cumplido sus expectativas de desarrollo personal. En los centros privado concertados, el 55,7 %, en los centros privados, el 60,2 % de los alumnos que han estudiado en el extranjero.

De los datos obtenidos, podemos deducir que los alumnos de centros privados consideran que estudiar en el extranjero les puede proporcionar un mayor desarrollo personal, frente al 69 % de los estudiantes de los centros públicos que no consideran el desarrollo personal como una de sus expectativas. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 50. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar.)

h. Obstáculos para estudiar en el extranjero

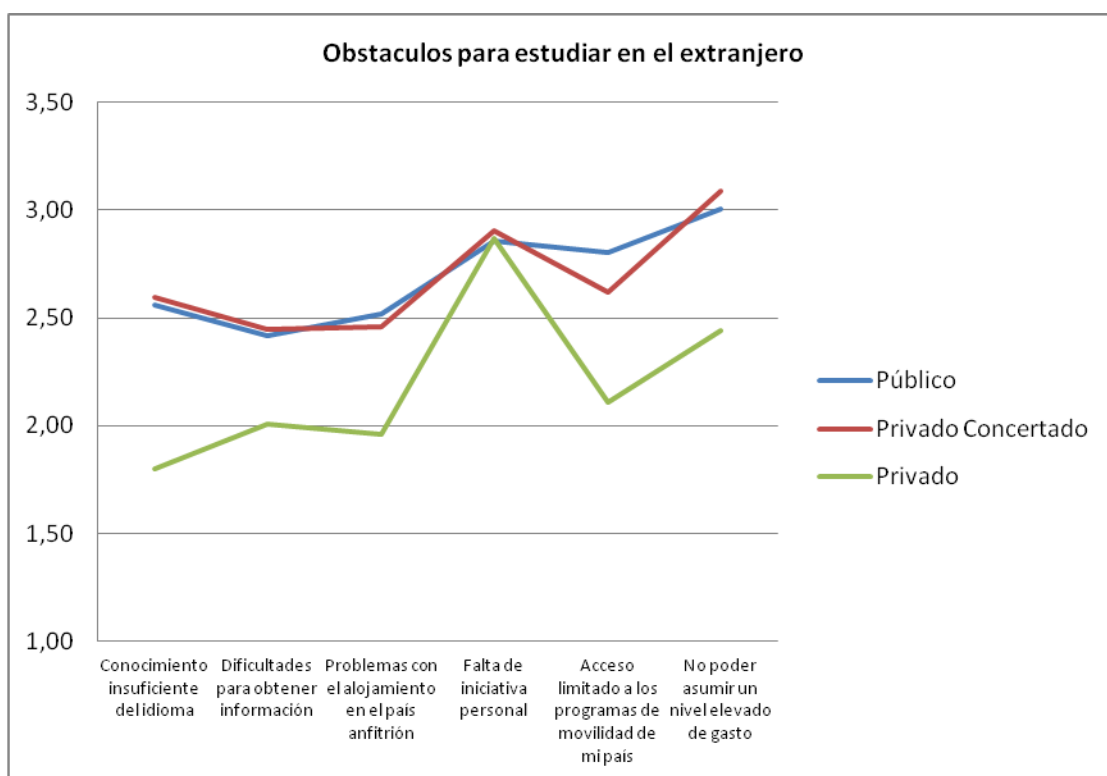


Gráfico 26. Obstáculos para estudiar en el extranjero.

Cuando comparamos los obstáculos que han impedido estudiar en el extranjero, apreciamos diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, excepto en el ítem 20.4 –falta de iniciativa personal-. Los alumnos de los centros concertados son lo que mayor grado de acuerdo presentan en los ítems 20.1 –conocimiento insuficiente del idioma-, 20.2 –dificultades para obtener información, 20.3 –problemas con el alojamiento en el país anfitrión- y 20.6- No poder asumir un nivel elevado de gasto-, mientras que el alumnado de los colegios públicos es el que mayor puntuación obtiene en el ítem 20.5 –acceso limitado a los

programas de movilidad de mi país-. El alumnado de los colegios privados son los que obtienen menores puntuaciones en todos los ítems.

Tabla 49. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Centro escolar.

Ítems	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
20.1.-Conocimiento insuficiente del idioma.	2,56	2,59	1,80	0,000**
20.2.-Dificultades para obtener información.	2,42	2,45	2,05	0,000**
20.3.-Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	2,52	2,46	1,96	0,000**
20.4.-Falta de iniciativa personal.	2,85	2,90	2,87	0,923
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	2,80	2,62	2,11	0,000**
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	3,00	3,09	2,44	0,000**

****p<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla anterior se concluye que la elección de centro, tipo de centro que elegirías, el disfrutar de becas de la administración, el realizar estudios en el extranjero, financiación para realizar estudios en el extranjero del Ministerio de educación (MEC) y el estudiar en el extranjero con la expectativa de conseguir un mayor desarrollo personal, presenta diferencias estadísticamente significativas, considerandos el tipo de centro del que proviene el alumno, según el test Chi -cuadrado. En el caso de estudiar en el extranjero, las fuentes utilizadas para financiar la estancia en otro país, como la contribución de padres/familia, las becas de *Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport*, financiación mixta padres y administración pública, no son estadísticamente significativas, como tampoco lo son las diferencias respecto a las expectativas de los alumnos en caso de estudiar en el extranjero referentes a mejorar el idioma, la integración social, la calidad de la educación, el nivel académico y los servicios de la institución anfitriona, según el test Chi-cuadrado.

Tabla 50. Test chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación.Centro escolar.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p.
Elección de centro.	324,723	14	0,000**
Tipo de centro que elegirías	713,153	4	0,000**
Disfrutas de becas de la Administración.	63,405	2	0,000**
Estudios en el extranjero.	110.233	8	0,000**
Estudios en el extranjero. Financiación familia.	1,767	2	0,413
Estudios en el extranjero. Financiación MEC	7,836	2	0,020*
Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria CV	3,451 ^a	2	0,178
Estudios en el extranjero. Financiación mixta.	2,938 ^a	2	0,230
Expectativas estudios en el extranjero: Desarrollo personal	8,065 ^a	2	0,018*
Expectativas estudios en el extranjero. Mejorar el idioma	5,715 ^a	2	0,057
Expectativas estudios en el extranjero: Integración social.	2,933	2	0,232
Expectativas estudios en el extranjero: Calidad educativa	2,933	2	0,231
Expectativas estudios en el extranjero: Nivel Académico.	0,773	2	0,679
Expectativas estudios en el extranjero: Servicios de la institución anfitriona.	3,434	2	0,180

****p< .01 * p< .05**

3.2 Variable estudios padre

a. Elección de centro educativo

De los alumnos con padres con estudios primarios, destacamos los porcentajes más altos que están en el 50 % porque es el centro más próximo a su casa, el 21,3 % por decisión de sus padres. De los alumnos con padres con E.G.B o estudios de ESO, el 46,4 % porque ser el centro más próximo a su casa y por decisión de los padres, coincidiendo el alumnado de padres con estudios similares.

De los alumnos con padres con estudios de bachiller, el 30,3 % porque es el centro más próximo a su casa y el 31,6 % por decisión de sus padres. De los

alumnos con padres con formación profesional, en el mismo centro, el 36,4 % porque es el centro más próximo, el 32,2 % por decisión de sus padres. Coincidiendo el alumnado de padres con ambas profesiones.

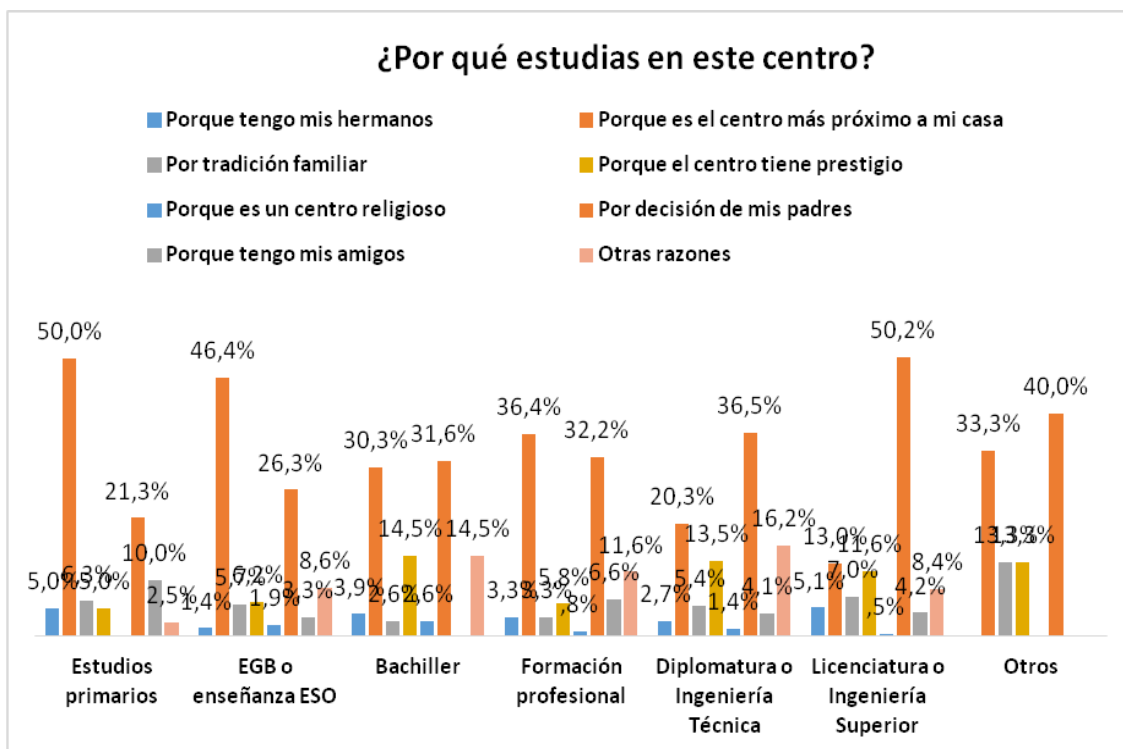


Gráfico 27. Elección de centro educativo.

De los alumnos con padres con diplomaturas o ingenierías técnicas, el 36,5 % por decisión de sus padres. Así como los alumnos de padres con licenciaturas o ingenierías superiores, el 50,2 % por decisión de sus padres, De los alumnos de padres con otros estudios, el 33,3 % estudian en este centro porque es el centro más próximo a su casa, el 40 % por decisión de sus padres.

Los porcentajes muestran que la cercanía a su domicilio, coincide en el alumnado de padres con diferentes estudios, excepto el alumnado de padres con estudios universitarios y otros estudios que predomina la decisión de sus padres. La elección de centro según la percepción del alumnado, mayoritariamente predomina la cercanía al domicilio y la decisión de sus padres. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test Chi-cuadrado. (Tabla 53. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre)

b. Tipo de centro que prefieres

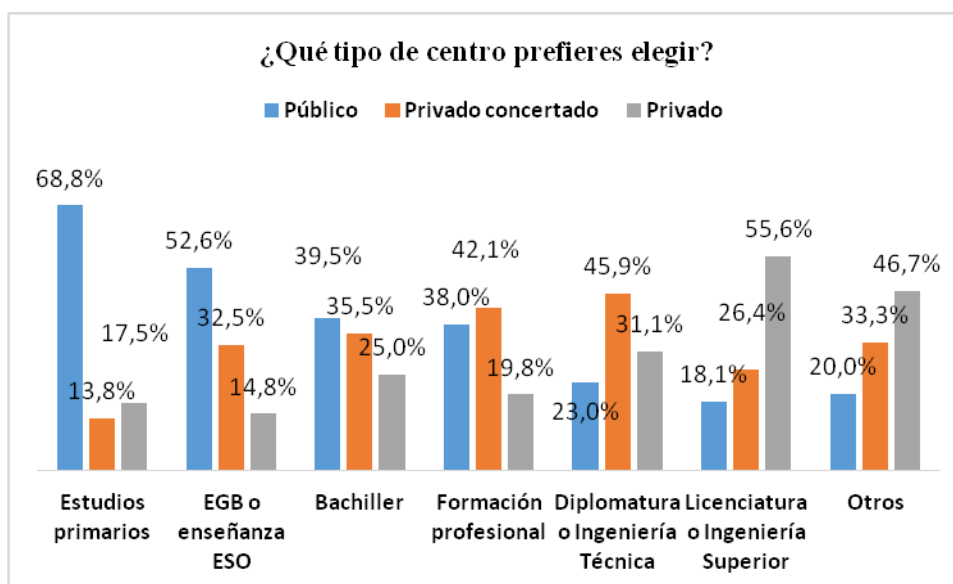


Gráfico 28. Tipo de centro que prefieres.

De los datos del gráfico anterior se pone de manifiesto según estudios de los padres, que los padres de estudios primarios prefieren el centro público para que estudien sus hijos, seguidos por los padres de estudios E.G.B o ESO que va oscilando en porcentajes similares decrecientes hasta llegar a los padres con estudios de Formación Profesional que asciende en la elección de centro privados-concertados, exceptuando los padres titulados en licenciatura o ingeniería superior, que eligen centros privados en un 50,6 %, seguidos por otros estudios en un 47,7 %. Lo que puede demostrar que a mayor titulación se tiende a preferir centros privados-concertados o privados. Los resultados son estadísticamente significativos. (Tabla 53. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre)

c. Disfrutas de becas de la Administración Pública

De los alumnos de padres con estudios primarios, el 27,5 % han obtenido becas del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Los alumnos de padres con estudios de enseñanza básicas (EGB o ESO), coincidiendo en el mismo porcentaje los alumnos con padres titulados en bachillerato, formación profesional, diplomaturas o ingenierías técnicas, descendiendo el 7,9 % los padres con licenciaturas o ingenierías superiores. Los porcentajes indican que el 53,3 % de

padres con otro tipo de titulación fueron los más beneficiados del sistema de becas MEC, seguidos por el resto de profesiones.

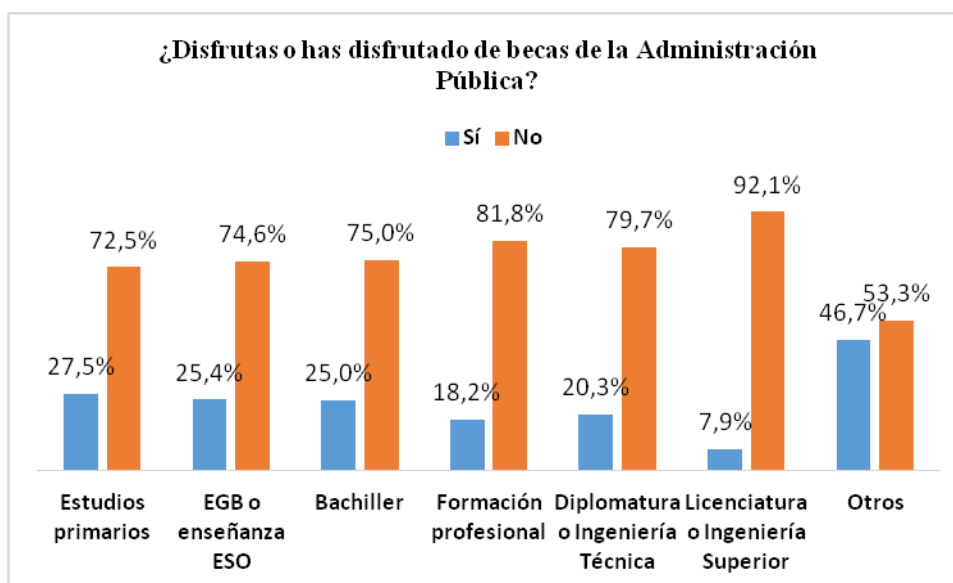


Gráfico 29. Becas de la Administración pública.

En relación con la obtención de becas, los porcentajes muestran que existe diferencias entre los diferentes estudios, y podemos observar que el 92,1 % de los padres titulados universitarios superiores, a penas, obtuvieron becas del MEC, de lo que se puede deducir que a mayor nivel sociocultural, un mayor nivel económico. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 53. Test chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre.).

d. Grado de acuerdo respecto a la educación que recibes

Al comparar el grado de acuerdo con la educación recibida según el tipo de estudio del padre, solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems 16.2 –realmente aprendo y disfruto en este centro- y 16.4 -recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos-. Los alumnos con padres licenciados e ingenieros son los que obtienen mayor puntuación en ambos ítems.

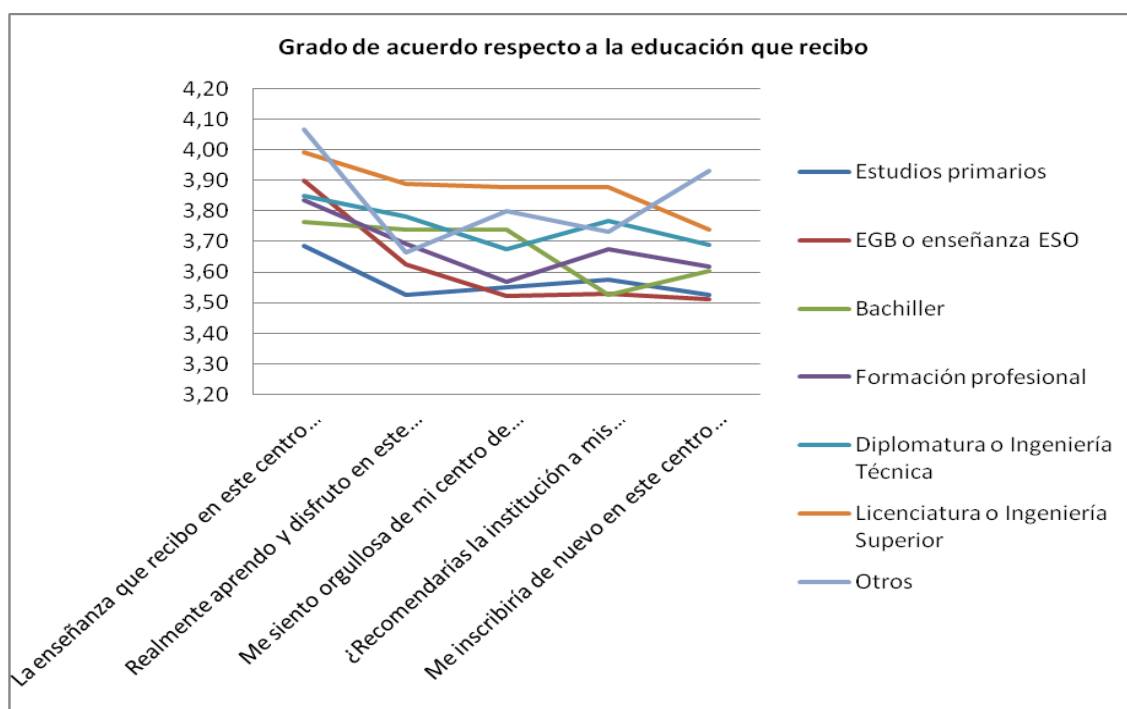


Gráfico 30. Grado de acuerdo respecto a la educación recibida.

Tabla 51. Anova. Grado de acuerdo con la educación que recibes. Estudios padre.

Items	Prim.	GB o ESO	Bach.	F.P	Diplom Ingen. técnico	Lic. Ing.	Otros	Sig. ANOVA
16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	3,69	3,90	3,76	3,83	3,85	3,99	4,07	0,164
16.2-Realmente aprendo y disfruto en este centro.	3,53	3,63	3,74	3,69	3,78	3,89	3,67	0,036*
16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	3,55	3,52	3,74	3,57	3,68	3,88	3,80	0,21
16.4.- Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	3,58	3,53	3,53	3,68	3,77	3,88	3,73	0,041*
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo	3,53	3,51	3,61	3,62	3,69	3,74	3,93	0,474

**P>.01 *p>.05

e. Estudios en el extranjero

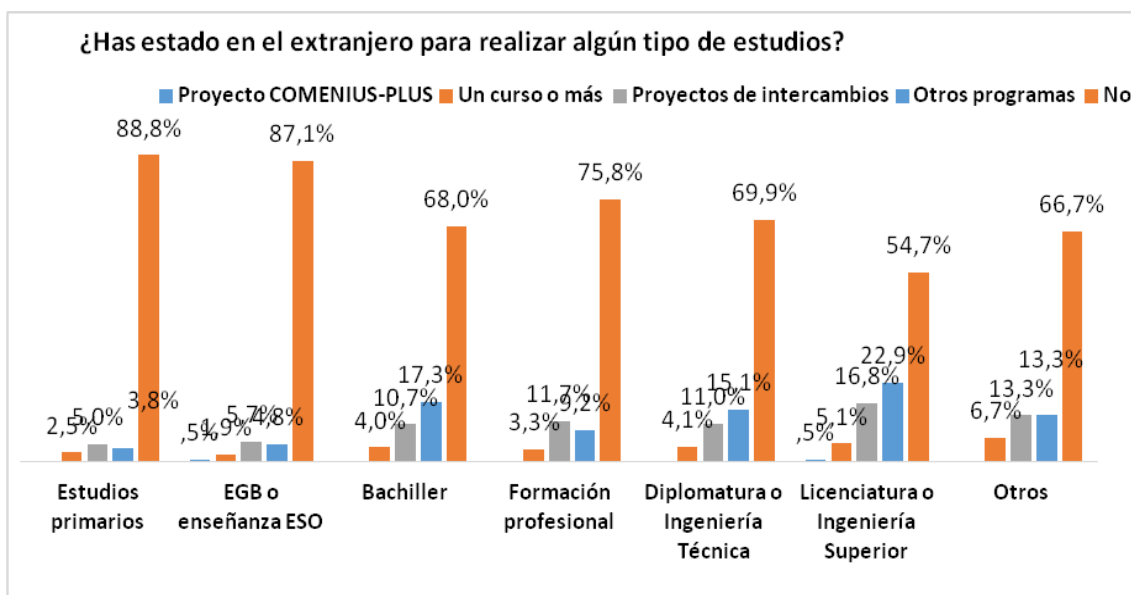


Gráfico 31. Estudios en el extranjero.

La comparación de las ponderaciones obtenidas respecto a realizar estudios en el extranjero, destaca el ítem no haber participado o haber participado en un porcentaje muy pequeño. El estudio de esta gráfica permite evidenciar que en el proyecto Comenius-plus, independientemente de los estudios de los padres no ha participado el alumnado que ha respondido a los cuestionarios.

El alumnado que más ha participado ha sido de padres con diplomaturas o ingenierías técnicas. Si sumamos los porcentajes agrupados por programas a medida que los niveles académicos de los padres se incrementan, los estudiantes realizan más programas en el extranjero; el estudio evidencia que la importancia del nivel académico de los padres. Los resultados muestran que son estadísticamente significativos según el test Chi-cuadrado (Tabla 53. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre).

f. Fuentes de financiación para realizar estudios en el extranjero

De los alumnos con padres que realizaron estudios primarios y E.G.B o enseñanza ESO, el 11,1 % de los que han estudiado en el extranjero han recibido financiación MEC. El 7,1 % de los alumnos de padres con formación profesional recibieron financiación MEC. Los hijos de padres con bachillerato, licenciatura o

ingeniería técnica y otros estudios coinciden el 100 % que sus hijos no han recibido ningún tipo de ayuda.

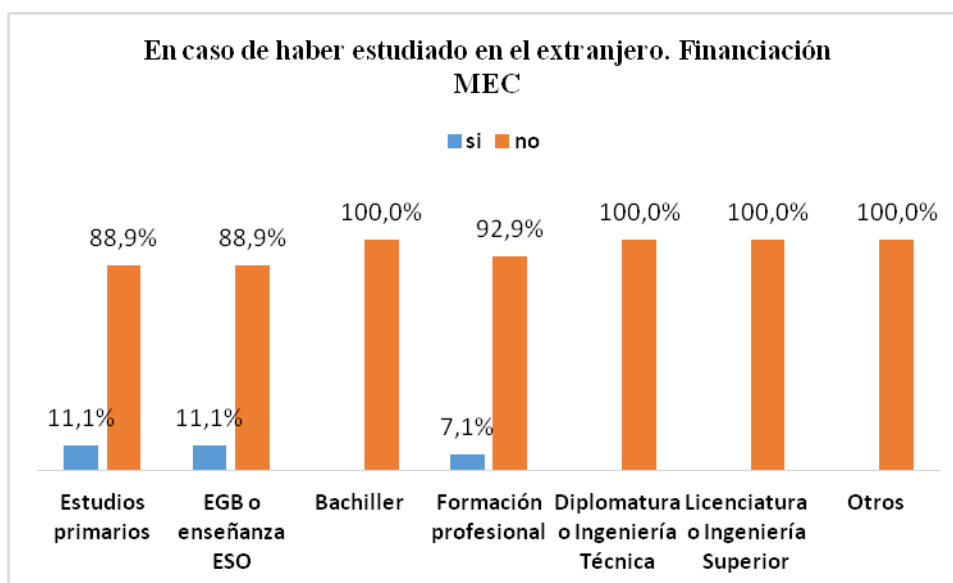


Gráfico 32. Estudios en el extranjero. Financiación MEC

Los más beneficiados de las becas MEC han sido los estudiantes con padres que realizaron estudios primarios y E.G.B o ESO. En líneas generales, los porcentajes demuestran que las familias realizan elevadas aportaciones económicas si desean que sus hijos estudien en el extranjero, independientemente de sus estudios. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 53. Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre).

Del alumnado de padres con estudios primarios, el 11,1 % han estudiado en el extranjero y han recibido financiación de las becas de *Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport*, y los alumnos/as con padres con titulación de diplomaturas o ingenierías técnicas, un 4,5 % han obtenido becas para estudiar en el extranjero. En el resto de las titulaciones de los padres de los alumnos no se han beneficiado de este tipo de becas. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado, (Ver tabla 53. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre).

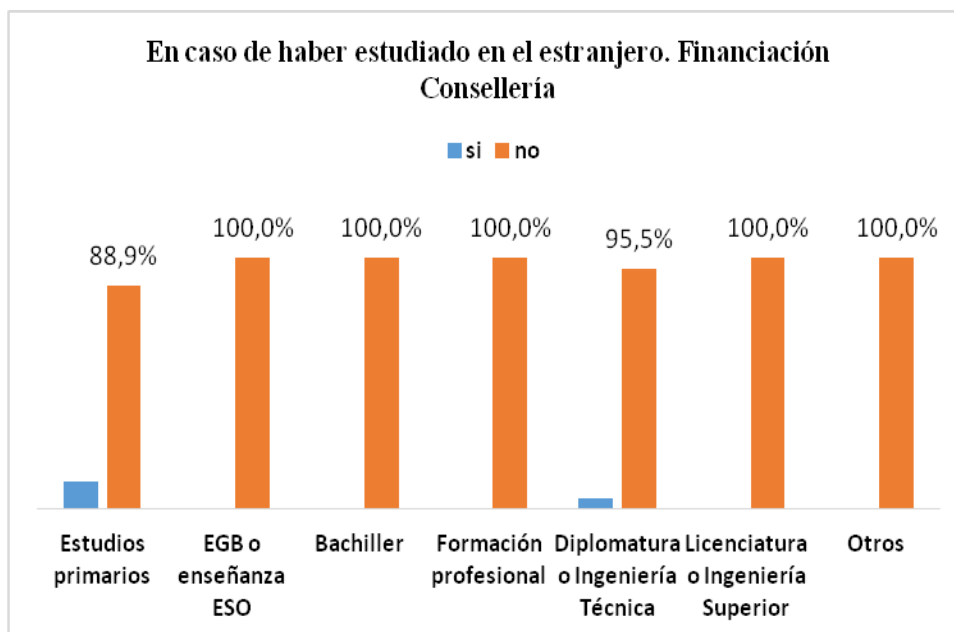


Gráfico 33. Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria d'Educació.

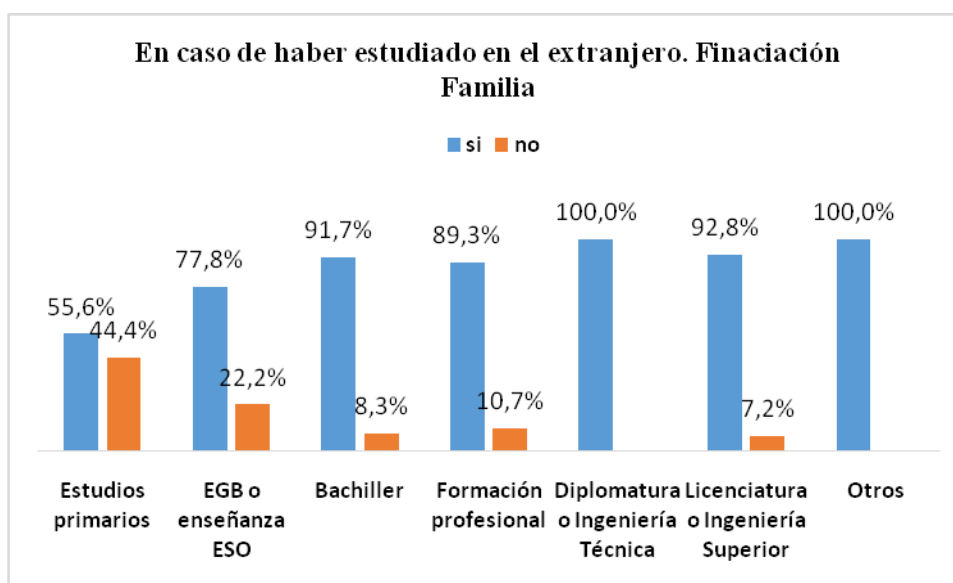


Gráfico 34. Estudios en el extranjero. Financiación Familia.

El alumnado en general para poder estudiar en el extranjero recibe ayuda como indican los porcentajes de las familias. Las aportaciones económicas que realizan los padres son mayores según nivel académico, pero se observa que el 55 % de padres con estudios primarios conceden una mayor importancia a dichos estudios y los financian con mayor importancia que tienen dichos estudios en su formación académica y laboral. Los resultados son estadísticamente

significativos, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 53. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre).

g. Obstáculos para estudiar en el extranjero

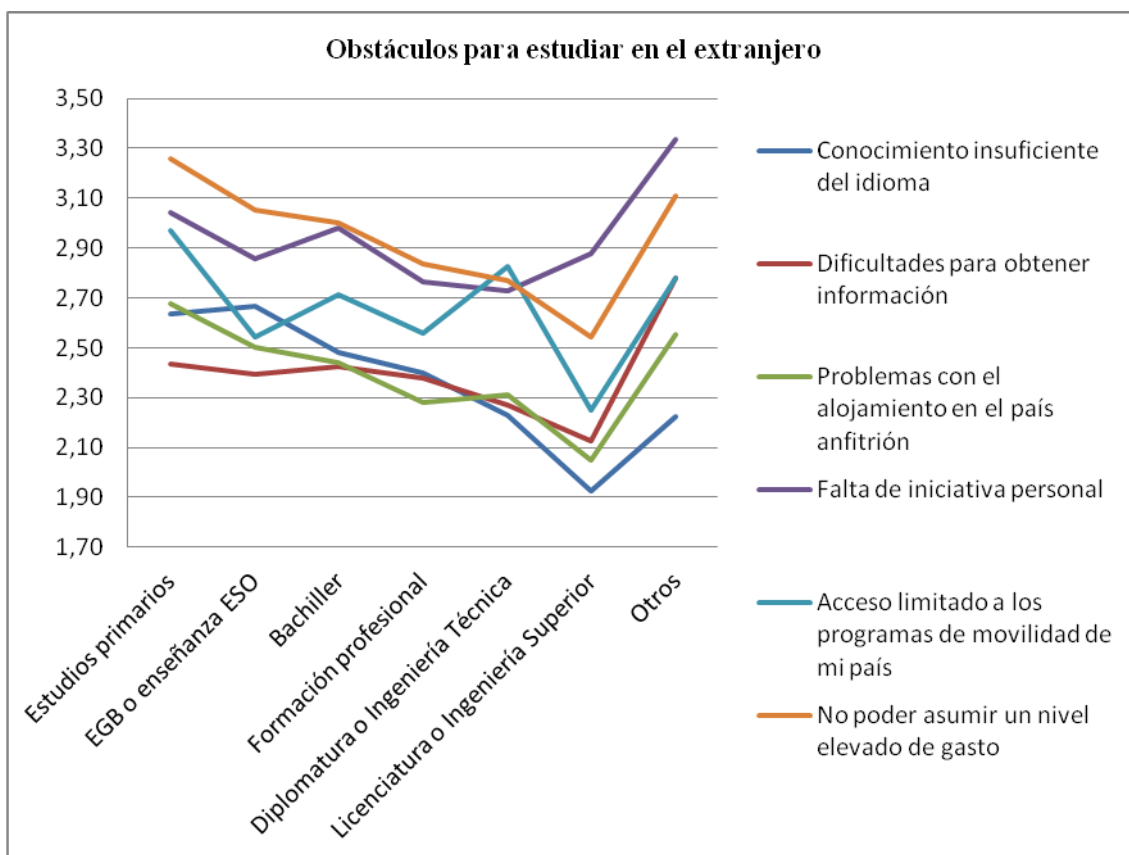


Gráfico 35, Obstáculos para estudiar en el extranjero.

Al comparar los motivos que han impedido estudiar en el extranjero en función del tipo de estudio de los padres, apreciamos diferencias estadísticamente significativas en los ítems 20.1, 20.3, 20.5 y 20.6. No existen diferencias estadísticamente significativas en el resto de ítems. Los alumnos con padres con estudios de E.G.B o ESO son los que obtienen mayor acuerdo en el ítem 20.1 – conocimiento insuficiente del idioma-, los alumnos con padres con estudios de primaria son los que mayor puntuación obtienen en el ítem 20.3 – problemas en el alojamiento en el país anfitrión-, 20.5 –acceso limitado a los programas de movilidad de mi país- y 20.6 –no poder asumir un nivel elevado de gasto-.

Tabla 52. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Estudios padre.

Ítems	Prim.	EGB o ESO	Bach.	F.P	Diplo. IngenT écni.	Lic. Ing.	Otros	Sig. ANOVA
20.1.- Conocimiento insuficiente del idioma.	2,63	2,66	2,48	2,40	2,23	1,93	2,22	0,000**
20.2.- Dificultades para obtener información.	2,44	2,40	2,42	2,38	2,27	2,12	2,78	0,228
20.3.- Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	2,68	2,50	2,44	2,28	2,31	2,05	2,56	0,005*
20.4.- Falta de iniciativa personal.	3,04	2,86	2,98	2,76	2,73	2,88	3,33	0,697
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	2,94	2,54	2,71	2,56	2,83	2,25	2,78	0,001**
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	3,26	3,05	3,00	2,84	2,77	2,54	3,11	0,006**

****P<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 53 se concluye que en la elección de centro, tipo de centro que elegirías, el haber obtenido becas de la Administración, el disfrutar de becas del Ministerio de educación (MEC) y de becas de *Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport*, la realización de estudios en el extranjero y el estudiar en el extranjero financiado por la familia, presenta diferencias estadísticamente significativas considerando el tipo de estudios del padre, según el test Chi-cuadrado. En el caso de estudiar en el extranjero las fuentes, financiación mixta (padres y administración pública), no son estadísticamente significativas, como tampoco lo son las expectativas del alumnado, en el caso de estudiar en el extranjero referentes a mejorar el idioma, la integración social, la calidad de la educación, el nivel académico y los servicios de la institución anfitriona, según el test Chi-cuadrado.

Tabla 53. Test Chi- cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Elección de centro.	122,928	42	0,000**
Tipo de centro que elegirías	152,519	12	0,000**
Disfrutas de becas de la Administración.	34,987	6	0,000**
Estudios en el extranjero.	75,316	24	0,000**
Estudios en el extranjero. Financiación MEC	15,280	6	0,018*
Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria CV	14,813	6	0,022*
Estudios en el extranjero. Financiación padres/ familia	19,781	6	0,003*
Estudios en el extranjero. Financiación mixta.	10,676	6	0,530
Expectativas estudios en el extranjero: Desarrollo personal	10,676	6	0,099
Expectativas estudios en el extranjero. Mejorar el idioma	6,948	6	0,326
Expectativas estudios en el extranjero: Integración social.	7,850	6	0,249
Expectativas estudios en el extranjero: Calidad educativa	4,835	6	0,565
Expectativas estudios en el extranjero: Nivel Académico.	5,297	6	0,506
Expectativas estudios en el extranjero: Servicios de la institución anfitriona.	4,502	6	0,609

****p<.01 *p<.05**

3.3 Variable profesión padres

a. Elección de centro educativo

El estudio en curso sobre los determinantes de la elección de centro educativos según la percepción del alumnado encuestado, pone de relieve el nivel sociocultural y económico de las familias pertenecientes a determinadas categorías sociales. Los padres de profesiones que requieren la titulación de doctores y licenciados tomaron como referente principales sus propias convicciones, en segundo lugar la proximidad al centro y en tercer lugar el prestigio del centro. Asimismo, los porcentajes indican que los padres con profesiones básicas tomaron

la decisión por cercanía al centro, seguido de convicciones personales. Estos resultados pueden llevar a deducir que las familias de profesiones básicas suelen informarse menos de las dinámicas del centro. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 56. Test Chi –cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre).

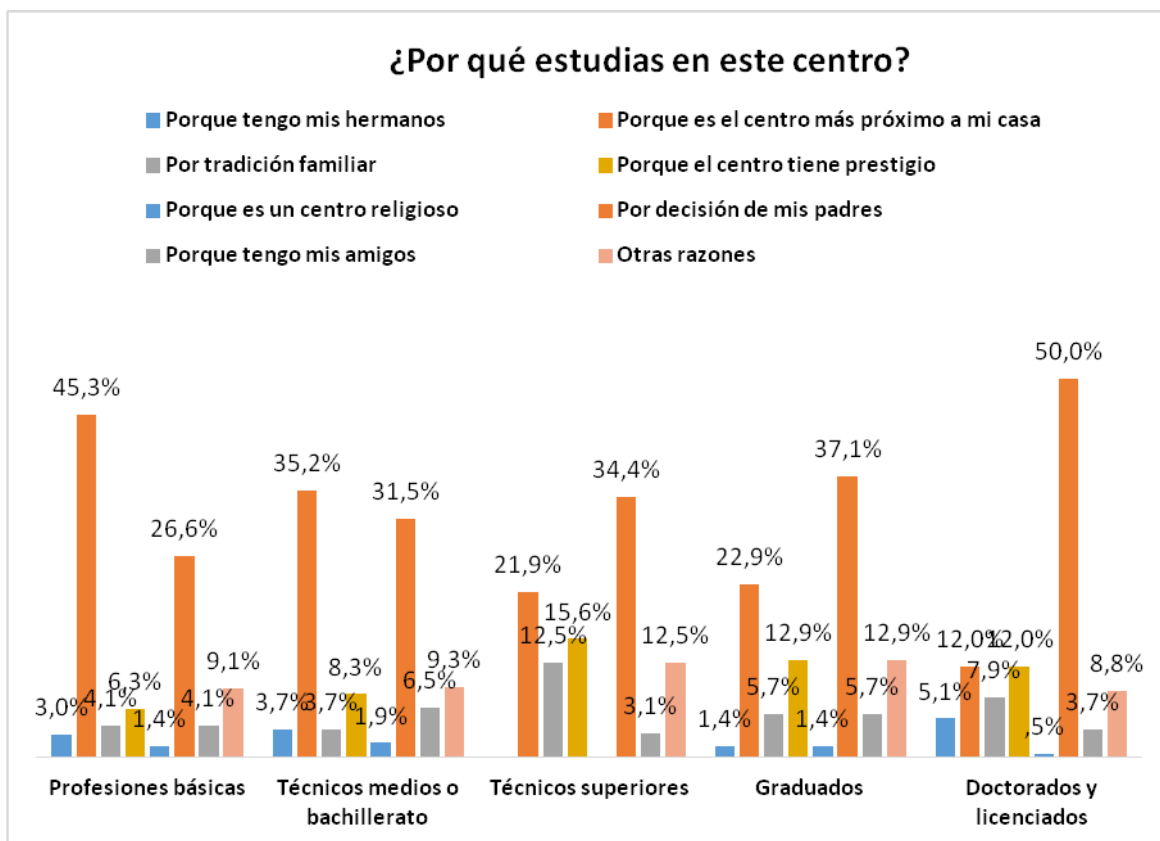


Gráfico 36. Elección de centro educativo

b. Disfrutas de becas de la Administración Pública

En lo que respecta a disfrutar o haber disfrutado de becas, con el criterio relacionado con la profesión, se observa también que obtuvieron un porcentaje más elevado de becas el alumnado de padres con profesiones básica, un 27,2 %, frente al 7,4 % de alumnado de padres con profesiones doctores y licenciados. El alumnado de padres con diferentes profesiones ha disfrutado en mayor o menor medida de becas. En las ponderaciones correspondientes a profesiones técnicos medios o bachillerato, se observa que descienden las becas en un 5,2 %, frente a las profesiones más remuneradas: Graduados y técnicos superiores.

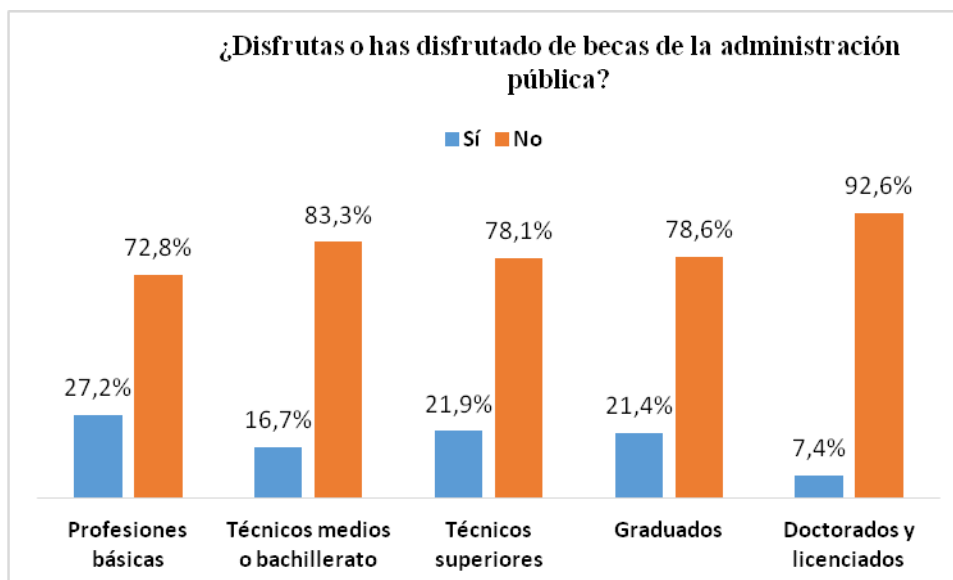


Gráfico 37 .Becas de la Asdministración pública.

En la misma línea, como se ha demostrado en los apartados anteriores, las profesiones como los estudios determinan un mejor nivel socioeconómico y cultural. Los alumnos que han disfrutado de un mayor número de becas, podría deducirse que se debe a diferencias económica. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 56. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre).

c. Grado de acuerdo respecto a la educación que recibes

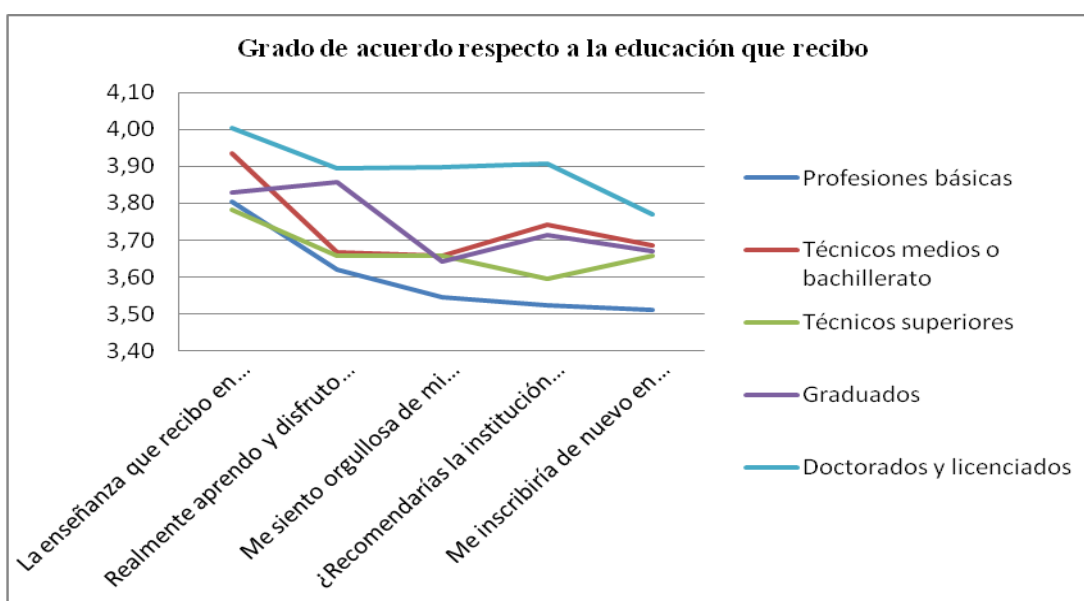


Gráfico 38. Grado de acuerdo con la educación que recibes.

Al comparar el grado de acuerdo respecto a la educación recibida podemos observar que los alumnos con padres con doctorados o licenciaturas obtienen puntuaciones más altas en todos los ítems siendo las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 54. Anova. Grado de acuerdo con la educación que recibes. Profesión padre.

Ítems	Básicas	Tec. Medios	T.Superiores	Graduado	Doc. Lic.	Sig. ANOVA
16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	3,80	3,94	3,78	3,83	4,00	0,017*
16.2-Realmente aprendo y disfruto en este centro.	3,62	3,67	3,66	3,86	3,89	0,004*
16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	3,54	3,66	3,66	3,64	3,90	0,011*
16.4.- Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	3,52	3,74	3,59	3,71	3,91	0,039*
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo	3,51	3,66	3,66	3,67	3,77	0,013*

****p<.01 *p<.05**

d. Estudios en el extranjero

El análisis realizado a través de los porcentajes que se reflejan en el gráfico, pone de manifiesto grandes diferencias en el alumnado de padres con profesiones licenciados y doctorados y los padres con profesiones de graduados respecto a los otros profesionales. El 41,6% de los alumnos de padres con profesiones doctorados y licenciados, han realizado algún tipo de programa en el extranjero e incluso estancias de un curso. El 24,6 % del alumnado con padres con profesiones graduados, participaron en alguno de los programas o estancia de un curso en el extranjero. El 40,6 % del alumnado de padres con profesión técnicos superiores, han participado en proyectos de intercambio y otros proyectos y el 29 % del alumnado de padres con profesiones de técnicos medios. El 14,3 % del alumnado de padres con profesiones básicas muestran el porcentaje más bajo, de lo que se

puede deducir que dicho alumnado pertenecen a entornos socioeconómicos más desfavorecidos. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Ver Tabla 56. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre)

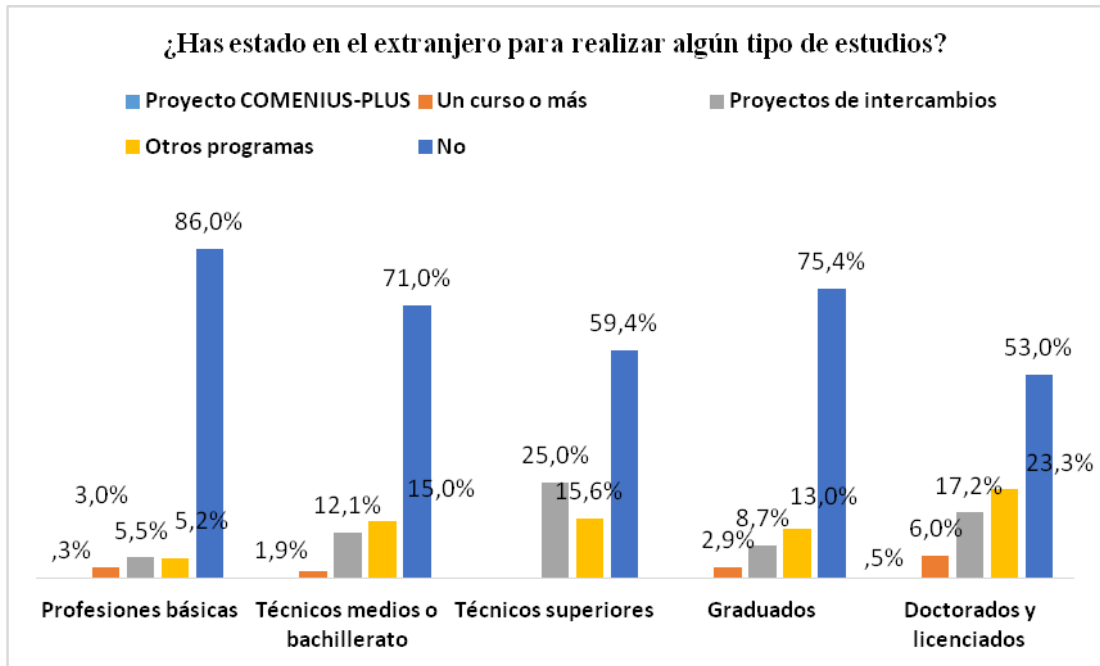


Gráfico 39. Estudios en el extranjero.

e. Fuentes de financiación en el extranjero

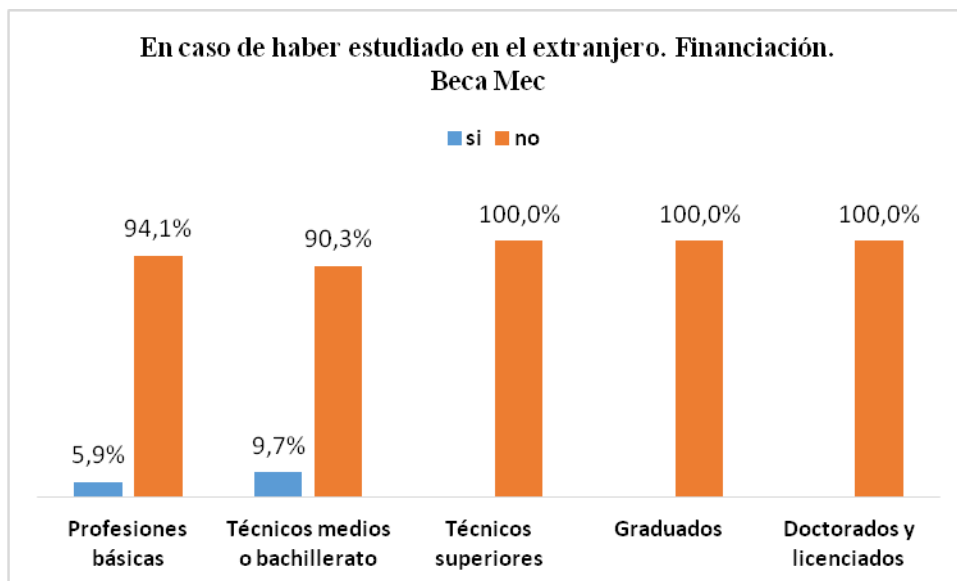


Gráfico 40. Estudios en el extranjero. Financiación MEC

Los porcentajes que representan el haber obtenido becas de financiación MEC, según las profesiones de los padres, son realmente bajos. Oscilan entre el 5,9 % y el 9,7 %. Como indican los porcentajes la financiación, para que los alumnos puedan estudiar en el extranjero la contribución ha sido mayoritariamente realizada por la familia. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 56. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre)

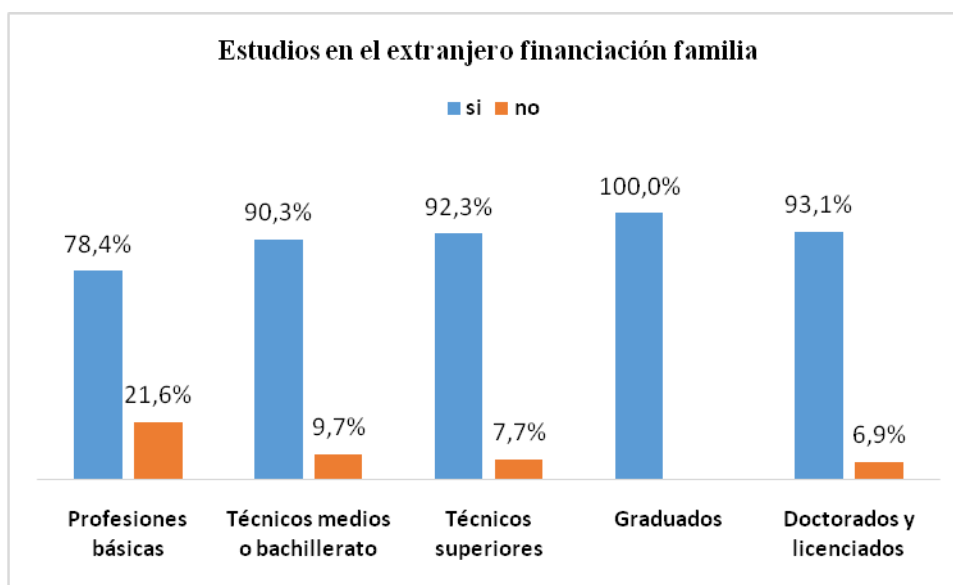


Gráfico 41. Estudios en el extranjero. Financiación familia.

Los porcentajes relacionados con la posibilidad de obtener becas para estudiar en el extranjero. Los alumnos según la profesión de los padres, evidencia que la mayoría de las familias se han encargado de financiar dichos estudios. Solamente se han beneficiado de becas el 21 % de los estudiantes de padres con profesiones básicas, el 9,7 % los estudiantes de padres profesionales medios, el 7,7 % los estudiantes de padres de profesión técnicos superiores y el 6,9 % los estudiantes de padres con profesión licenciados y doctorados. Se concluye, que los costes de los alumnos que han estudiado en el extranjero fueron asumidos mayoritariamente por las familias. Es evidente, que una cualificación profesional más elevada suele traducirse en un mayor nivel económico. En el momento de formalizar la matrícula para realizar un curso en el extranjero, se han de abonar unas cantidades económica en concepto de reserva, incluso en la mayoría de veces antes de recibir la cuantía de la beca, las cuotas de inscripción o los pagos

destinados a sufragar los gastos del viaje, la instancia, etc. Estas prácticas limitan a los padres de profesiones básicas. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado (Ver tabla 56. Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre).

f.Expectativas de estudio en el extranjero

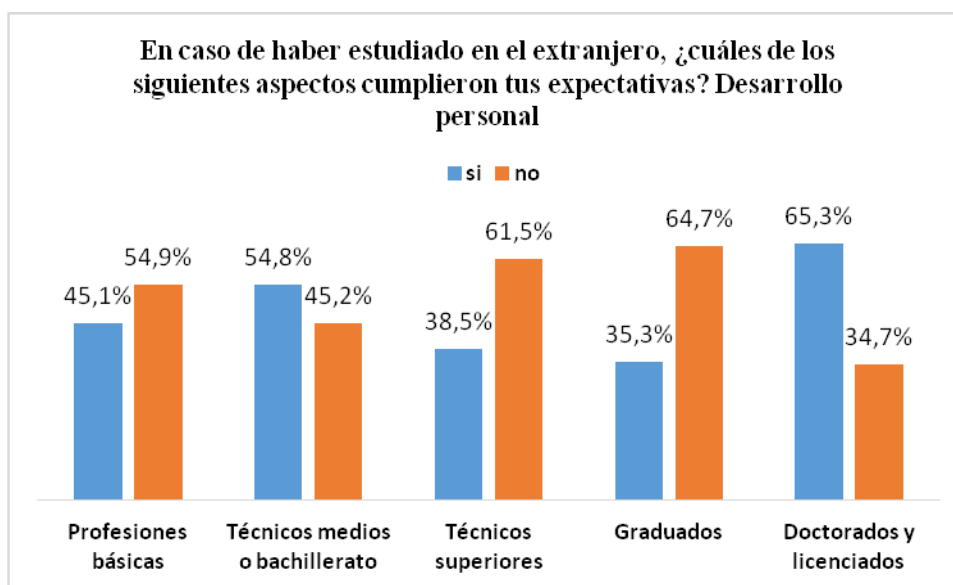


Gráfico 42. Estudios en el extranjero. Expectativas desarrollo personal

De los alumnos con padres con profesiones básicas, el 45,1 % han estudiado en el extranjero y han cumplido sus expectativas de desarrollo personal. El 54,8 % de padres con profesiones técnico medios o bachillerato, el 38,5 % de padres con profesiones técnicos superiores, el 35,3 % con padres graduados y el 65,3 % de padres con profesiones doctores y licenciados eligieron entre sus expectativas el desarrollo personal. Según las profesiones de los padres, la valoración que hace el alumnado sobre dicha expectativa, oscila entre los que consideran que estudian en el extranjero les puede proporcionar un mayor desarrollo personal, el porcentaje asciende con el alumnado de padres con profesiones doctores o licenciados y asciende en negativo en el alumnado de padres con profesión Graduado, seguido por técnicos superiores, técnicos medios y profesiones básicas que consideran que dicho desarrollo no les proporciona suficiente aliciente para realizar estudios en el extranjero. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-

cuadrado. (Tabla 56. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre).

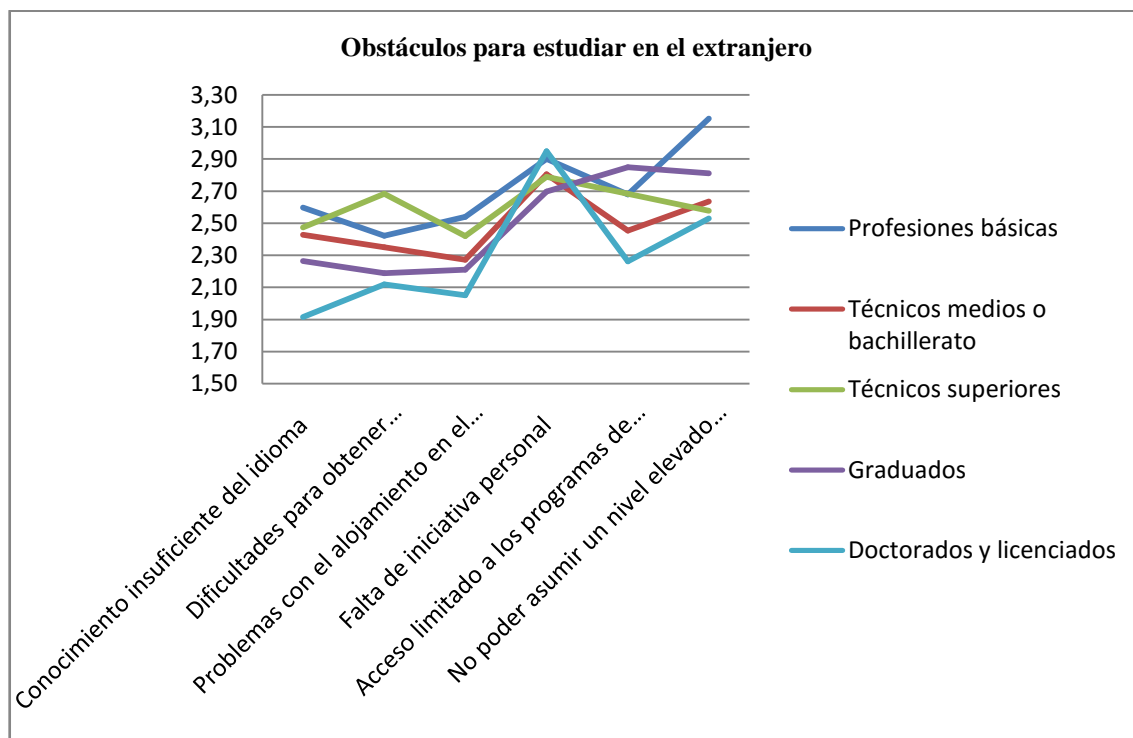


Gráfico 43. Obstáculos para estudiar en el extranjero

Al comparar los motivos que han impedido estudiar en el extranjero en función de la profesión de los padres, apreciamos diferencias estadísticamente significativas en los ítems 20.1, 20.2, 20.3, 20.5 y 20.6. No existen diferencias estadísticamente significativas en el ítem 20.4. Los alumnos con padres con profesiones básicas son los que obtienen mayor acuerdo en el ítem 20.1 – conocimiento insuficiente del idioma-, y también son los que mayor puntuación obtienen en el ítem 20.3 – problemas en el alojamiento en el país anfitrión-, los alumnos con padres con profesiones de técnico superior son los que más puntúan en el ítem 20.2 –dificultades para obtener información- los alumnos con padres con profesiones de graduados universitarios puntúan más alto el 20.5 –acceso limitado a los programas de movilidad de mi país- y en el ítem 20.6 –no poder asumir un nivel elevado de gasto- puntúan más alto los alumnos con padres de profesiones básicas, debido a que les resulta más complicado asumir el gasto.

Tabla 55. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Profesión padre

Ítems	P. Básica	T. Medios o Bachillerato	T.Superior	Graduado universitario	Doctores y licenciados	Sig. ANOVA
20.1.- Conocimiento insuficiente del idioma.	2,60	2,43	2,47	2,26	1,92	0,000**
20.2.- Dificultades para obtener información.	2,42	2,35	2,68	2,19	2,12	0,042*
20.3.- Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	2,54	2,27	2,42	2,21	2,05	0,001**
20.4.- Falta de iniciativa personal.	2,90	2,81	2,79	2,70	2,95	0,786
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	2,68	2,45	2,68	2,85	2,26	0,004**
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	3,15	2,64	2,58	2,81	2,53	0,000**

****P<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 56 se concluye que en la elección de centro, tipo de centro que elegirías, el haber obtenido becas de la Administración, estudios en el extranjero, el disfrutar de becas del Ministerio de educación (MEC), el estudiar en el extranjero financiado por la familia y estudios en el extranjero como expectativa conseguir un mayor desarrollo personal, presenta diferencias estadísticamente significativas, considerando el tipo de profesión del padre , según el test Chi-cuadrado.

En el caso de estudiar en el extranjero las fuentes, financiación Conselleria d'educació, financiación mixta (padres y administración pública), no son estadísticamente significativas, como tampoco lo son las diferencias estadísticamente significativas, respecto a las expectativas de los alumnos en caso de estudiar en el extranjero referentes a mejorar el idioma, la integración social, la

calidad de la educación, el nivel académico y los servicios de la institución anfitriona, según el test Chi-cuadrado.

Tabla 56. Test Chi- cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Elección de centro.	95,645	28	0,000*
Tipo de centro que elegirías	163,135	8	0,000*
Disfrutas de becas de la Administración.	34,769	4	0,000*
Estudios en el extranjero.	88,054	16	0,000*
Estudios en el extranjero. Financiación familia.	10,286	4	0,036*
Estudios en el extranjero. Financiación MEC	10,878	4	0,029*
Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria CV	6,413	4	0,170
Estudios en el extranjero. Financiación mixta.	5,653	4	0,227
Expectativas estudios en el extranjero: Desarrollo personal	10,490	4	0,033*
Expectativas estudios en el extranjero. Mejorar el idioma	6,326	4	0,176
Expectativas estudios en el extranjero: Integración social.	2,558	4	0,634
Expectativas estudios en el extranjero: Calidad educativa	1,339	4	0,855
Expectativas estudios en el extranjero: Nivel Académico.	3,654	4	0,455
Expectativas estudios en el extranjero: Servicios de la institución anfitriona.	3,678	4	0,451

****P>.01 * p>.05**

4. DIMENSION RENDIMIENTO ESCOLAR

Recogen las calificaciones del curso pasado, calificaciones con relación a otro curso, la nota media en el último curso y desarrollo Académico.

Objetivo específico:

(8) Verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función del centro educativo al que asisten (nota media, repetición de curso y asignaturas pendientes).

4.1 Variable tipo de centro

a. Calificaciones del curso pasado

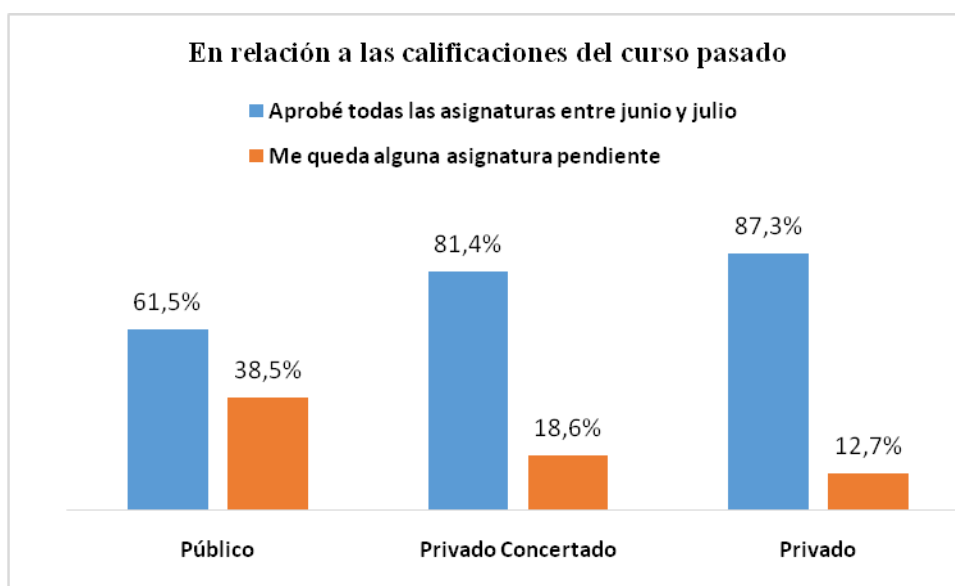


Gráfico 44. Calificaciones curso pasado.

Para analizar las diferencias en el expediente académico de los estudiantes de 4.º ESO de los centros públicos y privados-concertados, se ha realizado una pregunta en la encuesta que hace referencia a las calificaciones obtenidas en el curso anterior, con dos posibles respuestas como se pueden observar en el gráfico de barras. En los centros privados el 87,3 % aprobó todas las asignaturas entre junio y julio, mientras que a un 12,7 % le quedaron asignaturas pendientes. En los centros concertados, un 81,4 % superó todas las asignaturas entre junio y julio, y al 18,6 % le quedaron asignaturas pendientes. En los centros públicos, el 61,5 % aprobó todas las asignaturas entre junio y julio y el 38,5 % mantiene asignaturas pendientes del curso pasado.

Esta situación muestra que los alumnos de centros privados y privados-concertados, inician el curso de 4.º ESO con menos número de asignaturas

pendientes, situación que les beneficia considerablemente al no tener que llevar una sobrecarga de asignaturas en el curso, que a menudo condiciona a los alumnos con aspectos como: baja de motivación, ansiedad, cansancio, bajo nivel de rendimiento, etc., al no poder afrontar de manera óptima la planificación del horario de estudios. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 58. Test Chi-cuadrado, Rendimiento escolar. Centro escolar).

b. Nota media del último curso

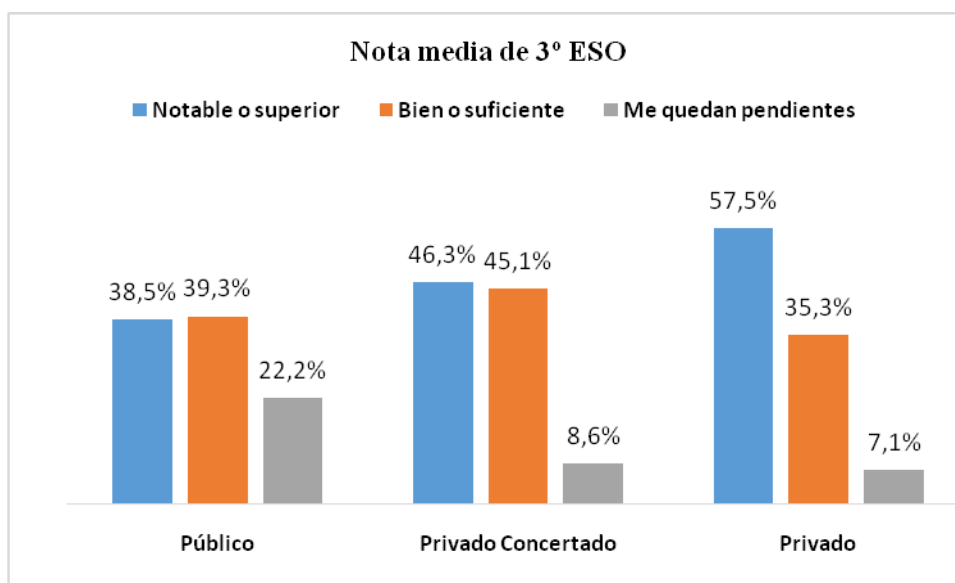


Gráfico 45. Nota media curso 3º ESO

Con la finalidad de analizar las diferencias en el expediente académico entre los alumnos de las diferentes tipologías de centro, se les pregunto a los estudiantes encuestados la calificación media que obtuvieron en el curso anterior. En el gráfico, de manera evidente, se comprueba que en los centros privados el 57,5 % de los estudiantes obtuvo notable o superior, el 35,3 % bien o suficiente y al 7,1 % le quedan asignaturas pendientes. En los centros concertados, el 46,3% recibió una nota media de notable o superior, el 45,1 % de notable o suficiente y al 8,6 % le quedan asignaturas pendientes. Por último, en los centros públicos el porcentaje más alto fue de bien o suficiente con un 39,3%, mientras que un 38,5 % obtuvo notable o superior. Quedándoles asignaturas pendientes a un 22,2 % de los estudiantes que cursan estudios en un centro público.

Esta situación muestra que los alumnos de centros privados y privados-concertados, obtienen mejor expediente académico que los alumnos de centros públicos. Siendo las diferencias estadísticamente significativas, según test Chi-cuadrado. (Ver tabla 58. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Centro escolar)

c. Desarrollo académico

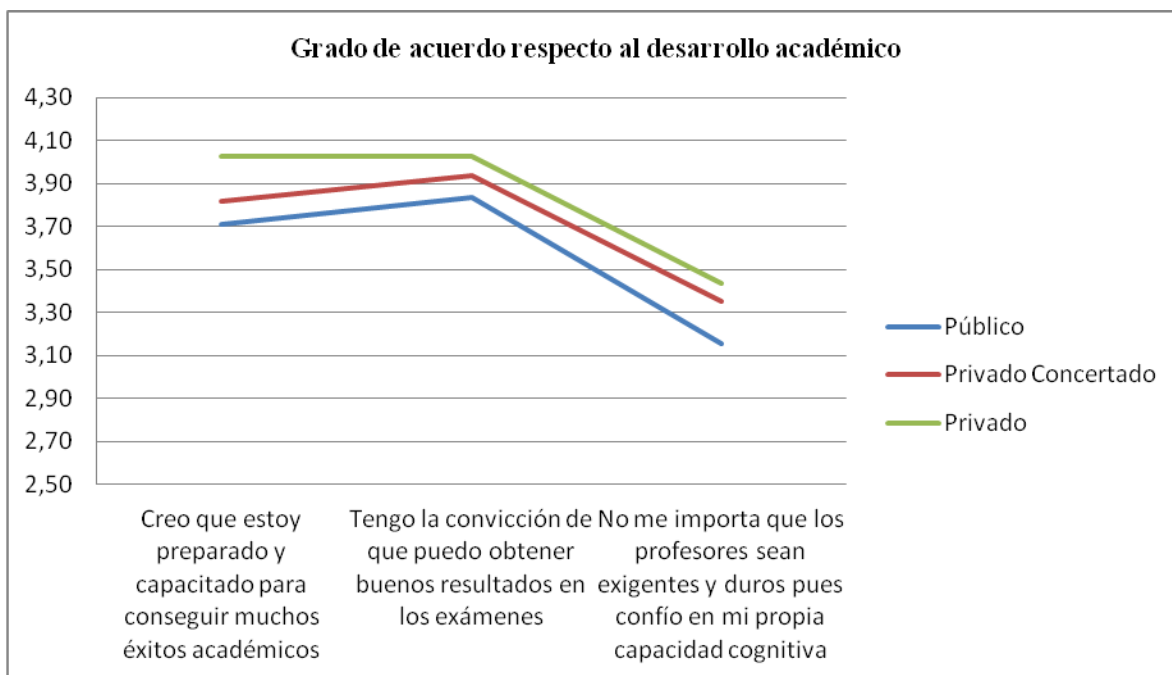


Gráfico 46. Grado de acuerdo respecto al desarrollo académico.

En el gráfico se representa el grado de acuerdo con el nivel de desarrollo académico alcanzado según el tipo de centro. El estudio estadístico demuestra diferencias significativas para los tres ítems analizados. Los alumnos de los centros privados son los que están más de acuerdo en los ítems 11.1- creo que estoy preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos-, 11.2 -tengo la convicción que puedo obtener buenos resultados en los exámenes- y 11.3 -no me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confió en mi propia capacidad cognitiva-. Los alumnos de los centros públicos son los que han obtenido peores puntuaciones en los tres ítems analizados.

Tabla 57. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento Escolar. Centro escolar.

Ítems	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
11.1Creo que estoy preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos..	3,71	3,82	4,03	0,000**
11.2. Tengo la convicción que puedo obtener buenos resultados.	3,83	3,93	4,03	0,021*
11.3. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confié en mi propia capacidad cognitiva.	3,15	3,35	3,44	0.006**

****p<.01 *p<.05**

Tabla 58. Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Centro Escolar

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Calificación curso pasado (3°ESO)	53,819 ^a	2	0,000**
Has repetido algún curso	49,997 ^a	2	0,000**
Cursos repetidos	5,426 ^a	8	0,711
Nota media 3°ESO	42,046 ^a	4	0,000**

****p<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 58 se concluye que las calificaciones obtenidas en el pasado curso escolar, la repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad de Primaria y secundaria y su nota media, presentan diferencias estadísticamente significativas, considerando del centro que proviene el alumnado, según el test de Chi-cuadrado. En el caso del curso concreto que los alumnos a lo largo de la escolaridad han repetido, las diferencias no son estadísticamente significativas.

4.2. Variable estudios padre

a. Calificaciones del curso pasado

Resultados similares se obtienen según el tipo de centros. El 61,3 % de alumnado de padres con estudios primarios, aprobó todas las asignaturas entre junio y julio, así como el 68,4% de padres titulados en enseñanzas básicas. El 72,4 % de padres titulados en bachillerato, el 72,7 % de padres titulados en formación profesional, el 81,1 % de padres de estudios universitarios titulados en diplomaturas

o ingenierías técnicas y el 91,2 % de padres con titulación universitaria correspondientes a licenciaturas o ingenierías.

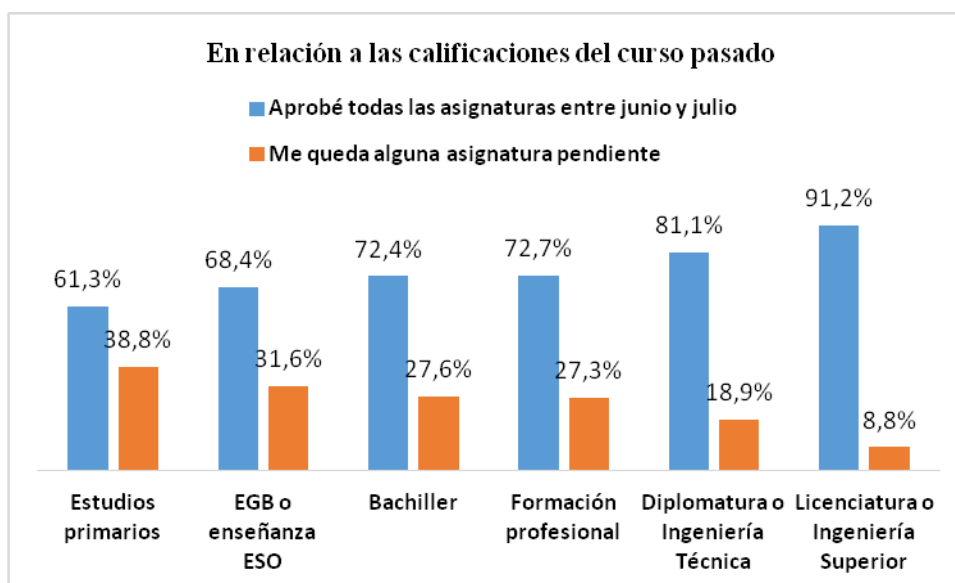


Gráfico 47. Calificación 3° ESO.

Por lo tanto, las titulaciones académicas de los padres influyen en el expediente académico del alumnado. Idénticos resultados se dan en otras categorías de respuesta relacionadas con el nivel académico de los padres. A mayor nivel sociocultural de los padres, mejores resultados académicos en los hijos. Este porcentaje de un mayor éxito académico de los alumnos desciende o asciende según la titulación académica de los padres. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Tabla 60. Test Chi –cuadrado. Rendimiento Escolar. Estudios padre).

b. Calificaciones en relación con otro curso

Realizando una mirada global de los porcentajes, tanto de los padres con estudios primarios, básicos y formación profesional, se ve que existe una polarización entre estudios universitarios y la resta de estudios. En cuanto al porcentaje del alumnado que ha repetido curso respecto a los estudios de sus padres, el 25 % del alumnado que sí que han repetido, los padres tienen estudios primarios, mientras que solo un 5,1 % de alumnos de padres licenciados o con una ingeniería superior repitieron curso. Estos porcentajes evidencian un incremento en

las repeticiones de curso en el alumnado de padres con estudios primarios y básicos. Los principales beneficiarios del sistema educativo son los alumnos de familias con un alto capital instructivo.

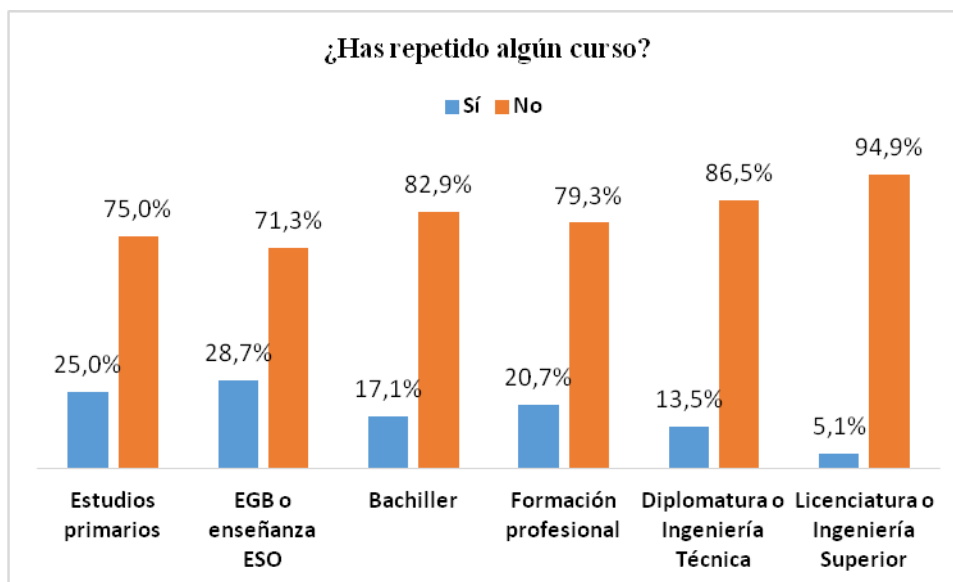


Gráfico 48. Repetición de curso a lo largo de la escolaridad obligatoria.

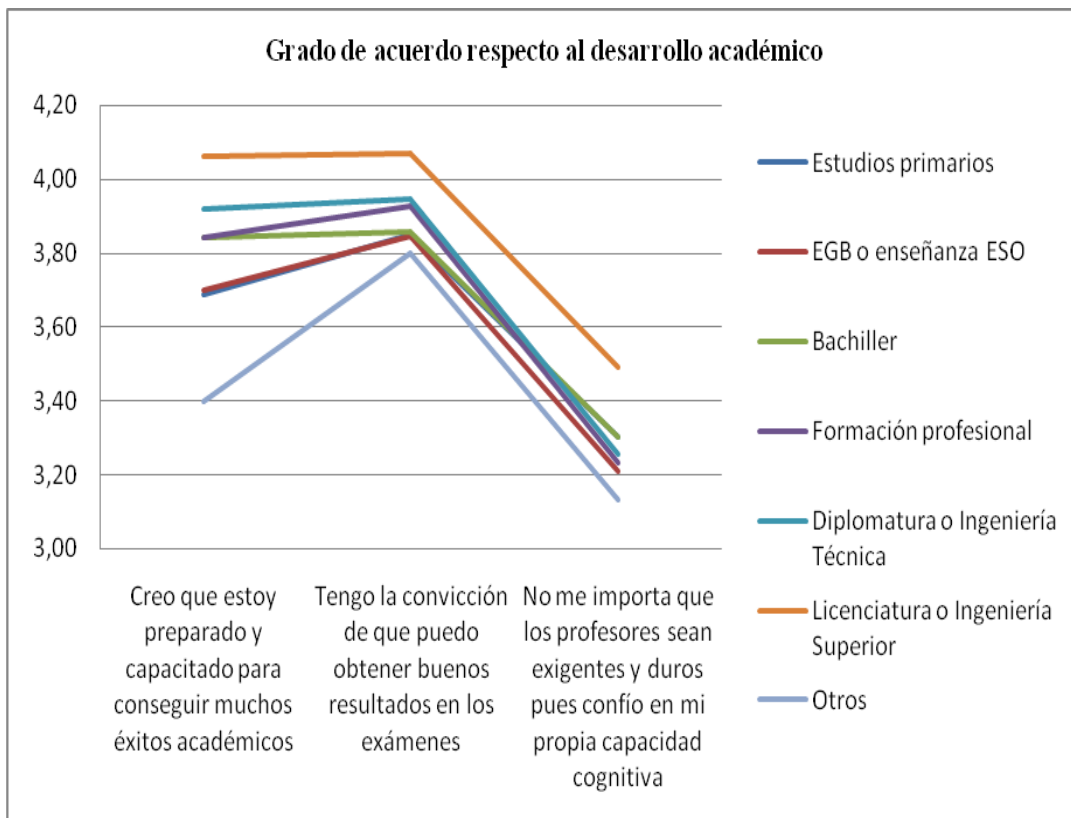
En cambio, como se ha ido observando en el estudio, el alumnado con las familias con déficit instructivo continúa necesitando un mayor refuerzo en el proceso de aprendizaje. Es cierto, que en la educación secundaria obligatoria suelen haber alumnos con problemas de estudios o que han repetido curso, en comparación con los alumnos que estudian primaria. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 60. Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre).

c. Desarrollo académico

Cuando comparamos el grado de acuerdo con el nivel de desarrollo académico alcanzado según los estudios del padre, al igual que cuando comparamos el tipo de centro, también se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los tres ítems estudiados. Los alumnos con padres con licenciaturas o ingenierías muestran mayor acuerdo en los ítems 11.1- creo que estoy preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos-, 11.2 -tengo la convicción que puedo obtener buenos resultados en los exámenes- y 11.3 -no me importa que los

profesores sean exigentes y duros, pues confió en mi propia capacidad cognitiva-. Los alumnos de padres con estudios de primaria son los que presentan menor grado de acuerdo en los tres ítems como se puede observar en la grafica.

Gráfico 49. Grado de acuerdo con respecto al desarrollo académico.



De los resultados de la tabla 60 se concluye que las calificaciones obtenidas en el pasado curso escolar, la repetición de algún curso y su nota media, presentan diferencias estadísticamente significativas considerando los estudios del padre de los cuales proviene el alumnado de los centros, según el test de Chi-cuadrado. En el caso de los cursos que los alumnos a lo largo de la escolaridad han repetido, con relación a los estudios de los padres, las diferencias no son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado.

Tabla 59. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento escolar. Estudios padre.

Items	Prim.	GB o ESO	Bach.	F.P	Diplom. Ingen. técnico	Lic. Ing.	Otros	Sig. ANOVA
11.1-Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	3,69	3,70	3,84	3,84	3,93	4,06	3,40	0,000**
11.2-Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	3,85	3,85	3,86	3,92	3,95	4,07	3,80	0,099
11.3-No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confió en mi propia capacidad cognitiva	3,30	3,21	3,30	3,23	3,26	3,49	3,13	0,000**

****p<.01 *p<.05**

Tabla 60. Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Calificación curso pasado respecto haber aprobado(3°ESO)	47,299	6	0,000**
Has repetido algún curso	45,459	6	0,000**
Cursos repetidos	16,552	24	0,867
Nota media 3°ESO	76,227	12	0,000**

****P<.01 * p<.05**

4.3. Variable profesión padre

a. Calificaciones del curso pasado

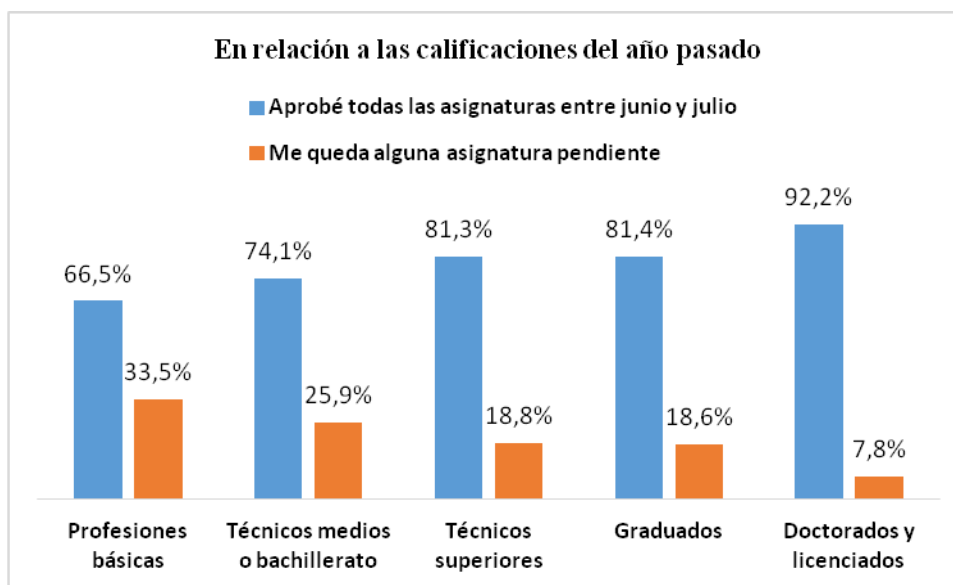


Gráfico 50. Calificaciones del curso pasado

El 66,5 % de los estudiantes con padres de profesiones básicas, aprobó todas las asignaturas entre junio y julio. El 74,1 % de padres con profesiones correspondientes a técnicos medios o bachillerato entre junio y julio, los estudiantes de padres con profesiones de un nivel técnico superior y graduado coinciden en el 81,3 % en superar las asignaturas en dicho periodo. El 92,2 % de padres con profesiones doctores o licenciados han sido los que mejores resultados obtuvieron. El 33 % de padres con profesiones básicas pasan de curso con asignaturas pendientes. Por lo tanto, se puede deducir de los datos que los padres con profesiones más cualificadas influyen en los resultados académicos de los estudiantes. Las diferencias son estadísticamente significativas. (Tabla 62. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar Profesión padre).

b. Calificaciones con relación a otro curso

Respecto al porcentaje de los estudiantes que han repetido curso según la profesión de sus padres, se comprueba que el 26,1 % de los que han repetido curso son hijos de padres con profesiones básicas y el 22,2 % de profesionales técnicos medios o bachillerato, mientras que solamente un 4,6 % de alumnos con padres de

profesiones correspondientes a las profesiones de doctores y licenciados no consiguen superar las competencias claves (LOMCE) del curso.

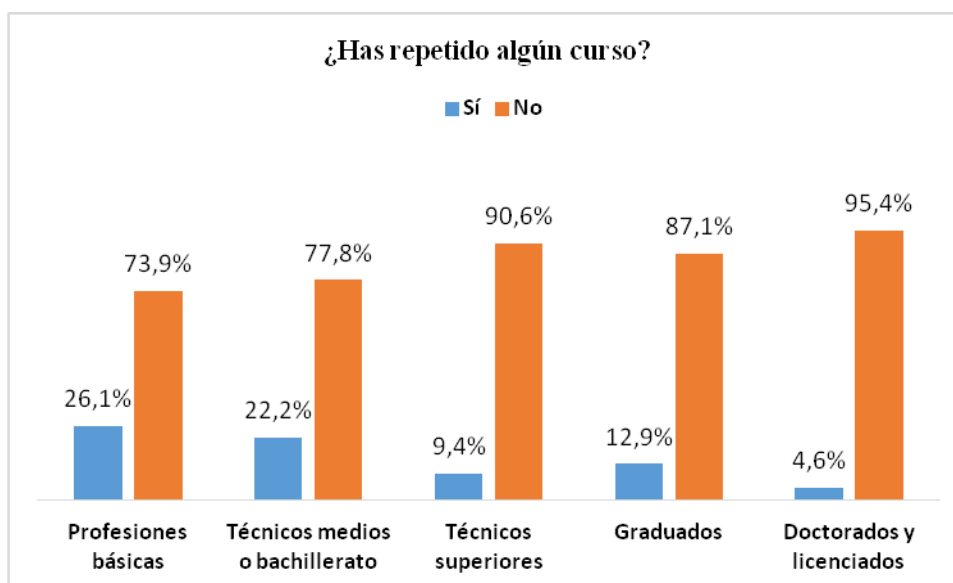


Gráfico 51. Repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad.

De los datos se deduce que un nivel profesiones menos cualificadas, conlleva menos nivel académico. Esta situación repercute en el rendimiento de los alumnos. Aunque deseen realizar un mayor control del trabajo escolar y una disciplina más estricta, sin un dominio suficiente del nivel curricular que lleve su hijo/a, difícilmente pueden ayudarles a superar el curso. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 62. Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Profesión-padre).

c. Nota media en el último curso

El porcentaje de la nota media de 3º ESO respecto a la profesión de los padres, continúa en la misma línea de las repeticiones de curso. El porcentaje va mostrando cómo la profesión de los padres influye en la nota media de los hijos. Se incrementa la notas media de 3.ºESO conforme aumenta la cualificación profesional de los padres; el 50 % de padres con un nivel profesional de técnicos superiores obtuvieron una nota media de notable y excelente, el 43, 8% una nota de bien o suficiente y el 6,3 % pasaron de curso con asignaturas pendientes. El 57,1 % con padres con profesiones de graduados universitarios obtuvieron de nota media

notable o excelente y el 8,65 % pasaron de curso con asignaturas pendientes. Las diferencias se incrementan, si contabilizamos solamente a los padres con profesiones del grupo doctores y licenciados, únicamente repitieron curso un 2,8% del alumnado.

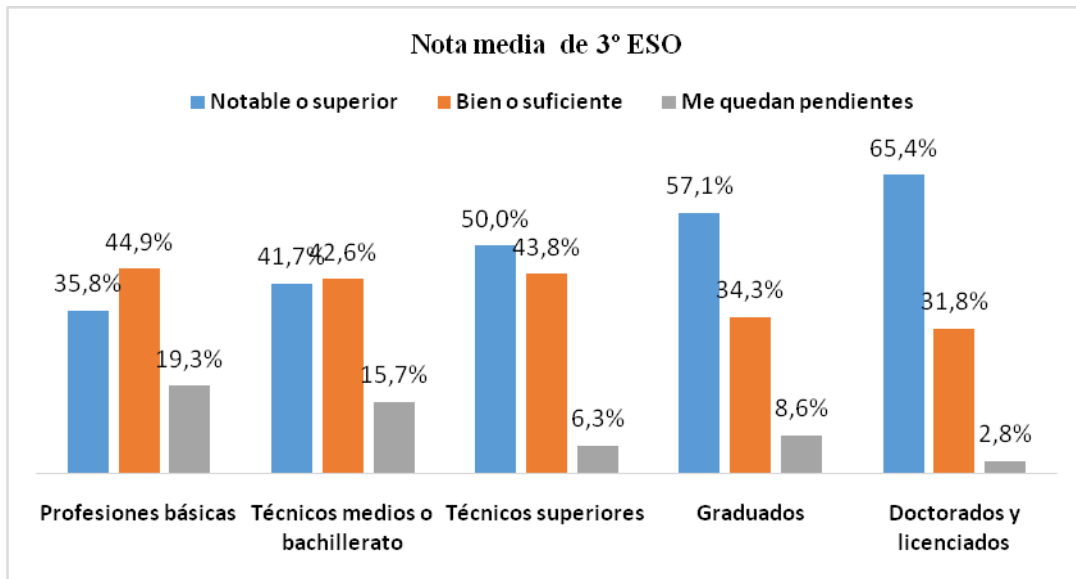


Gráfico 52. Nota media 3ºESO

De ello deducimos que a mayor cualificación profesional, mayor nivel académico de los estudiantes. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 62. Test Chi –cuadrado. Profesión padre.)

d. Desarrollo académico

Cuando comparamos los ítems de desarrollo académico y la profesión del padre apreciamos diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, excepto el ítem 11.3. Los alumnos cuyos progenitores tienen cualificación profesional de doctores y licenciados, ítem 11,1-creo que estoy preparado/a para conseguir muchos éxitos académicos, son los que puntúan más alto. Vuelven a puntuaciones más altas los hijos de padres de la misma cualificación profesional. Ítem 4,08, -ítem 11.2 -tengo la convicción que puedo buenos resultados en los exámenes. En general el alumnado confía en el nivel académico conseguido.

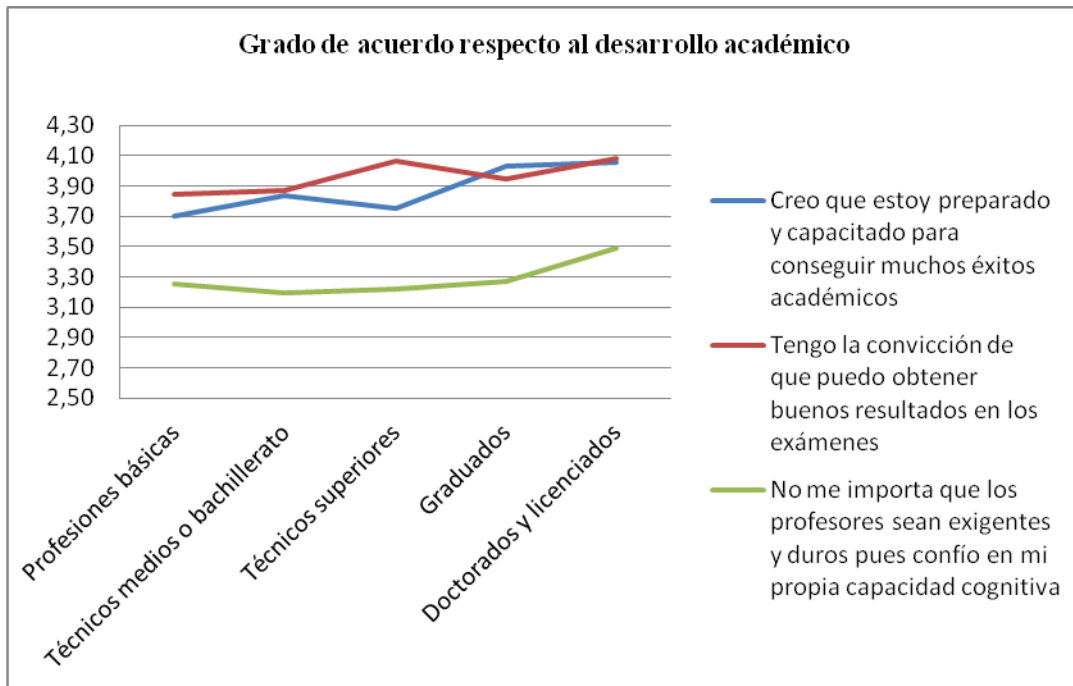


Gráfico 53. Desarrollo académico.

Tabla 61. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento Escolar. Profesión padre

Ítems	P.Básicas	T. Medio Bachiller	T.Superior	Graduados	Doctores y licenciados	Sig. ANOVA
11.1-Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	3,70	3,83	3,75	4,03	4,06	0,000**
11.2-Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	3,84	3,87	4,06	3,94	4,08	0,010**
11.3-No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confió en mi propia capacidad cognitiva	3,26	3,19	3,22	3,27	3,49	0.062

**p<. 01 * p<.05

Tabla 62. Test Chi cuadrado. Rendimiento académico. Profesión padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Calificación curso pasado (3°ESO)	51,617	4	0,000**
Has repetido algún curso	47,054	4	0,000**
Cursos repetidos	14,955	16	0,528
Nota media 3°ESO	65,985	8	0,000**

****p<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 62 se concluye que las calificaciones obtenidas los alumnos en el pasado curso escolar, la repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad de Primaria y Secundaria y su nota media, presentan diferencias estadísticamente significativas considerando la profesión de los padres del alumnado de los distintos centros, según el test de Chi-cuadrado. En el caso del curso concreto que los alumnos a lo largo de la escolaridad han repetido, las diferencias no son estadísticamente significativas.

5. DIMENSION NIVEL DE AUTOEFICACIA

Se pretende determinar si estudiar en un centro público, privado- concertado o privado tienen que ver con la elección de estudios futuros, nivel de autoconfianza, nivel de autoconfianza que tienen los profesores y los padres con los alumnos, los niveles de comunicación de los padres con sus hijos y nivel de confianza que tienen sobre los futuros estudios de sus hijos.

Objetivos específicos:

(9) Comprobar la relación entre la elección de estudios, su nivel de autoconfianza personal, el nivel de confianza de los padres y de los profesores.

(10) Valorar según la tipología de los centros si existen diferencias significativas en el desarrollo personal de los alumnos.

(11) Conocer hasta qué punto los niveles de comunicación que se producen entre padres e hijos difieren de asistir a un centro privado, concertado o público

5.1. Variable tipo de centro

a. Próximo curso

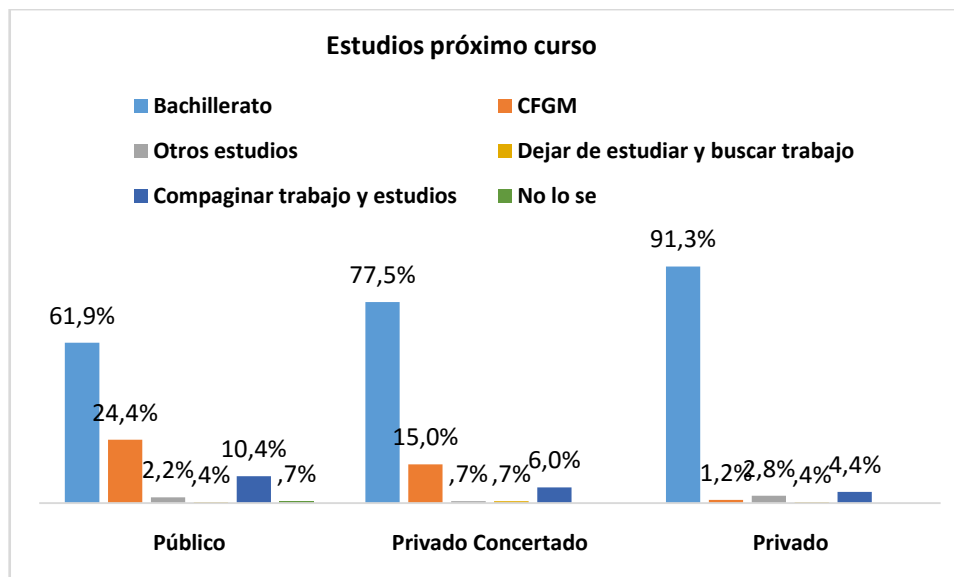


Gráfico 54. Estudio próximo curso

Los datos contenidos en el gráfico ponen de manifiesto que son los alumnos de los privados los que realmente tienen claro que continúan realizando estudios universitarios, frente a un 1,2 % de alumnos que desean seguir estudios de CFGM. Los centros privados-concertados continúan en bachillerato con un porcentaje elevado y los públicos con un buen porcentaje. Los centros públicos presentan un porcentaje más elevado respecto a continuar estudios de Formación profesional. Aunque la tendencia de seguir realizando estudios de bachillerato se mantiene alta respecto a la elección de Ciclos Formativos por parte del alumnado de 4.ºESO. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 65. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar).

b. Elección de estudio de Bachillerato o CFGM

c. Resultados similares obtenemos referentes al nivel de autoconfianza de los alumnos. Mientras que un 59,3 % de los alumnos de los centros privados se consideran capacitados para continuar estudios de bachillerato con buena nota y continuar en la universidad, únicamente un 36,6 % del alumnado de los centros públicos considera que está preparado para hacerlo con éxito. Los alumnos de los centros privados tienen mayor grado de

autoconfianza en sí mismos y están más seguros. En la misma línea, los alumnos de los centros privados-concertados el 44,1 % presentan una mayor autoconfianza que el alumnado de la enseñanza pública. El porcentaje se reduce en la segunda pregunta “Me va a resultar complicado pero lo compensaría aumentando mi esfuerzo” entre un 40 % y un 35 % en los diferentes centros. El porcentaje se reduce en el alumnado de enseñanza pública el 11 % considera que su objetivo solamente sería aprobar, demostrando una autoconfianza en si mismo menor o una menor motivación hacia la consecución de metas, así como un 12 % de dicho alumnado considera que en este momento no puede planearse metas.

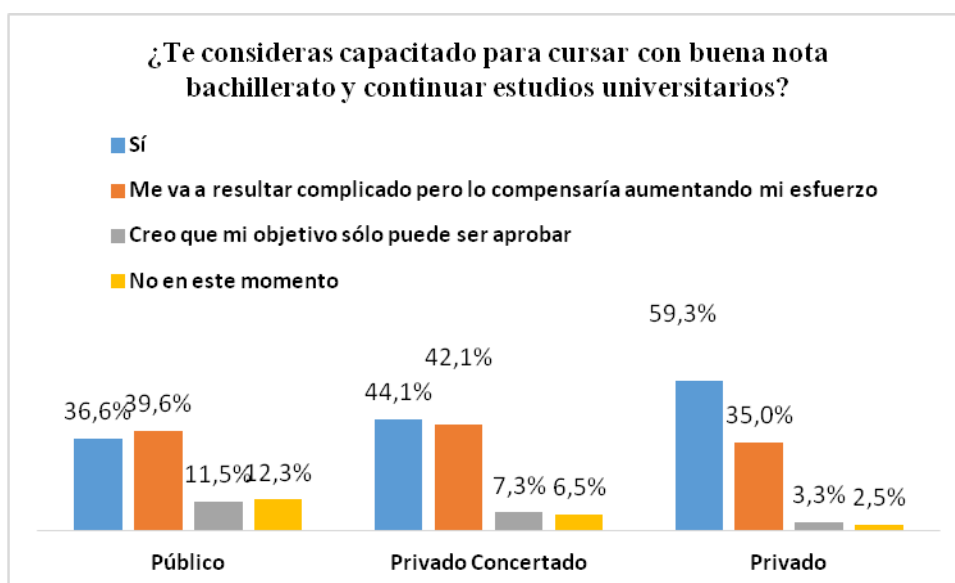


Gráfico 55. Continuar estudios de bachillerato con buena nota y seguir estudios universitarios.

Sea como sea, todo parece indicar que los alumnos que asisten a la escuela privada o concertada tienen más confianza en conseguir metas, mientras que los alumnos que acuden a centros públicos, el continuar estudios de bachillerato con buena nota y seguir en la universidad, consideran que podrían hacerlo aunque les resultaría más complicado. Se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 65. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoeficacia .Centro escolar).

d. Autoconfianza adquirida con la ESO

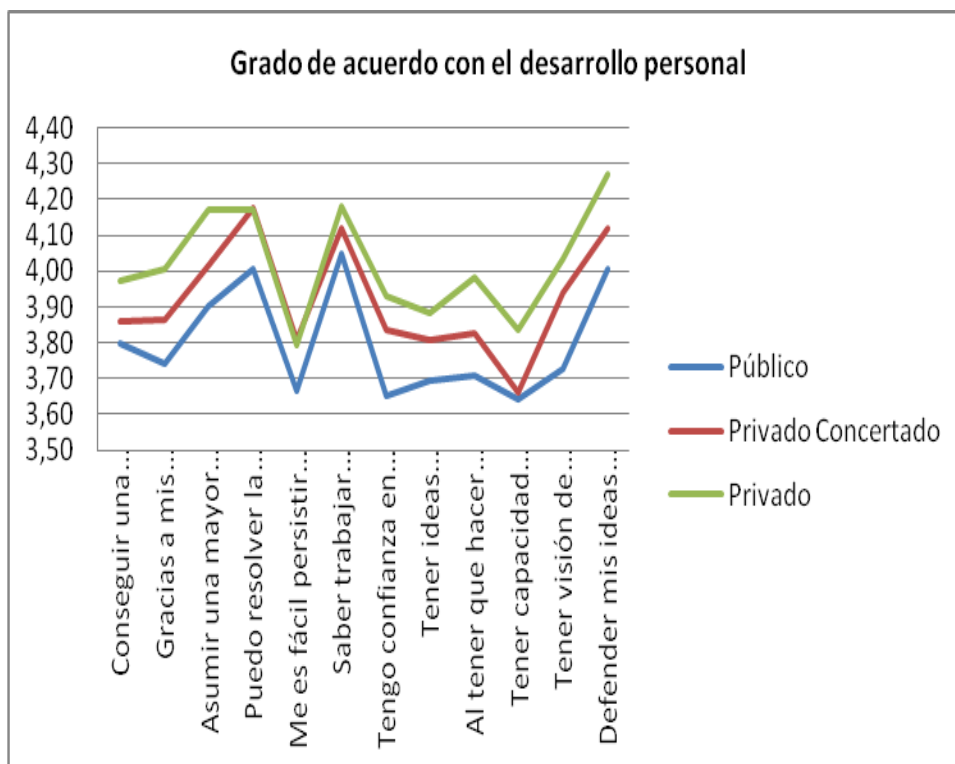


Gráfico 56. Auroconfianza adquirida.

Cuando comparamos grado de acuerdo con el nivel de desarrollo personal por centro, los alumnos de los centros privados obtienen mayor grado de acuerdo en todos los ítems, excepto en el Ítem 29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario-que obtienen mismo grado de acuerdo que en los colegios concertados y el ítem 29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas- en el que los centros concertados obtienen el mayor grado de acuerdo. Al realizar el análisis estadístico, estas diferencias solo se mantienen significativas en los ítems 29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas-, 29.3.-Asumir una mayor responsabilidad, 29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados, 29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo-, 29.11 Tener visión de futuro, 29.12 defender mis ideas incluso en oposición con los demás.

Tabla 63. Anova. Autoconfianza adquirida en la ESO. Nivel de autoeficacia. Centro escolar

Items	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	3,80	3,86	3,97	0,086
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3,74	3,86	4,01	0,001**
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	3,90	4,01	4,17	0.001**
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	4,01	4,17	4,17	0,25
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	3,67	3,81	3,79	0,128
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	4,05	4,12	4,18	0,179
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	3,65	3,84	3,93	0,000**
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	3,69	3,81	3,88	0,064
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,71	3,83	3,98	0,001**
29.10.-Tener capacidad de organización	3,64	3,66	3,84	0,057
29.11.-Tener visión de futuro.	3,73	3,94	4,04	0,001**
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	4,00	4,12	4,27	0,003**

****p<.01 *p<.05**

e. Comunicación con los padres

Al comparar la frecuencia con la que los alumnos hablan con los padres, los alumnos de la escuela pública obtienen mayor puntuación en los ítems 30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes? -, mientras que los alumnos de la escuela concertada obtienen mayores puntuaciones en los ítems, 30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios? 30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?, 30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales- y los alumnos de los centros privados en el ítem 30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales? Al

realizar el análisis estadístico estas diferencias no resultan estadísticamente significativas para ninguno de los ítems estudiados.

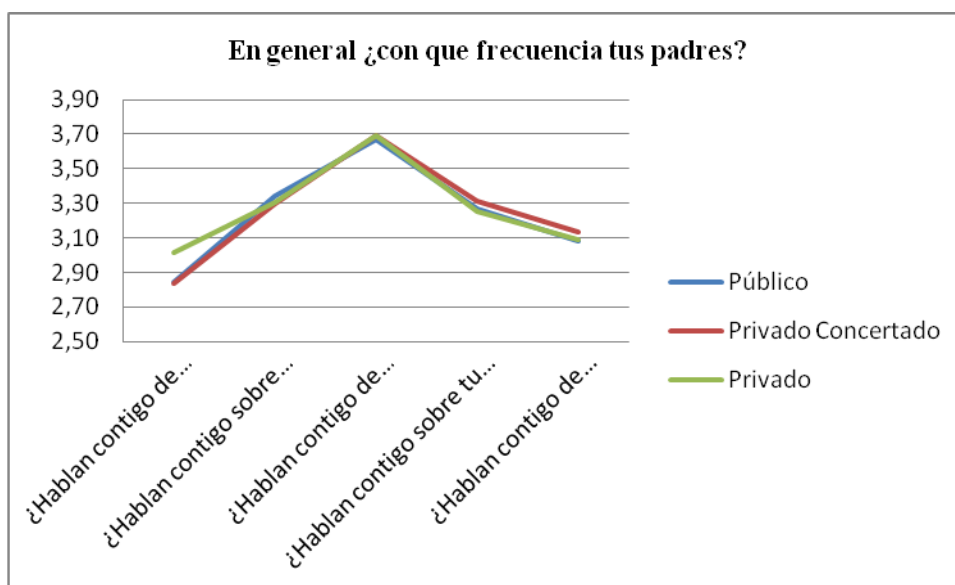


Gráfico 57. Comunicación con los padres.

Tabla 64. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.

Ítems	C. Público	C. Privado concertado	C. Privado	Sig. ANOVA
	30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?	2,84	2,84	
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?	3,34	3,30	3,30	0,836
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	3,67	3,70	3,69	0,888
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?	3,27	3,31	3,25	0,746
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...	3,08	3,13	3,09	0,855

**p<.01 *p<.05

f. Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios.

El 70 % de los alumnos de los centros privados, consideran que sus padres confían en sus capacidades para obtener buenas notas en bachillerato y realicen los estudios en la universidad que deseen, el 59,8 % del alumnado de centros privados-concertados también lo creen y el 53,1 % de los alumnos de

centros públicos consideran que sus padres confían en ellos. Por otra parte, como indica el gráfico, los alumnos de centros públicos, concertados y privados respecto a la pregunta “pueden ser complicado” pero lo compensaría aumentando su esfuerzo, muestra un porcentaje similar.

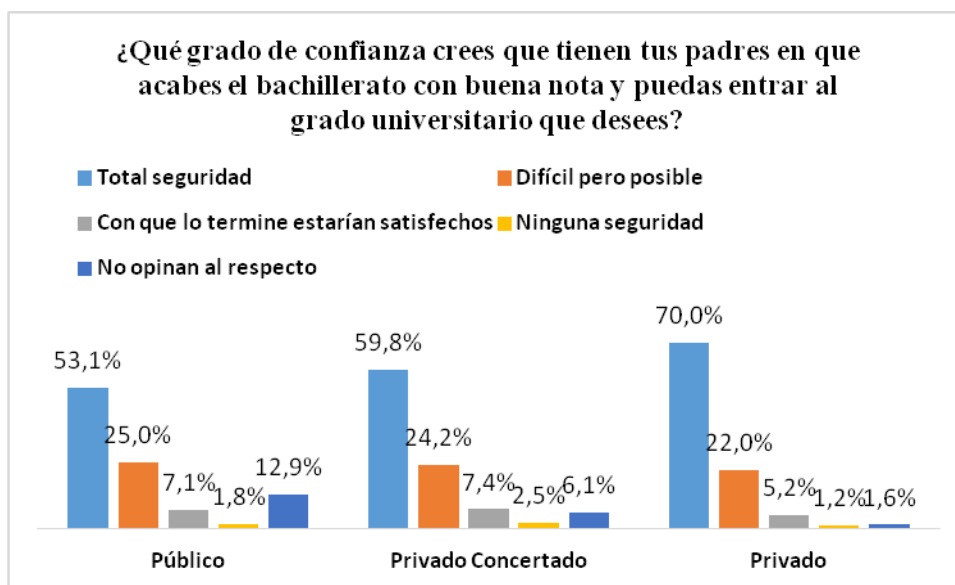


Gráfico 58. Nivel de confianza de los padres respecto a estudios universitarios.

El 12,9 % de los alumnos de centros públicos, no contestan respecto a la opinión que tienen sus padres sobre sus futuros estudios; de nuevo se puede interpretar esto como que el alumnado de centros públicos en un porcentaje bajo, no percibe el grado de confianza que depositan en ellos sus padres.

Ahora bien, el nivel de autoconfianza que los alumnos de los centros privados perciben de sus padres asciende con diferencias. Las existen diferencias estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 65. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar)

De los resultados de la tabla 65, se concluye que el nivel de autoconfianza que presentan los alumnos respecto a las expectativas que tiene para el curso próximo, la capacidad cognitiva para cursar con buena nota el bachillerato y continuar estudios universitarios, el grado de confianza que tienen sus padres en que terminen estudios de bachillerato con buena nota y puedan continuar en la universidad, presentan diferencias estadísticamente significativas considerando el

tipo de centro del que proviene el alumno, según el test chi cuadrado. Respecto a la autoconfianza de los profesores, nivel de autoconfianza del alumnado en obtener buenas notas en un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM), así como el nivel de confianza de sus padres en que lo termine con buena nota y continúe en un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS), las diferencias no son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado, a nivel de centro.

Tabla 65. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Próximo curso	80,842	10	0.000**
Buena nota bachillerato y continuar universidad	42,439	6	0.000**
Buena nota CFGM y seguir CFGS	8,787	6	0,186
Opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos	8,620	4	0,071
Confianza de los padres en conseguir buena nota bachillerato y seguir universidad	31,169	8	0,000**
Confianza de los padres en conseguir buena nota en CFGM y seguir en CFGS	7,117	8	0,524

****P<.01 *p<.05**

5.2. Variable estudios padre

a. Elección de estudios de Bachillerato o CFGM

Se procede a comprobar ahora si existen diferencias en relación a la elección del próximo curso, según el nivel de estudios de los padres. Los alumnos de padres con estudios de bachillerato, técnicos medios y superiores, presentan un porcentaje en torno a 84 % respecto a que la decisión para el próximo curso de sus hijos espera que sigan estudios de bachillerato. El 94,0 % de los padres con estudios universitarios (licenciados o ingenieros superiores) son los que su nivel de seguridad es mayor respecto a que sus hijos estudien el próximo curso bachillerato.

Lo cierto es, que mayor titulación de los padres mayores expectativa sobre sus hijos. Ahora bien, alrededor de un 57,8 % de los padres con estudios primarios y estudios básicos consideran que sus hijos hagan el bachillerato, mientras que un 28,85 % consideran que han de seguir estudios de Formación Profesional. En porcentajes muy bajos, junto a los padres con otros estudios, preferían que compaginaran estudios y trabajo. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 68. Test Chi –cuadrado. Nivel de autoconfianza. Estudios padre).

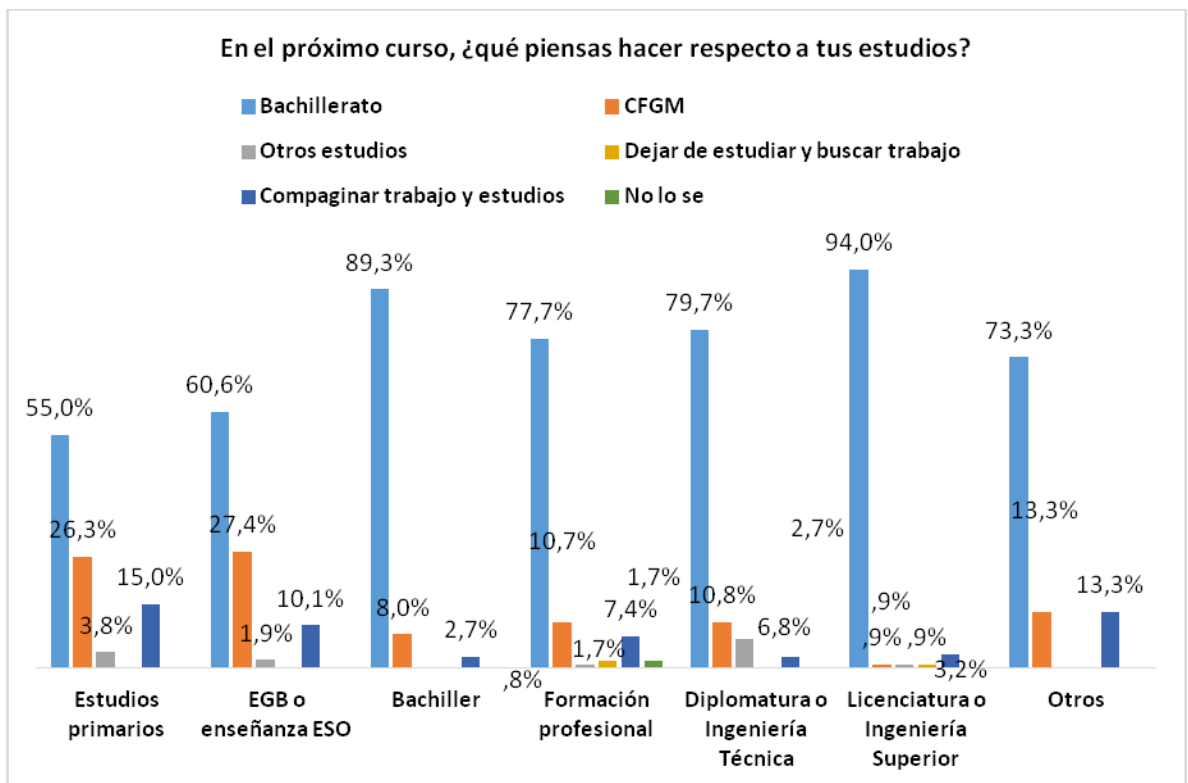


Gráfico 59. Elección de estudios próximo curso.

b. Autoconfianza adquirida con la ESO

De los 12 ítems, solamente es significativo el ítem 29.4 -.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario- presentando el nivel más alto los alumnos de padres con estudios de bachillerato y el ítem 29.10-Tener capacidad de organización- obteniendo el nivel más alto, el alumnado de padres con estudios de Licenciatura o Ingeniería Superior.

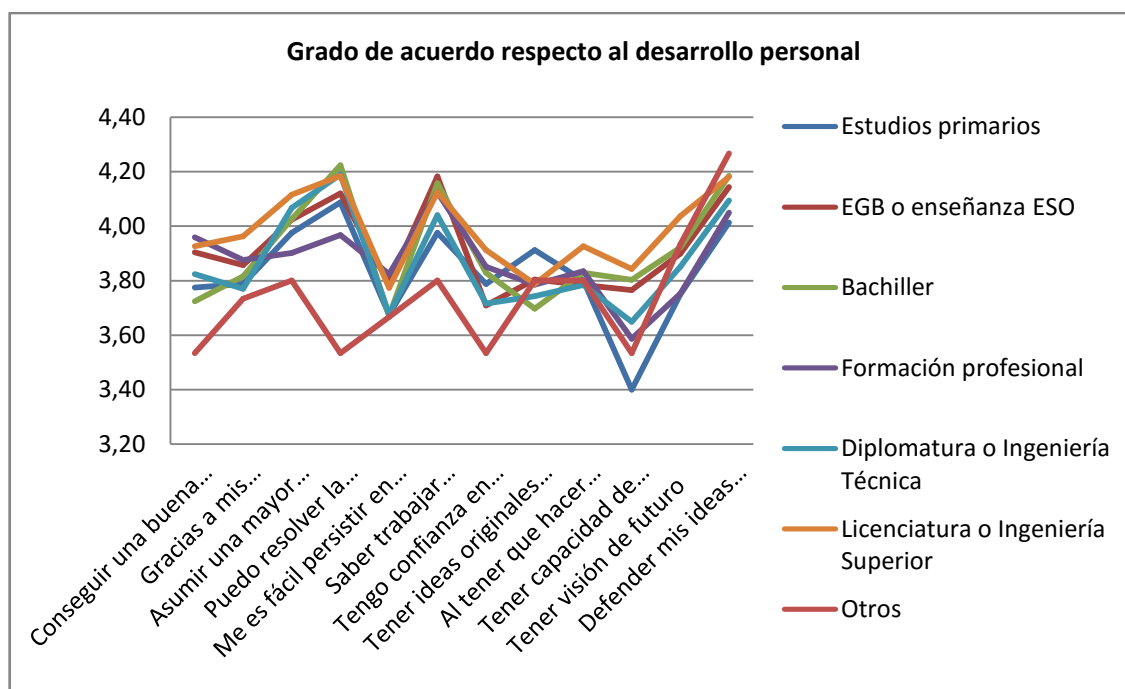


Gráfico 60. Grado de acuerdo desarrollo personal.

Tabla 66. Anova. Autoconfianza adquirida en la ESO. Nivel de autoeficacia. Estudios padre.

Ítems	E. Primarios	EGB o ESO	Bachi.	F.P	Diplo. Ingien. Téc.	Lic. Ing, Sup	Otros	Sig. ANOVA
29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	3,77	3,90	3,72	3,96	3,82	3,93	3,53	0,303
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3,79	3,86	3,82	3,88	3,77	3,96	3,73	0,453
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	3,98	4,02	4,03	3,90	4,07	4,12	3,80	0,367
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	4,09	4,12	4,22	3,97	4,19	4,19	3,53	0,017*
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	3,68	3,79	3,67	3,82	3,68	3,77	3,67	0,777
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	3,98	4,18	4,16	4,12	4,04	4,13	3,80	0,316
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos	3,79	3,71	3,83	3,85	3,72	3,91	3,53	0,131

Items	E. Primarios	EGB o ESO	Bachi.	F.P	Diplo. Ingen. Téc.	Lic. Ing, Sup	Otros	Sig. ANOVA
inesperados.								
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	3,91	3,80	3,70	3,79	3,74	3,79	3,80	0,881
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,80	3,78	3,83	3,83	3,78	3,93	3,80	0,709
29.10.-Tener capacidad de organización	3,40	3,77	3,80	3,59	3,65	3,84	3,53	0,022*
29.11.-Tener visión de futuro.	3,75	3,90	3,92	3,75	3,85	4,04	3,93	0,132
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	4,01	4,14	4,18	4,05	4,04	4,18	4,27	0,703

****p<.01 *p<.05**

c. Comunicación padres

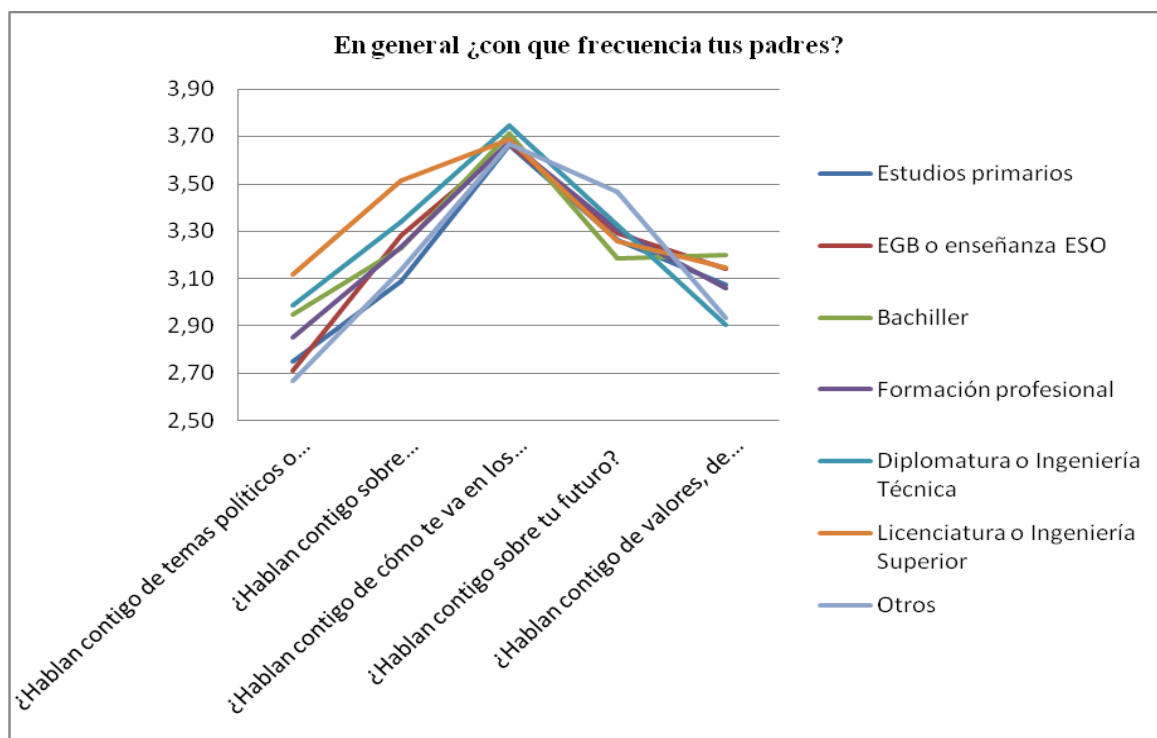


Gráfico 61. Comunicación con los padres.

Como se aprecia en la tabla encontramos diferencias estadísticamente significativas en los ítems 30.1 y 30.2. Los alumnos con padres con licenciaturas o ingenierías son los que más hablan con sus hijos de temas políticos y sobre libros, programas de TV, páginas de internet, videojuegos, música y deportes.

Tabla 67. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de Autoeficacia. Estudios padre

Ítems	Prim.	EGB ESO	Bach.	FP	Diplo · Ing.T ·	Lic.o Ing	Otros	Sig. ANOVA
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?	2,75	2,71	2,95	2,85	2,99	3,12	2,67	0,010**
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?	3,09	3,28	3,23	3,23	3,34	3,51	3,13	0,012*
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	3,66	3,67	3,71	3,68	3,74	3,69	3,67	0,985
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?	3,26	3,29	3,18	3,31	3,32	3,25	3,47	0,898
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...	3,07	3,14	3,20	3,06	2,91	3,14	2,93	0,628

p>.01 p<.05

d. Autoconfianza de los profesores

Un análisis sobre lo que opinan los profesores de los alumnos respecto a su futuro relacionado con los estudios de los padres, muestra importantes diferencias según la titulación académica de los mismos. Si analizamos el conjunto de los datos obtenidos mediante la administración del cuestionario al alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria para conocer la percepción que tienen sobre lo que opinan de ellos los profesores, se observan diferencias entre el alumnado de padres con estudios primarios, enseñanzas básicas, estudios de bachillerato y

formación profesional. En dichas titulaciones, los profesores consideran que es uno más entre sus compañeros. Representando un 62,5 % estudios primarios, descendiendo en otras profesiones y el porcentaje ascendiendo al 80 % en otros estudios. Si se hace una lectura referente a la pregunta “me espera un brillante porvenir”, el 55,5 % corresponde al alumnado de padres con estudios universitarios (licenciaturas e ingenierías superiores) y el 48,6 % al alumnado de padres con estudios universitarios (diplomados o ingenieros técnicos).

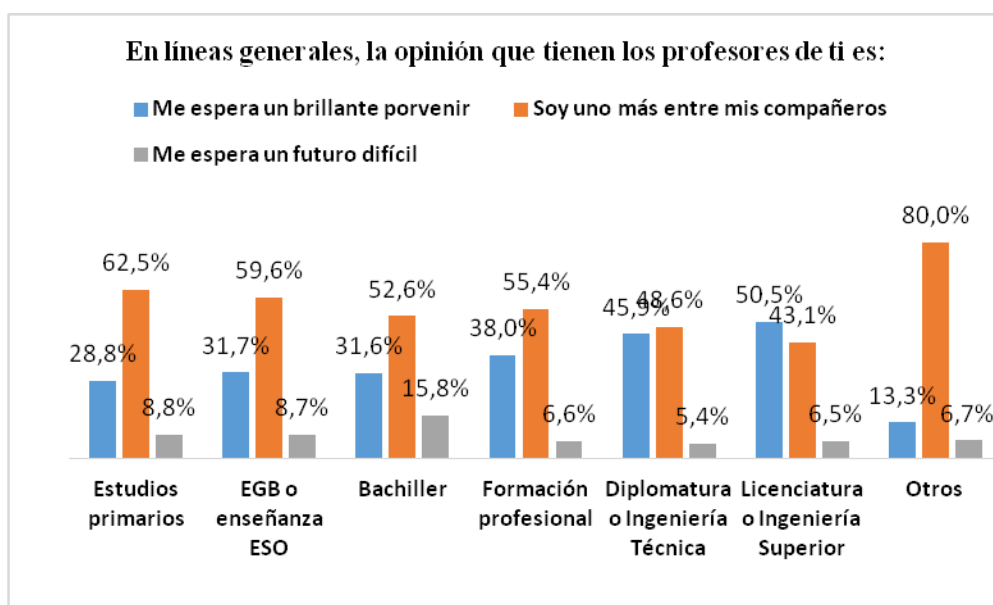


Gráfico 62. Autoconfianza de los profesores

A partir de aquí, los porcentajes van descendiendo a nivel de titulaciones académicas obtenidas por los padres. Los demás porcentajes difieren poco en la pregunta “me espera un futuro difícil”, siendo el porcentaje más alto el 15,8 % que corresponde al alumnado de padres con estudios de bachillerato. Se concluye que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 68. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Estudio padre).

e. Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios

Los alumnos de padres con estudios universitarios (licenciados o ingenieros superiores) presentan un nivel de confianza en torno a 72,4 %, respecto a que sus hijos finalicen los estudios de bachillerato con una nota alta que les permita poder

elegir los estudios universitarios que deseen. El 68,1 % de los padres con estudios universitarios (diplomaturas o ingenierías técnicas) tiene total confianza en que sus hijos hagan estudios universitarios. A mayor titulación de los padres, el nivel de autoconfianza depositada en sus hijos aumenta respecto a los estudios futuros. También, en un porcentaje menor pero bastante similar de los padres con titulación básica (EGB o ESO), bachillerato y formación profesional, tienen depositada en sus hijos una total confianza. Coinciden los porcentajes en torno a la pregunta “difícil pero posible”, en las diferentes titulaciones, excepto en otras titulaciones que asciende el porcentaje en un 38 %, así como el porcentaje “con que termine estaría satisfecho” en un 15,4 %. Los demás porcentajes difieren poco en las preguntas “con que los termine estaría satisfecho” y “ninguna seguridad”. Los porcentajes más bajos a nivel de autoconfianza, los presentan los padres titulados en estudios primarios y otros estudios. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado (Ver tabla 68. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoconfianza Estudios padre)

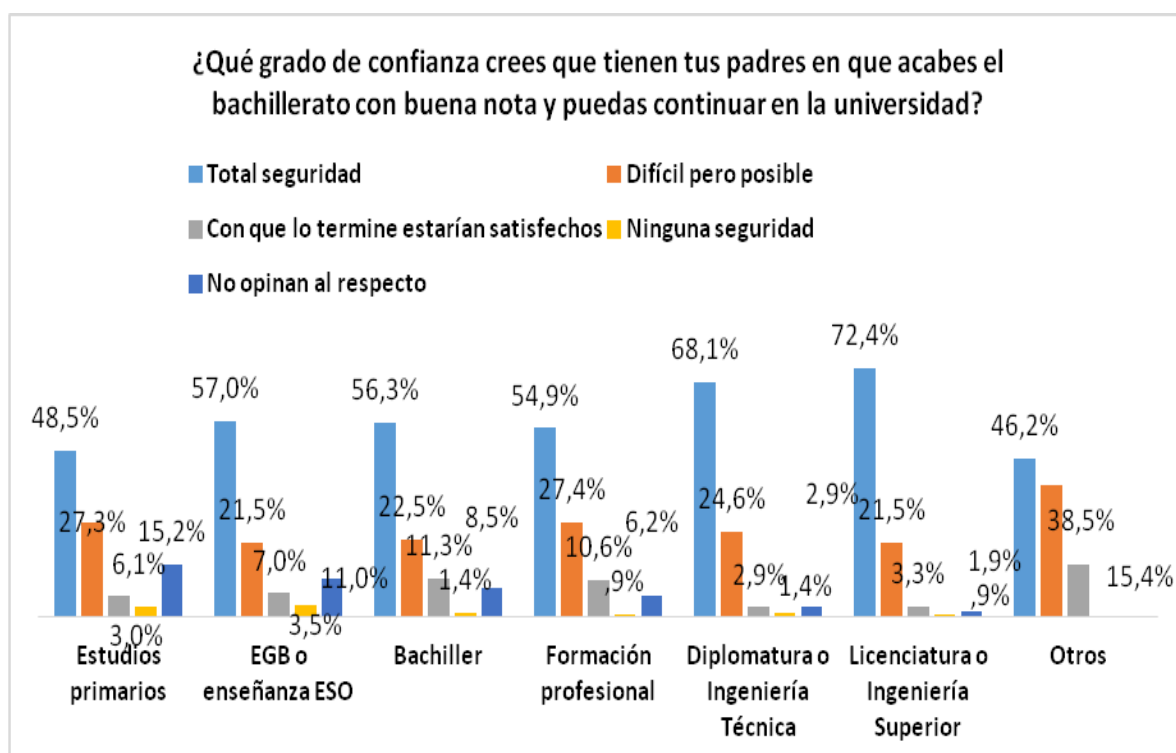


Gráfico 63. Nivel de confianza de los padres sobre estudios universitarios.

Tabla 68. Test Chi-cuadrado. Nivel de autoeficacia. Estudios padres

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Próximo curso	138,795	30	0,000**
Buena nota bachillerato y continuar universidad	88,647	18	0,000**
Buena nota CFGM y seguir CFGS	22,064	18	0,229
Opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos.	33,840	18	0,001**
Confianza de los padres en conseguir buena nota bachillerato y seguir universidad	50,685	24	0,001**
Confianza de los padres en conseguir buena nota en CFGM y seguir en CFGS	27,182	24	0,296

****P<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla anterior se concluye que el nivel de autoeficacia que presentan los alumnos respecto a las expectativas que tienen para el curso próximo, la capacidad cognitiva para cursar con buena nota el bachillerato y continuar estudios universitarios, la opinión que expresan los profesores sobre el futuro que les espera y el grado de confianza que tienen sus padres en que terminen estudios de bachillerato con buena nota y puedan continuar en la universidad, presenta diferencias estadísticamente significativas considerando los estudios de los padres, según el test de Chi-cuadrado. En el caso de conseguir los alumnos una buena nota en el CFGM y continuar CFGS, así como la confianza de sus padres en que esta situación ocurra, los resultados no son estadísticamente significativos.

5.3 Variable profesión padre

a. Elección de estudio de Bachillerato o CFGM

De estos resultados se puede deducir que la mayoría de padres desean que sus hijos continúen estudios de bachillerato. Solamente un porcentaje bastante reducido desea que continúen estudios de Ciclos Formativos. Las diferencias son

estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Tabla 71. Test Chi cuadrado. Nivel de autoconfianza. Profesión padre).

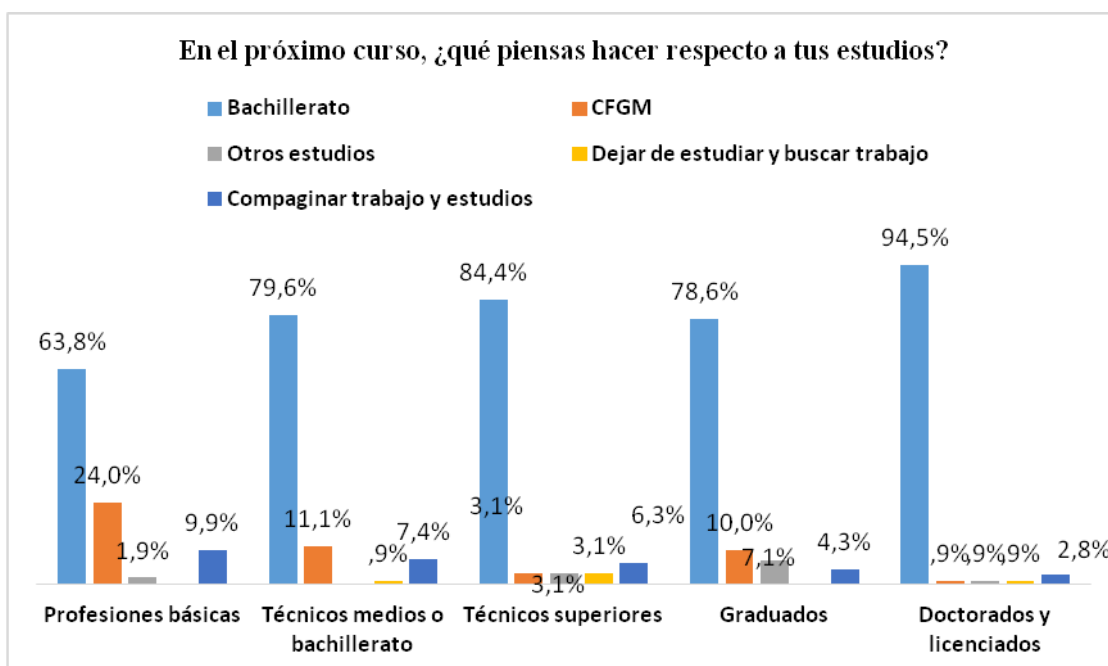


Gráfico 64. Elección de estudios el próximo curso.

b. Capacidad para cursar con buena nota una carrera universitaria

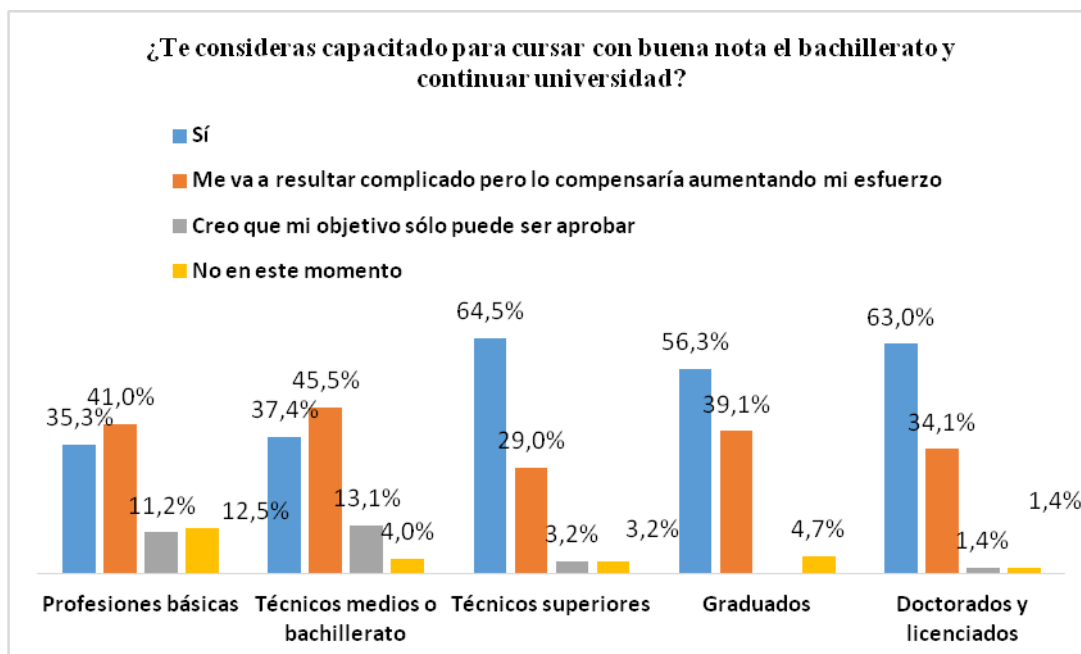


Gráfico 65. Capacidad para obtener buena nota en bachillerato y continuar en la universidad.

Al analizar la influencia de la variable “profesiones de los padres”, encontramos que el 64,5 % con profesión de técnicos superiores y el 63 % del grupo correspondiente a profesiones de licenciados o doctores, consideran que sus hijos van a seguir estudiando bachillerato, eligiendo los estudios universitarios que deseen, frente a los padres de profesiones básicas que sólo el 35 % considera que sus hijos estudiaran bachillerato y pasarán con buena nota a la universidad. Los porcentajes varían con referencia a estudios de los padres o centros, pero se mantienen el mismo nivel de porcentaje ascendente hacia las profesiones más cualificadas, excepto con profesiones universitarias que baja el porcentaje y aumenta el 31,1 % en referencia a la pregunta que “su hijo puede hacerlo si aumenta su esfuerzo”. En referencia a dicha pregunta, los alumnos con padres de profesiones básicas y profesiones técnicos medios o bachillerato consideran que sus hijos pueden conseguirlo con mayor esfuerzo, en un porcentaje aproximado del 43%. Otro dato de interés es que, en las diferentes profesiones desean que sus hijos consigan buenos resultados. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Tabla 71. Test Chi cuadrado. Nivel de autoconfianza. Profesión padre).

c. Autoconfianza de los profesores

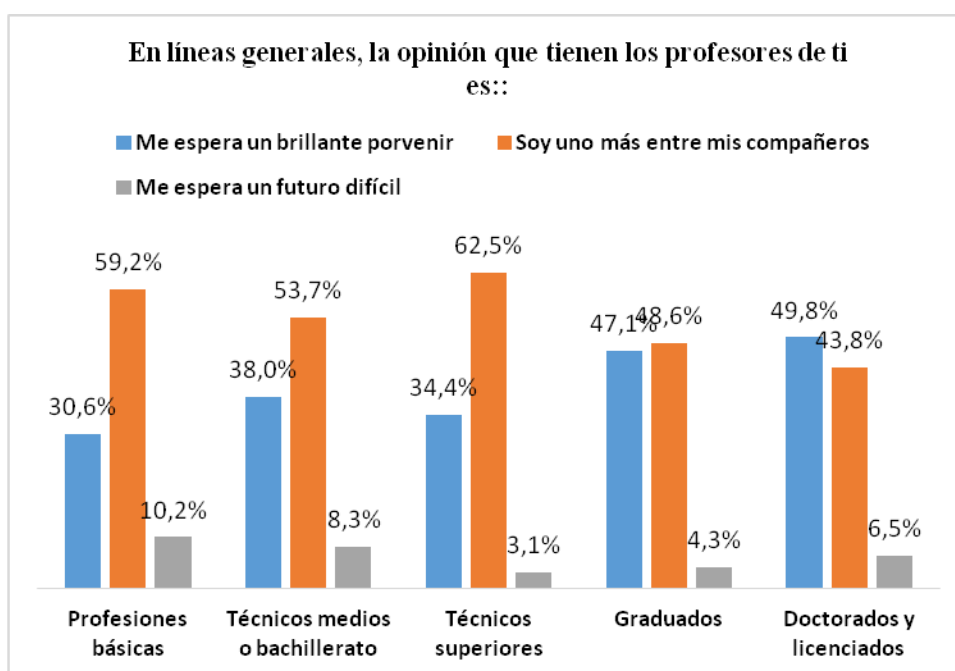


Gráfico 66. Autoconfianza de los profesores respecto a tu futuro.

En esta cuestión referente a lo que opinan los profesores, las diferencias de porcentaje respecto a las diversas profesiones oscilan, aproximadamente, un 60% respecto en que a los alumnos son uno más entre sus compañeros. Los porcentajes más altos, respecto a que les espera un brillante porvenir, se dan en los padres con profesiones más cualificadas graduados o doctores y licenciados. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 71. Test Chi-cuadrado. Profesión padre).

d. Autoconfianza adquirida en Educación Secundaria

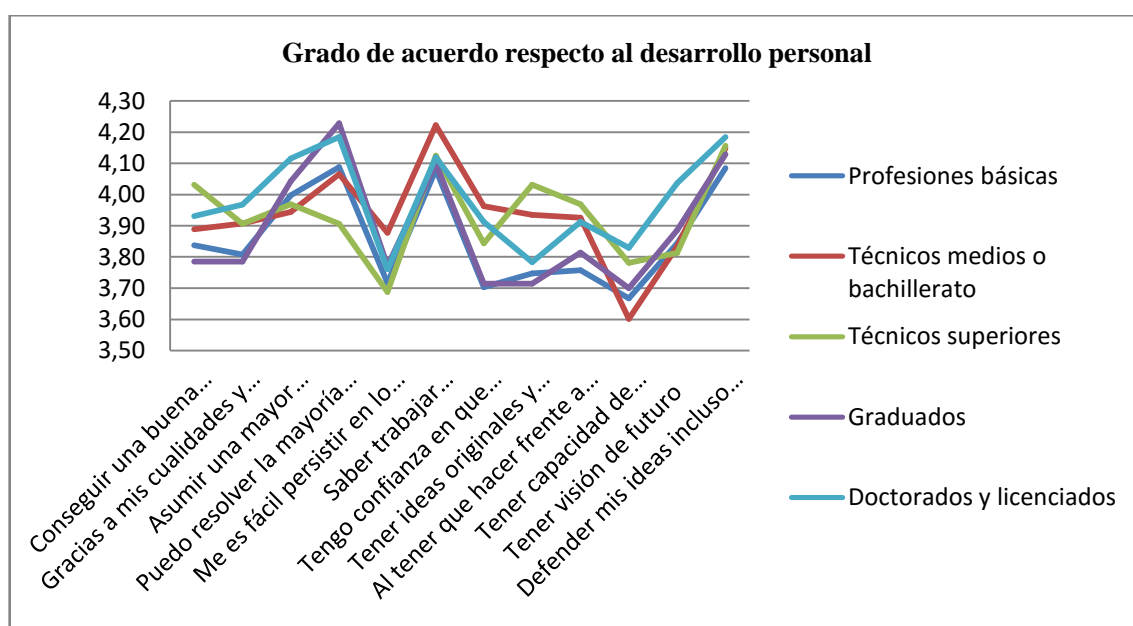


Gráfico 67. Autoconfianza adquirida en Educación Secundaria.

En la tabla se puede observar como los alumnos de los centros privados de padres con profesiones cualificadas son los que obtienen puntuaciones más altas en el ítem 11.2 -Tengo la convicción que puedo obtener buenos resultados-, mientras que los alumnos de los centros privados son los que obtienen mayor grado de acuerdo con los ítems 29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas-29.3.-Asumir una mayor responsabilidad-29.11.-Tener visión de futuro y 29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás- El alumnado de padres técnicos superiores obtiene mayor grado de acuerdo en el ítem 29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo- ítem 29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica- el ítem 29.9.-Al tener que hacer frente a un

problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo- El alumnado de padres con profesión Graduados universitarios obtiene un mayor grado de acuerdo en el ítem 29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario- los alumnos de padres con profesiones técnicos medios han valorado más alto el ítem 29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo- En general el alumnado según la profesión de los padres ha puntuado alto en la mayoría de ítems.

Tabla 69.Anova. Autoconfianza adquirida en la ESO. Nivel de autoeficacia. Profesión padre.

Ítems	P. Básica	T. Medio o Bachi.	T.Superior	Graduados	Doctores y licenciados	Sig. Anova
29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	3,84	3,89	4,03	3,79	3,93	0,303
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3,81	3,91	3,91	3,79	3,97	0,453
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	4,00	3,94	3,97	4,04	4,12	0,367
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	4,09	4,06	3,91	4,23	4,18	0,001* *
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	3,72	3,78	3,69	3,77	3,76	0,777
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	4,08	4,22	4,13	4,10	4,12	0,316
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	3,70	3,96	3,84	3,71	3,91	0,131
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	3,75	3,94	4,03	3,71	3,78	0,881
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,76	3,93	3,97	3,81	3,91	0,709
29.10.-Tener capacidad de organización	3,67	3,60	3,78	3,70	3,83	0,022*
29.11.-Tener visión de futuro.	3,84	3,83	3,81	3,89	4,04	0,132
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	3,04	4,15	4,16	4,13	4,18	0,703

****p<.01 *p<.05**

Pero las diferencias no son significativas, únicamente en el ítem 29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario-coincidiendo en una puntuación más alta el alumnado de padres con profesiones de Graduados universitarios y el ítem 29.10.-Tener capacidad de organización- el alumnado de padres con profesiones doctores o licenciados.

e. Comunicación con los padres.

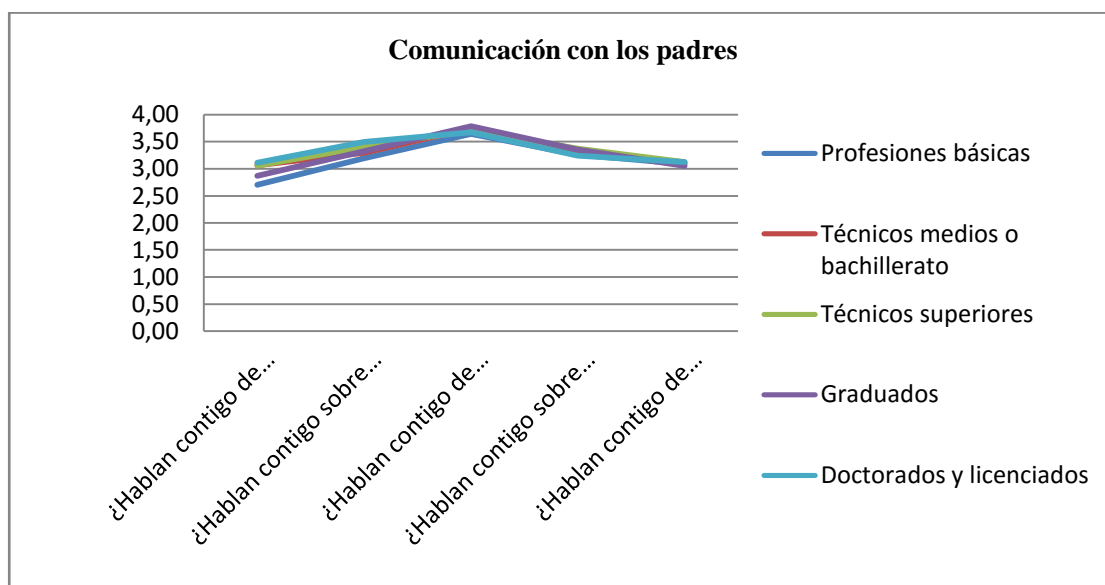


Gráfico 68. Comunicación con los padres

Tabla 70..Anova.Comunicación con los padres. Nivel de autoeficacia.Profesión padre

Ítems	Básicas	Téc. Medio o Bach.	T.Superior	Graduado	Doctores y Licenciados	Sig. ANOVA
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?	2,71	3,06	3,06	2,87	3,11	0,010**
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?	3,20	3,30	3,41	3,33	3,50	0,012*
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	3,65	3,75	3,72	3,79	3,68	0,985
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?	3,26	3,31	3,38	3,36	3,24	0,898
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...	3,09	3,12	3,13	3,06	3,12	0,628

Únicamente son significativos los ítems 30.1.-¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?- y 30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?- presentando una mayor coincidencia el alumnado de padres con profesiones de doctores y licenciados.

f. Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios

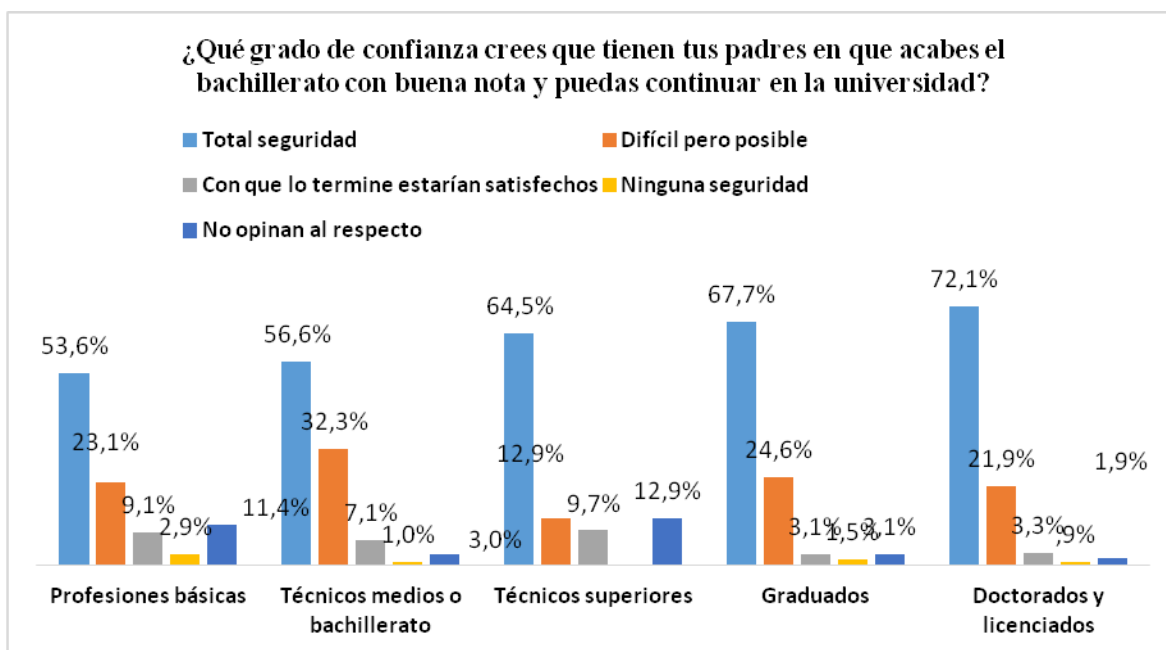


Gráfico 69. Nivel de autoconfianza de tus padres respecto a los estudios.

Para analizar la influencia de la variable profesión de los padres, se han codificado los datos con los valores (profesiones básicas, técnicos medios o bachillerato, graduados universitarios y doctorados y licenciado), procediendo a comprobar si existen diferencias significativas en relación a la profesión de los padres. Los alumnos de padres con profesiones (doctores y licenciados) presentan un nivel de confianza en torno al 72,1 % respecto a que sus hijos finalicen los estudios de bachillerato con una nota alta que les permita poder elegir los estudios universitarios que deseen. El 67,7 % de los padres con profesiones graduados, tiene total confianza en que sus hijos hagan estudios universitarios. Se continúa en la misma línea: A mayor nivel profesional, mayor es el nivel de autoconfianza depositada en sus hijos y aumenta respecto a los estudios futuros. Como se puede observar en el gráfico los valores ascienden en referencia a las profesiones de los padres. A la pregunta “dificil pero posible”, los valores oscilan entre los padres de profesiones básicas 23,1 % que presenta un porcentaje más similar a las profesiones

más altas, mientras que los técnicos medios o bachillerato 32,3 % el nivel de autoconfianza baja, presentando dudas.

Estos resultados parecen indicar que los padres confían en las posibilidades de sus hijos. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 71. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Profesión padres)

Tabla 71. Test Chi- cuadrado. Nivel de Autoeficacia. Profesión padre

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Próximo curso	109,395	20	0,000**
Buena nota bachillerato y continuar universidad	81,402	12	0,000*
Buena nota CFGM y seguir CFGS	7,684	12	0,809
Opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos	26,394	16	0,001*
Confianza de los padres en conseguir buena nota bachillerato y seguir universidad	47,828	16	0,000*
Confianza de los padres en conseguir buena nota en CFGM y seguir en CFGS	17,886	16	0,331

****P<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla anterior se concluye que el nivel de autoeficacia que presentan los alumnos respecto a las expectativas que tienen para el curso próximo, la capacidad cognitiva para cursar con buena nota el bachillerato y continuar estudios universitarios, la opinión que expresan los profesores sobre el futuro que les espera y el grado de confianza que tienen sus padres en que terminen estudios de bachillerato con buena nota y puedan continuar en la universidad, presenta diferencias estadísticamente significativas considerando la profesión de los padres, según el test de Chi- cuadrado. En el caso de conseguir los alumnos una buena nota en el CFGM y continuar CFGS, así como la confianza de sus padres en que esta situación ocurra, teniendo en cuenta la profesión de los padres, los resultados no son estadísticamente significativos, según el test de Chi-cuadrado.

6. DIMENSION CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Otro grupo de variables, recogen la percepción de la calidad que tiene el alumnado de los diferentes centros. Se tratará de comprobar si existen diferencias significativas de “calidad” en las diferentes tipologías de centros.

Objetivo específico:

(12) Verificar si es significativa la calidad educativa según la tipología de los centros, de manera que se convierte en una de las variables decisivas en la elección de centros por parte de los padres

6.1 Variable tipo de centro.

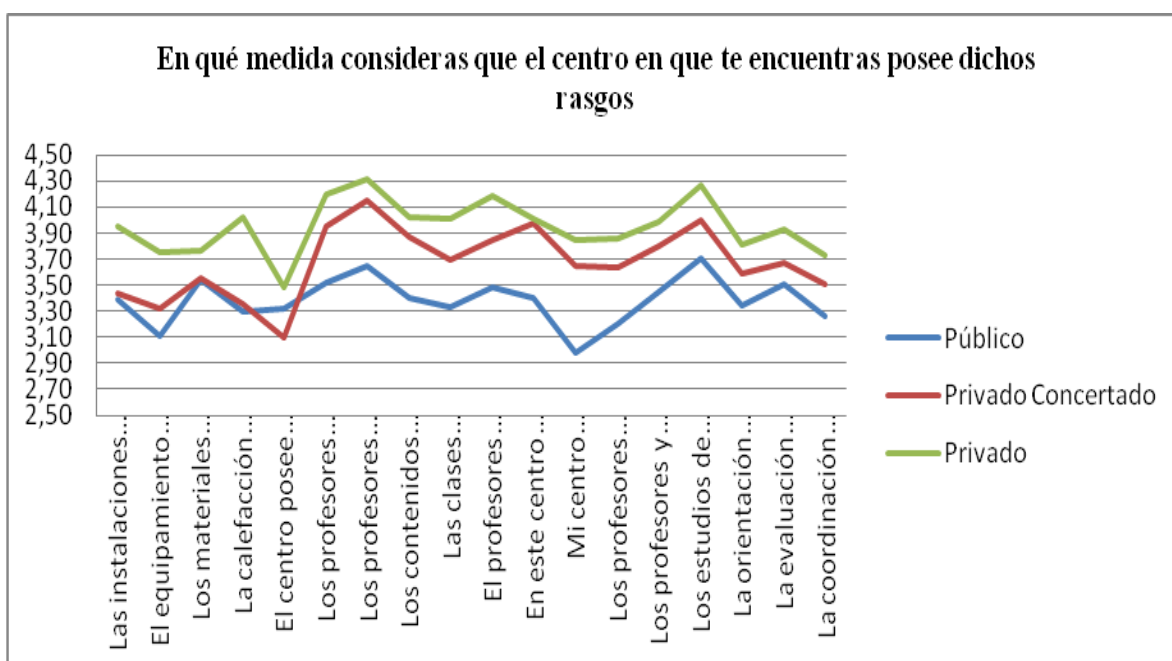


Gráfico 70. Calidad de la enseñanza

Como se aprecia en la tabla al comparar la calidad de la enseñanza por centros, los alumnos de los centros privados otorgan mayores puntuaciones en todos los ítems estudiados. Al realizar el análisis estadístico, estas diferencias se mantienen significativas en todos los ítems.

Tabla 72. Anova. Calidad de la enseñanza. Centro escolar.

Items	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	3,39	3,44	3,95	0,000**
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	3,11	3,32	3,76	0,000**
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	3,54	3,55	3,76	0.023*
33.4.-La calefacción funciona correctamente	3,29	3,36	4,02	0,000**
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	3,31	3,10	3,48	0,002*
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	3,52	3,95	4,19	0,000**
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	3,64	4,15	4,32	0,000**
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	3,40	3,87	4,03	0,000**
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	3,33	3,69	4,02	0,000**
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	3,49	3,84	4,18	0,000**
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	3,40	3,97	4,01	0,000**
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	2,98	3,65	3,85	0,000**
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	3,20	3,63	3,86	0,000**
33.14 -Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	3,44	3,80	3,99	0,000**
33.15.- Los estudios de ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	3,70	4,00	4,27	0,000**
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; Bachiller, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	3,34	3,59	3,81	0,000**
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	3,50	3,67	3,93	0,000**
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	3,26	3,5	3,71	0,000**

**p<.01 *p<.05

6.2. Variable estudios padre

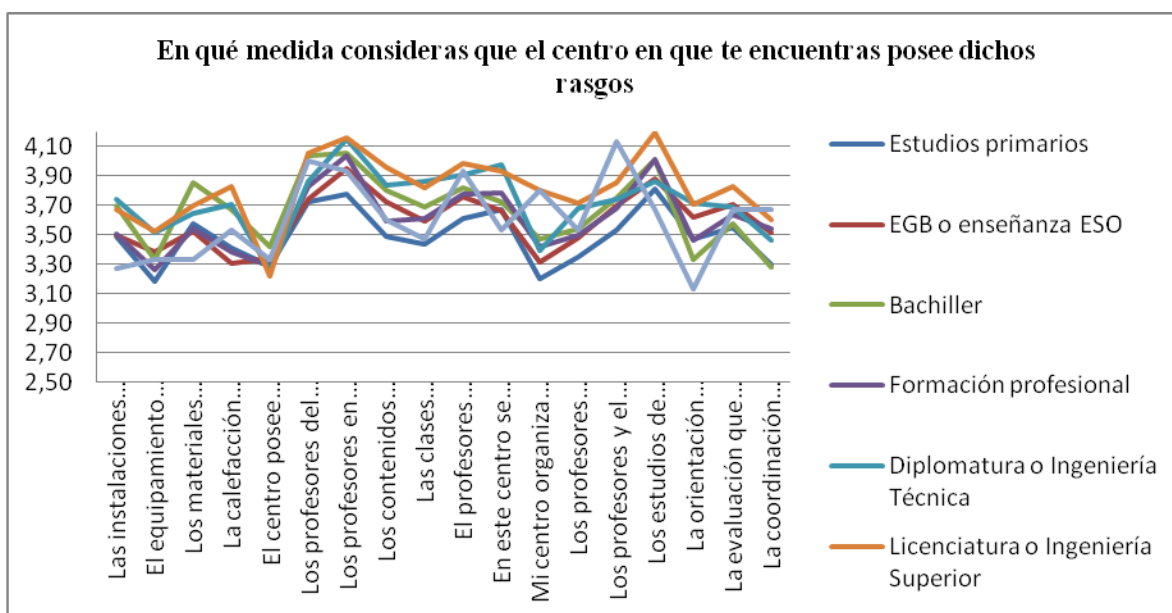


Gráfico 71.. Calidad de la enseñanza.

A la hora de comparar la calidad educativa teniendo en cuenta los estudios de los padres de los alumnos, encontramos que hay diferencias estadísticamente significativas en los ítems 33.4, 33.6, 33.8, 33.9, 33.12, 33.15, 33.16. En los ítems si funciona -la calefacción- el alumnado de padres con estudios de licenciado o ingeniero superior y profesión diplomado o ingeniero técnico son los que mayor puntuación presentan. El ítem 33.6 – los profesores del centro finalizan los temarios- los alumnos de padres con estudios Licenciados o doctores, bachillerato o técnicos medios y otros tipos de estudios. Los ítems 33.8 y 33.9- contenidos actualizados- y –teoría complementada con la práctica- destacan el alumnado de padres con estudios académicos diplomatura y licenciados o ingenieros superiores, dando menor importancia el alumnado de padres con estudios primarios. El ítem 33.12-respecto a actividades extra-académicas- el alumnado de padres con estudios de licenciaturas o doctorados y otros. El ítem 33.15 –importancia de los estudios de ESO para su desarrollo personal, cultural y académico- lo destaca el alumnado a partir de los estudios en técnicos medios, bachillerato, formación profesional y licenciados o ingenieros superiores. El ítem 33.16 – El alumnado de padres con estudios de formación profesional lo consideran muy importante. El alumnado en los ítems 33.6, 33.7, 33.10 y 33.15 es valorado por el alumnado independientemente del estudio de su padre. En cambio los ítems 33.2, 33.12, 33.5, 33.18 son menos valorados. En general, la calidad de los centros está valorada en todo el alumnado independientemente de los estudios del padre.

Tabla 73. Anova. Calidad de la enseñanza. Estudios padre.

Ítems	Prim.	EGB ESO	Bach	FP	Dipl. Inge.T.	Lic. ing Superior	Otro	Sig. ANOVA
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	3,49	3,50	3,70	3,50	3,74	3,67	3,27	0,134
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	3,19	3,39	3,33	3,26	3,51	3,52	3,33	0,119
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	3,58	3,52	3,86	3,54	3,65	3,70	3,33	0,158
33.4.-La calefacción funciona correctamente	3,41	3,30	3,67	3,38	3,70	3,83	3,53	0,000**
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	3,29	3,34	3,42	3,29	3,26	3,22	3,33	0,908
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	3,72	3,74	4,04	3,83	3,86	4,06	4,00	0,018*
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	3,77	3,95	4,05	4,03	4,15	4,16	3,93	0,068
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	3,49	3,72	3,80	3,60	3,84	3,95	3,60	0,002**
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	3,44	3,59	3,68	3,61	3,86	3,81	3,47	0,047*
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	3,61	3,76	3,82	3,78	3,91	3,98	3,93	0,107
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	3,68	3,66	3,72	3,79	3,97	3,94	3,53	0,051
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	3,20	3,32	3,47	3,42	3,39	3,80	3,80	0,000**
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	3,35	3,48	3,54	3,50	3,68	3,72	3,53	0,062
33.14 -Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	3,53	3,70	3,75	3,68	3,74	3,86	4,13	0,168
33.15.- Los estudios de ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	3,81	3,88	4,01	4,01	3,86	4,19	3,67	0,003**
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; Bachiller, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	3,48	3,62	3,33	4,46	3,72	3,70	3,13	0,021*
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	3,55	3,70	3,58	3,64	3,69	3,83	3,67	0,197
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	3,30	3,52	3,28	3,54	3,46	3,60	3,67	0,179

****p<.01 *p<.05**

6.3 Variable profesión padres

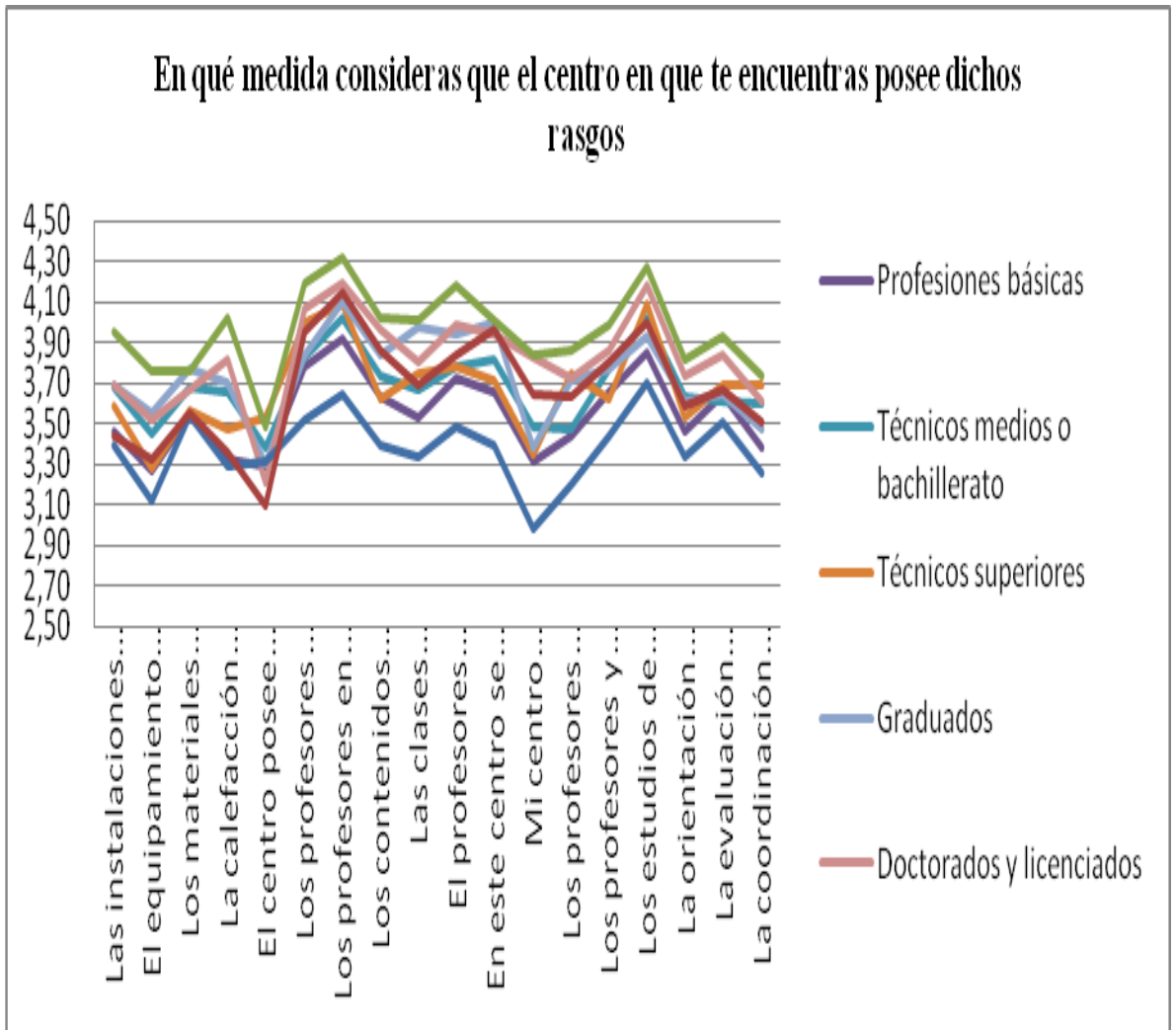


Gráfico 72. Calidad educativa profesión padre.

Al analizar esta variable, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todas los ítems excepto en el 33.3, 33.5 y 33.6. En general como podemos apreciar en la tabla los alumnos con padres con profesiones menos cualificadas son los que menores puntuaciones presentan.

Tabla 74. Anova. Calidad educativa. Profesión padre.

Ítems	P.Basicas	Téc. Medios	Tec. Superior	Grad.	Doct. Licenc.	Sig. ANOVA
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	3,47	3,69	3,59	3,69	3,64	0,027*
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	3,27	3,45	3,28	3,56	3,53	0,001**
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	3,54	3,69	3,56	3,77	3,67	0,092
33.4.-La calefacción funciona correctamente	3,33	3,66	3,47	3,70	3,82	0,001**
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	3,29	3,38	3,53	3,30	3,22	0,136
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	3,78	3,83	4,00	3,84	4,07	0,065
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	3,92	4,03	4,09	4,10	4,19	0,013*
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	3,64	3,73	3,63	3,89	3,97	0,000**
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	3,53	3,66	3,75	3,97	3,81	0,000**
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	3,73	3,79	3,78	3,94	3,99	0,047*
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	3,66	3,81	3,72	4,00	3,94	0,008**
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	3,31	3,49	3,34	3,39	3,82	0,000**
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	3,44	3,47	3,75	3,71	3,72	0,000*
33.14.-Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	3,66	3,77	3,65	3,77	3,87	0,010*
33.15.- Los estudios de ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	3,85	4,02	4,09	3,93	4,18	0,004*
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; Bachiller, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	3,46	3,64	3,53	3,61	3,73	0,029**
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	3,65	3,61	3,69	3,64	3,84	0,000*
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	3,38	3,60	3,69	3,47	3,61	0,021*

**p<.01 *p<.05

XI.11.2 2º DE BACHILLERATO

11.2.1 ANALISIS DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla 75. Nivel de calidad de la enseñanza

	Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado.	El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios	Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de	La calefacción funciona correctamente.	El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	Los profesores en clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo	Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	Mi centro organiza actividades extra- académicas (conferencias, visitas a empresas, museos)	Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	Los profesores y orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección	Los estudios de bachillerato han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o	La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/a ha sido necesaria para
Calidad muy baja	3,4	4,6	3,6	3,6	11,3	2,3	1,9	2,4	3,9	2,0	3,7	6,3	3,8	3,2	1,8	3,5	2,0	5,4
Calidad baja	9,6	14,5	9,2	12,0	14,8	6,8	5,9	5,8	9,1	8,4	6,1	12,3	9,0	8,6	3,3	9,9	6,4	10,0
Calidad media	31,6	32,9	28,0	23,9	27,6	22,8	17,1	27,2	25,7	23,9	24,3	27,8	30,9	23,9	22,3	29,9	28,8	31,5
Calidad alta	38,9	35,4	38,9	33,8	29,6	36,7	37,4	42,7	38,4	35,9	39,7	33,9	40,1	39,7	40,2	38,9	45,1	35,8
Calidad muy alta	17,2	13,1	20,0	23,4	17,7	31,5	37,7	21,9	22,9	29,7	26,3	19,7	16,2	24,6	32,5	17,8	17,6	17,3

Estas 18 variables analizadas manifiestan por parte de los alumnos una calidad alta en sus centros. Se describen aquellas puntuaciones de mayor relieve. El 75,1 corresponde a la metodología que emplean los profesores en las clases, el 72,7 afirman que los estudios de bachillerato les han proporcionado una formación personal, cultural y académica, el 68,2 coinciden que los profesores pretenden dar el temario que corresponde a su nivel, el 66 considera que recibe educación académica y humana, el 65,6 considera que el profesorado se implica en el alumnado, el 64,6 afirma que el temario que dan los profesores está actualizado, el 64,3 aprecia la orientación que recibe en el centro, el 62,7 que la evaluación está relacionada con los objetivos y desarrollo de las clases, el 61,3 la importancia de la teoría y la práctica en las clases, el 58,9 encuentra en su centro suficientes materiales para completar sus estudios, el 57,2 disponen de calefacción en el centro,

el 56,7 son conscientes de la importancia de una buena orientación referente a su futuro, el 56,3 percibe que los profesores les despiertan el interés en sus asignaturas, el 56,1 considera que su centro cuenta con unas buenas instalaciones, el 53,6 encuentra que su centro les proporciona actividades extra-académicas para ampliar su formación. Por lo tanto, la percepción que tiene el alumnado de los centros es que recibe una educación de calidad, en donde el profesor adquiere un papel importante.

Tabla 76. Desarrollo académico

	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi
Muy en desacuerdo	2,4	1,9	6,6
En desacuerdo	5,6	7,0	14,2
Indiferente	16,5	17,8	27,5
De acuerdo	56,7	56,0	37,5
Muy desacuerdo	18,8	17,4	14,2

Como se observa en el gráfico, a nivel de desarrollo académico los alumnos manifiestan estar preparados: 75,5 se sienten preparados para conseguir éxito en los estudios, 73,3 en los exámenes, y el 51,7 no les preocupa la dificultad que presenten los exámenes. El alumnado considera que presentan un buen desarrollo académico.

De acuerdo con los datos de la tabla 77, el alumnado de 2.º bachillerato se siente satisfecho en un 74,4 con la enseñanza que recibe en el centro, el 65,9 considera que están aprendiendo y disfrutan con ello, el 51,1 se identifica con el centro elegido, frente a un 32,2 que les resulta indiferente, el 60,9 la recomendaría a familiares, amigos, conocidos, el 61,7 elegirían el mismo centro si tuvieran que volver a elegir. En general, el alumnado se siente satisfecho con la elección de centro.

Tabla 77. Satisfacción con el centro elegido.

	La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	Realmente aprendo y disfruto en este centro.	Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	Recomendaría la institución educativa a mis amigos,	Me inscribiría de nuevo en este centro educativo.
Muy en desacuerdo	3,0	4,1	5,3	6,7	8,7
En desacuerdo	9,0	6,7	11,4	9,1	10,0
Indiferente	13,6	23,9	32,2	23,2	19,7
De acuerdo	50,6	48,3	33,7	37,3	34,6
Muy de acuerdo	23,8	17,6	17,4	23,6	27,1

Tabla 78. Obstáculos para estudiar en el extranjero.

	Conocimiento insuficiente del idioma.	Dificultades para obtener información.	Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	Falta de iniciativa personal.	Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	No poder asumir un nivel elevado de gasto.
Muy en desacuerdo	40,0	31,3	33,8	21,5	27,3	18,0
En desacuerdo	19,9	20,9	19,9	13,0	17,6	12,6
Indiferente	18,6	28,2	30,7	22,6	32,5	28,0
De acuerdo	13,5	13,0	10,8	25,1	16,1	23,8
Muy de acuerdo	8,1	6,6	4,8	17,8	6,4	17,6

Se presenta en la tabla los motivos que han tenido el alumnado para no realizar estudios en el extranjero. El 59,9 considera que los conocimientos son suficientes en una lengua extranjera, el 52,2 consideran que tienen suficiente información, el 53,7 se adapta al alojamiento, el 42,9 considera que por falta de iniciativa, el 44,9 no creen que sea un obstáculo la falta de programas de movilidad y el 41,4 considera que le resulta difícil asumir el nivel de gastos. Como motivos a

destacar, señalan la falta de iniciativa y en el elevado coste que supone para las familias, aunque no todos coinciden.

Tabla 79. Desarrollo personal.

	Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas. Asumir una mayor responsabilidad.	Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	Saber trabajar individualmente y en equipo.	Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos.	Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias soluciones.	Tener capacidad de organización.	Tener visión de futuro.	Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	
Muy en desacuerdo	3,1	2,1	1,9	2,0	3,3	2,3	1,4	1,9	1,7	4,1	2,7	1,4
En desacuerdo	5,8	5,3	4,8	3,4	7,0	3,8	4,8	9,4	5,0	8,0	7,4	3,1
Indiferente	19,2	21,4	13,5	12,4	23,5	15,2	26,5	27,1	24,1	21,4	19,5	17,4
De acuerdo	49,6	52,0	49,7	51,0	44,4	47,7	47,2	42,3	49,5	40,0	41,4	42,2
Muy de acuerdo	22,2	19,2	30,1	31,2	21,8	30,9	20,1	19,4	19,7	26,5	29,0	35,9

El nivel de desarrollo personal que los alumnos han alcanzado en los estudios recibidos, muestra que el 71,8 considera que ha obtenido una buena competencia lingüística, el 71,2 presenta un buen nivel de afrontamiento, el 79,8 es capaz de asumir responsabilidades, el 82,2 considera que puede llevar a resolver la mayoría de problemas si se esfuerza, el 66,2 se considera persistente hasta alcanza la meta, el 78,8 trabaja bien tanto a nivel individual como grupal, el 67,3 tiene confianza para resolver cualquier evento inesperado, el 61,7 se considera una persona creativa y lo demuestra, el 69,2 no suele frustrarse con facilidad, el 66,5 se considera con capacidad de organización, el 70,4 tiene claras sus metas y el 78,1 es asertivo. Se concluye que los estudios les proporcionan a la mayoría un nivel adecuado de desarrollo personal. Las puntuaciones a destacar es la capacidad de resolver problemas si se lo propone, la capacidad de asumir responsabilidades y capacidad de trabajar en equipo e individualmente.

Respecto a la comunicación que mantienen con los padres, el 49,9 habla alguna vez a la semana de temas políticos y sociales, un 56,8 habla de temas

generales, el 77,2 a lo largo de la semana habla sobre los estudios, el 64,6 a la semana sobre su futuro y el 49 hablan sobre valores, amigos, problemas personales. El nivel más alto hace referencia a los estudios, teniendo presente en que están finalizando la educación postobligatoria que implica decisiones importantes respecto a los estudios.

Tabla 80. Comunicación con los padres.

	¿Hablan contigo de temas políticos y sociales?	¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas	¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	¿Hablan contigo sobre tu futuro?	¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas
Alguna vez al año	11,1	6,7	2,1	1,7	7,4
Una vez al mes	12,0	10,0	6,4	8,4	16,2
Varias veces al mes	27,1	26,5	14,2	25,2	27,4
Alguna vez a la semana	49,9	56,8	77,2	64,6	49,0

XI. 11.2.2 ANALISIS POR DIMENSIONES

Para que resulte clarificador utilizamos la misma numeración que se establece en la tabla 38. Relacione, dimensiones, variables que evalúa y preguntas del cuestionario.

1. DIMENSIÓN DATOS IDENTIFICATIVOS

Se pretende determinar si estudiar en un centro público, privado concertado o privado tiene que ver con las características socioculturales de las familias de los estudiantes. Las variables que miden estas características son las profesiones de los progenitores y los niveles de estudios de ambos cónyuges.

Objetivos específicos:

- (1) Comprobar si las políticas de libertad de elección de centro siguen dependiendo del nivel socioeconómico y cultural de las familias

(2) Conocer si la composición del alumnado que asiste a centros públicos, privados- concertados y privados es bastante homogénea en relación a los estudios y a la profesión laboral de los progenitores.

A.PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LA MUESTRA DE BACHILLERATO.

A nivel general, las gráficas circulares presentan los datos referidos a datos de identificación, el estudio realizado sobre tres tipos de variables, las referidas a la tipología del centro escolar, la formación académica de sus progenitores, así como a la profesión que ejercen.

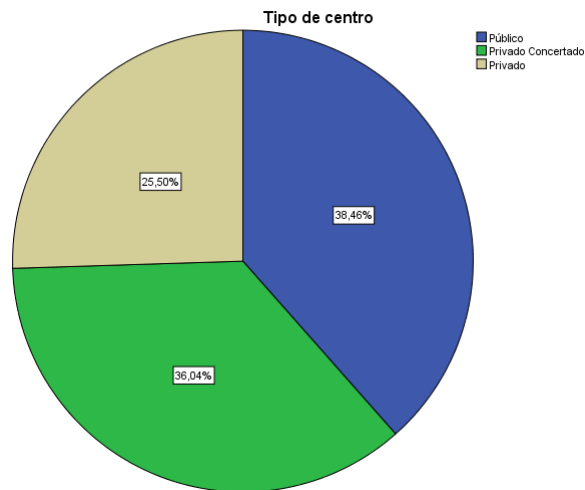


Gráfico 73.Muestra de los centros.

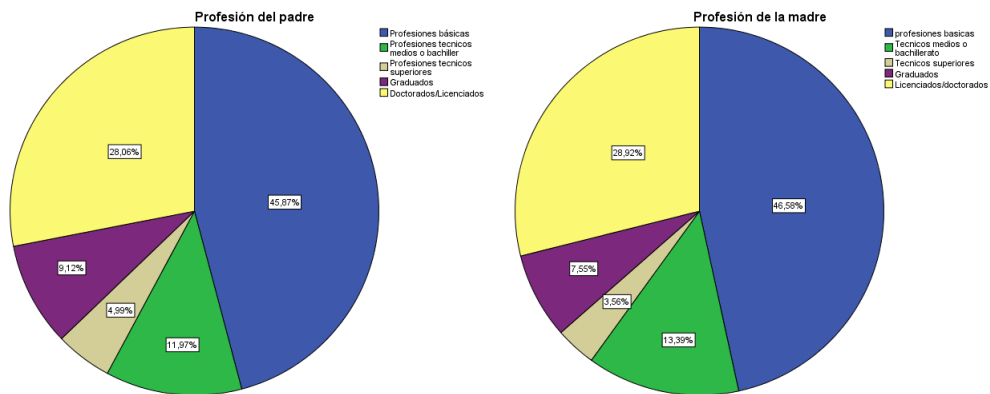


Gráfico 74.Muestra profesión de los progenitores.

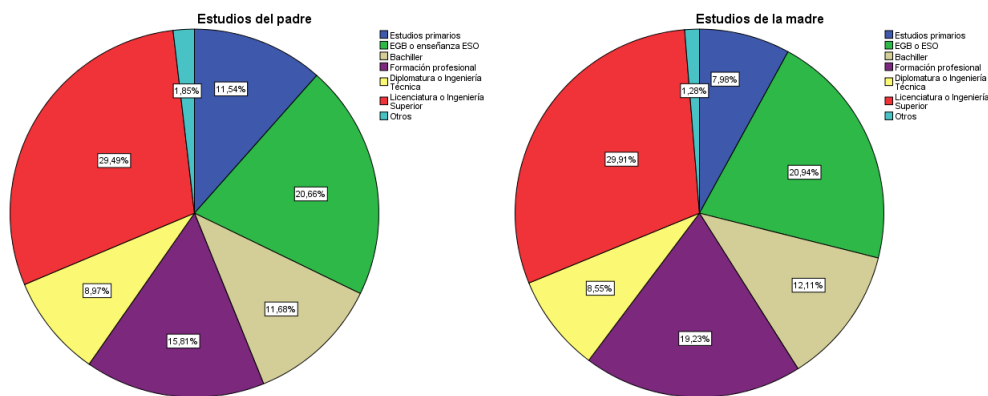


Gráfico 75. Muestra estudios de los progenitores.

A. ESTUDIOS PROGENITORES SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTRO

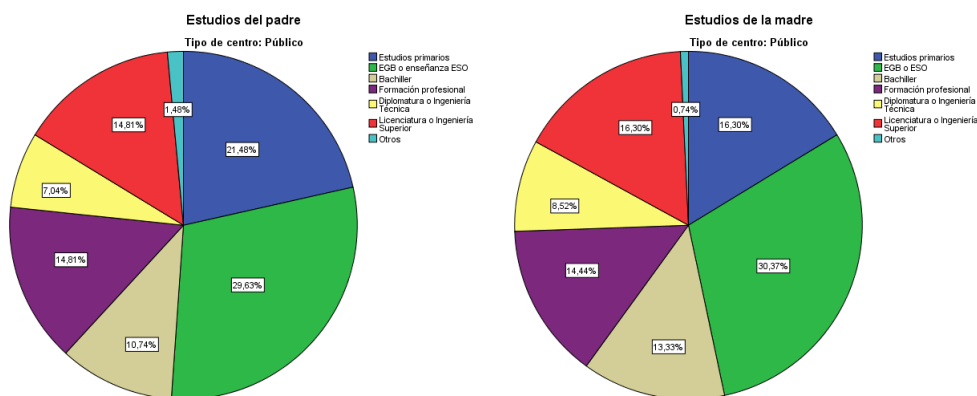


Gráfico 76. Estudios de los progenitores. Centro Público.

En los centros públicos respecto a los estudios del padre, la distribución está sesgada hacia los estudios primarios y básicos en torno a 51,11 %, frente a un 7,04 % que son titulados en licenciatura, y el 25,55 % estudiaron bachillerato y formación profesional. Estudios universitarios se reducen en un 14,81 % (diplomaturas y licenciaturas). Aumentado los estudios de las madres respecto al padre, pero continúan siendo bajos los porcentajes.

En los centros privados- concertados en cuanto al nivel de estudios de los progenitores, los porcentajes son bastante similares, disminuyen los estudios primarios, aumentando los estudios de formación profesional y los estudios de licenciaturas o Ingenieras superiores. Siendo la composición del alumnado más heterogéneo. Como comprobamos, a pesar de la expansión de recursos públicos hacia la enseñanza privada en al Comunidad Valenciana. Todavía la participación

de los grupos de menor renta en los niveles superiores de la enseñanza no universitaria en centros concertados no se ha producido.

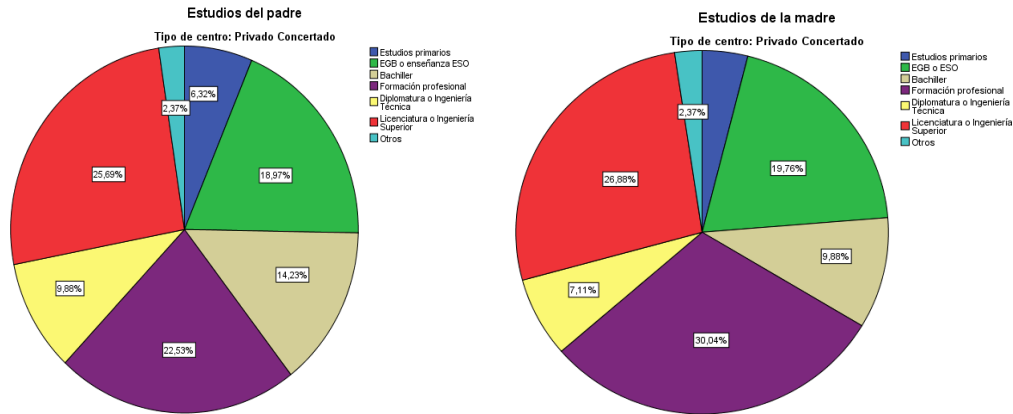


Gráfico 77. Estudios progenitores centro privado concertado.

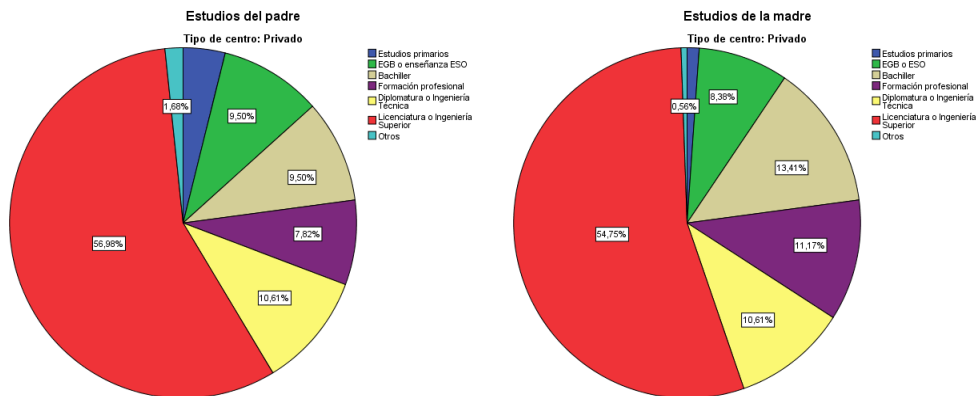


Gráfico 78. Gráfico .Estudios progenitores centro privado.

La mayor diferencia se encuentra en los centros privados en donde predominan los progenitores con estudios superiores (diplomaturas o ingenierías técnicas, licenciaturas o ingenierías) en torno a 56,96 %, frente a 11,88 % de padres que tienen solamente estudios primarios y E.G.B o Graduado Escolar en Secundaria.

B. PROFESIÓN DE LOS PADRES SEGÚN TIPOLOGIA DE CENTRO.

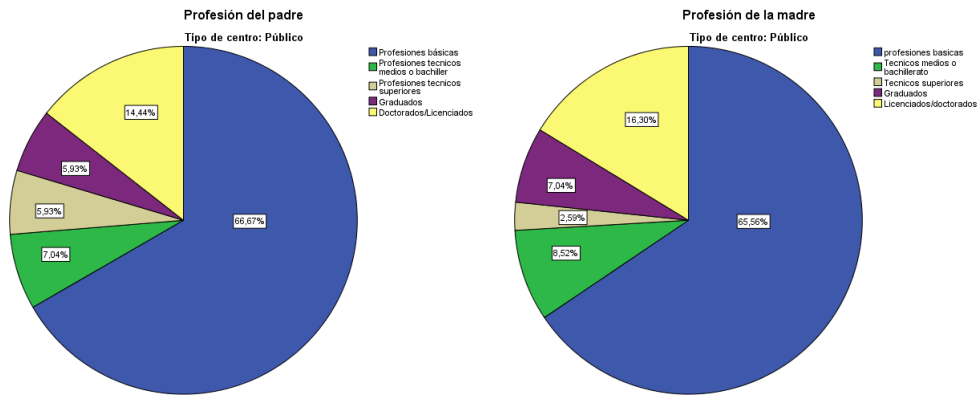


Gráfico 79. Profesión de los progenitores centro público.

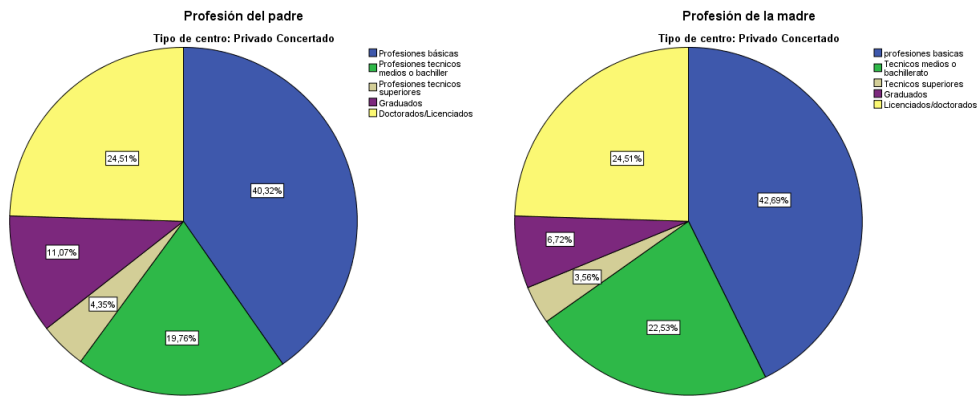


Gráfico 80. Profesión de los progenitores centro privado-concertado

Como se observa en las gráficas, que en los centros públicos predominan las cualificaciones básicas y en los centros concertados predomina una mayor variedad de profesiones.

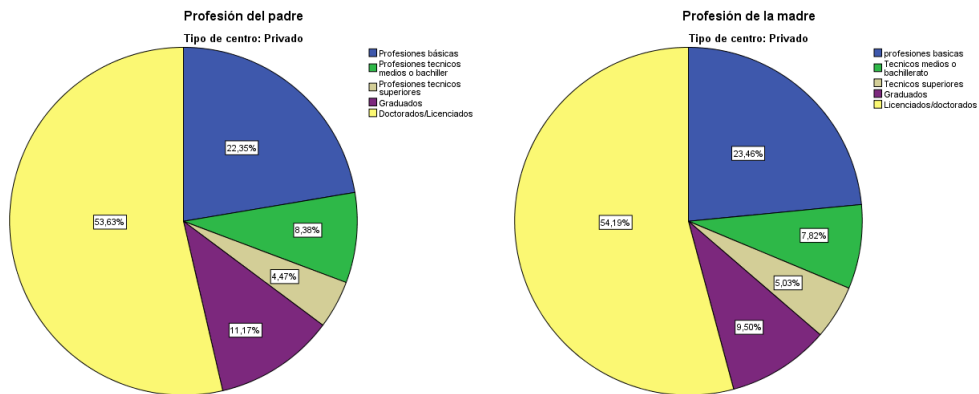


Gráfico 81. Profesión de los progenitores centros privados.

En los centros privados predominan las profesiones altamente cualificadas. El 53,63 % corresponde a cualificaciones de doctores o licenciados, frente a un 22,35 % que pertenecen a cualificaciones profesionales básicas. Al comparar los porcentajes, queda evidenciado que ambos cónyuges tienen profesiones similares. Estos porcentajes muestran que la cualificación profesional favorece el nivel económico de las familias.

2. DIMENSION DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Se pretende comprobar si existe relación entre la permanencia en el centro de los alumnos, las horas de dedicación al estudio, la organización de las horas de estudio y el tipo de lectura que suelen leer en casa con las variables centro, estudios padre y profesiones padre.

Objetivos específicos:

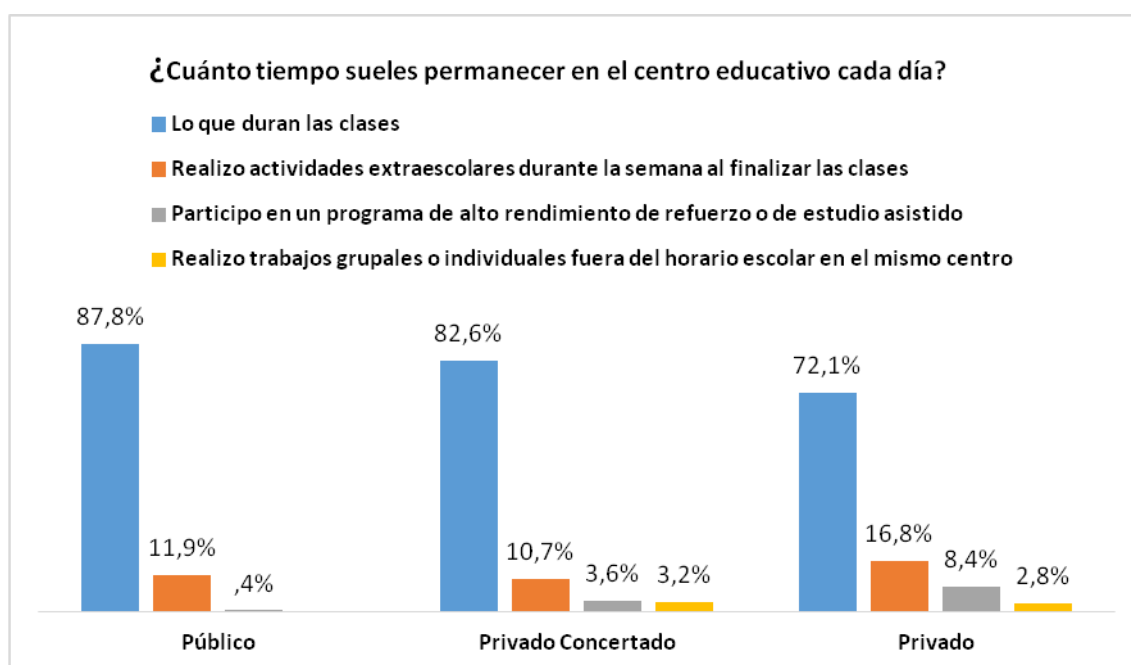
(3) Analizar las actitudes, estrategias o habilidades que, desde la perspectiva de los alumnos, son necesarias de cara a aprender y tener éxito en los estudios, teniendo en cuenta la importancia de la organización del estudio (tareas de estudio fuera o en el mismo centro), las horas de dedicación al mismo, su organización y gusto por la lectura, según la tipología de los centros (público, privado- concertado y privado), estudios de los padres y profesiones de los mismos

2.1 Variable centro

e. Permanencia en el centro

Se analiza la influencia variable centro sobre las horas de permanencia que están los alumnos de 2º de bachillerato. Los alumnos matriculados en un centro privado realizan en los centros más actividades extraescolares 16,8 %; un 8,4 % realizan programas de alto rendimiento escolar o de refuerzo académico y el 2,8 % realizan trabajos grupales o individuales en el centro, con un 28 % porcentaje total de permanencia más en el centro escolar. En los centros privados-concertados un porcentaje total de 17,5 % de permanencia en los centros y los centros públicos el 12,3 %. Es evidente que los centros privados amplían los horarios adaptándose a las

necesidades de las familias. Mientras que en los centros públicos son los que menos tiempo permanecen en el centro y solamente participan en actividades extraescolares. Respecto a la participación en actividades extraescolares, existe poca diferencia entre los alumnos que asisten a un centro público y a un centro privado-concertado, se incrementan dichas actividades en los centros privados. Respecto a actividades de refuerzo, estudio asistido o de alto rendimiento, los centros públicos apenas participan, así como no participan en actividades de trabajos grupales o individuales. Se concluye destacando que las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver Tabla 81. Test Chi-cuadrado. Distribución y organización del tiempo.Centro escolar).



.Gráfico 82. Permanencia en el centro cada día.

f. Horas de dedicación

Para analizar la influencia variable centro, se han agrupado por horas que los alumnos dedican en una semana típica en asistir a clase y en tareas de estudio. Observando que los porcentajes demuestran que al tratarse de alumnos de 2.º de bachillerato, coinciden entre 32 y 40 horas en los tres tipos de centro, ascendiendo en los centros privados, pero con muy pocas diferencias. Ahora bien, en los centros públicos el 20 % de los alumnos únicamente dedican 32 horas, en comparación a los centros privados-concertados y privados que los porcentajes oscilan entre el 10,5 %. Respecto a la pregunta “más

de 40 horas”, el 46,6 % corresponde a los alumnos de centros privados concertados, les siguen los alumnos de centros privados 41,9 % y desciende el tiempo de dedicación en el 37 % en los centros públicos. Se concluye que los alumnos de los centros públicos dedican menos horas en las tareas de estudio, siendo las diferencias estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado (Tabla 81. Test Chi-cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar).

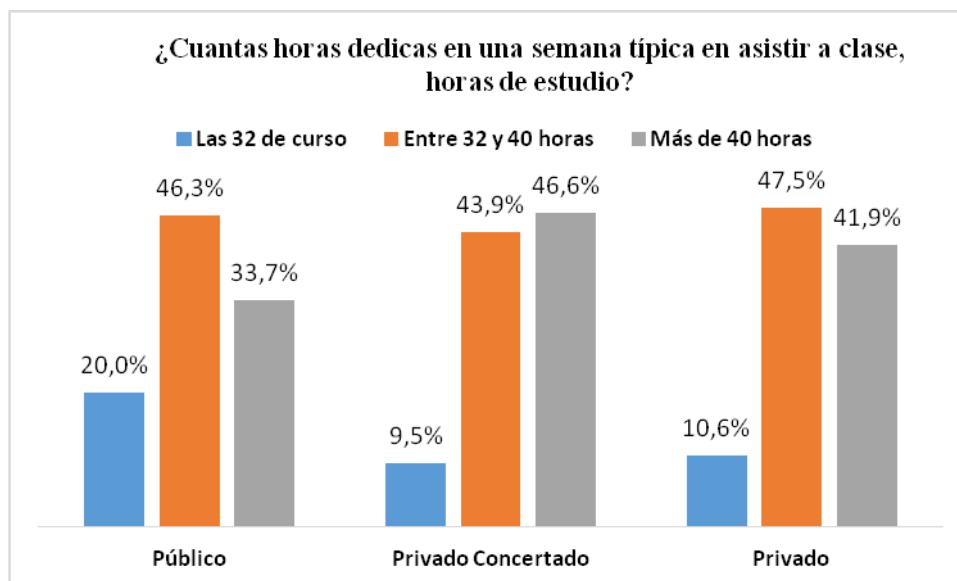


Gráfico 83. Horas de dedicación en asistir a clase y tareas de estudio.

g. Organización de las horas de estudio

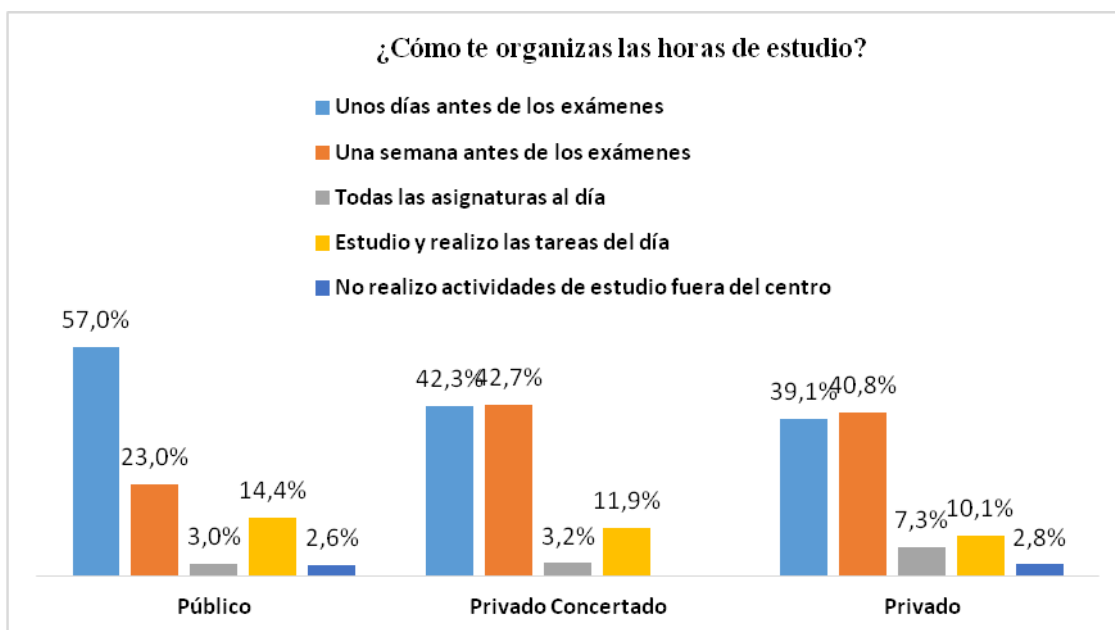


Gráfico 84. Organización de las tareas de estudio.

Al analizar la influencia variable centro en la organización de las horas que los alumnos dedican al estudio, se observa que las diferencias respecto a unos días antes de los exámenes, una semana antes de los mismos, estudiar y realizar las tareas al día, muestran diferencias significativas en los porcentajes. En los centros públicos, el 57 % de los estudiantes organizan sus horas de estudio unos días antes de los exámenes, el 42,3 % de los estudiantes de centros concertados, descendiendo en el 39,1 % de los estudiantes de los centros privados. Una semana antes, el 42,7 % el alumnado de los centros privados-concertados y el alumnado de centros privados, descendiendo los porcentajes un 23 % en el alumnado de los centros públicos. Esto permite deducir que el alumnado de los centros privados y concertados se planifica mejor, mientras que el alumnado de los centros públicos en este aspecto puntúa bastante por debajo. No obstante, entre el alumnado de los centros privados-concertados y el perteneciente a los centros privados, no existe un porcentaje diferenciado entre el alumnado que estudia unos días antes para los exámenes y los que estudian una semana antes, ambos oscilan entre el 42 % aproximadamente.

También el 7,3 % del alumnado de los centros privados lleva todas las tareas al día, disminuyendo 3,1 % aproximadamente, en los centros públicos y privados concertados. Ahora bien, realizan las tareas al día va en descenso el 14,4 % el alumnado de los centros públicos, el 11,9 % del alumnado de centros privados-concertados y el 10 % del alumnado de centros privados. Aunque los porcentajes son bajos en los tres tipos de centro, en parte debido que en 2 ° Bachillerato, tienen su propia autonomía y distribuyen el tiempo en función de los exámenes.

No obstante, según la titularidad del centro existen diferencias al respecto. Los porcentajes muestran que la planificación en la preparación de exámenes y estudio, disminuye en el alumnado que asiste a centros públicos. Siendo las diferencias estadísticamente significativas. (Tabla 81. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo centros).

Tabla 81. Test Chi cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Centro escolar.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Permanencia en el centro.	34.160	6	0.000**
Horas de asistencia y tareas de estudio.	18.090	4	0.001**
Organización del tiempo en tareas de estudio.	40.907	8	0.000**
En casa suelo leer.	7.540	6	0.274

P<.01 p<.05

De los resultados de la tabla 81 se concluye que la permanencia en el centro, horas de asistencia y tareas estudio, organización del tiempo en tareas de estudio presenta diferencias estadísticamente significativas según el tipo de centro del que proviene el alumno, según el test Chi-cuadrado. En el caso de las lecturas en casa que realiza el alumnado de 2.º bachillerato, las diferencias no son estadísticamente significativas.

2.2 Variable estudios padre

a. Organización de las horas de estudio

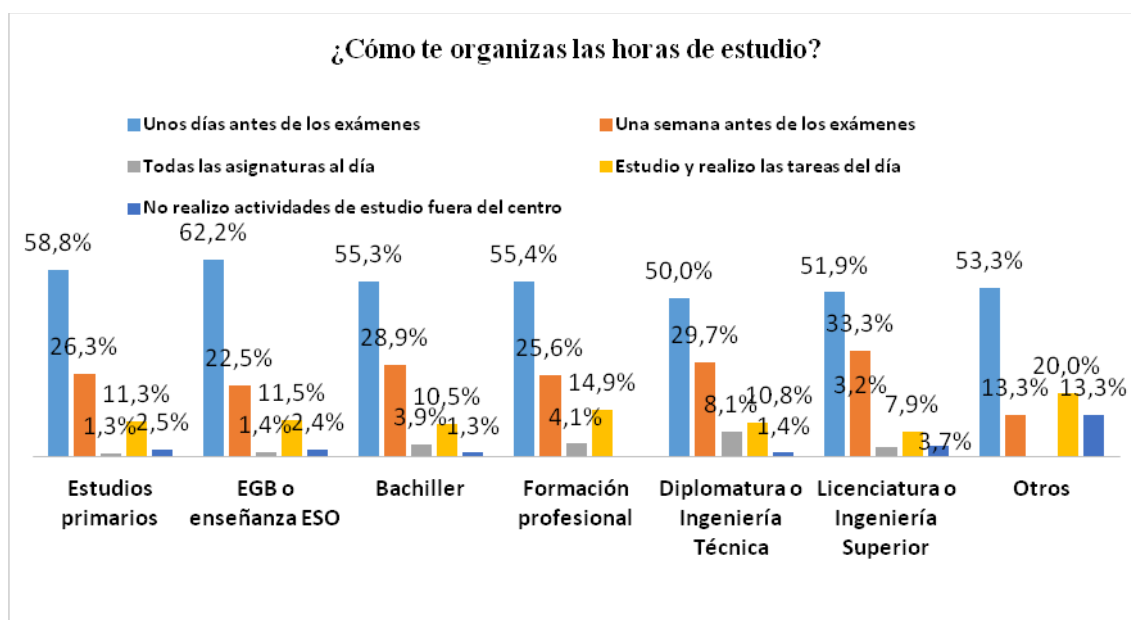


Gráfico 85. Organización horas de estudio.

Comparando la organización de horas de estudio en la educación posobligatoria se pueden observar porcentajes diferentes, por lo que parece probable a nivel global que los resultados sean similares a los realizado en 4.º de

Educación Secundaria. Los alumnos de 2.º Bachillerato estudian unos días antes de los exámenes, coincidiendo los porcentajes respecto a una semana antes de los exámenes. Los porcentajes evidencian que los estudios de los padres inciden poco en el tiempo que dedica el alumnado al estudio. Los alumnos de 2.º bachillerato se organizan de manera más autónoma. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado (Ver tabla 82 .Test Chi-cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Estudios padre)

Tabla 82. Test chi cuadrado.Distribución y organización del tiempo.Estudios padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Permanencia en el centro.	20,785	18	0,290
Horas de asistencia y tareas de estudio.	21,378	12	0,045*
Organización del tiempo en tareas de estudio.	25,227	24	0,394
En casa suelo leer.	19,452	6	0,365

P<.01 p<.05

De los resultados de la tabla 82 se concluye que las horas de asistencia al centro y tareas de estudio, presentan diferencias estadísticamente significativas según los estudios realizados por los padres del alumnado de los diferentes centros, según el test de Chi-cuadrado. En el caso de permanencia en el centro, organización del tiempo en tareas de estudio y las lecturas en casa que realiza el alumnado de 2.º bachillerato, esas diferencias no son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado.

2.3 Variable profesión padre

En este apartado no se han podido constatar diferencias significativas.

Tabla 83.Test Chi- cuadrado. Distribución y organización del tiempo. Profesión padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Permanencia en el centro.	14,169	12	0,290
Horas de asistencia y tareas de estudio.	6,808	8	0,558
Organización del tiempo en tareas de estudio.	8,871	16	0,919
En casa suelo leer.	7,342	12	0,839

P<.01 p<.05

De los resultados de la tabla anterior se concluye que según las profesiones de los padres del alumnado de centros públicos, privados-concertados y privados, la permanencia del alumnado en el centro, las horas de asistencia y tareas de estudio, la organización de las tareas de estudio y las lecturas en casa, esas diferencias no son estadísticamente significativas.

3. DIMENSION DERECHO/LIBERTAD A LA EDUCACIÓN.

Se agrupan las variables teniendo en cuenta: la elección de centro educativo, el tipo de centro que prefieres, disfrutas de becas de la Administración Pública, grado de acuerdo respecto a la educación que recibes, estudios realizados en el extranjero, fuentes de financiación para realizar estudios en el extranjero, expectativas de estudios en el extranjero y obstáculos para poder estudiar en el extranjero

Objetivos específicos:

(4) Describir hasta qué punto el grado de efectividad de las políticas destinadas a ampliar las oportunidades de elección de centro depende, en gran medida, de la estructura de la oferta educativa y de la obtención de becas.

(5) Comprobar la relación que existe entre el nivel de satisfacción con el tipo de educación que reciben y el que elegirían.

(6) Determinar si los niveles de conocimiento, destreza y formación para realizar estudios en el extranjero depende del nivel socioeconómico del alumnado, de la obtención de becas, de la falta de iniciativa, de diferentes tipos de obstáculos, etc.).

(7) Analizar hasta qué punto realizar estudios en el extranjero cumple las expectativas de los alumnos, a partir de sus percepciones relacionadas con sus expectativas de desarrollo personal, mejora del idioma, de la calidad educativa, de la integración social, de la institución anfitriona, etc

3.1 Variable centro

a. Elección del centro educativo

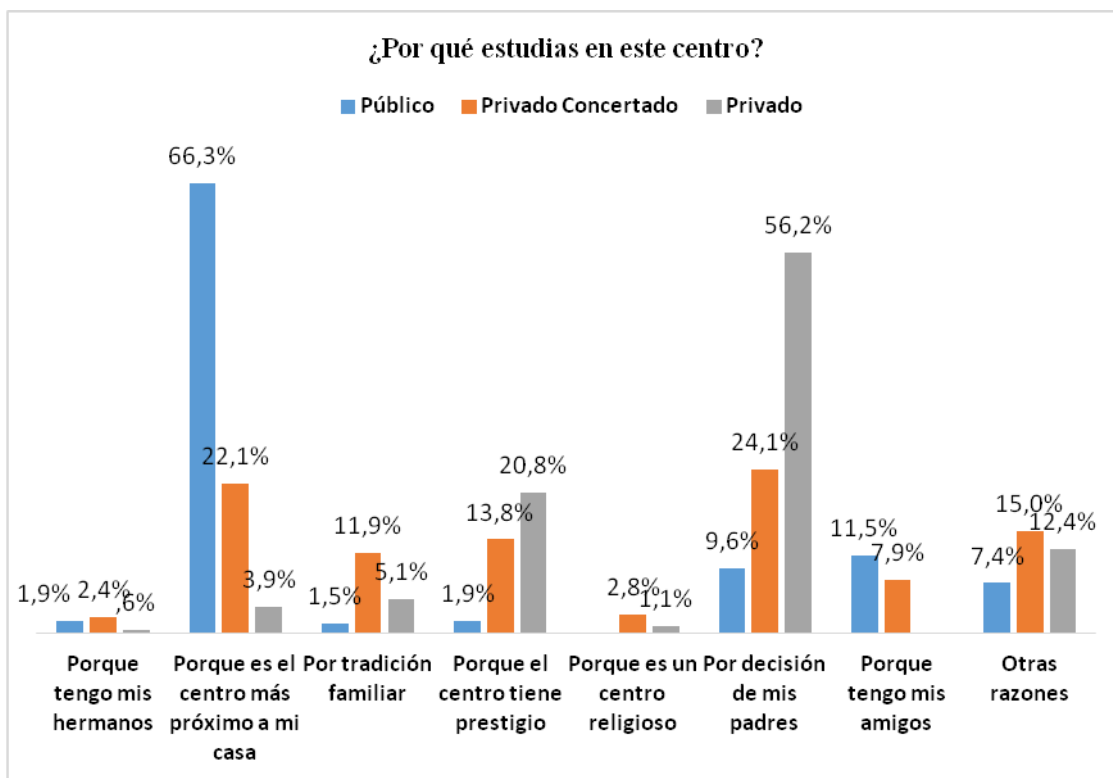


Gráfico 86. Elección de centro educativo.

Con la finalidad de interpretar que factores influyeron en la libertad de elección de centro, se formularon varias preguntas cerradas. El 66,3 % del alumnado de centros públicos respondió por cercanía a su domicilio y el 52,2 % de centros privados consideran que la decisión fue de sus padres y el 20,8 % consideraron que la elección fue debida al prestigio del centro. El alumnado de centros concertados-privados alude diferentes motivos de la elección de centro, por decisión de sus padres, la cercanía al domicilio, otras razones, el prestigio, por tradición familiar, etc. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 86. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación)

b. Tipo de centro que prefieres

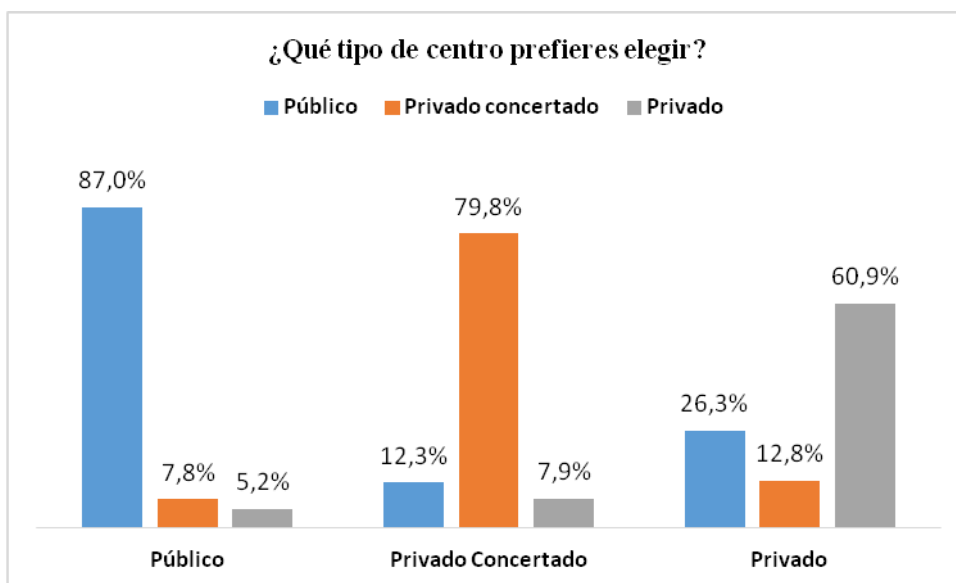


Gráfico 87. Tipo de centro que prefieres elegir.

El análisis de todos estos porcentajes permite deducir que, en opinión del alumnado, elegirían centros públicos el 38,6 % de los alumnos que acuden a centros privados-concertados y privados. Únicamente el 13,1 % de los alumnos que estudian en centros públicos y privados-concertados, desearían estudiar en un centro privado. Los resultados reflejan que la mayoría de alumnado continuaría eligiendo el mismo centro al que acuden. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 86. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación)

c. Disfrutas de becas de la Administración pública

Los porcentajes por tipo de centro referente a la obtención de becas MEC según los criterios que tiene establecidos, el alumnado que asiste a centros privados es difícil que obtenga becas, normalmente por su nivel adquisitivo y los centros privados-concertados en menor medida que el alumnado de centros públicos. En parte debido a que la elección de centro está condicionada por el nivel socioeconómico de las familias. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 86. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar).

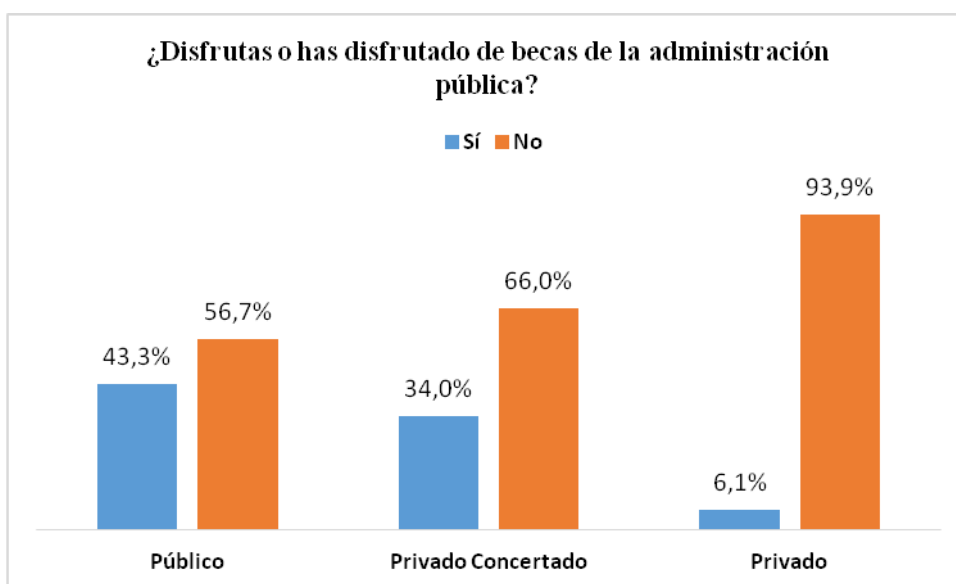


Gráfico 88. Bajas Administración pública.

h. Grado de acuerdo respecto a la educación que recibes

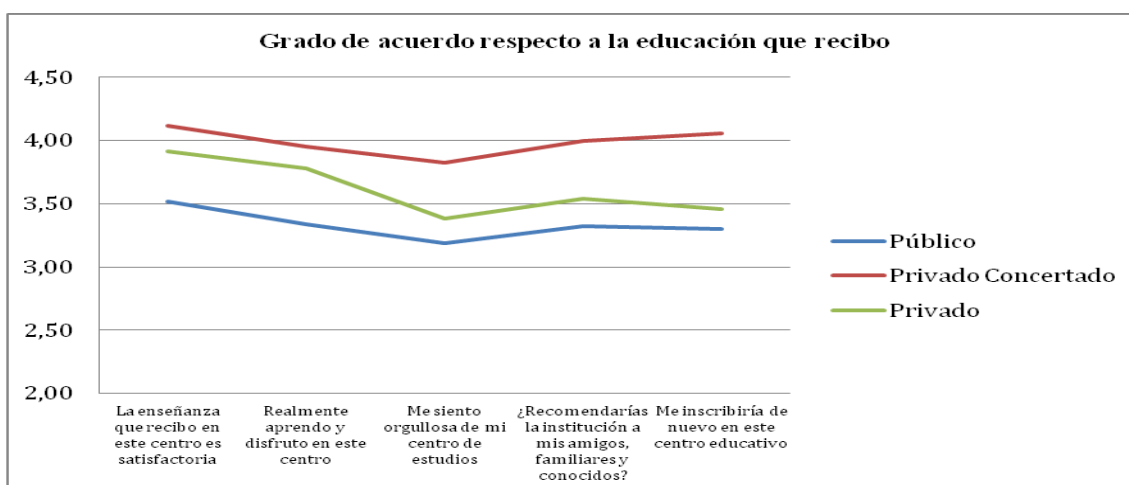


Gráfico 89. Grado de acuerdo con la educación que recibida.

Tabla 84. Anova. Grado de acuerdo.

Ítems	C. Público	C. Privado concertado	C. Privado	Sig. ANOVA
16.1. La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	3,51	4,11	3,92	0,071
16.2. Realmente aprendo y disfruto en este centro.	3,34	3,95	3,78	0,078
16.3. Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios	3,19	3,83	3,38	0,069
16.4. Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos	3,32	4,00	3,54	0,068
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo.	3,30	4,06	3,46	0,077

**p<.01 *p<.05

Como se aprecia en la tabla 84 los alumnos de los centros- concertados son los que muestran mayor grado de acuerdo en todos los ítems estudiados. Al realizar el estudio estadístico estas diferencias no son estadísticamente significativas en ninguno de los ítems.

i. Estudios en el extranjero

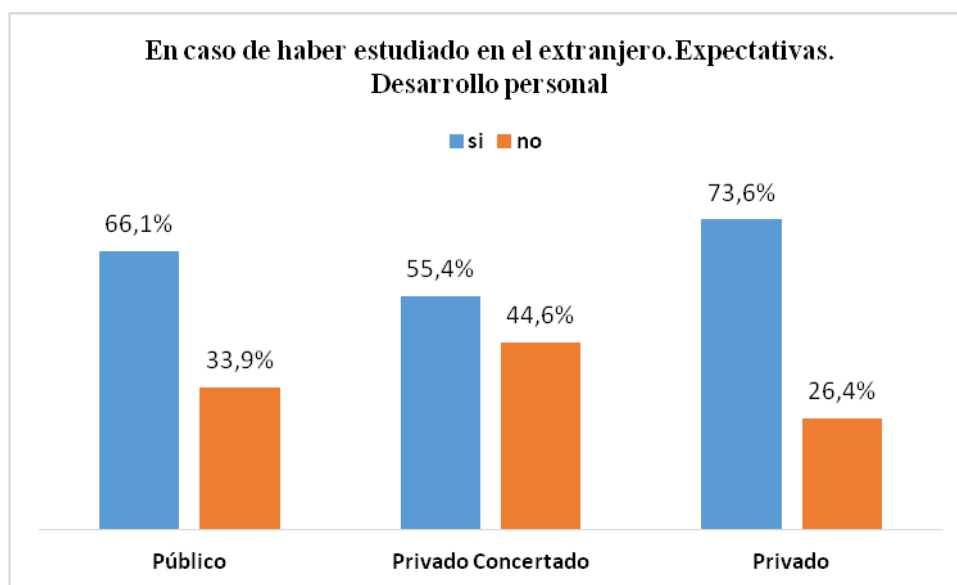


Gráfico 90. Estudios en el extranjero. Expectativas: Desarrollo personal.

La mayoría de los alumnos consideran importante el desarrollo personal que les suponen los estudios en el extranjero. El mayor porcentaje corresponde a los centros privados y le sigue el alumnado de los centros públicos. En los centros privados-concertados los porcentajes son más opuestos, entre los que consideran entre una de sus expectativas el desarrollo personal y aquellos que no la consideran. Los resultados son estadísticamente significativos, según test Chi- cuadrado. (Tabla 86. Test Chi- cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar).

j. Obstáculos para estudiar en el extranjero

Al comparar los obstáculos para estudiar en el extranjero según el tipo de centro, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems estudiados excepto en el ítem 20.4 falta de iniciativa personal-. Los alumnos de los centros públicos son los que más de acuerdo están, como motivo de no estudiar en el extranjero, en los ítems 20.2.-Dificultades para obtener información, 20.3.-

Problemas con el alojamiento en el país anfitrión, 20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país y 20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto. Por el contrario los alumnos de los centros concertados son los que están más de acuerdo con el ítem 20.1.-Conocimiento insuficiente del idioma.

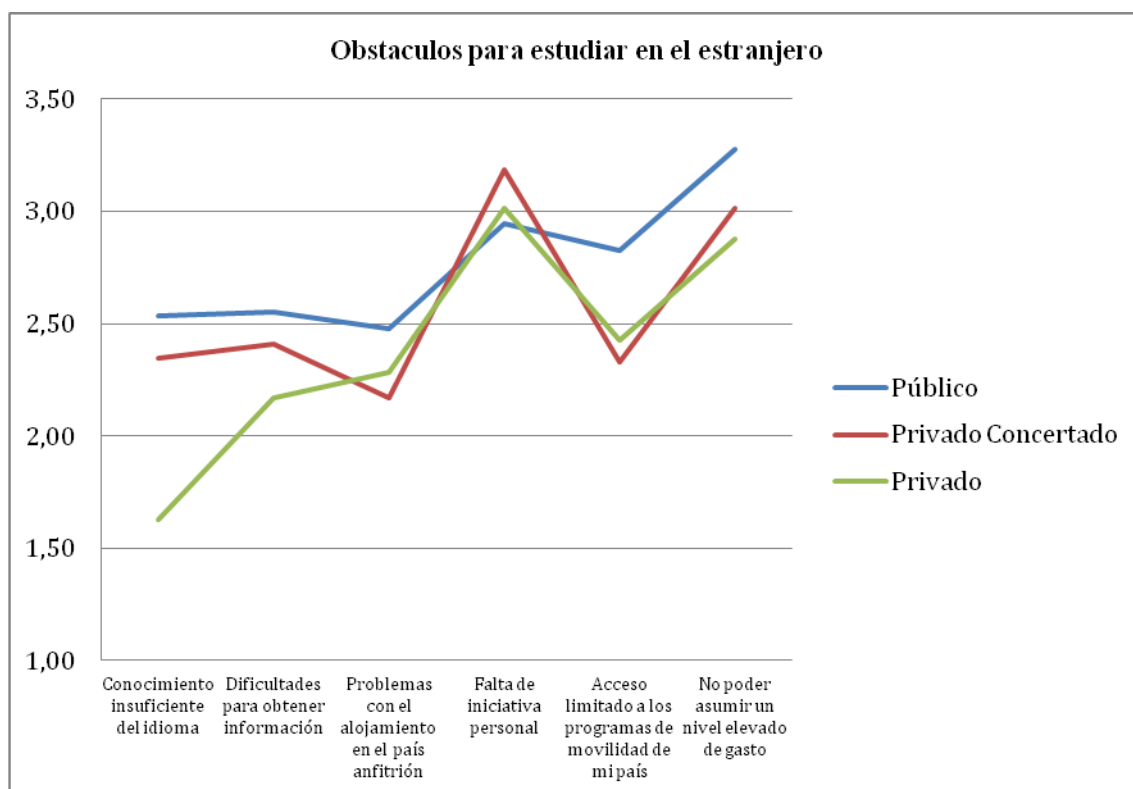


Gráfico 91. Obstáculos para estudiar en el extranjero.

Tabla 85. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Derecho/libertad a la educación. Centro Escolar.

Ítems	Público	Privado-concertado	Privado	Sig. ANOVA
20.1.-Conocimiento insuficiente del idioma.	2,53	2,35	1,63	0,000**
20.2.-Dificultades para obtener información.	2,55	2,41	2,17	0,045*
20.3.-Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	2,48	2,17	2,28	0,031*
20.4.-Falta de iniciativa personal.	2,94	3,18	3,01	0,230
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	2,82	2,33	2,43	0,000**
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	3,27	3,01	2,88	0,031*

****P<.01 *p<.05**

Tabla 86. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Centro escolar.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Elección de centro.	324,249	14	0,000**
Tipo de centro que elegirías	603,432	4	0,000**
Disfrutas de becas de la Administración.	72,542	2	0,000**
Estudios en el extranjero. Financiación familia.	0,38	2	0,981
Estudios en el extranjero. Financiación MEC	2,537	2	0,191
Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria CV	3,302	2	0,178
Estudios en el extranjero. Financiación mixta.	0,068	2	0,967
Estudios en el extranjero. Financiación propio trabajo	1,801	2	0,406
Expectativas estudios en el extranjero: Desarrollo personal	6,012	2	0,049*
Expectativas estudios en el extranjero. Mejorar el idioma	1,340	2	0,51
Expectativas estudios en el extranjero: Integración social.	2,106	2	0,349
Expectativas estudios en el extranjero: Calidad educativa	3,037	2	0,219
Expectativas estudios en el extranjero: Nivel Académico.	3,113	2	0,211
Expectativas estudios en el extranjero: Servicios de la institución anfitriona.	1.530	2	0,465

****p< .01 * p< .05**

De los resultados de la tabla 86 se concluye que según los centros públicos, privados concertados y privados, el tipo de elección de centro, la elección del centro, el disfrute de becas de estudio en general y el estudio en el extranjero como expectativa de desarrollo personal, las diferencias son estadísticamente significativas según el test Chi-cuadrado. Respecto a realizar estudios en el extranjero con contribución de los padres o la familia, financiación becas MEC, Becas de *Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport*, financiación mixta, por su propio trabajo, así como los ítems relacionados con realizar estudios en el extranjero teniendo como expectativas la mejora del idioma, la integración social, la calidad educativa, el nivel académico y los servicios de la institución anfitriona no son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado.

3.2. Variable estudios padre

a. Elección del centro educativo

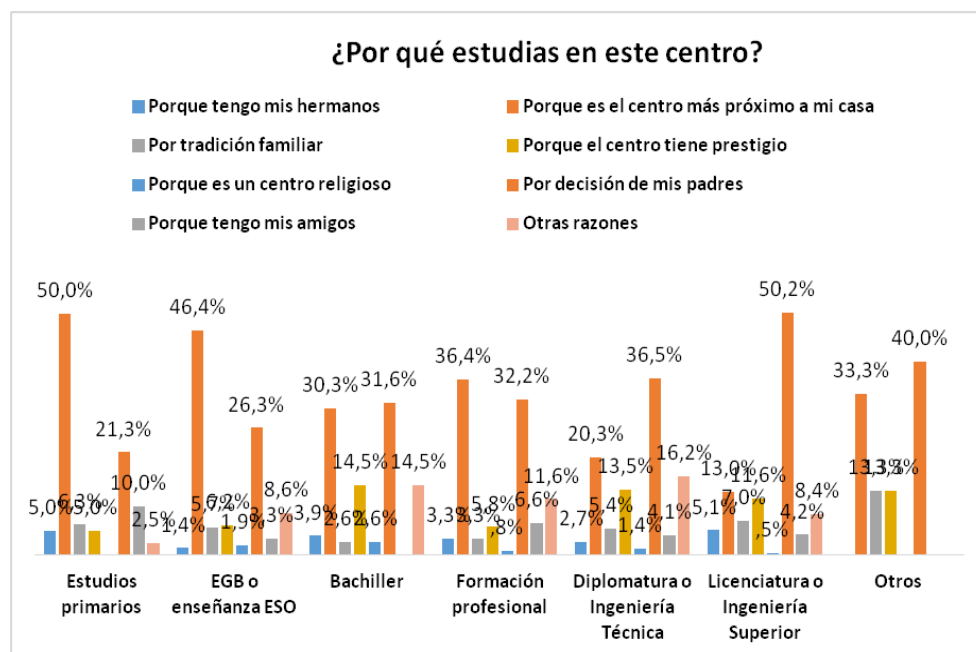


Gráfico 92. Elección de centro educativo.

Los porcentajes obtenidos en esta pregunta se recogen en el gráfico, en el que se observa que el 50 % de los padres con estudios primarios eligen el centro escolar por cercanía al domicilio, con el mismo porcentaje los padres con titulación de licenciatura o ingeniería superior eligen por decisión propia. Si sumamos el porcentaje total independientemente de los estudios, la mayoría de padres prefieren elegir un centro cerca de su domicilio, seguido por poder elegir siguiendo sus propios criterios. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test de Chi –cuadrado. (Tabla 89. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre).

b. Tipo de centro que prefieres

Para conocer la opinión sobre el centro preferido de los alumnos según los estudios del padre, a nivel global la opinión mayoritaria muestra que el 70 % de padres con estudios primarios prefiere que sus hijos/as estudien en un centro público, a medida que aumenta el nivel de estudios va descendiendo la petición de centro público y asciende la petición de centros concertados, excepto en padres con estudios Licenciatura o Ingeniería Superior que incrementa en un pequeño

porcentaje la elección de centros privados. Parece ser que los estudios de los padres marcan la elección de centro. De estos resultados, se deduce que a mayor nivel económico mayores preferencia por centros privados. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado (Tabla 89.Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre)

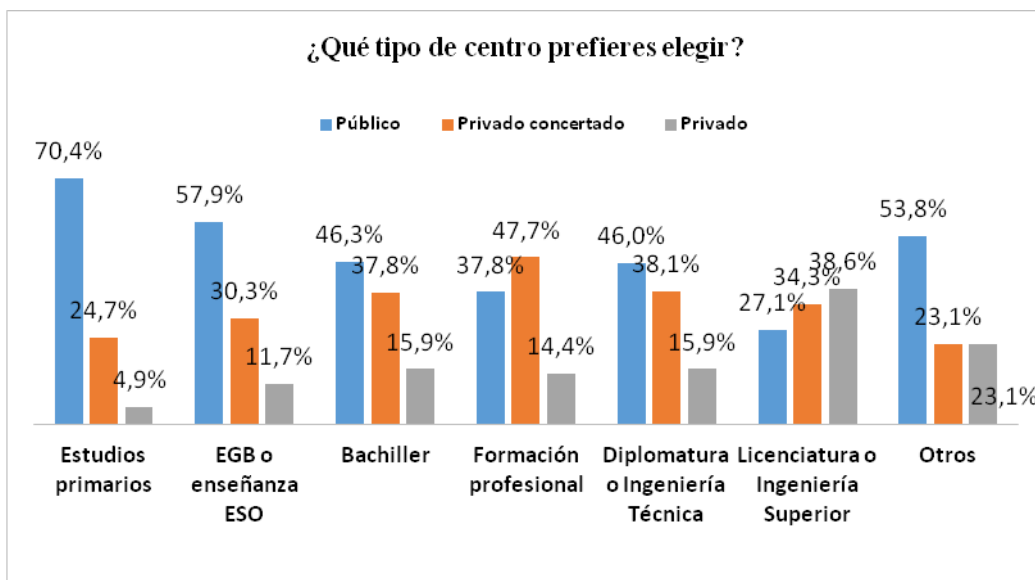


Gráfico 93. Tipo de centro que prefieres elegir.

b. Disfrutas de becas de la administración pública

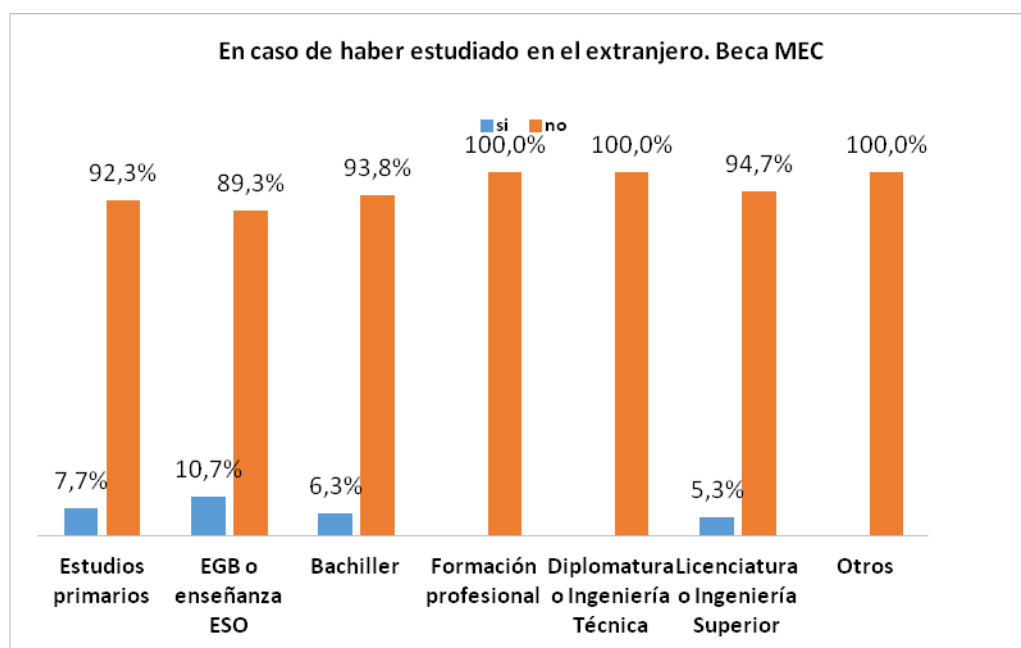


Gráfico 94. Estudios en el extranjero. Financiación becas MEC.

En el gráfico se observa que en la obtención de becas del alumnado referente a la profesión de los padres indica que el número de becas en los últimos años ha disminuido su cuantía, e incluso aprobadas a las familias se ha retrasado la contribución de la misma. Ahora bien, el gráfico muestra un porcentaje bajo en la obtención de becas a los alumnos de padres con un bajo nivel académico. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test de Chi –cuadrado (Tabla 89.Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación Estudios padre).

c. Grado de acuerdo respecto a la educación que recibes.

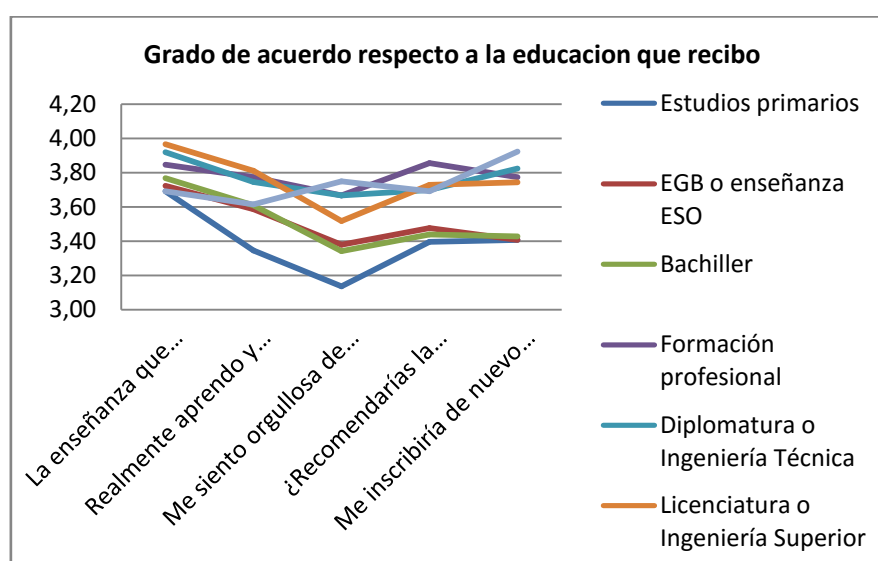


Gráfico 95.Grado de acuerdo con la educación que recibes.

A nivel de desarrollo personal, los alumnos de padres con licenciatura o ingeniería son los que muestran mayor grado de acuerdo en los ítems 16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria y 16.2-Realmente aprendo y disfruto en este centro. Los alumnos de padres con otros estudios son los que se encuentra más de acuerdo con el ítem 16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudio y 16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativos, finalmente los alumnos de padres con nivel de estudios F.P se muestran más de acuerdo con el ítem 16.4.-Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos. Estas diferencias fueron significativas en todos los ítems excepto en el ítem 16.1.

Tabla 87. Anova. Grado de satisfacción con la educación que recibes. Estudios padres.

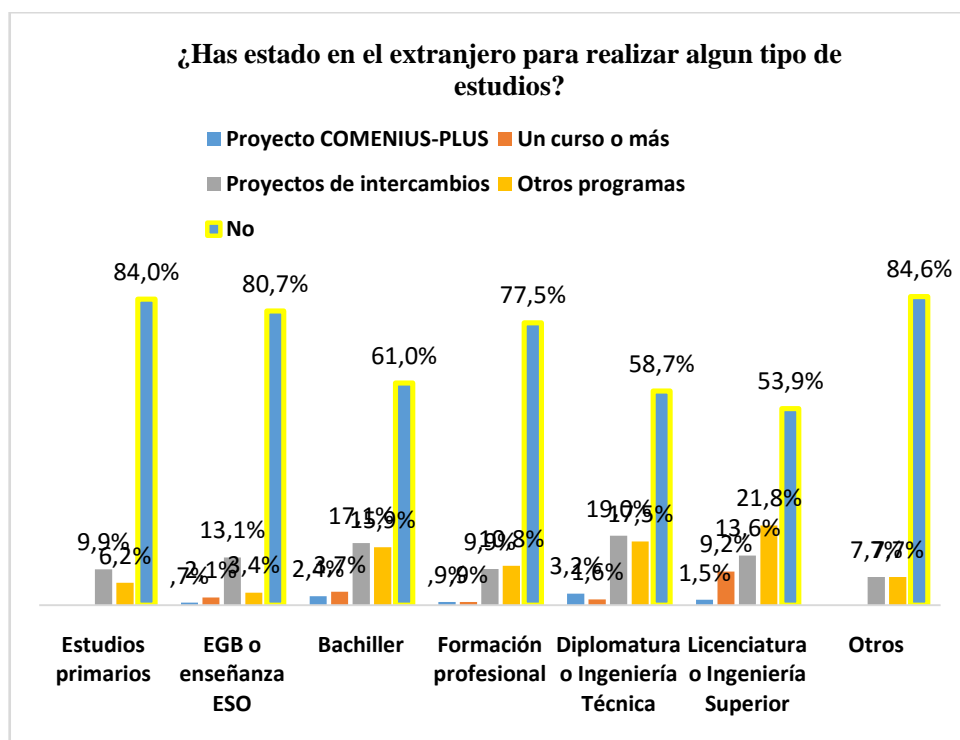
Ítems	Prim.	GB o ESO	Bach.	F.P	Diplom. Ingen. Técnico	Lic. Ing.	Otros.	Sig. ANOVA
16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	3,69	3,71	3,77	3,85	3,92	3,97	3,69	0,217
16.2- Realmente aprendo y disfruto en este centro.	3,35	3,59	3,61	3,77	3,75	3,81	3,63	0,011*
16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	3,14	3,38	3,34	3,67	3,67	3,52	3,75	0,008**
16.4.- Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	3,40	3,48	3,44	3,86	3,70	3,73	3,69	0,023*
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo	3,41	3,41	3,43	3,77	3,83	3,74	3,92	0,017*

****P<0.1 *p<.05**

d. Estudios en el extranjero.

El poder realizar estudios en el extranjero para los alumnos de 2.º Bachillerato puede tomar una importancia vital para poderse a acoger a los grupos ARA de la universidad. Pero como muestra el gráfico en un porcentaje muy elevado los alumnos no participan de programas, independientemente de los estudios de los padres. La mayoría de programas de estudio en el extranjero son promocionados por la misma institución educativa donde asisten los alumnos. Existe un porcentaje en torno al 12 % y al 17 % que han participado en proyectos de intercambio, predominan en dichos programas el alumnado de padres con titulaciones bachiller, diplomaturas o ingenierías técnicas y licenciados que mayormente han participado. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado. (Tabla 89. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación Estudios padre).

Gráfico 96. Estudios en el extranjero.



k. Fuentes de financiación para realizar estudios en el extranjero

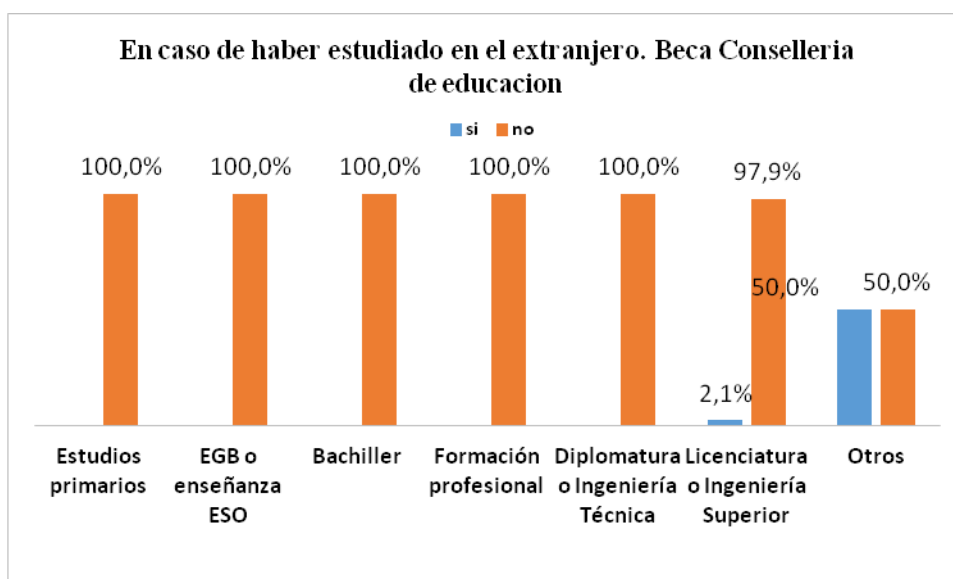


Gráfico 97. Estudios en el extranjero. Financiación Becas Conselleria d'Educació.

Un aspecto importante que debería estudiarse es la falta de oferta de becas educativas en la Comunidad Valenciana para estudiantes de 2.º Bachillerato que deseen ampliar sus estudios en el extranjero. Las becas favorecen la equidad del

sistema educativo. El gráfico muestra que la mayoría de alumnado de padres con diferentes titulaciones no ha obtenido becas. Se destaca el 50 % de alumnado de padres con otras titulaciones que han recibido becas. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi –cuadrado. (Ver tabla 89. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre)

g.Expectativas de estudios en el extranjero

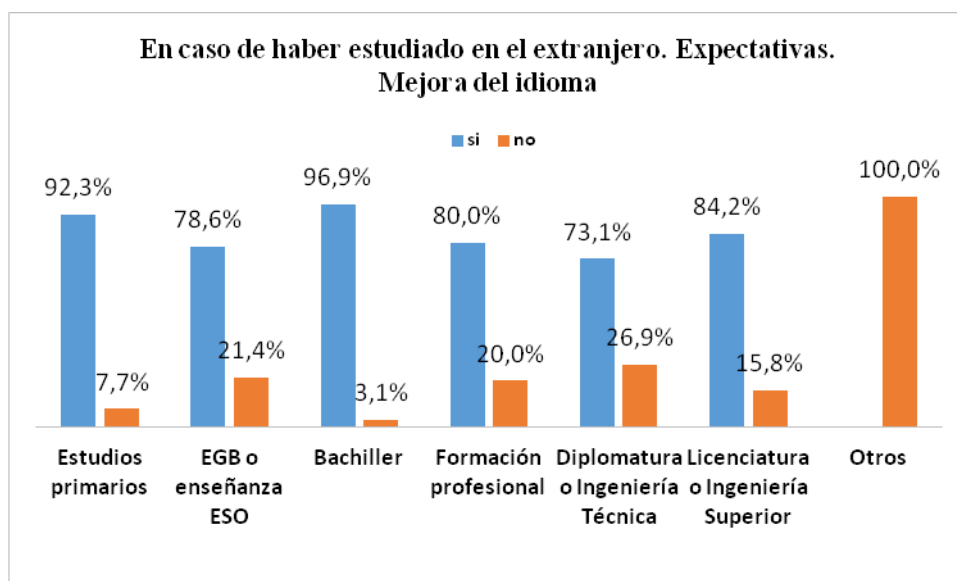


Gráfico 98. Estudios en el extranjero. Expectativas: Mejorar el idioma.

El dominio de un idioma extranjero ha sido bastante desigual su aprendizaje en el contexto escolar. El gráfico muestra que independientemente de los estudios realizados por los padres, considera necesario que existiera algún mecanismo que permitiera el incremento de la competencia lingüística en otras lenguas y sería muy positivo para sus hijos/as realizarlo en el país de origen. Los porcentajes oscilan a alrededor de 84 %. Excepto, el 100 % de alumnado de padres con otros estudios, no lo considera necesario. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 89. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Estudios padre).

g. Obstáculos para estudiar en el extranjero.

Cuando analizamos los obstáculos para estudiar en el extranjero en función del nivel de estudios de los padres, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los ítems 20.1 conocimiento insuficiente del idioma, 20.3 problemas de alojamiento en el país anfitrión, 20.5 acceso limitado a los programas

de movilidad de mi país y 20.6 No poder asumir un nivel elevado de gasto. Los alumnos de padres con estudio EGB o ESO son los que están más de acuerdo con el ítem 20.1 conocimiento insuficiente del idioma como motivo de no estudiar en el extranjero. Los alumnos de padres con estudios de primaria son los que mayor grado de acuerdo muestra con los ítems 20.3, 20.5 y 20.6 como obstáculos para estudiar en el extranjero.

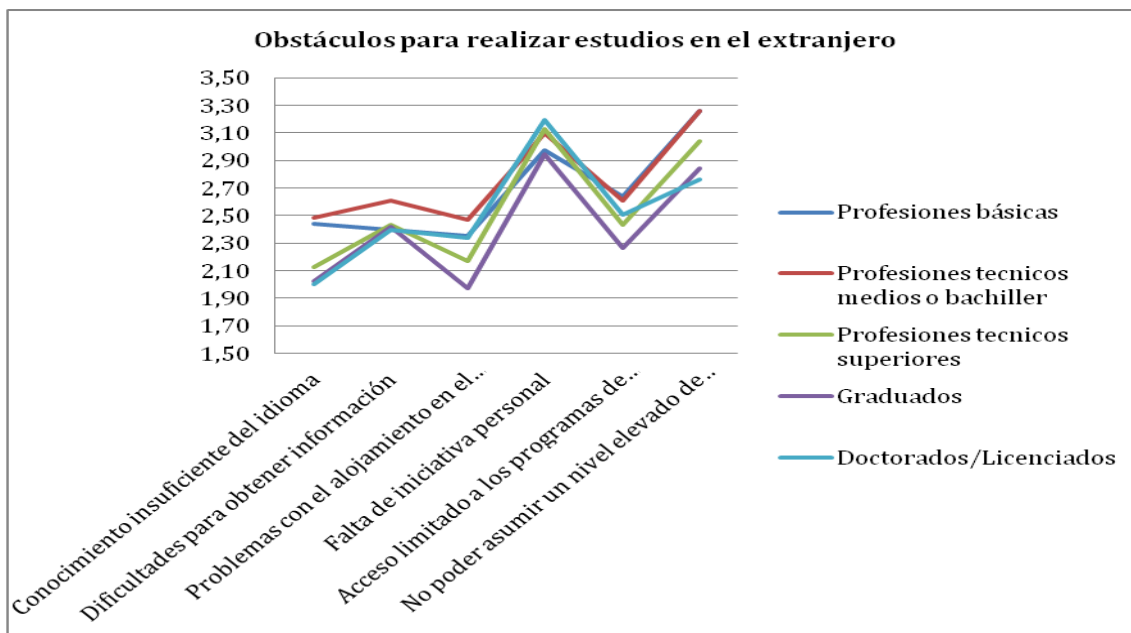


Gráfico 99. Obstáculos para realizar estudios en el extranjero.

Tabla 88. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Derecho/libertad a la educación estudios padres

Ítems	Prim.	EGB o ESO	Bach.	F.P	Diplom. Ingen. Técnico	Lic. Ing.	Otros.	Sig. ANOVA
20.1.- Conocimiento insuficiente del idioma.	2,47	2,56	2,02	2,47	2,13	2,00	2,00	0,013*
20.2.- Dificultades para obtener información.	2,50	2,38	2,28	2,57	2,47	2,34	2,82	0,666
20.3.- Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	2,49	2,28	2,20	2,36	2,19	2,32	2,73	0,709
20.4.- Falta de iniciativa personal.	3,15	3,06	2,88	2,87	2,26	3,11	3,00	0,742
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	2,75	2,54	2,54	2,70	2,47	2,45	2,36	0,645
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	3,62	3,15	3,17	3,16	2,82	2,74	3,64	0,001**

**P<.01 *p<.05

Tabla 89. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación .Estudios padres

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Elección de centro.	110,902	42	0,000**
Tipo de centro que elegirías	95,187	12	0,000**
Disfrutas de becas de la Administración.	50,651	6	0,000**
Estudios en el extranjero	75,572	24	0,000**
Estudios en el extranjero. Financiación familia.	4,944	6	0,551
Estudios en el extranjero. Financiación MEC	5,053	6	0,537
Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria CV	37,443	6	0,000**
Estudios en el extranjero. Financiación mixta.	6,842	6	0,336
De mi trabajo	4,310	6	0,635
Expectativas estudios en el extranjero: Desarrollo personal	4,929	6	0,553
Expectativas estudios en el extranjero. Mejorar el idioma	517,593	6	0,007*
Expectativas estudios en el extranjero: Integración social.	4,352	6	0,629
Expectativas estudios en el extranjero: Calidad educativa	2,541	4	0,637
Expectativas estudios en el extranjero: Nivel Académico.	3,238	4	0,519
Expectativas estudios en el extranjero: Servicios de la institución anfitriona.	2195	6	0,901

P<.01 p<.05

De los resultados de la tabla 89, se concluye que según los estudios de los padres del alumnado de centros públicos, privados-concertados y privados, el tipo de elección de centro, la elección del centro, el disfrute de becas tipo administrativo (MEC y *Conselleria*) y el estudio en el extranjero como expectativa de mejora del idioma las diferencias son estadísticamente significativas según el test Chi-cuadrado. Respecto a realizar estudios en el extranjero con contribución de los padres o la familia, financiación mixta, por su propio trabajo, así como los ítems relacionados con realizar estudios en el extranjero teniendo como expectativas de desarrollo personal, la integración social, la calidad educativa, el nivel académico y los servicios de la institución anfitriona no son estadísticamente significativas, según el test de Chi-cuadrado.

3.3 Varianle profesión padres

a. Elección de centro educativo

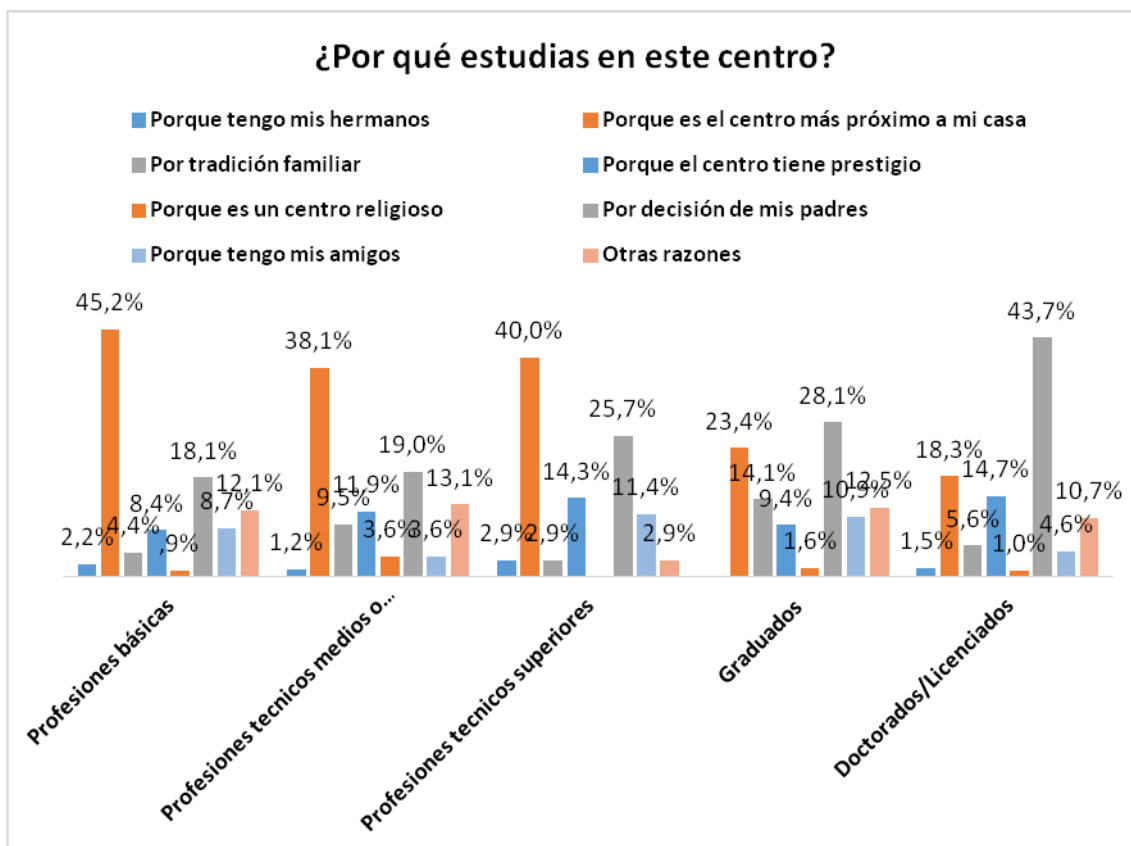


Gráfico 100. Elección de centro educativo.

Estos resultados proceden a indicar los motivos que determinaron la matriculación del alumnado en un centro educativo según la profesión de los padres. De manera global, se puede afirmar que se ha tenido en cuenta la cercanía del centro y la decisión de los padres. No observándose grandes diferencias en las demás opciones, no obstante de manera más minuciosa podemos analizaremos los más significativos, pero los porcentajes presentan niveles bajos, respecto a tener amigos, por tradición familia, el prestigio del centro, etc.

En relación con la posibilidad de hacer alguna sugerencia, son numerosas las variables que marcan la decisión de elegir centro, la proximidad facilita a los alumnos de 2.º Bachillerato más libertad de movimiento, no pierden el tiempo en viajes y lo pueden aprovechar para estudiar. Las diferencias son estadísticamente

significativas, según el test Chi-cuadrado, según test Chi-cuadrado. (Ver tabla 93. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre)

b. Tipo de centro qué prefieres

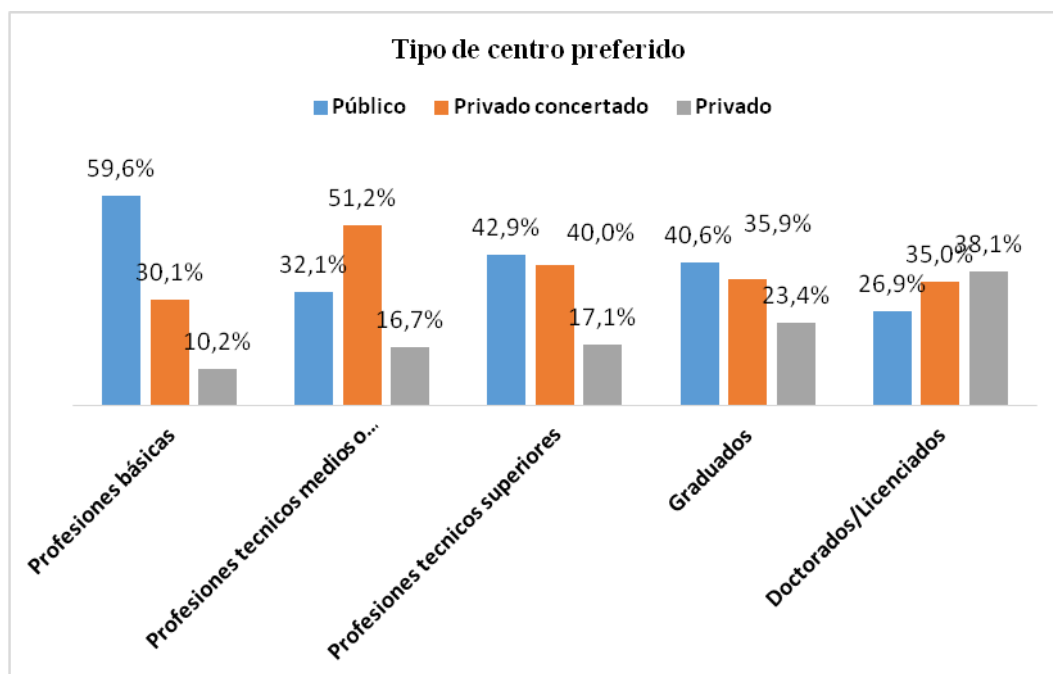


Gráfico 101. Tipo de centro que prefieres elegir.

El análisis de esta pregunta permite saber teniendo en cuenta la variable profesión padre, la percepción que el alumnado de bachiller tiene del centro donde está siendo educado. El gráfico muestra los resultados extraídos existe una tendencia más alta a elegir centro público. Si observamos las profesiones de los padres se da un descenso en la petición, pero con una media de 40,42 %. Los centros privados concertados siguen siendo demandados, en detrimento de los centros públicos. Solamente el alumnado de padres con profesiones de Licenciatura o Doctorados, se mantienen en su petición más alta 38,1 %.

Estos resultados permiten deducir que, en opinión de los encuestados, los centros públicos proporcionan una buena base de conocimientos que les permite acceder a la universidad con más facilidad. De hecho, los resultados de las prueba PAU demuestran que los centros públicos obtienen mejores notas o notas muy similares a la que los alumnos tienen de nota media en bachillerato.

Los porcentajes obtenidos para valorar las expectativas de desarrollo personal que supone estudiar en el extranjero para el alumnado con padres de diferentes niveles socioculturales. Muestran unos porcentajes similares en la mayoría de los padres con titulaciones académicas diferentes. Las diferencias más notables se encuentran en el alumnado de padres con titulación básicas, en los cuales el 63 % no consideran como prioridad el desarrollo personal en sus estudios en el extranjero. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 93 Test Chi- cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre).

c. Disfrutas de becas de la administración pública.

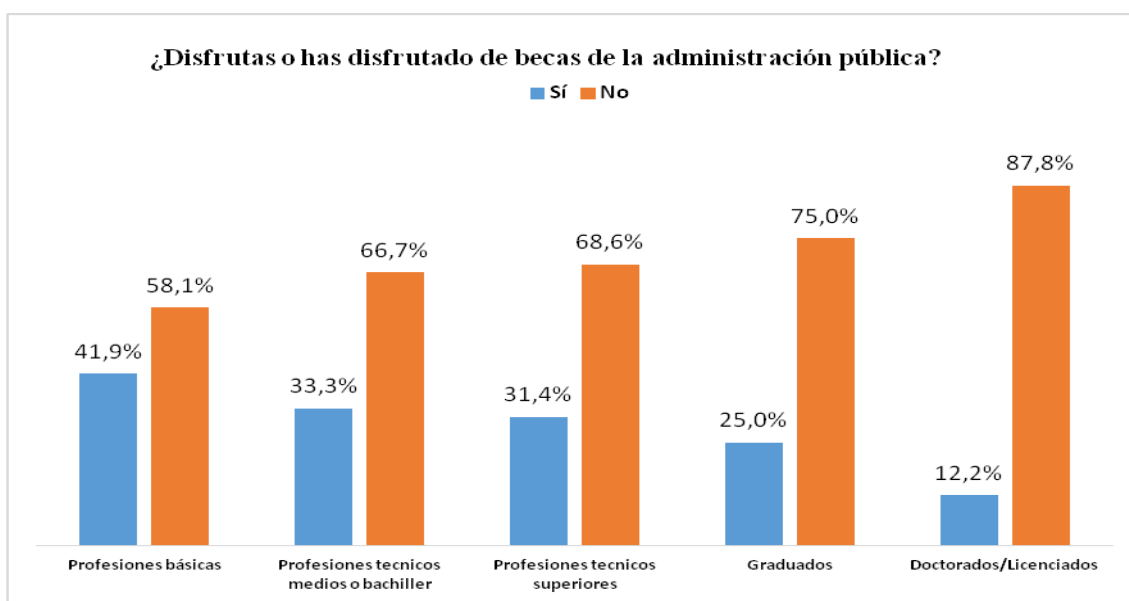


Gráfico 102. Becas de la Administración pública.

En este apartado se presentan los datos que demuestran la adquisición de becas que han obtenido los alumnos según profesión de los padres. Estos resultados muestran de manera descendente que a mayor cualificación en las titulaciones de los padres menos posibilidades de obtener becas. Las becas priorizan los criterios socio-económicos. Un estudio detallado de estos resultados permitiría vislumbrar que una cualificación profesional más alta, supone una mejor remuneración, horarios laborales más ajustados a las necesidades de los profesionales, flexibilidad en el horario, etc. Por lo que se detectan diferencias estadísticamente significativas, según test Chi-cuadrado. (Ver tabla 93. Test Chi-cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre).

d. Grado de acuerdo con la educación que recibes.

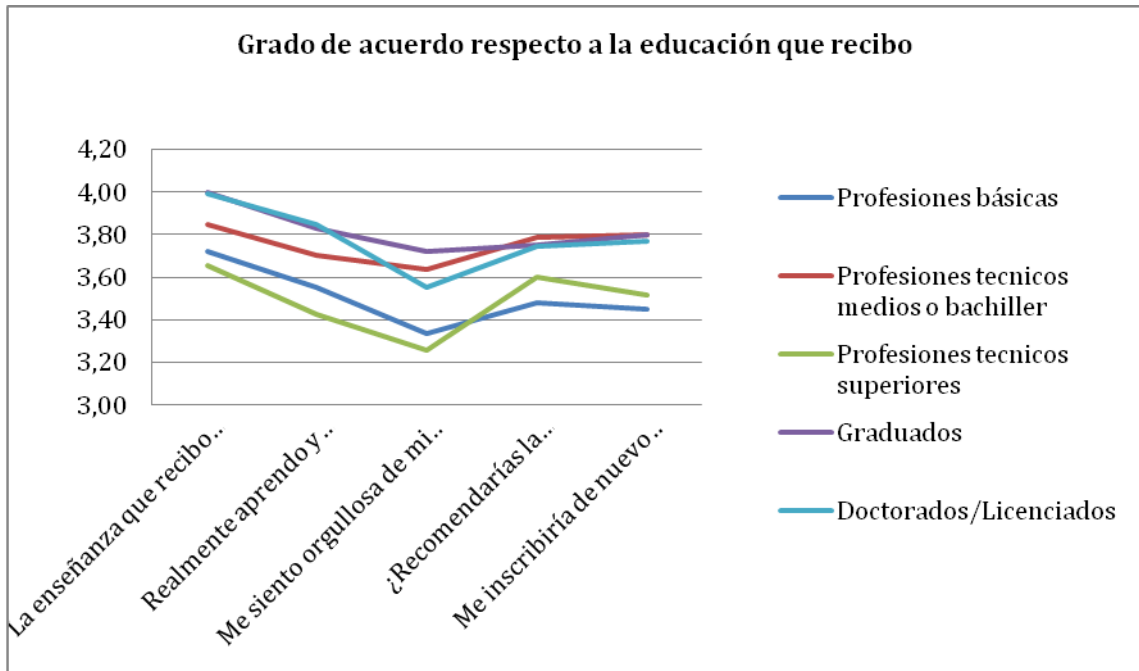


Gráfico 103. Grado de acuerdo con la educación recibida.

Tabla 90. Anova. Grado de acuerdo con la educación recibida. Derecho/libertad a la educación. Profesión padres.

Items	Básica	T.Medio	T.Sup.	Gradua do	Doctores/ licenciado s.	Sig. ANOVA
16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	3,72	3,85	3,66	4,00	3,99	0,017*
16.2-Realmente aprendo y disfruto en este centro.	3,55	3,70	3,43	3,83	3,85	0,004*
16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	3,34	3,64	3,26	3,72	3,55	0,011*
16.4.- Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	3,48	3,79	3,60	3,75	3,75	0,039*
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo	3,45	3,80	3,51	3,80	3,77	0,013*

**p>.01 *p>.05

Si las comparaciones se realizan entre las diferentes profesiones de los padres del alumnado, se puede observar que todos los ítems son positivos. El alumnado está satisfecho con la enseñanza que recibe según el desarrollo académico y/o profesión de los padres. Es evidente, que de forma general en todos los ítems de los grupos de padres con profesión de graduados y doctores o licenciados se encuentra por encima del resto. Concretamente, en el 16.1 muestran su gran satisfacción con el centro. Se destaca el ítem 16.3 – me siento orgulloso de mi centro de estudios- y también el ítem 16.5 –me inscribiría de nuevo en este centro.

e. Obstáculos para estudiar en el extranjero

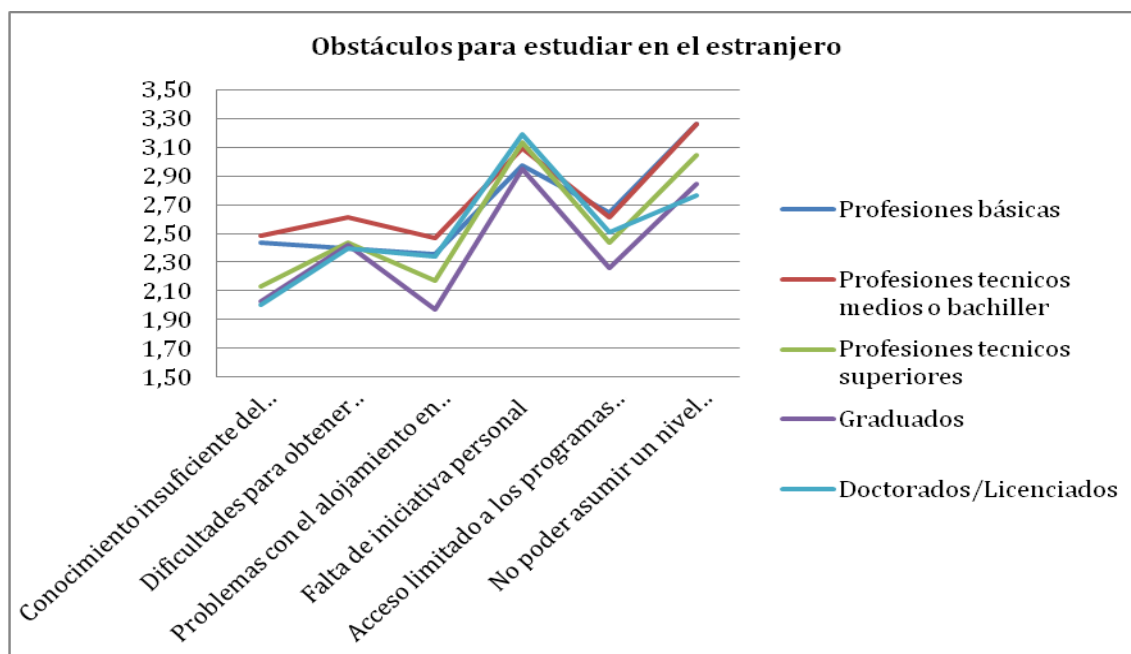


Gráfico 104. Obstáculos para estudiar en el extranjero.

Cuando analizamos los obstáculos para estudiar en el extranjero en función de la profesión de los padres encontramos diferencias estadísticamente significativas en los ítems 20.1 conocimiento insuficiente del idioma, 20.3 problemas de alojamiento en el país anfitrión, 20.5 -acceso limitado a los programas de movilidad de mi país- y 20.6 -no poder asumir un nivel elevado de gasto-. Los alumnos de padres de profesiones básicas y profesiones de técnicos medios son los que están más de acuerdo con el ítem 20.1 -conocimiento insuficiente del idioma como motivo de no estudiar en el extranjero-. Los alumnos de padres con

profesiones básicas son los que mayor grado de acuerdo muestra con los ítems 20.3, 20.5 y 20.6 como obstáculos para estudiar en el extranjero.

Tabla 92. Anova. Obstáculos estudios en el extranjero. Derecho/libertad a la educación Profesionales padres.

Ítems	P.Básica	Tec.Medio	Tec.Sup	Graduados	Licenciado /doctorado	Sig. ANOVA
20.1.- Conocimiento insuficiente del idioma.	2,44	2,44	2,13	2,03	2,00	0,020*
20.2.- Dificultades para obtener información.	2,40	2,61	2,43	2,42	2,39	0,808
20.3.- Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	2,35	2,47	2,17	3,97	2,34	0,318
20.4.- Falta de iniciativa personal.	2,98	3,10	2,13	2,95	2,19	0,705
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	2,64	2,61	2,43	2,26	2,50	0,422
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	3,26	3,26	3,04	2,84	2,76	0,011*

****P<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 93 se concluye que en la elección de centro, tipo de centro que elegirías, el haber obtenido becas de la Administración, presenta diferencias estadísticamente significativas, considerando el tipo de profesión del padre, según el test Chi-cuadrado.

En el caso de estudiar en el extranjero, las fuentes de financiación: familia, MEC, *Conselleria d'educació, Investigación, Cultura i Esport*, financiación mixta (padres y administración pública), no son estadísticamente significativas, como tampoco lo son las diferencias estadísticamente significativas, respecto a las expectativas de los alumnos referentes a conseguir un mayor desarrollo personal, mejorar el idioma, la integración social, la calidad de la educación, el nivel académico y los servicios de la institución anfitriona, según el test de Chi-cuadrado.

Tabla 93. Test Chi cuadrado. Derecho/libertad a la educación. Profesión padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Elección de centro.	91,640	28	0,000*
Tipo de centro que elegirías	89,588	8	0,000*
Disfrutas de becas de la Administración.	52,272	4	0,000*
Estudios en el extranjero.	2,386	4	0,665
Estudios en el extranjero. Financiación familia.	2386	4	0,665
Estudios en el extranjero. Financiación MEC	5.151	4	0,272
Estudios en el extranjero. Financiación Conselleria CV	6,098	4	0,198
Estudios en el extranjero. Financiación mixta.	5162	4	0,271
Expectativas estudios en el extranjero: Desarrollo personal	4,555	4	0,336
Expectativas estudios en el extranjero. Mejorar el idioma	5072	4	0,280
Expectativas estudios en el extranjero: Integración social.	3,517	4	0,475
Expectativas estudios en el extranjero: Calidad educativa	2,541	4	0,637
Expectativas estudios en el extranjero: Nivel Académico.	3,238	4	0,5219
Expectativas estudios en el extranjero: Servicios de la institución anfitriona.	1.552	4	0,817

**p<.01 *p<.05

4. DIMENSIÓN RENDIMIENTO ESCOLAR

Recoge las calificaciones del curso pasado, calificaciones con relación a otro curso, la nota media en el último curso y desarrollo Académico

Objetivo específico:

(8) Verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función del centro educativo al que asisten (nota media, repetición de curso y asignaturas pendientes).

4.1 Variable tipo de centro

a. Calificaciones del curso pasado

De los porcentajes del gráfico, en concreto referente aprobar las asignaturas entre junio y julio, en los centros privados y concertados obtiene similar porcentaje y desciende en los centros públicos. Lo mismo ocurre en si les quedan asignaturas

pendientes, los centros privado-concertado los porcentajes iguales y el 29,3 % de alumnos de centros públicos pasan de curso con asignaturas pendientes. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Tabla 93. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Centro escolar)

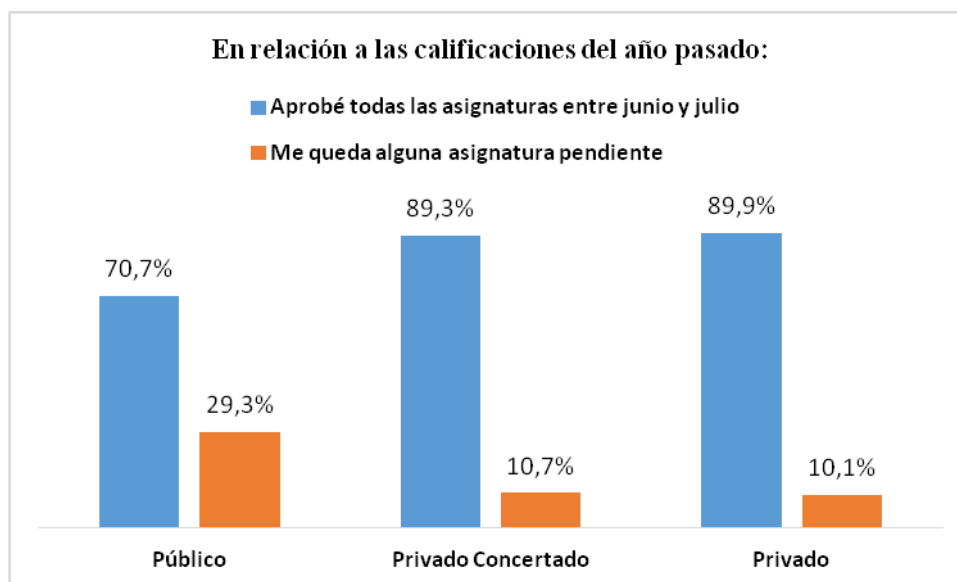


Gráfico 105. Calificación del curso pasado.

b. Calificaciones en relación con otro curso

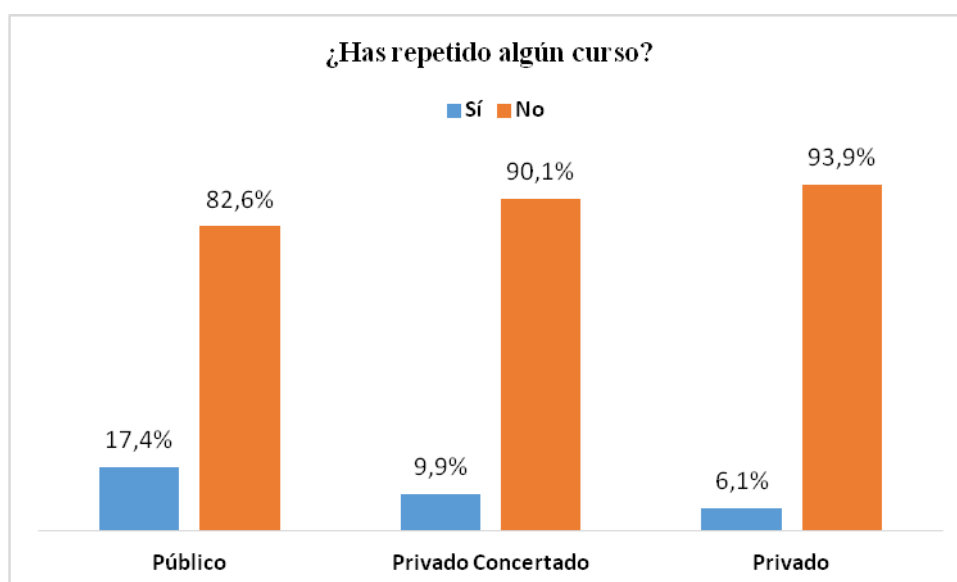


Gráfico 106. Repetición de curso a lo largo de la escolaridad.

Los porcentajes que podemos observar que coinciden en que la mayoría del alumnado de las diferentes tipologías de centros educativos han repetido en porcentajes bajos sobre todo el alumnado que cursa bachillerato. En los centros públicos es donde más alumnos han repetido curso y desciende el número en centros privados. Los resultados son estadísticamente significativos, según test Chi-cuadrado. (Ver tabla 93. Test de Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Centro escolar

c. Nota media del último curso

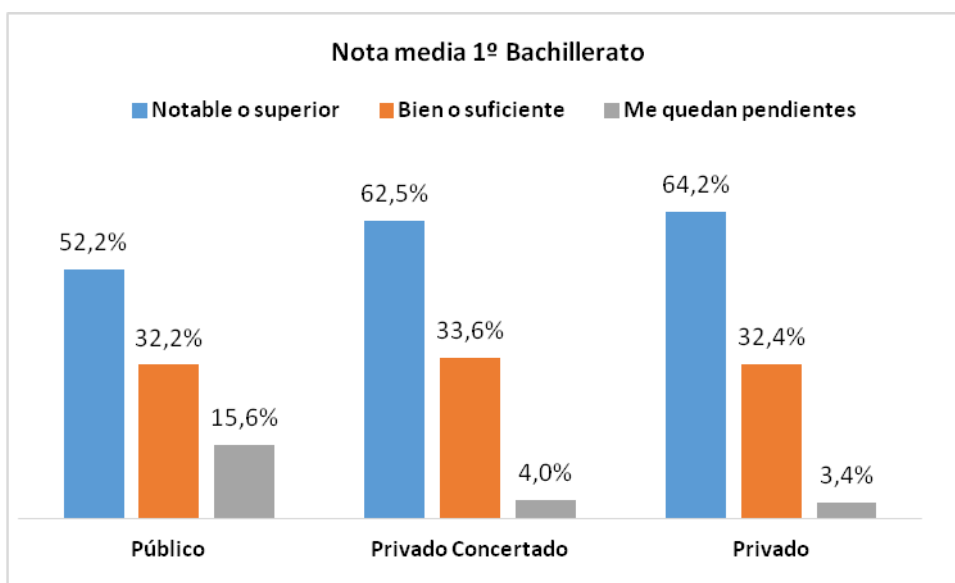


Gráfico 107. Nota media 1.º de Bachillerato.

Como se puede observar más de la mitad de alumnos de 2.º bachillerato obtienen resultados de notable o excelente. Ascende de manera similar en centros-privados concertados y privados. Respecto a obtener de nota bien o suficiente los porcentajes son similares en las tres tipologías de centro. Las diferencias se encuentran en las asignaturas pendientes, el 15 % de alumnado de centros públicos se incrementa en comparación a los centros privados- concertados y privados. Los significados son estadísticamente significativos, según test de Chi cuadrado. (Ver tabla 93 .Rendimiento académico. Centro escolar).

d. Desarrollo académico

En la tabla 92 se puede observar como los alumnos de los centros privados son los que obtienen puntuaciones más altas en el ítem 11.1 -Creo que estoy preparado y

capacitado para conseguir muchos éxitos académicos, coinciden en la puntuación con los centros privados –concertados en los ítems 11.2-Creo que estoy preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos- y 11.3 -No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confié en mi-.Las diferencias son mínimas, coincidiendo en todos los ítems.

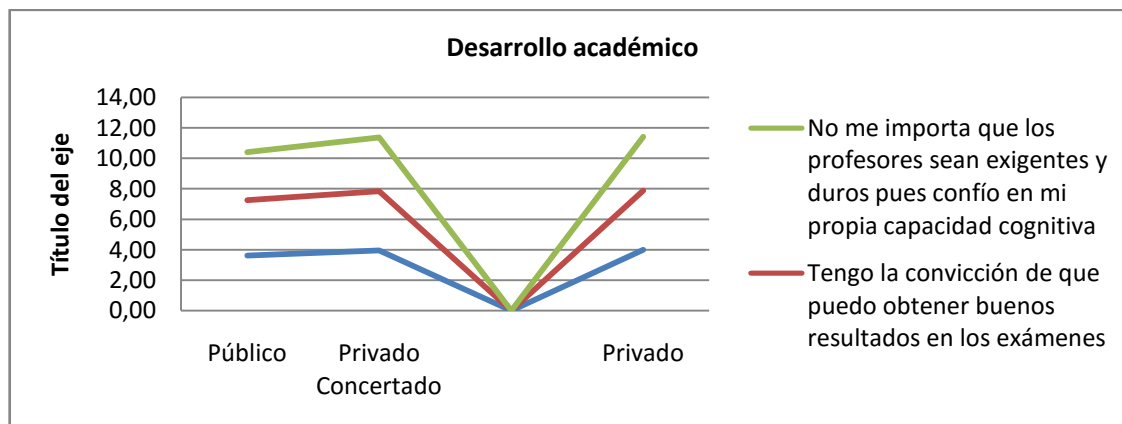


Gráfico 108. Grado de acuerdo respecto al desarrollo académico.

Tabla 91. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento escolar.

Ítems	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
11.1.Creo que estoy preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos..	3,63	3,95	4,00	0,000**
11.2.Tengo la convicción que puedo obtener buenos resultados.	3,64	3,90	3,89	0,001**
11.3.No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confié en mi propia capacidad cognitiva.	3,14	3,54	3,54	0,000**

**p<.01 *p<.05

Tabla 93. Test Chi- cuadrado. Rendimiento escolar. Centro escolar.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Calificación curso pasado (1ºBachiller)	40,598	2	0,000**
Has repetido algún curso	14,526	2	0,001**
Cursos repetidos	4,464	4	0,347
Nota media 1ºESO	31,828	4	0,000**

**P<.01 *p<.05

De los resultados de la tabla anterior se concluye que las calificaciones obtenidas los alumnos en el pasado curso escolar, la repetición de algún curso y su nota media presentan diferencias estadísticamente significativas según el test de

Chi-cuadrado. En el caso de qué curso ha repetido lo largo de la escolaridad las diferencias no son estadísticamente significativas.

4.2 Variable estudios padre

a. Calificaciones curso pasado

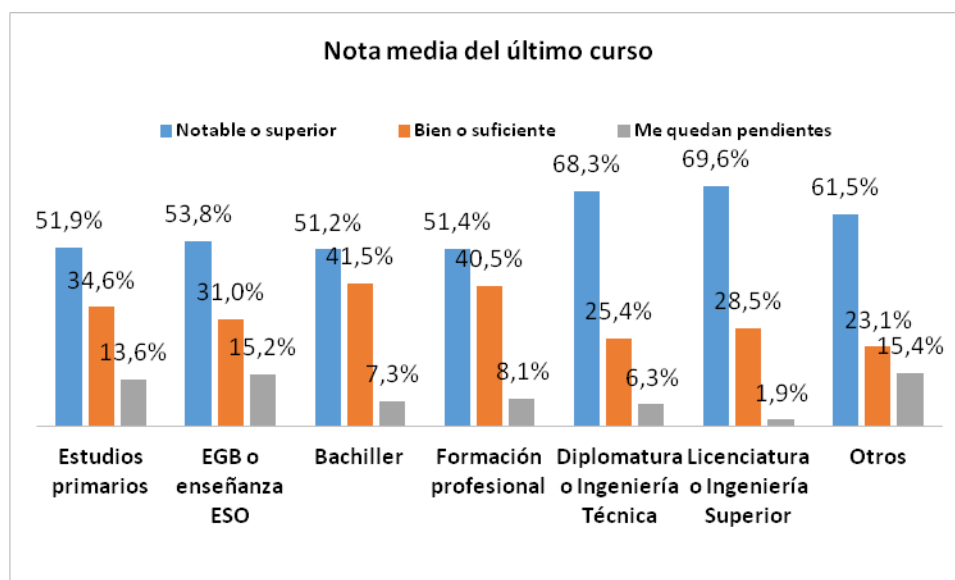


Gráfico 109. Calificaciones 1.º de bachillerato.

Porcentajes muy similares del alumnado con nota media notable o superior en referencia a los padres con titulación de estudios primarios, E.G.B o ESO, Bachillerato y Formación Profesional, a partir de titulaciones universitarias de tres o cinco años se incrementa en un 70 % aproximadamente y el 61,5 % alumnos de padres con otras titulaciones. Frente a un 14,4 % de alumnado de padres con titulaciones Básicas y otras titulaciones que se incrementa en cuanto a pasar de curso con asignaturas pendientes. Aunque las asignaturas no pueden ser más de dos para pasar de curso. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 94. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre).

b. Calificaciones con relación con otro curso.

El gráfico destaca que un porcentaje elevado de alumnos de padres de diferentes profesiones no ha repetido curso. El 24,7 % de alumnado de padres con estudios básicos son los que más han repetido, seguido de alumnado con padres que obtuvieron otros estudios. El número más reducido de alumnado que repite

corresponde a alumnos de padre con estudios de Licenciatura o Ingeniería superior. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 94 test Chi- cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre).

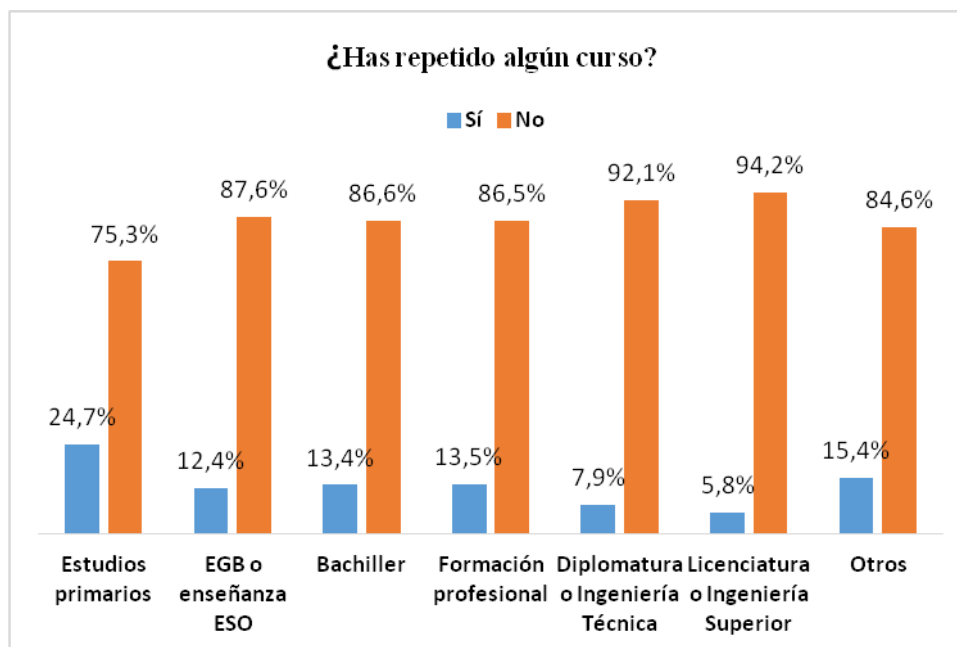


Gráfico 110.Repetición de curso a lo largo de la escolaridad.

c. Nota media en el último curso

Con relación a los estudios del padre, el alumnado con mejores notas académica son los alumnos de padres titulados universitarios (Diplomatura o Ingeniería Técnica y Licenciados o Ingenieros Superiores) y el alumnado de padres Licenciados o Ingenieros superiores son los que menos asignaturas pendientes les quedan. Las diferencias son estadísticamente significativas (Ver tabla 94. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre)

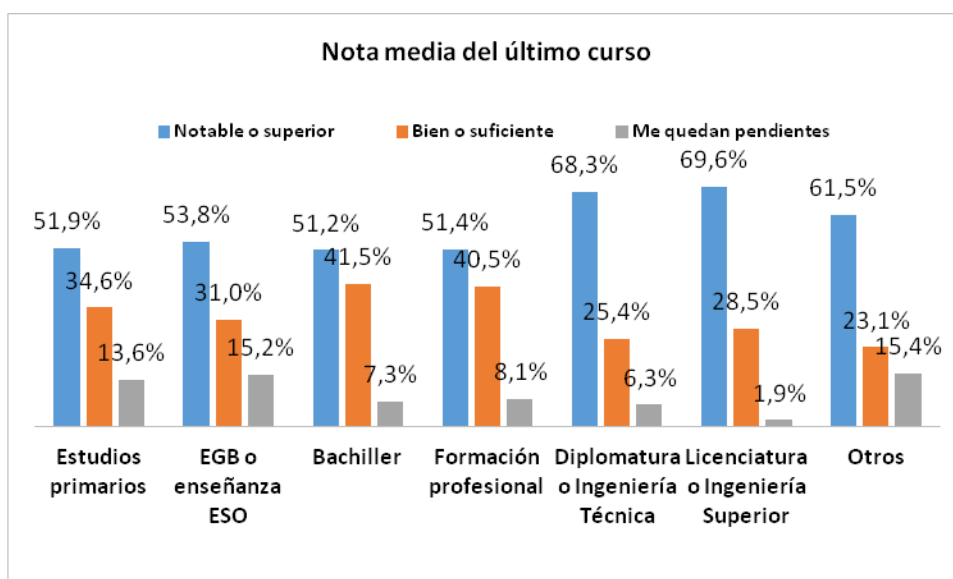


Gráfico 111. Nota media del curso pasado.

d. Desarrollo académico

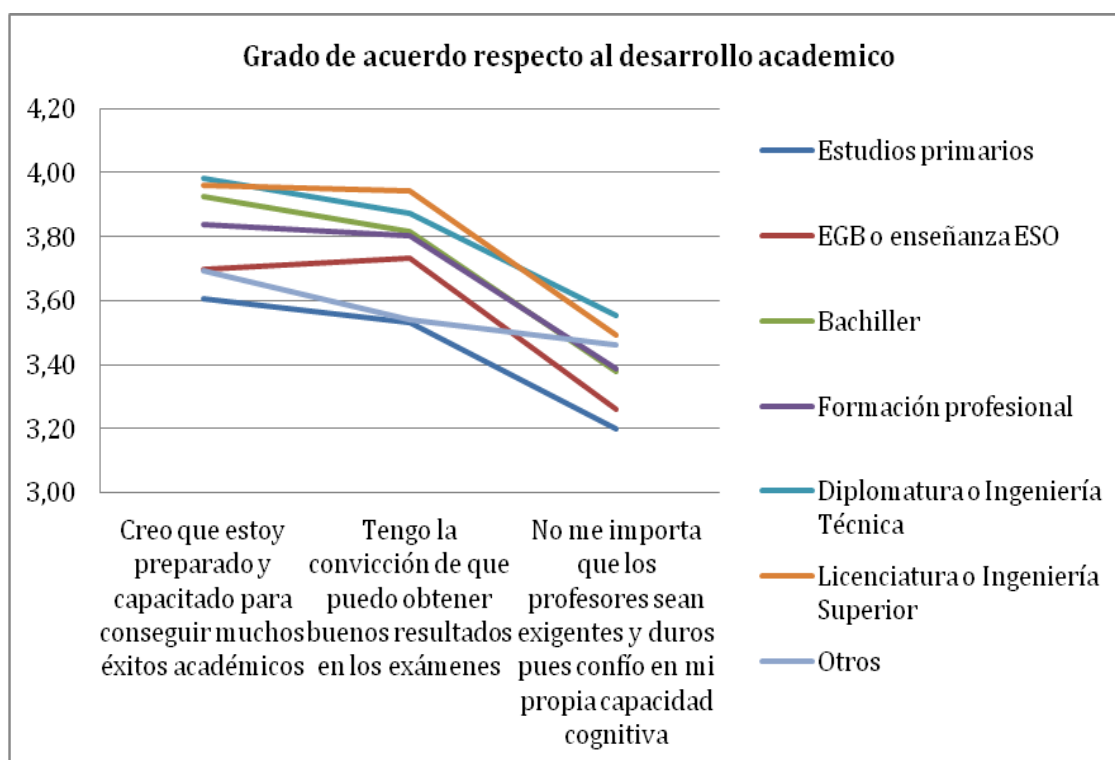


Gráfico 112. Desarrollo académico.

Cuando comparamos el grado de acuerdo con el nivel de desarrollo académico alcanzado según los estudios del padre, podemos apreciar que los alumnos con padres con diplomatura o ingenierías técnicas muestran mayor grado de acuerdo con el ítem 11.1- Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos- y los alumnos con padres con ingenierías o

licenciatura muestran mayor grado de acuerdo con el ítem 11.2- Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes-.

Tabla 92. Anova. Desarrollo académico. Rendimiento escolar. Estudios padre

Ítems	Prim.	GB o ESO	Bach.	F.P	Diplom. Ingen. técnico	Lic. Ing.	Otro s.	Sig. ANOV A
11.1-Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	3,60	3,70	3,93	3,84	3,98	3,96	3,69	0,011*
11.2-Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	3,53	3,73	3,82	3,80	3,87	3,94	3,59	0,014*
11.3-No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confié en mi propia capacidad cognitiva	3,20	3,26	3,38	3,39	3,56	3,49	3,46	0,254

**p<. 01* p<.05

Tabla 93. Test Chi- cuadrado. Rendimiento escolar. Estudios padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Calificación curso pasado (1º Bachiller)	31,896	4	0,000**
Has repetido algún curso	16,070	4	0,001**
Cursos repetidos Primaria, secundaria o bachiller	9,854	12	0,629
Nota media 1º Bachillerato	37,238	12	0,000**

**P<.01 *p<.05

De los resultados de la tabla 94 se concluye que las calificaciones obtenidas los alumnos en el pasado curso escolar, la repetición de algún curso y su nota media en 1º de bachillerato presentan diferencias estadísticamente

significativas según el test de Chi-cuadrado. En el caso de curso concreto que los alumnos a lo largo de la escolaridad (primaria, secundaria y bachillerato) han repetido, las diferencias no son estadísticamente significativas con relación a la tipología de centros escolares.

4.3 Variable profesión padre

a. Calificaciones del curso pasado

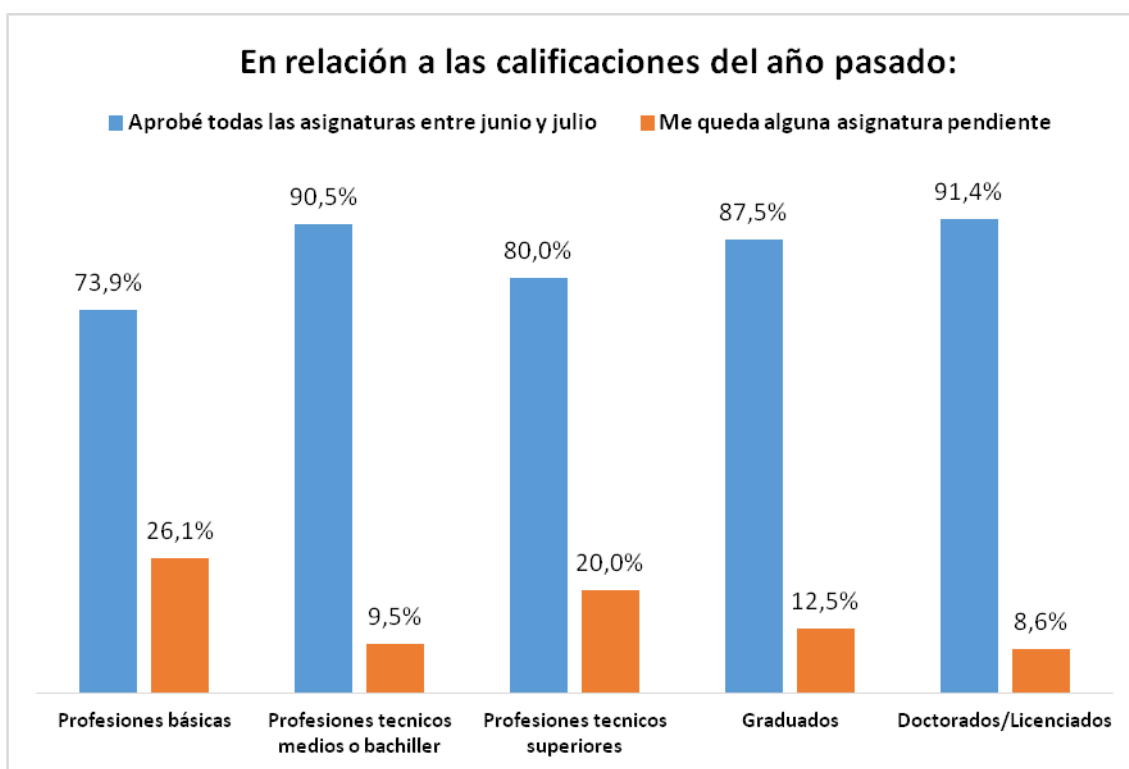


Gráfico 113. Calificaciones curso pasado

Con relación a las calificaciones de 1.º Bachillerato el gráfico muestra que al alumnado de padres con diferentes profesiones mantienen asignaturas pendientes en mayor o menor porcentaje. El alumnado con padres de profesiones Doctorado o Licenciados son los que presentan un porcentaje más bajos, pero con una diferencia mínima respecto al alumnado de padre con profesiones Técnicos Medios o Bachillerato. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test Chi-cuadrado. (Tabla 96. Test Chi- cuadrado. Rendimiento escolar. Profesión padre)

b. Calificaciones con relación a otros cursos

Con relación a las calificaciones de 2.º Bachillerato el gráfico muestra que al alumnado de padres con diferentes profesiones mantienen asignaturas pendientes

en mayor o menor porcentaje. El alumnado con padres de profesiones Doctorado o Licenciados son los que presentan un porcentaje más bajos, pero con una diferencia mínima respecto al alumnado de padre con profesiones Técnicos Medios o Bachillerato. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test Chi-cuadrado. (Tabla 96. Test Chi- cuadrado. Rendimiento escolar. Profesión padre)

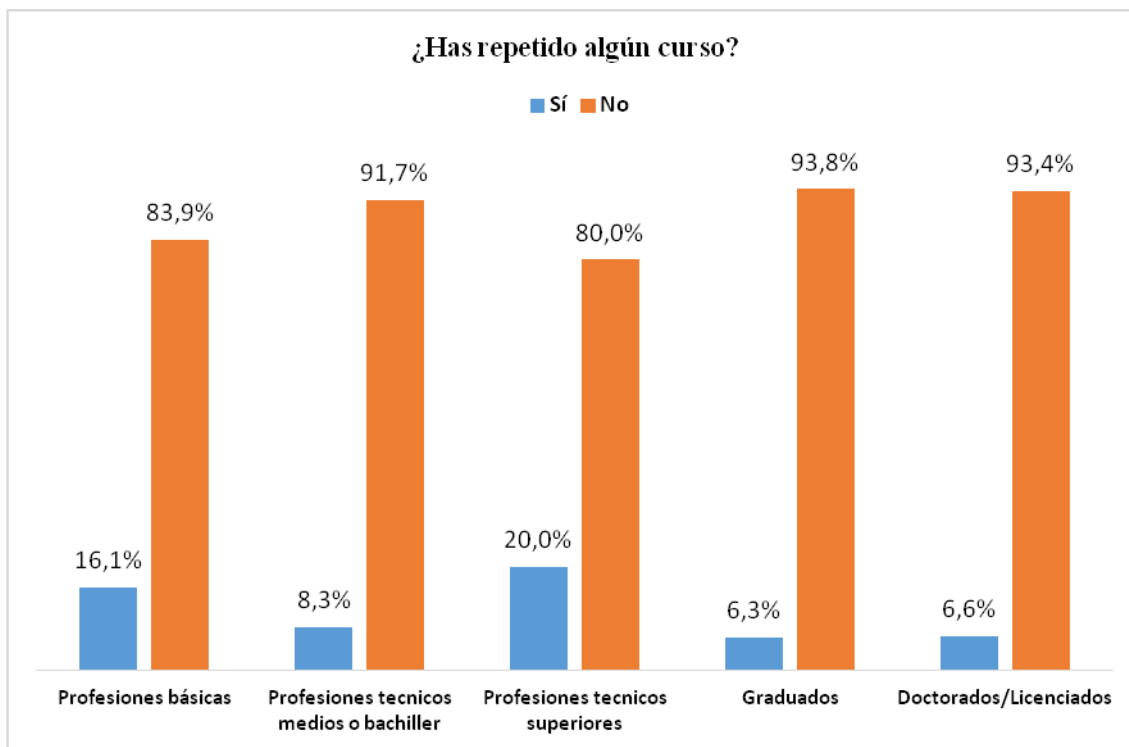


Gráfico 114 Repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad.

c. Nota media del curso pasado

La nota media de bachiller es fundamental para poder elegir los estudios que más se adaptan a sus intereses. Tanto si siguen hacia la universidad o hacia un ciclo formativo de grado superior. La media de bachiller corresponde a un 60 % de la nota total para poder entrar a realizar unos determinados estudios universitarios. Como se desprende de los porcentajes contemplados en el gráfico, de manera global oscila en un 59,2 % que obtienen notas de notable o excelente. Ascendiendo considerablemente en el alumnado de padres con profesiones de graduados universitarios, seguidos de doctores y licenciados. El alumnado de padres con profesiones básicas son los que con un porcentaje bajo mantienen asignaturas pendientes, seguidos del alumnado de padres con profesiones técnicos superiores.

Los resultados son estadísticamente significativos, según test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 96 Test Chi cuadrado. Rendimiento escolar. Profesión padre).

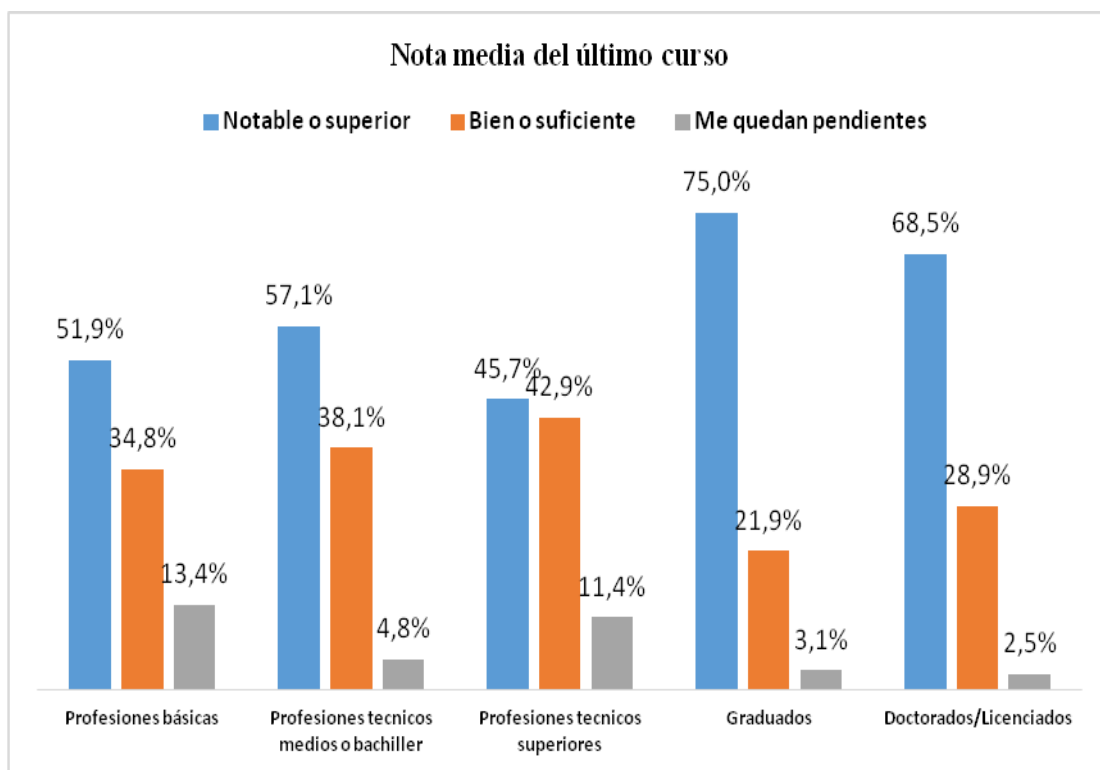


Gráfico 115. Nota media de 1.º de bachiller.

d. Desarrollo académico

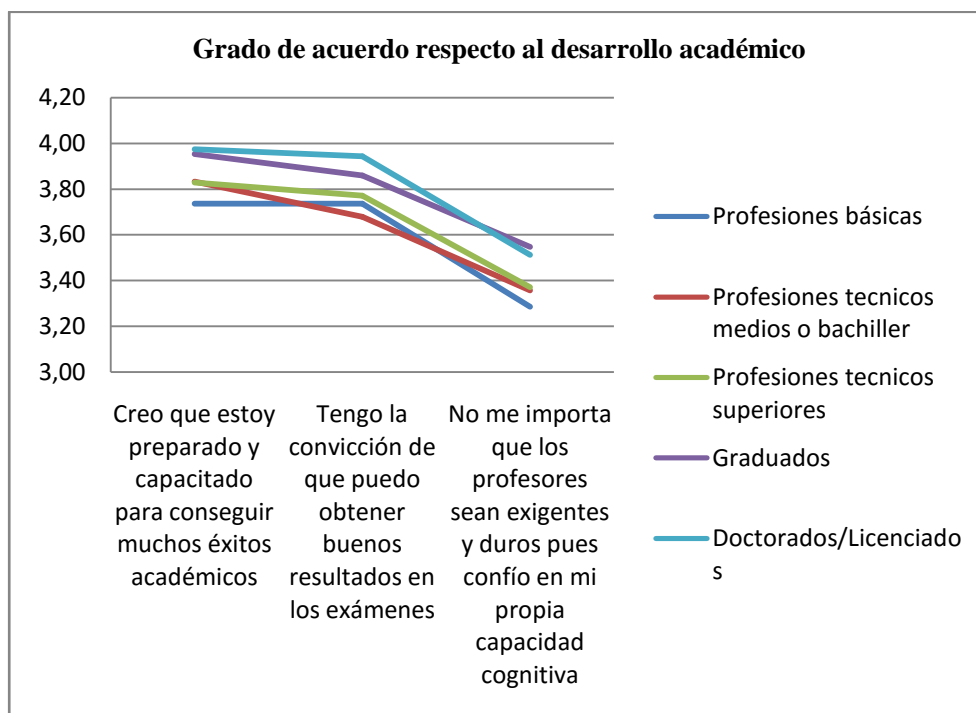


Gráfico 116. Desarrollo académico.

Cuando comparamos el grado de acuerdo con el nivel de desarrollo académico alcanzado según la profesión del padre, podemos apreciar que los alumnos de padres con profesión Doctores y Licenciados muestran mayor grado de acuerdo con el ítem 11.1- Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos- El resto de ítems no presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 94. Anova. Desarrollo Académico. Rendimiento Escolar. Profesión padre.

Profesiones	Básicas	T.Medio	T.Superior	Graduado	Docto./Lice.	Sig. Anova
11.1-Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	3,74	3,83	3,83	3,45	3,97	0,036*
11.2-Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	3,74	3,68	3,77	3,86	3,94	0,058
11.3-No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confió en mi propia capacidad cognitiva.	3,29	3,36	3,37	3,55	3,51	0,148

****p>.01 * p<.05**

Tabla 95. Test Chi-cuadrado. Rendimiento escolar. Profesión padre

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Calificación curso pasado (1ºBachiller)	31,896	4	0,000**
Has repetido algún curso	16,070	4	0,003**
Cursos repetidos	4541	8	0,850
Nota media 1º Bachillerato	36,735	8	0,000**

****p>.01 * p<.05**

De los resultados de la tabla anterior se concluye que las calificaciones obtenidas los alumnos en el pasado curso escolar, la repetición de algún curso a lo largo de la escolaridad de Primaria y Secundaria y su nota media presentan diferencias estadísticamente significativas considerando la profesión de los padres del alumnado de los distintos centros, según el test de Chi-cuadrado. En el caso del curso que los alumnos a lo largo de la escolaridad han repetido un

curso concreto, las diferencias no son estadísticamente significativas en relación a la profesión del padre.

5. DIMENSION NIVEL DE AUTO-EFICACIA

Se pretende determinar si estudiar en un centro público, privado concertado o privado tienen que ver con la elección de estudios, nivel de autoconfianza, nivel de autoconfianza que tienen los profesores sobre el futuro del alumnado y los padres de los alumnos, los niveles de comunicación de los padres con sus hijos y nivel de confianza que presentan sobre los estudios de sus hijos

Objetivos específicos:

(9) Comprobar la relación entre la elección de estudios, su nivel de autoconfianza personal, el nivel de confianza de los padres y de los profesores.

(10) Valorar si existen diferencias significativas a nivel de tipología de centros referentes al nivel de desarrollo personal.

(11) Conocer hasta qué punto los niveles de comunicación que se produce entre padres e hijos difiere de asistir a un centro privado, concertado o público.

5.1 Variable tipo de centro

a. Próximo curso.

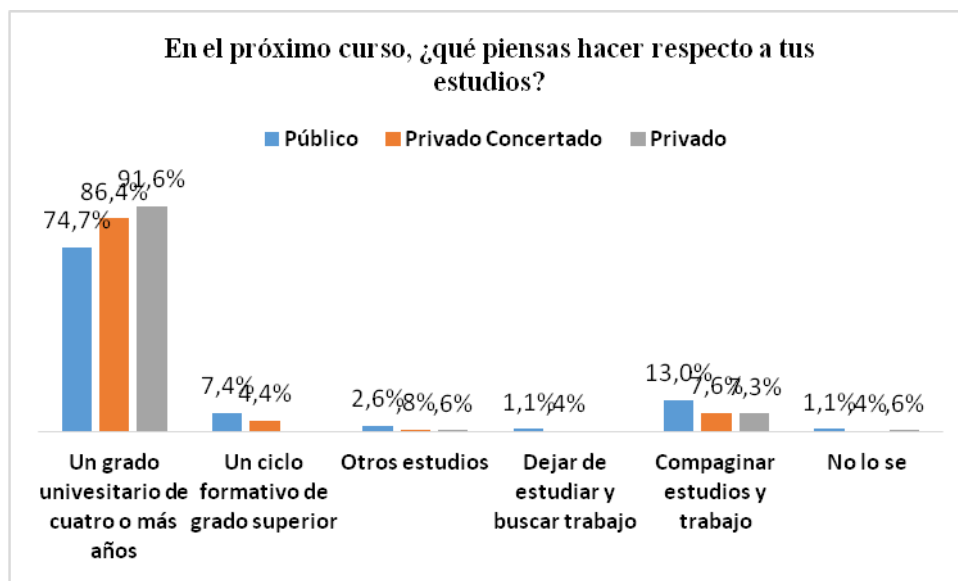


Gráfico 117. Estudio próximo curso.

El paso del bachiller hacia la universidad o un CFGS, resulta un periodo difícil, en donde la mayoría tiene dudas en el momento de escoger. Observando los porcentajes hay una tendencia general a elegir estudios universitarios. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 99. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.)

b. Autoconfianza de los profesores

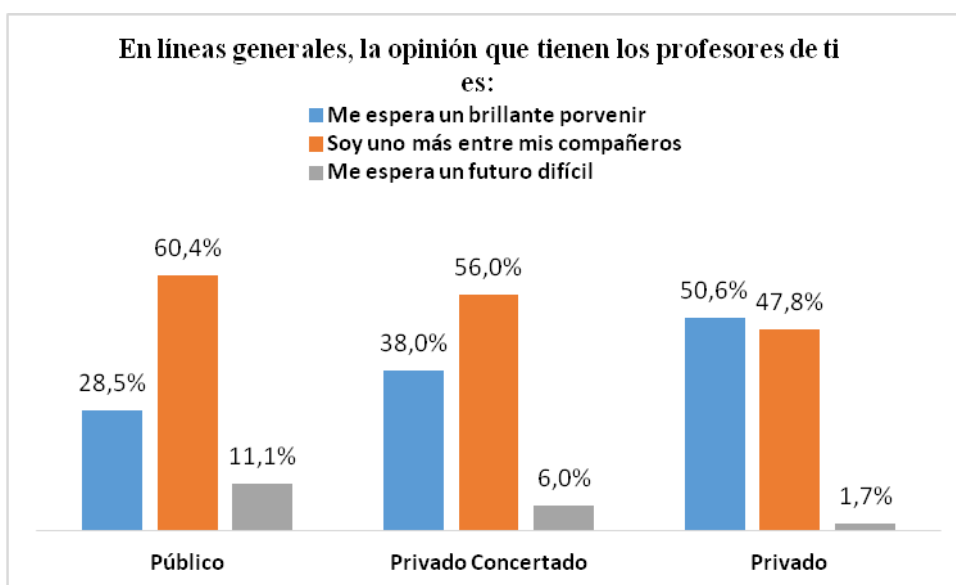


Gráfico 118. Autoconfianza de los profesores.

El porcentaje del gráfico muestra que los centros privados los dos primeros criterios se valoran de manera similar, mientras que en los centros privados-concertados y públicos es menos valorado el éxito futuro. Las diferencias son estadísticamente significativas según test Chi-cuadrado. (Ver tabla 99. Test Chi cuadrado. Nivel de autoconfianza)

c. Autoconfianza adquirida con bachillerato

Cuando comparamos grado de acuerdo con el nivel de desarrollo personal por centro, los alumnos de los centros privados obtienen mayor grado de acuerdo en todos los ítems, excepto en el ítem 29.5- me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas- , 29.7- Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos

inesperados- y 29.8 –Tener ideas originales y ponerlas en práctica- en los que la escuela concertada es la que mejor puntuaciones obtiene. El alumnado de centros públicos puntúan más bajo en el ítem- 29.8 -Tener ideas originales y ponerlas en práctica-, 29.10.-Tener capacidad de organización, y 29.1 - Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo-.

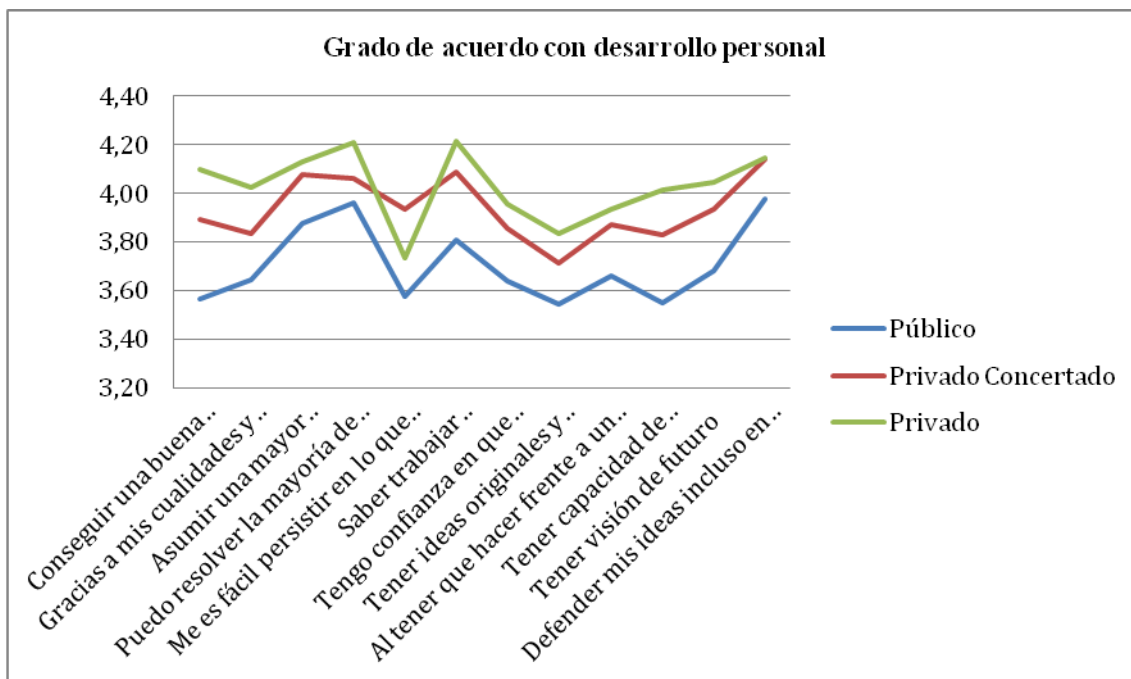


Gráfico 119. Autoconfianza adquirida en el bachillerato.

Tabla 96. Anova. Autoconfianza adquirida con Bachillerato. Nivel de autoeficacia Centro escolar.

Items	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	3,56	3,89	4,10	0,000**
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3,64	3,83	4,02	0,000**
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	3,87	4,08	4,13	0,004**
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	3,96	4,08	4,21	0,012*
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	3,58	4,06	3,73	0,000**
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	3,81	3,93	4,21	0,000**
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	3,64	4,09	3,96	0,000**
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	3,54	3,85	3,83	0,005*
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,65	3,87	3,93	0,000**
29.10.-Tener capacidad de organización	3,55	3,83	4,01	0,000*
29.11.-Tener visión de futuro.	3,68	3,9	4,04	0,000**
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	3,98	4,14	4,15	0,054

****p<.01 *p<.05**

d. Comunicación con los padres

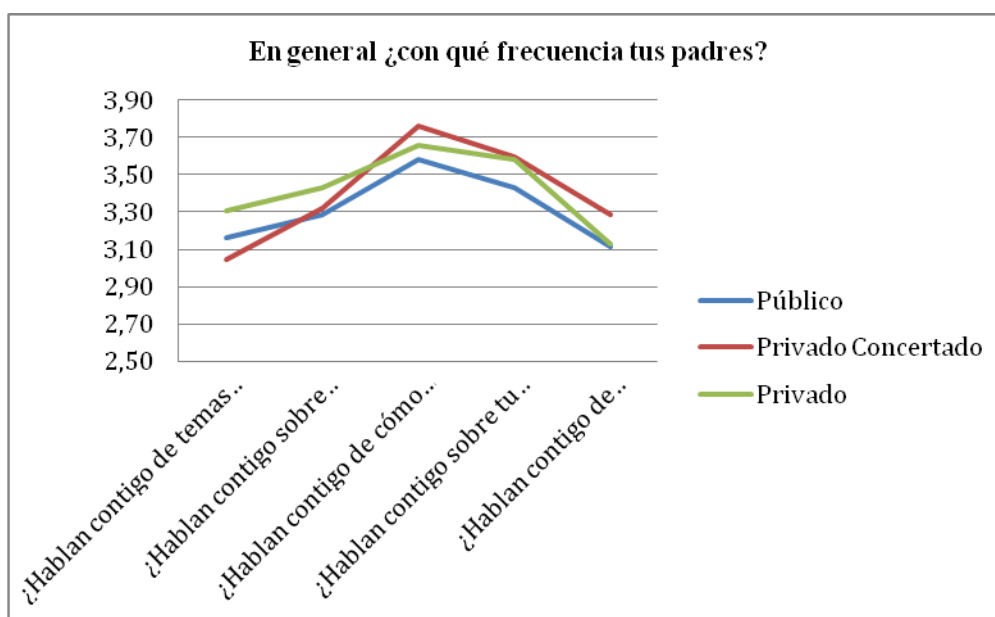


Gráfico 120. Comunicación con los padres.

La comunicación padres -hijos no muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems. Se aprecia un nivel mayor de interacción padre-hijo en los centros concertados y privados. Así mismo podemos destacar que la comunicación sobre temas culturales y políticos ítems 30.1 y 30.2, es más frecuente en los centros privados, mientras que el 30.3- la preocupación por los estudios- se da en mayor medida en los centros concertados y privados, el 30.3 y 30.5 – hablar sobre el futuro- y valores, amigos, situaciones personales- es más habitual en los centro privados- concertados.

Tabla 97. Anova. Comunicación con los padres. Nivel de autoeficacia. Centro escolar.

Ítems	Público	Privado concertado	Privado	Sig. ANOVA
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?	3,16	3,04	3,31	0,010**
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?	3,29	3,32	3,43	0,004*
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	3,58	3,76	3,66	0,012*
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?	3,48	3,59	3,58	0,012*
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...	3,11	3,24	3,13	0,007*

**p<.01 *p<.05

e. Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios.

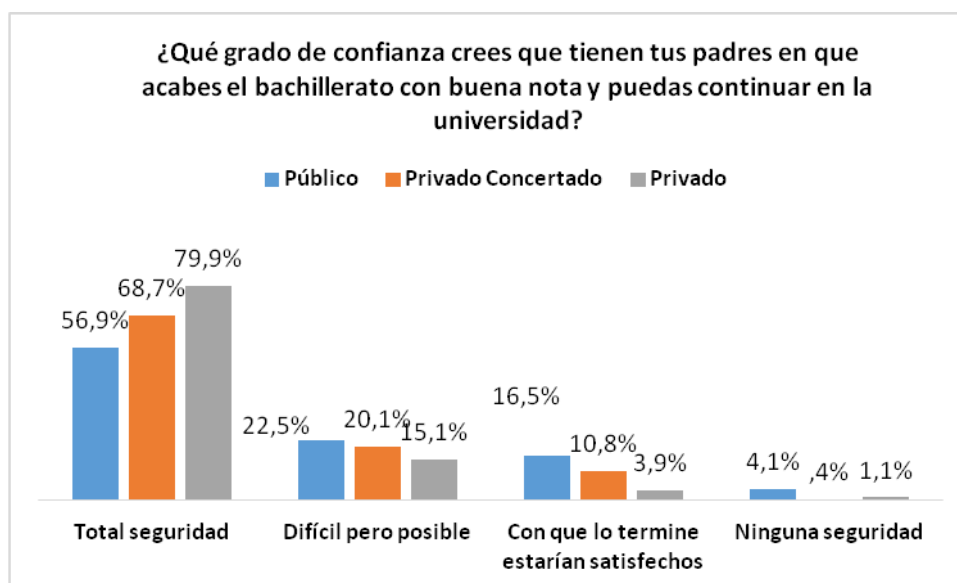


Gráfico 121 Nivel de autoconfianza de los padres respecto a estudios futuros.

Respecto al nivel de confianza que mantiene los padres obtenemos que la mayoría de los padres confíen que es posible, los porcentajes ascienden, desde el 56,9 % de centros públicos a privados- concertados y a privados. La mayor confianza la tienen los padres que llevan a sus hijos a centros privados. El porcentaje es muy reducido respecto a la falta de confianza. Cuando los padres ven a su hijo/a en 2.º bachillerato, suelen confiarse que va a seguir en la universidad. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 99. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar).

Tabla 98. Test Chi- Cuadrado. Nivel de autoeficacia. Centro escolar

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Próximo curso	30,454	10	0,001**
Buena nota bachillerato y continuar universidad	28,003	6	0,000**
Buena nota CFGS	10,423	6	0,060
Opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos	31,289	4	0,000**
Confianza de los padres en conseguir buena nota bachillerato y seguir universidad	36,511	6	0,000**
Confianza de los padres en conseguir buena nota y continuar CFGS y seguir universidad.	9,073	6	0,170

****p<.01 *p<.05**

De los resultados de la tabla 99 se concluye que los estudios a realizar el próximo curso, la buena nota obtenida en bachillerato y poder continuar estudios universitarios, la opinión de los profesores sobre su futuro y el nivel de autoconfianza de los padres en conseguir una buena nota en bachiller y seguir estudios en la universidad presentan diferencias estadísticamente significativas considerando la variable centro escolar según el test de Chi-cuadrado. En el caso de seguir con buena nota estudios de Formación profesional CFGS y el grado de confianza de los padres en que consigan buena nota en bachillerato y puedan seguir en CFGS las diferencias no son estadísticamente significativas.

5.2 Variable estudios padre

a. Elección de estudios Universidad o CFGS

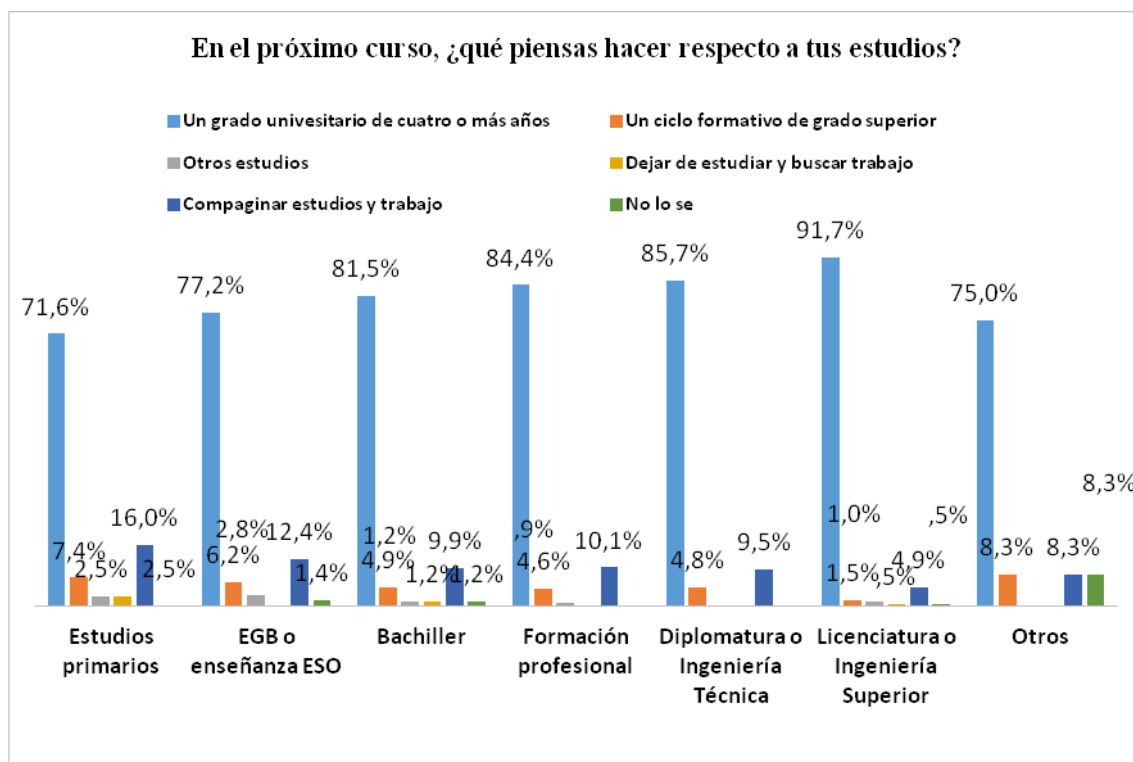


Gráfico 122. Estudios académicos en el próximo curso.

Los alumnos con padres con Licenciatura o Ingeniería Superior son los que en mayor porcentaje quiere cursar en el siguiente curso un grado universitario, el resto de alumnado en un porcentaje alto, independientemente de los estudios del padre, desean continuar estudios universitarios. Los alumnos con padres con estudios primarios son los que quieren compaginar estudios y trabajo, aunque el

porcentaje es bajo. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test de Chi Cuadrado. (Ver tabla 102. Nivel de Autoeficacia. Estudios padre)

b. Capacidad para cursar con buena nota una carrera universitaria.

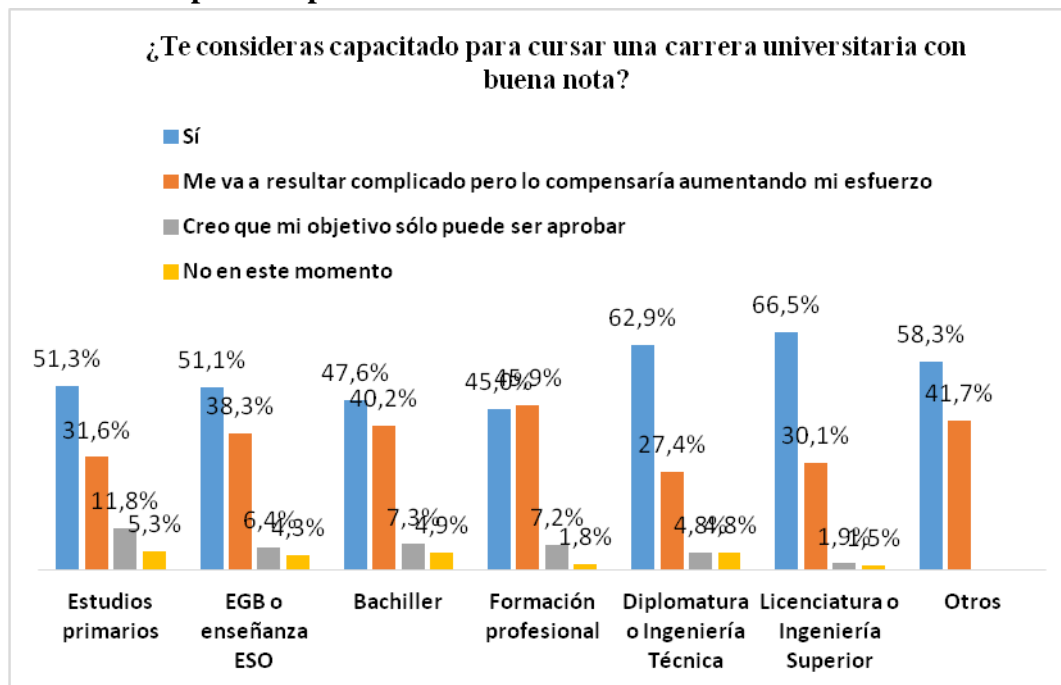


Gráfico 123. Continuar estudios universitarios con buena nota.

Referente a las titulaciones académicas de los padres, la mayoría del alumnado está satisfecho de cómo ha llevado los estudios y se considera preparado en un porcentaje aproximadamente del 60 %. Me va a resultar complicado pero lo podría conseguir con más esfuerzo. Los alumnos son conscientes que necesitan constancia para conseguir aprobar. Las diferencias son estadísticamente significativas, según test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 102. Test Chi cuadrado. Nivel de autoeficacia. Estudios padre.)

c. Autoconfianza de los profesores

El porcentaje de resultados muestra que la mayor similitud se sitúa en los centros privados respecto a la pregunta: me espera un brillante porvenir y ser uno más entre mis compañeros. Independientemente de los estudios de los padres, predomina el concepto de ser uno más entre sus compañeros, ascendiendo considerablemente en el alumnado de padres con otros estudios. Respecto a la opinión que les espera un futuro difícil, los porcentajes son bajos, siendo un poco

más elevado en el alumnado de padres con estudios primarios. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el Test de Chi-cuadrado. (Ver tabla 102. Test de Chi-cuadrado. Nivel de Autoeficacia. Estudios padre).

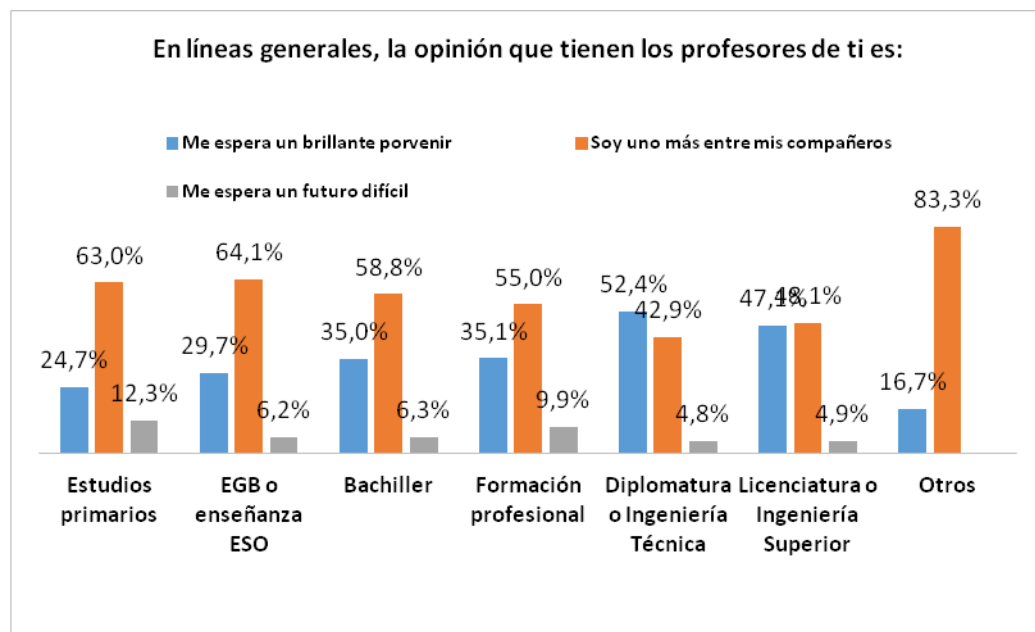


Gráfico 124. Autoconfianza de los profesores.

e. Autoconfianza adquirida en Bachillerato

En las respuestas relacionadas con el desarrollo personal referente a la autoconfianza adquirida mientras cursaban estudios de bachillerato excepto los ítems 29,4, 29,11, 29,12 que no son significativos, el resto de ítems presentan diferencias significativas. Los hijos de padres con estudios licenciados o Técnicos superiores puntúan más alto en los ítems 29,3 - Asumir una mayor responsabilidad- los doctores-graduados en los ítems 29,1 y 29,12 y los padres con estudios en diplomatura o graduados son los que obtienen un nivel más alto de puntuación en los ítems 29,1, 29,2 y 29,5, 29,6, 29,7, 29,8, 29,9 y 29,10 son los que puntúan más alto en la mayoría de ítems, excepto en el ítem 29,3. Las puntuaciones más bajas se dan en el alumnado de padres con otros estudios, en los ítems 29,1, 29,2, 29,3, 29,8, 29,9 y 29,10. El alumnado de padres con estudios primarios puntúa más bajo en el ítem 29,5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas-.y el alumnado de padres con estudios de bachiller en los ítems

29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.-y 29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.

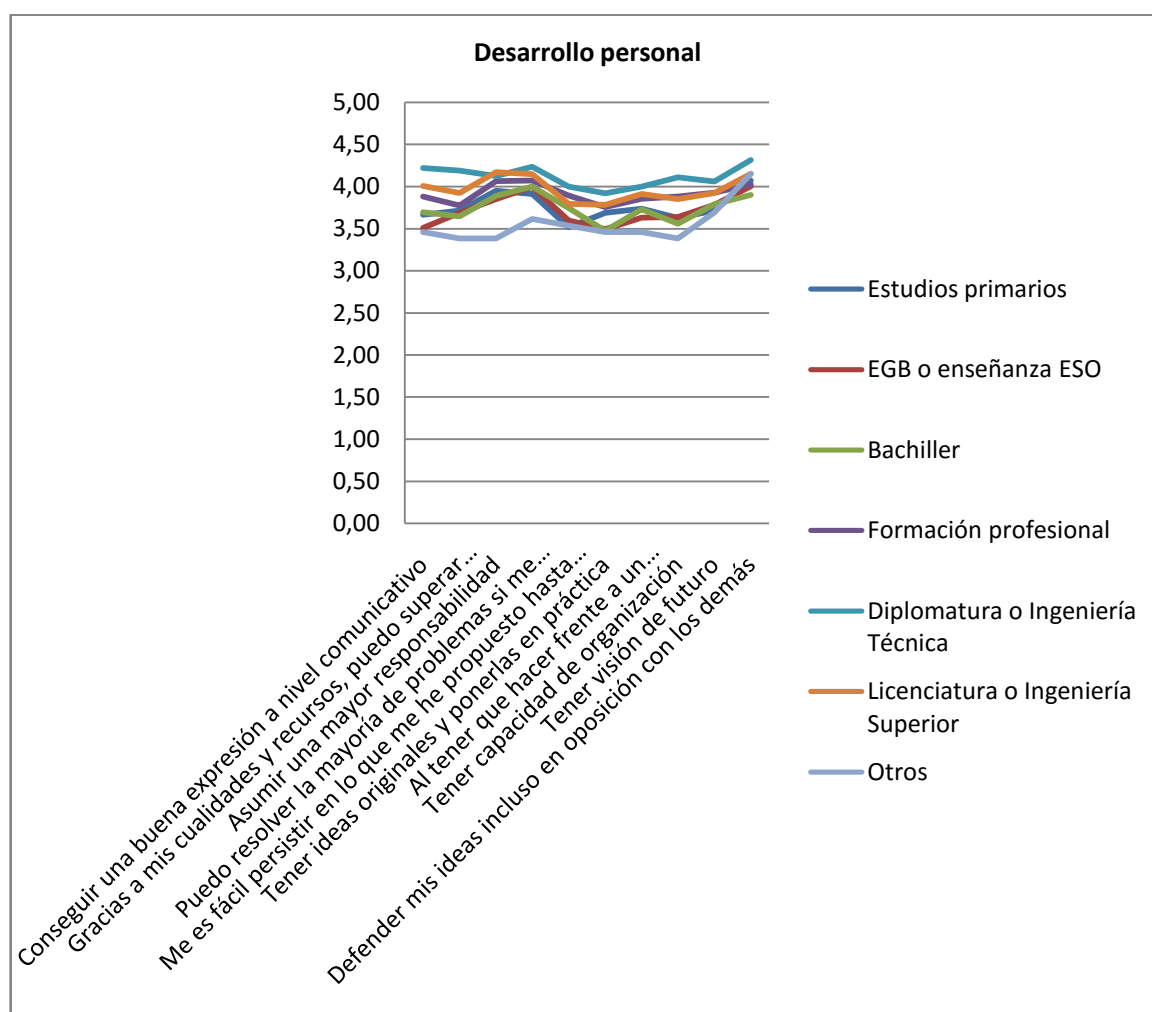


Gráfico 125. Autoconfianza adquirida en Bachillerato.

Tabla 99. Anova. Autoconfianza adquirida en Bachiller. Nivel de autoeficacia. Estudios padre.

Ítems	Primar.	EGB ESO	Bachi	F.P	Diplo Ing.T	Lic. I.Sup.	Otros	Sig. ANOVA
29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	3,67	3,51	3,70	3,88	4,22	4,01	3,43	0,000**
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3,72	3,69	3,65	3,77	4,19	3,92	3,38	0,000**
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	3,95	3,86	3,89	4,06	4,13	4,17	3,38	0,002**
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	3,91	4,00	4,00	4,07	4,24	4,15	3,62	0,067
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	3,52	3,60	3,79	3,89	4,00	3,79	3,54	0,018*

Ítems	Primar.	EGB ESO	Bachi	F.P	Diplo Ing.T	Lic. I.Sup.	Otros	Sig. ANOVA
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	3,80	3,85	3,72	4,17	4,24	4,15	4,23	0,000**
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	3,63	3,71	3,50	3,93	4,02	3,90	3,77	0,000**
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	3,69	3,50	3,48	3,76	3,92	3,78	3,46	0,009*
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,74	3,63	3,73	3,86	4,00	3,91	3,46	0,017*
29.10.-Tener capacidad de organización	3,63	3,64	3,56	3,88	4,11	3,85	3,38	0,007*
29.11.-Tener visión de futuro.	3,72	3,79	3,79	3,93	4,06	3,92	3,69	0,313
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	4,07	4,01	3,90	4,03	4,32	4,15	4,15	0,093

**P<0.1 *P<.05

d. Comunicación con los padres

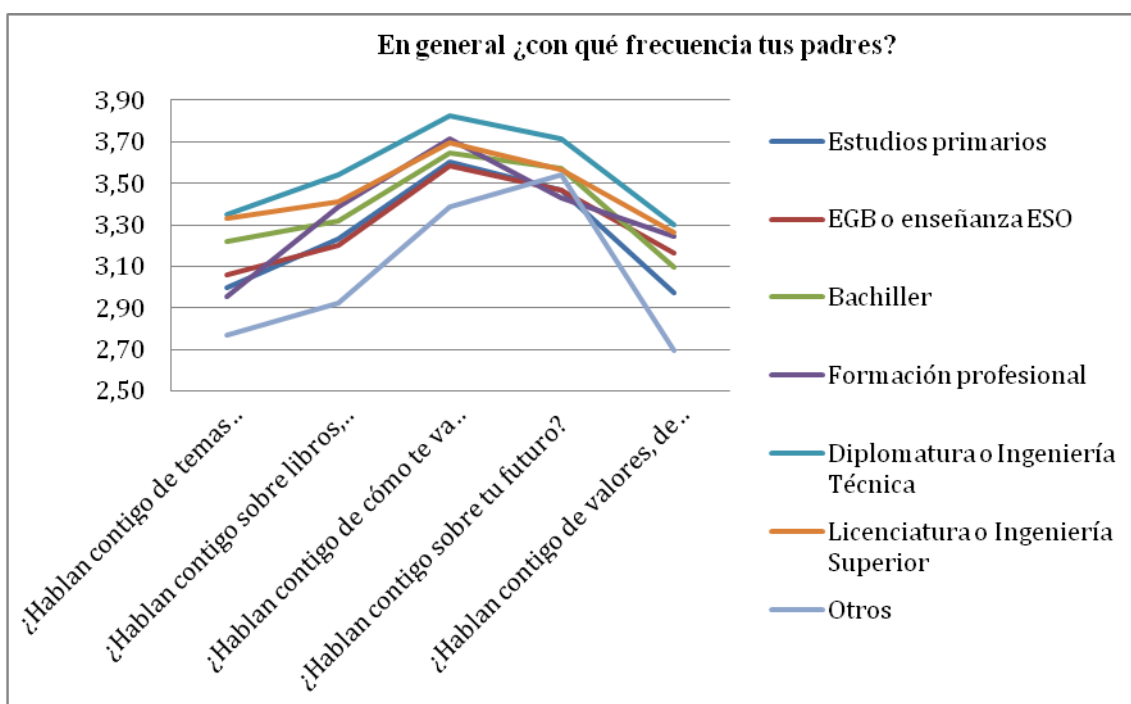


Gráfico 126. Comunicación con los padres.

Encontramos diferencias significativa en los ítems 30.2, 30.3, 30.4 y 30.5. Los máximos en comunicación en cuanto a cultura y aficiones; estudios; futuro y valores y temas personales se encuentran distribuidos entre el grupo de padres licenciados, diplomados, otros y con nivel de bachillerato respectivamente. Los mínimos también están muy dispersos, padres con estudios de primaria, ítem 30.2 (

cultura y aficiones), padres con doctorado, ítem 30.3 (estudios), padres con bachillerato, ítem 30.4 (futuro) y padres con diplomatura, ítem 30.5 (valores y temas personales)). Las diferencias no son significativas solamente en el ítem 30.1, respecto a hablar de temas políticos, siendo los alumnos de padres con estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio o Bachillerato los que más coinciden en este tema.

Tabla 100. Anova. Comunicación padres. Estudios padre.

Items	Prim	EGB ESO	Medi o Bach	FP	Dipl o. Ing	Doct o. Ing.	Lic. Ing.	Otro s	Anova Sig.
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?	2,75	2,71	3,95	3,85	2,99	3,08	3,12	2,67	0,003**
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?	3,09	3,28	3,23	3,23	3,34	3,14	3,51	3,13	0,120
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	3,66	3,67	3,71	3,68	3,74	3,20	3,69	3,67	0,321
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?	3,26	3,29	3,18	3,31	3,32	3,24	3,25	3,47	0,194
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...	3,08	3,14	3,20	3,06	2,91	3,12	3,14	2,93	0,317

****p<.01 *p<.05**

e. Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios.

En comparación al nivel de estudios de los padres, el 60 % aproximadamente, de padres confían plenamente en que su hijo puede conseguir estudiar en la universidad. Los resultados son estadísticamente significativos, según el test Chi-cuadrado. (Ver tabla 102. Nivel de autoeficacia. Estudios padre).

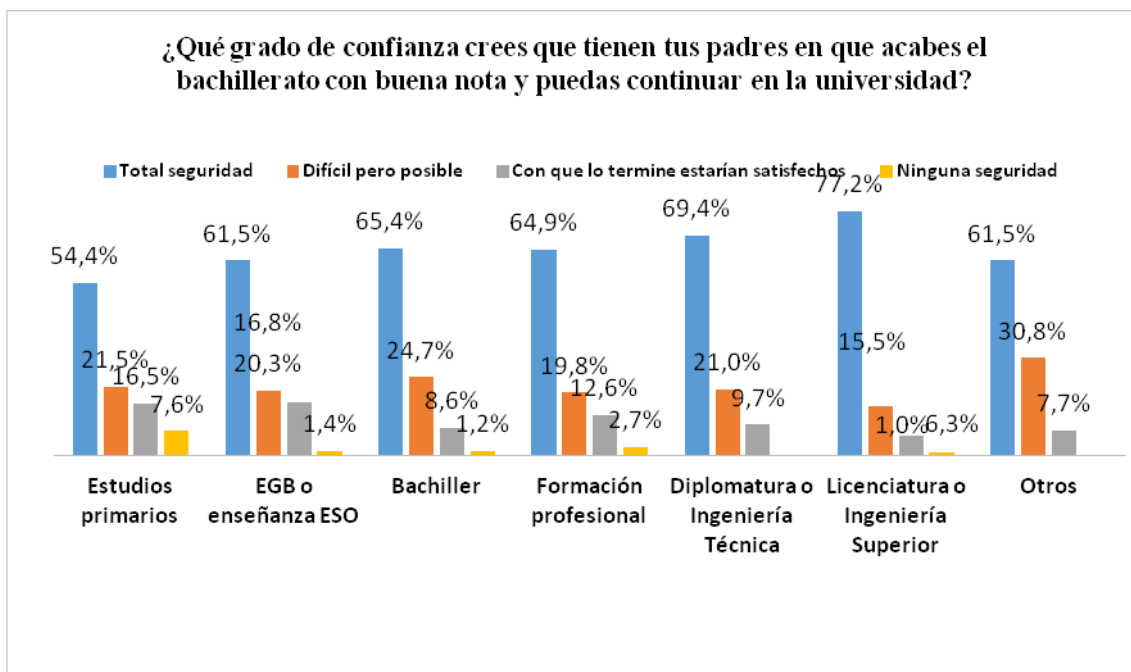


Gráfico 127. Nivel de autoconfianza de los padres

Tabla 101. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoconfianza. Estudios padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Próximo curso	45,175	30	0,037*
Buena nota bachillerato y continuar universidad	34,193	18	0,012*
Buena nota en Bachiller y seguir CFGS	18,501	18	0,432
Opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos	32,424	12	0,001**
Confianza de los padres en conseguir buena nota bachillerato y seguir universidad	36,609	18	0,006**
Confianza de los padres en conseguir buena nota en CFGS y seguir en universidad.	9,471	18	0,948

****P<0.1 *p<.02**

De los resultados de la tabla anterior se concluye que los estudios a continuar el próximo curso, conseguir una buena nota en bachillerato y continuar estudios en la universidad, la opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos, la confianza de los padres en que obtengan una buena nota en bachiller y sigan estudios universitarios, presentan diferencias estadísticamente significativas considerando el estudio de los padres del alumnado de los distintos centros, según el test de Chi-cuadrado. En el caso de obtener buena nota en

bachiller y seguir estudios de formación profesional (CFGS), así como la confianza de los padres respecto a obtener buena nota y seguir una formación profesional superior (CFGS), las diferencias no son estadísticamente significativas con relación a los estudios del padre.

5.3 Variable profesión padre

a. Elección de estudio universitario o CFGS

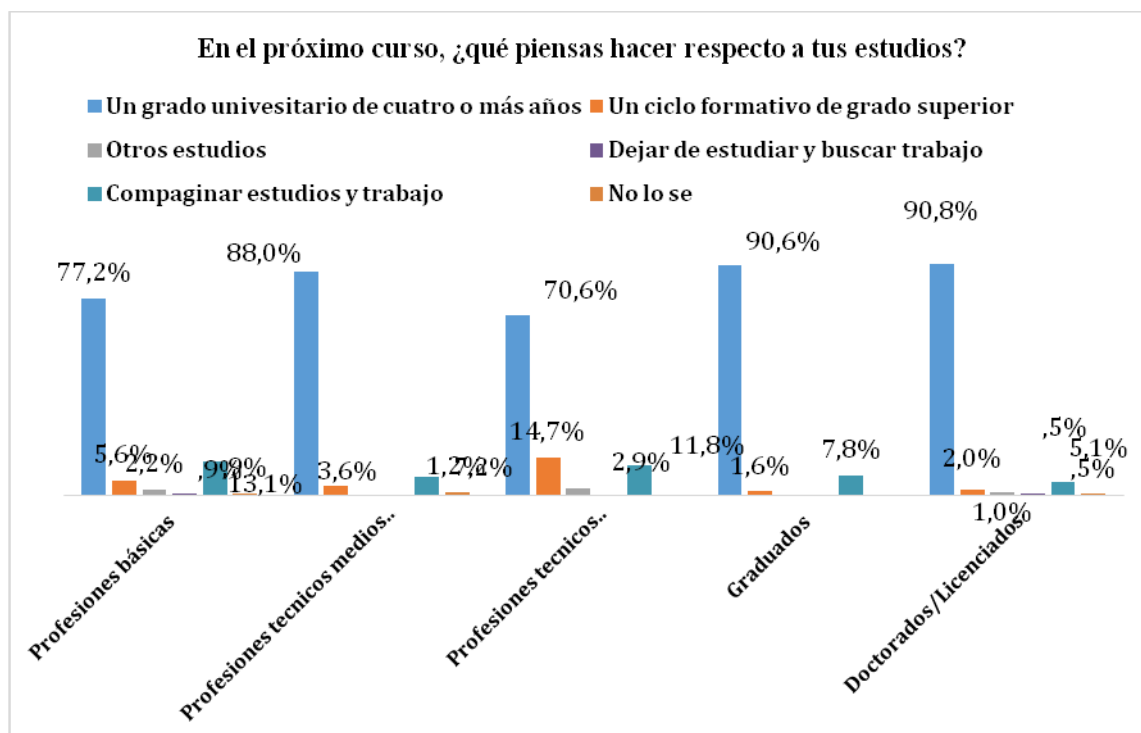


Gráfico 128. Estudio próximo curso.

En todas las categorías de profesiones de padres la mayoría de alumnos se decantan por realizar un grado universitario. Los alumnos con padres con profesiones más cualificadas son los que mayormente piensan cursar estudios universitarios. Los alumnos con padres técnicos superiores son los que más elegirían cursar un ciclo Formativo de Grado Superior. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi cuadrado. (Ver tabla 105. Nivel de autoeficacia. Profesión padre).

b. Capacidad para cursar con buena nota una carrera universitaria

Como se puede observar los porcentajes presentan un nivel de un 50 % o mayor, referente a seguir estudios de Grado universitario independientemente de la

profesión de los progenitores, donde el mayor peso recae sobre el alumnado de padres con profesiones de graduados universitarios. Las diferencias son estadísticamente significativas según test Chi cuadrado. (Ver tabla 105. Test Chi cuadrado. Nivel Autoeficacia. Profesión padre).

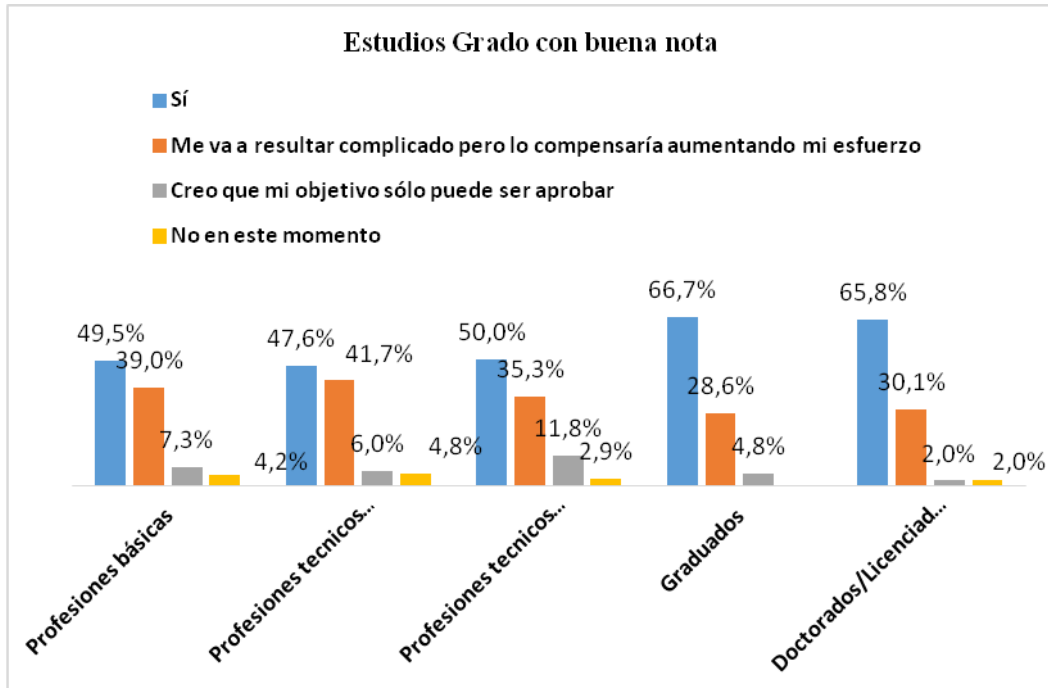


Gráfico 129. Estudiar un grado universitario con buena nota.

c. Autoconfianza adquirida con bachillerato

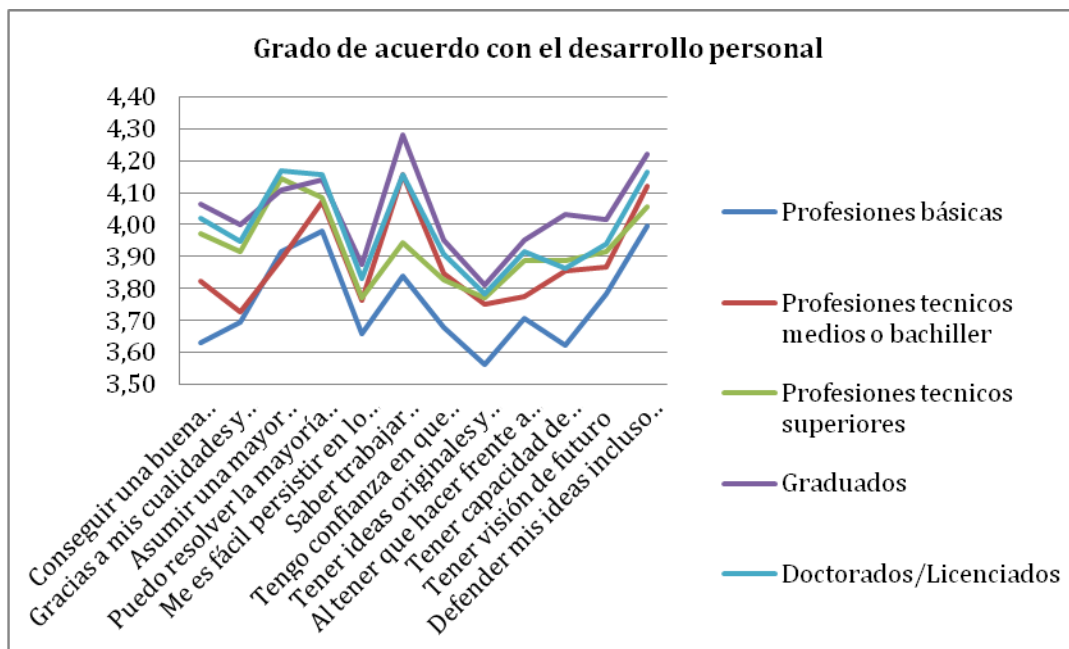


Gráfico 130. Autoconfianza adquirida en el Bachillerato

En las respuestas relacionadas con el desarrollo personal también se constata en aquellos ítems con diferencias significativas una variación en referentes relacionados con el ítem 29.1, 29.3, 29.4 puntúa más alto el alumnado de padres con profesiones técnicos superiores, el alumnado de padres de profesión doctores/licenciados puntúan más alto en los ítems 29.3 y 29.10 y las profesiones básicas en el ítem 29.6. Por otro lado, los hijos de padres con profesiones básicas y técnicos medios puntúan más bajo en el 29.10-tener capacidad para organizarse. Por último, el alumnado de padres con profesiones básicas y técnicos medios, puntúan más alto en el ítem- 29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo y, 29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados-.

Tabla 102. Anova .Autoconfianza adquirida en Bachillerato. Nivel de autoeficacia. Variable profesión padre.

Ítems	Básicas	Tec.Medios	T.Superiores	Graduados	Doctores-Graduados	Sig. ANOVA
29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	3,84	3,89	4,03	3,79	3,93	0,000**
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3,81	3,91	3,91	3,79	3,97	0,005*
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	4,00	3,94	4,97	4,04	4,12	0,013**
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	4,09	4,06	4,91	4,23	4,18	0,202
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	3,72	3,88	3,69	3,77	3,76	0,263
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	4,72	4,22	4,13	4,10	4,12	0,000**
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	4,08	3,96	3,84	3,71	3,91	0,020*
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	3,70	3,94	4,03	3,71	3,78	0,056
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,75	3,93	3,97	3,81	3,91	0,051
29.10.-Tener capacidad de organización	3,76	3,60	3,78	3,70	3,83	0,012*
29.11.-Tener visión de futuro.	3,84	3,83	3,81	3,89	4,04	0,313
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	4,09	4,15	4,16	4,13	4,18	0,162

****p<.01 *p<.05**

d. Comunicación con los padres

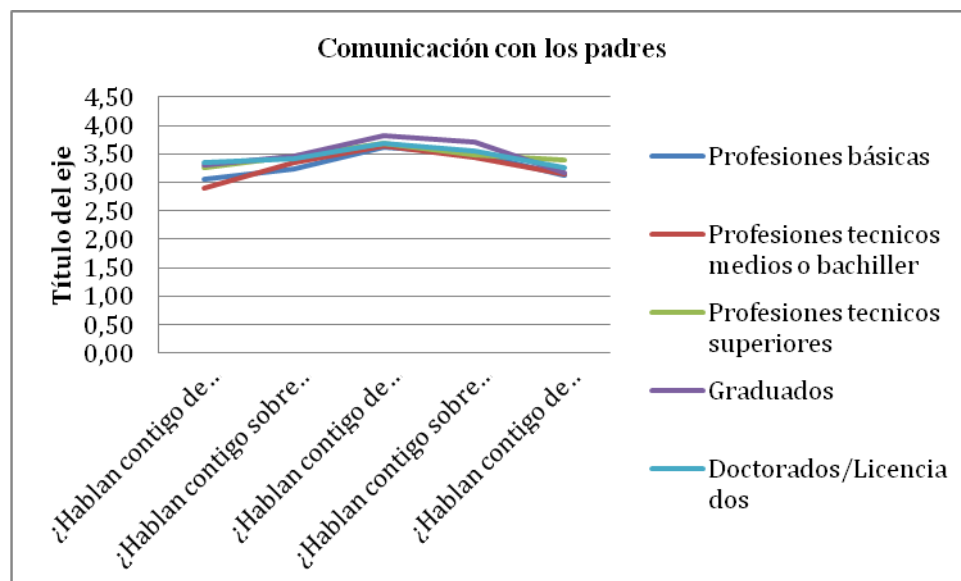


Gráfico 131. Comunicación con los padres.

El alumnado de Bachillerato aunque hablan de diversos temas con los padres, pero las diferencias que presentan al respecto no son estadísticamente significativas, solamente el ítem -30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?- obteniendo una mayor puntuación el alumnado de padres con profesión Doctores y Licenciados. Concluimos que existen diferencias significativas en el ítem 30.1 (comentar temas políticos y sociales), valoración más baja en profesiones básicas y más alta en doctores/ingenieros. En el resto de ítems no existen diferencias significativas

Tabla 103. Anova. Comunicación padres. Nivel de autoconfianza. Profesión padre

Ítems	P.B-asicas	T.Medio	T.Sup.	Grad.	Docto. Ing.	Sig. ANOVA
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?	2,71	3,06	3,06	2,87	3,11	0,003*
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?	3,20	3,30	3,41	3,33	3,50	0,120
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?	3,65	3,75	3,72	3,79	3,68	0,321
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?	3,26	3,31	3,38	3,36	3,24	0,194
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...	3,09	3,12	3,13	3,06	3,12	0,317

****p<.01 *p<.05**

e. Nivel de confianza de tus padres sobre estudios universitarios

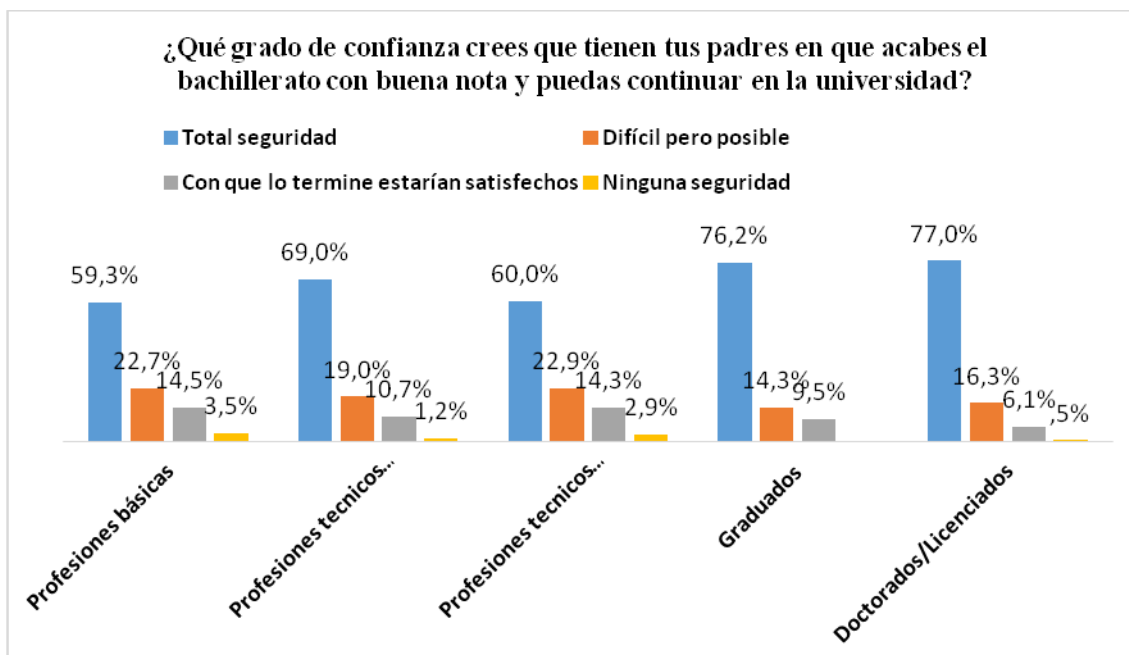


Gráfico 132. Grado de confianza de los padres en los estudios.

Según la profesión de los padres, los alumnos de padres con profesiones técnicas muestran un nivel alto de seguridad, así como los padres con profesiones graduados y los doctores, la seguridad baja en el alumnado de padres con profesiones básicas, los demás porcentajes son bastante reducidos. Las diferencias son estadísticamente significativas, según el test de Chi cuadrado. (Ver tabla 105. Nivel de autoeficacia. Profesión padre).

Tabla 104. Test Chi- cuadrado. Nivel de autoconfianza. Profesión padre.

Variable	Valor estadístico	Grados de libertad	Valor p
Próximo curso	33,349	20	0,031*
Buena nota bachillerato y continuar universidad	25,574	12	0,012*
Buena nota en Bachiller y seguir CFGS	8,783	12	0,721
Opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos	18,913	8	0,015*
Confianza de los padres en conseguir buena nota bachillerato y seguir universidad	25,853	12	0,011*
Confianza de los padres en conseguir buena nota en CFGS y seguir en la universidad.	14,026	12	0,299

**P<0.1 *p<.02

De los resultados de la tabla anterior se concluye que los estudios a continuar el próximo curso, conseguir una buena nota en bachillerato y continuar estudios en la universidad, la opinión de los profesores sobre el futuro de los alumnos, la confianza de los padres en que obtengan una buena nota en bachiller y sigan estudios universitarios, presentan diferencias estadísticamente significativas considerando, según el test de Chi-cuadrado, profesión padre. En el caso de obtener buena nota en bachiller y seguir estudios de formación profesional (CFGS), así como la confianza de los padres respecto a obtener buena nota y seguir una formación profesional superior (CFGS), las diferencias no son estadísticamente significativas con relación a la profesión del padre, según el test de Chi-cuadrado.

6. DIMENSION CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Otro grupo de variables, recogen la percepción de la calidad que tienen los alumnos de sus centros. Se tratará de comprobar si existen diferencias significativas en la “calidad” académica del alumnado de los centros públicos y concertados

Objetivo específico:

(12). Verificar si es significativa la calidad educativa según la tipología de los centros, de manera que se convierte en una de las variables decisivas en la elección de centros por parte de los padres.

6.1 Variable tipo de centro

Como se aprecia en la tabla al comparar la calidad de la enseñanza por centros, los alumnos de los centros privados y privados concertados otorgan mayores puntuaciones en todos los ítems estudiados. Al realizar el análisis estadístico, estas diferencias se mantienen significativas en todos los ítems. Consideramos destacar el ítem 33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)- en los tres tipos de centro es uno de los ítems más valorado, el ítem 33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario- el alumnado de centros privados-concertados y privados lo valoran como factor de calidad educativa, así como el ítem 33.7.-Los profesores en la clase

normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)-, el ítem 33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana- y el ítem 3.15.- Los estudios de bachiller han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica-.

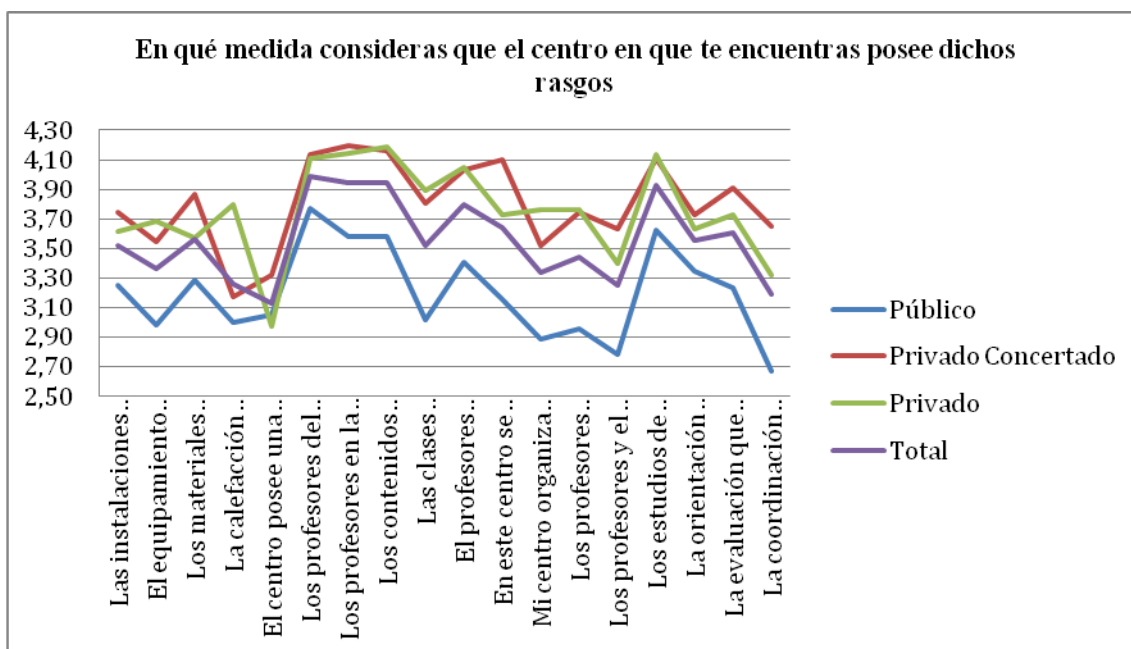


Gráfico 132. Calidad educativa. Centro Escolar.

Tabla 105. Anova. Calidad educativa. Centro escolar.

Ítems	C. Público	C. Privado concertado	C. Privado	Sig. ANOVA
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	3,25	3,75	3,61	0,000**
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	2,98	3,55	3,68	0,000**
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	3,28	3,87	3,57	0,000**
33.4.-La calefacción funciona correctamente	3,77	3,17	3,79	0,000**
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	3,28	3,32	2,79	0,004**
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	3,77	4,13	4,11	0,000**
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	3,58	4,20	4,15	0,000**
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	3,58	4,16	4,18	0,000**
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	3,01	3,80	3,89	0,000**
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	3,41	4,03	4,04	0,000**

Items	C.Público	C. Privado concertado	C.Privado	Sig. ANOVA
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	3,16	4,10	3,73	0,000**
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	2,89	3,52	3,77	0,000**
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	2,96	3,74	3,77	0,000**
33.14 -Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	2,78	3,63	3,40	0,000**
33.15.- Los estudios de bachiller han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	3,62	4,11	4,13	0,000**
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; universidades, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	3,34	3,73	3,63	0,000**
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	3,23	3,91	3,73	0,000**
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	2,67	3,65	3,32	0,000**

****p<.01 *p<.05**

6.2 Variable estudios padre

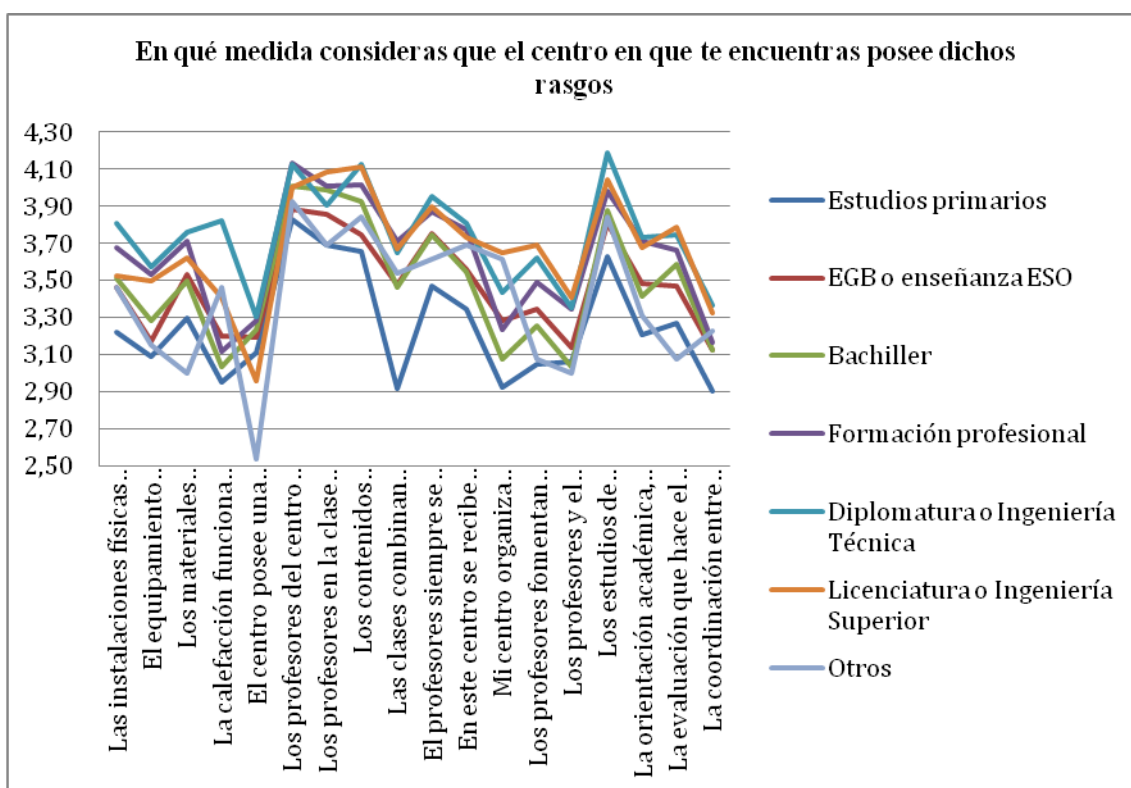


Gráfico 133. Calidad educativa. Estudios padre.

Tabla 106. Anova Calidad educativa. Estudios padre

Estudios padre	Prim	EGB ESO	Bac.	FP	Diplo. Ing. Técnica	Lic. o Ing Superior	Otros	Anova Sig.
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	3,49	3,50	3,70	3,50	3,74	3,67	3,27	0,010**
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	3,19	3,39	3,33	3,26	3,51	3,52	3,33	0,002**
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	3,58	3,52	3,86	3,54	3,65	3,70	3,33	0,020**
33.4.-La calefacción funciona correctamente	3,41	3,30	3,67	3,38	3,70	3,83	3,53	0,000**
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	3,29	3,34	3,42	3,29	3,26	3,22	3,33	0,055
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	3,73	3,74	4,04	3,83	3,86	4,06	4,00	0,213
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	3,78	3,95	4,05	4,03	4,15	4,16	3,93	0,051
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	3,49	3,72	3,80	3,60	3,84	3,95	3,60	0,000**
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	3,44	3,59	3,68	3,61	3,86	3,81	3,47	0,000**
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	3,61	3,76	3,82	3,78	3,91	3,98	3,93	0,068
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	3,68	3,66	3,72	3,79	3,97	3,94	3,53	0,093
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	3,20	3,32	3,47	3,42	3,39	3,80	3,80	0,000**
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	3,35	3,48	3,54	3,50	3,68	3,72	3,53	0,000**
33.14 -Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	3,53	3,70	3,75	3,68	3,74	3,86	4,13	0,082
33.15.- Los estudios de ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	3,81	3,88	4,01	4,01	3,86	4,19	3,67	0,013*
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; Bachiller, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	3,48	3,62	3,33	3,46	3,72	3,70	3,13	0,008**
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	3,55	3,70	3,58	3,64	3,69	3,83	3,67	0,000**
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	3,30	3,52	3,28	3,54	3,46	3,60	3,67	0,149

**p<.01 *p<.05

En la valoración de la calidad educativa de acuerdo con la variable estudios del padre hemos encontrado diferencias significativas en varios de los ítems propuestos. En todos ellos, referidos en general a aspectos relacionados con la práctica docente, (ítems 33.6, 33.7, 33.10, 33.11, 33.13, 33.14 y 33.18) el grupo de padres con estudios de primaria siempre se encuentra entre las valoraciones más bajas en los citados ítems, al igual que los grupos de estudios universitarios se encuentran entre las más altas.

6.3 Variable profesión padres

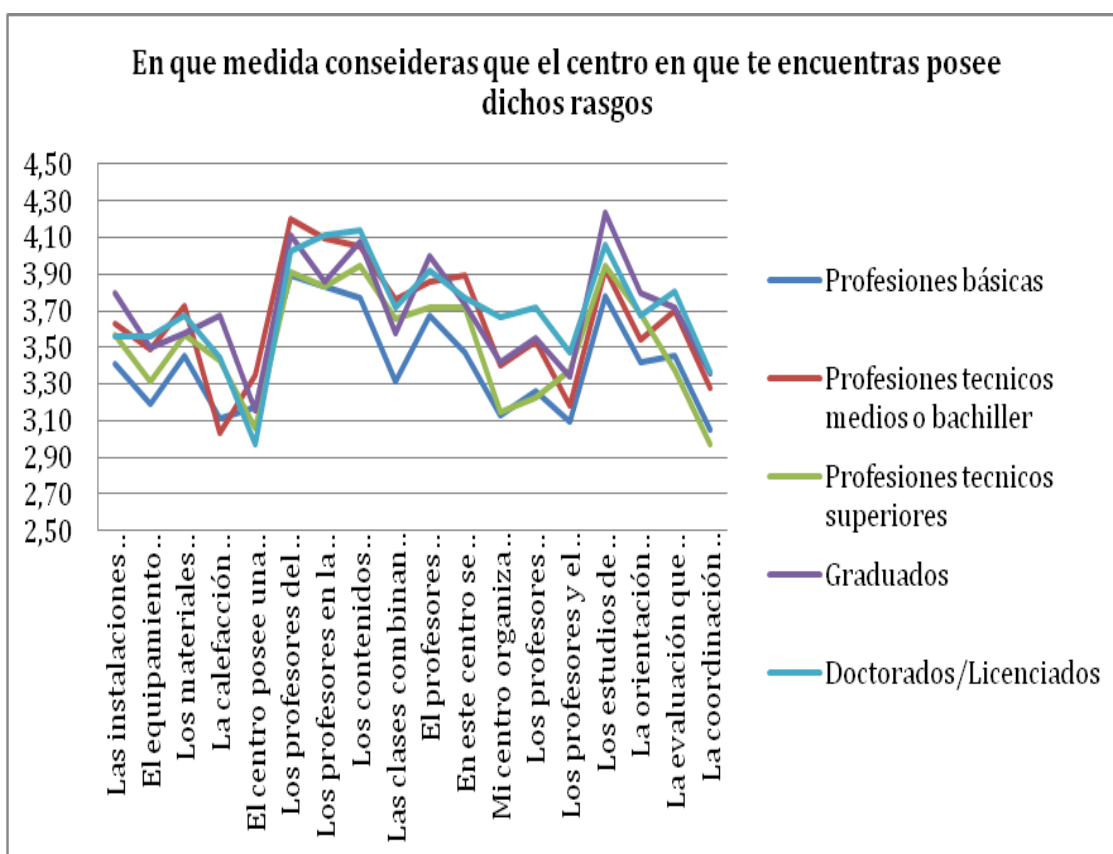


Gráfico 134. Calidad educativa. Profesión padre.

Al analizar esta variable, “profesiones de los padres,” encontramos menos ítems con diferencias significativas (ítems 33.3, 33.5 y 33.6). En cierta forma se reproduce un patrón similar a la variable anterior: el grupo de padres con profesiones de menos cualificación puntúa más bajo en estos ítems y las puntuaciones más altas están localizadas en los grupos de mayor cualificación profesional.

Tabla 107. Anova- Calidad Educativa Variable Profesión Padre,

Items	P.Basica s	Téc. Medios	Tec. Superio r	Grad.	Doct. Licenc.	Sig. ANOVA
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	3,47	3,69	3,59	3,69	3,64	0,027*
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	3,27	3,45	3,28	3,56	3,53	0,001**
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	3,54	3,69	3,56	3,77	3,67	0,092
33.4.-La calefacción funciona correctamente	3,33	3,66	3,47	3,70	3,82	0,001**
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	3,29	3,38	3,53	3,30	3,22	0,136
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	3,78	3,83	4,00	3,84	4,07	0,065
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	3,92	4,03	4,09	4,10	4,19	0,013*
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	3,64	3,73	3,63	3,89	3,97	0,000**
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	3,53	3,66	3,75	3,97	3,81	0,000**
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	3,73	3,79	3,78	3,94	3,99	0,047*
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	3,66	3,81	3,72	4,00	3,94	0,008**
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	3,31	3,49	3,34	3,39	3,82	0,000**
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	3,44	3,47	3,75	3,71	3,72	0,000*
33.14 –Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	3,66	3,77	3,65	3,77	3,87	0,010*
33.15.- Los estudios de ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	3,85	4,02	4,09	3,93	4,18	0,004*
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; Bachiller, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	3,46	3,64	3,53	3,61	3,73	0,029**
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	3,65	3,61	3,69	3,64	3,84	0,000*
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	3,38	3,60	3,69	3,47	3,61	0,021*

**p<0.1 *p<0.5

PARTE IV. DISCUSIÓN

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES

Analizados los resultados de la investigación, a partir de las seis dimensiones que agrupan los diferentes ítems del cuestionario, es importante concluir sintetizando las aportaciones fundamentales del estudio al campo de la educación. Aunque las conclusiones no se pueden generalizar a todas las CC. AA, pueden ser indicativas de la percepción que los alumnos tienen sobre la libertad de elegir centro y, en concreto, de los beneficios o riesgos que puede tener esa elección en su futuro inmediato.

Tras haber analizado por separado la muestra de alumnos de 4º de Educación Secundaria y 2.º de Bachiller, en el momento de realizar las conclusiones, por la similitud de algunas respuestas y matizaciones en otras, se ha considerado necesario comparar los hallazgos encontrados en ambos grupos.

Con la finalidad de mantener la coherencia seguida a lo largo del estudio se considera pertinente comenzar haciendo un recorrido por los objetivos específicos planteados, a través de los cuales se analizaran las aportaciones principales de la investigación, las limitaciones de la misma y la propuesta para futuros estudios.

El nivel sociocultural y profesional de la familia en la elección de centro

El primer objetivo: Comprobar si las políticas de libertad de elección de centro siguen dependiendo del nivel socioeconómico y cultural de las familias.

Ha quedado evidenciado en el análisis de datos que las familias que han elegido para sus hijos un centro privado representan los niveles más altos de estudios universitarios y profesiones cualificadas. Las familias que eligieron un centro educativo privado-concertado presentan una mayor variedad en su composición sociocultural y profesional, significativamente distinta de la población que asiste a centros públicos.

Este modelo de distribución del alumnado, según estudios y profesión de la familia, presenta un sesgo social importante entre centros privados y centros públicos. En los centros públicos, por el predominio de estudios primarios y básicos, y en los centros privados, por el nivel universitario de titulaciones superiores (Licenciados e Ingenieros Superiores) que presentan los progenitores. Se corrobora que las familias eligen centro según su posición social, en especial las de clase media que son las que más se benefician de la elección de centros privados-concertados.

En esta línea, coincidimos con las investigaciones realizadas por Bonal 2002; CIDE, 2000; Calero y Bonal, 1999; Carabaña, 1997 y 2000, Olmedo, 2007; Villarroya y Calero 1998; Villarroya 2000, 2003; San Segundo 1999, entre otros y presentadas en el capítulo II y V. En sus correspondientes estudios llegaron a conclusiones similares, se comprobó que los padres más instruidos de clase media se beneficiaban más de la elección escolar de centros privados-concertados, mientras que los centros públicos atendían a un alumnado de un nivel social más desfavorecido. Pero más allá de las diferencias metodológicas que planteaban en sus investigaciones, todos ellos coinciden en señalar que el sistema de conciertos en España garantiza un nivel importante de recursos de financiación a los centros privados. Denunciaron, además, que no se ha llevado con rigor la normativa referida a la política de admisión de alumnos y tampoco han garantizado la gratuidad de la enseñanza.

En el capítulo V, se hace referencia a autores como Mancebón y Pérez (2007) los cuales, consideran que la asignación de financiación pública a centros privados-concertados o la modificación de normas de asignación en función de zona de residencia, ha sido un factor clave para la elección de centro, además constataron que no se realizaron en condiciones de igualdad. Pérez-Díaz et al. (2001) y Calero y Escardíbul (2005) demostraron que las familias con mayor renta invierten más en la educación de sus hijos. Bonal et al. (2004) indican que la educación, la posición de clase y el nivel de ingresos inciden negativamente sobre la probabilidad de asistir a centros públicos. Este hecho coincide plenamente en la investigación que hemos llevado a cabo.

Tal como se había explicado en el capítulo V, las relaciones entre la libertad de elección de centro y los avances en la privatización de los sistemas educativos parten de la base de que la educación pretende dar respuesta a las necesidades del mercado laboral. Es evidente que existen diversos factores que contribuyen a fomentar la privatización en las políticas educativas. Cuando se estudia la Comunidad Valenciana y se buscan explicaciones al proceso de privatización de las políticas educativas, se distinguen claramente factores de carácter económico y político e ideológico (programa electoral del Partido Popular). Sin olvidar las políticas de contención del gasto, sobre todo, en los últimos años como consecuencia de la crisis económica, al tiempo que se impulsaban las medidas necesarias para favorecer los conciertos educativos. Las políticas educativas llevadas a cabo por el Partido Popular en los últimos años han aumentado la capacidad de elección de las familias, es decir, han facilitado el concierto educativo y legislado una normativa que facilitara la elección de los usuarios del sistema. En el mapa escolar se puede observar que los factores que condicionan o determinan la elección, son debidos a un reparto desigual en la distribución de centros. Los centros privados-concertados están situados mayoritariamente en zonas urbanas céntricas donde la mayoría de viviendas han sido adquiridas por familias de clase alta y media. Sin olvidar las cuotas mensuales y el coste añadido que suponen los desplazamientos cuando una familia elige centro fuera de su zona de influencia.

En la investigación se han relacionado las características socioculturales y profesionales de los progenitores del alumnado que forma la muestra. Llegado a este punto, hemos observado como la posición sociocultural media o alta de las familias se desplazan en el contexto educativo hacia la libertad de elegir centro. Es obvio que, en la actualidad, existe una amplia aceptación de la privatización educativa entre la población, independientemente de su ideología como consecuencia de un proceso de consolidación desde la puesta en vigor de la LOCE. Elegir centro implica someter la educación a la lógica del mercado, de manera que sus hijos se formen para ocupar una buena posición social y laboral. El modelo educativo neoliberal, como se ha expuesto en el capítulo II, subordina el conocimiento a la función económica, la igualdad a las políticas de libre mercado en educación y la formación humana a intereses económico, dejando de lado

cualquier aspecto transcendental de la formación de la persona. Por estos motivos es necesaria la reivindicación del concepto de educación integral.

El capítulo III muestra las teorías de Álvarez Méndez, 2003; Angulo, 1999; Braslavsky, 1999; Duhalde, 2008; Laval, 2004; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999, entre otros, los cuales consideran que las familias que eligen centros privados disponen de un mayor nivel sociocultural, como muestran los resultados, por lo que nos detendremos aquí para clarificar hasta qué punto la libertad de elección de centro trasciende el ámbito educativo para convertirse en una preocupación social, institucional y personal. Es importante señalar que la trayectoria de los padres influye en la percepción de los hijos.

En el capítulo II, numerosas investigaciones realizadas alrededor de 1990 e informes entre los que destacamos los de Coleman, 1966; Rist, 1977; Berstein, 1990; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1993; Goodson, 1988; Mac Donald, 1997, ponen de manifiesto que la adquisición y desarrollo que provoca la escuela están relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica, es decir, las diferencias cognitivas y académicas que presentan los alumnos son propiciadas por las desigualdades socioculturales del contexto familiar. La discusión sobre la composición social de las familias que asisten a las diferentes tipologías de centro muestra diferencias significativas que determinan la composición sociocultural del alumnado.

Se ha de ser consciente de que la elección de centro, con la legislación vigente, no posibilita las mismas oportunidades a todas las familias, expuesto en el capítulo X. El capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección. En esta línea, conviene aclarar más el primer objetivo. Una de las teorías que demuestran que el nivel sociocultural influye cada vez más en las decisiones de elegir un centro educativo, surgen con fuerza con Theodore W. Schultz (1972), con su trabajo sobre el capital humano, que lo definió como la capacidad productiva del individuo, incrementando su rentabilidad económica por medio de la educación, entre otros factores. Este concepto ocupa un papel importante en la elección de centro. Las familias ven la elección de centro un bien posicional. De ahí que la composición social de los centros privados, tanto privados

sin ningún tipo de subvención como los privados-concertados que forman parte de la red pública, presentan unas características socioeconómicas más favorables para el éxito educativo, a la vez que se establece una red de contactos que favorece las relaciones entre familias e hijos.

Ahora bien, como se ha constatado en la investigación, cada vez son más las familias con menos recursos las que aspiran a que sus hijos adquieran un alto nivel cultural. En el capítulo II, según Bonal (2009), la sobreoferta de personas cualificadas puede producir un efecto de compresión salarial que reduzca las diferencias salariales entre trabajadores y, por tanto, reduzca las desigualdades de ingresos, como en la actualidad está sucediendo. Si realmente esta situación se normaliza, la libertad de elegir centro responderá a otros factores, como metodología, estrategias de aprendizaje, preparación de los profesores, etc.

Conviene, así mismo, tener en cuenta que uno de los pilares fundamentales sobre el que descansan los resultados obtenidos en la investigación ha sido el papel central que juega el nivel sociocultural y profesional de los padres en el desarrollo educativo del alumnado.

Los capítulos II, III y V, hacen referencia al Informe Coleman (1966), realizado en EE. UU, el cual analizaba la educación como elemento corrector de las desigualdades sociales. Dicho informe concluía que en la escuela, el currículo, los recursos, etc., no ejercían una sustancial influencia sobre el rendimiento de los alumnos. Por el contrario, los factores determinantes de la desigualdad social recaían sobre el nivel social, económico y cultural de la familia. En la misma línea los estudios de: Alegre & Arnett, (2007); Bryk & Raudenbush, (1992); Caldas & Bankston, (1997); Willms y Raudenbush, (1989). También las teorías de la Nueva Sociología de la Educación, la Teoría de la Reproducción social de Bourdieu y Passeron, Althusser o la de Correspondencia de Bawler y Gentis.

En este punto se discrepa y parece importante señalar que dichos procesos de reproducción van cambiando y no se pueden tomar como factores determinantes en la trayectoria personal del individuo. En el capítulo V, Boudieu en su obra “*Les Héritiers*” (1964) comenta que las actitudes culturales se heredan en cierto modo,

de manera que el alumno que vive en un ambiente sociocultural alto, tendrá una mayor actitud positiva hacia los estudios y la universidad, mientras que la cultura de clases subordinada es ajena e incluso opuesta a estas instituciones. Pero, aunque es evidente que el medio influye en la percepción de los alumnos y no se puede negar que, en los centros escolares donde se dé una estratificación social por motivos socioculturales y profesionales, las posibilidades de promoción del alumnado se limitan, ha quedado también evidenciado que el sujeto construye su propia realidad y esta influye en sus percepciones

En este contexto se confirma el primer objetivo, las políticas de libertad de elección siguen dependiendo del nivel sociocultural y profesional de las familias. Es probable que no se hayan utilizado indicadores suficientes para determinar el nivel económico de las familias, aunque se puede deducir del nivel de cualificación profesional. Sería incorrecto interpretar que los técnicos superiores tienen una situación económica mejor que los graduados universitarios, debido a que la clasificación profesional que hemos tomado no está asociada en este estudio a los ingresos de las personas.

Sobre la homogeneidad en la elección de centro.

El segundo objetivo pretendía conocer si la composición del alumnado que asiste a centros públicos, privados-concertados y privados era homogénea en relación a los estudios y a la profesión laboral de los progenitores.

La composición que conforma el alumnado adscrito en los diferentes tipos de centro es considerado uno de los factores centrales en el desarrollo educativo de los alumnos. Los resultados incluyen el análisis de datos referentes al nivel de instrucción de los padres del alumno.

Encontramos diferencias significativas respecto a la composición social de los centros: las familias con un alto nivel académico, graduados universitarios, licenciados e ingenieros superiores han elegido prioritariamente instituciones privadas y las familias con estudios primarios y básicos han elegido centros públicos. Por lo tanto, los grupos de alumnos en dichos centros son más

homogéneos frente a los centros privados-concertados que presentan un alumnado más heterogéneo procedente de padres con diferentes niveles de estudios. A nivel global, se puede afirmar que los estudios realizados por los padres de los alumnos escolarizados en centros privados-concertados son superiores al escolarizado en las escuelas públicas.

Los resultados aportados por la investigación a este respecto están avalados por diversas investigaciones. En el capítulo I, las investigaciones de Zanten (2007) sobre el movimiento de la “parentocracia” muestran el rechazo de la clase media a la composición heterogénea de grupos, alegando entre otros motivos que reducía el nivel académico del alumnado. Al tiempo, las investigaciones de Duru Bellat & Mingat (1997) demostraban que las clases homogéneas con un nivel sociocultural bajo, progresan menos. La idea de grupos homogéneos o heterogéneos es otro de los dilemas referentes a la libertad de elegir. En Francia, el curso pasado se apostó por grupos heterogéneos, ampliando la zonificación escolar y trasladando al alumnado de zonas de desventaja social a zonas de una mayor diversidad escolar, de manera que la diversidad se convirtiera en un factor enriquecedor.

En la Comunidad Valenciana, a finales del gobierno del Partido Popular, la elección de centros a través del proceso de elección de zona única provocó diversos enfrentamientos entre los partidarios de no limitar las zonas de elección y los partidarios de conservar las áreas de influencia existentes en el mapa escolar, con la finalidad de evitar el “efecto huida” hacia centros privados-concertados o públicos de prestigio y convertir algunos centros en escuelas de contención social. Este punto sigue siendo polémico, la composición homogénea de un grupo de alumnos de clase desfavorecida está demostrado que empeora sus resultados académicos pero, también, la organización del sistema por distritos educativos o zonas de influencia que asignan centros preferentes e itinerarios a familias de bajos recursos puede actuar como variable reproductora de los efectos de segregación social.

Para compensar las deficiencias de partida de los alumnos, como se ha expuesto en el apartado de equidad educativa del capítulo III, en la Comunidad Valenciana algunos centros, por su ubicación y problemática social, han sido denominados “centros de actuación preferente” (CAES) como medida para

compensar las desigualdades sociales, proveyendo de mayores recursos educativos que garantizaran la escolarización del alumnado en condiciones de igualdad de oportunidades y favoreciendo la incorporación social y educativa. Sin negar el esfuerzo realizado por los profesionales que trabajan en este tipo de centros, los avances referentes a la integración social de estos colectivos en condiciones de desventaja social son bastante limitados. Desde el punto de vista de la presente investigación, para evitar dicha segregación social se habrían de establecer otros mecanismos que pasaran por estrategias de distribución de la diversidad, pero no como un reparto de alumnos en situación de riesgo, más bien posibilitar a dichas familias que puedan acceder con igualdad de condiciones a centros con un alumnado más heterogéneo. Llegados a este punto, se pretende clarificar que cuando se habla de heterogeneidad se refiere al grupo que por su composición social permite un mayor enriquecimiento.

A la luz de los resultados, es necesario que se tomen medidas que eviten la segregación del sistema educativo. Es evidente que las relaciones sociales que se establecen pueden condicionar el futuro del alumnado. No depende únicamente de las condiciones materiales de la estructura del edificio o de establecer mayores recursos en centros preferentes por su composición social desfavorecida, es necesario que se produzca una composición más heterogénea del alumnado, procedente de diferentes niveles socioculturales si se desean una educación más igualitaria. No se puede negar la importancia de las relaciones sociales en la trayectoria del ser humano.

Sobre la distribución y organización de estudios.

El tercer objetivo se basaba en analizar las actitudes, estrategias o habilidades que –desde la perspectiva de los alumnos– son necesarias para aprender y tener éxito en los estudios, teniendo en cuenta la importancia de la organización del estudio, las horas de dedicación, la organización y el gusto por la lectura según la tipología de los centros y los estudios de los padres y profesiones de los mismos.

El objetivo de esta segunda dimensión era definir las posibilidades que les ofrecen los distintos modelos de centro, así como las habilidades y estrategias necesarias para obtener un mayor éxito académico.

En un nivel básico hemos situado la dedicación al estudio, se ha planeado simplemente como asistencia a clase. Para el alumnado la asistencia supone una parte importante en el estudio, en tanto que representa la principal fuente de información, tanto teórica como práctica, acerca de los contenidos de las diferentes asignaturas.

Respecto al efecto de permanencia en los centros, se ha hallado una marcada polarización entre centros privados y públicos. La evidencia empírica muestra que los alumnos que asisten a centros privados realizan mayor número de actividades extraescolares, participan en programas de alto rendimiento, refuerzo o estudio asistido y trabajos grupales o individuales fuera del horario escolar en el mismo centro, mientras que el alumnado de centros públicos reduce considerablemente la permanencia en el centro. Estas diferencias significativas influyen en la trayectoria académica del alumnado e inciden positivamente sobre sus resultados. Cuando más estrategias de entrenamiento que apoyen los aprendizajes (técnicas de concentración, organización, habilidades de estudio, etc.) les permitirán aprender, mejor para seguir optimizando el nivel de estudios. Además, una mayor permanencia en el centro desarrolla la capacidad de relacionarse con los compañeros, la realización de trabajos en grupo fomenta el respeto mutuo así como una relación más estrecha con el profesorado del centro que permite preguntar dudas, participar en clase, etc. Sin olvidar que una mayor permanencia en los centros disminuye el tiempo de relación con los padres.

Los centros privados plantean programas adicionales en el centro fuera del horario escolar, mientras que en los centros públicos apenas se ofrecen. También en los centros privados-concertados el porcentaje de alumnado que participan en programas de refuerzo, alto rendimiento o estudio asistido es muy reducido. Es evidente que, en los centros privados, confluye una filosofía de mercado donde debe existir competencia entre los proveedores del sistema, ofertando innovación en la producción de los servicios, reduciendo costes de producción y demostrando

su eficacia a través de una oferta diversificada y especializada en programas educativos, de manera que amplíen las posibilidades reales de elección del usuario.

Otro factor clave en el éxito académico que se ha tenido en cuenta ha sido la constancia en el trabajo, que implica perseverancia y continuidad en el estudio de las asignaturas y se manifiesta en el trabajo diario y la dedicación continuada del alumnado, traducido en horas de asistencia a clase y tareas de estudio. Ser constante en el trabajo, en opinión de los alumnos, implica un mayor grado de dedicación y es necesario disponer de un tiempo diario para realizar las tareas. Siguiendo los resultados empíricos, el alumnado de centros privados es el que más horas dedica en asistir a clase y realizar tareas de estudio. En el caso de bachillerato no existen diferencias respecto a la dedicación en las diferentes tipologías de centro.

Otro de los puntos que ha sido de interés es la organización de las horas de estudio. Dicho factor supone que el alumnado adquiera un mayor grado de responsabilidad. Supone, además, tomar consciencia sobre las consecuencias de las propias actuaciones y un compromiso con uno mismo y con los demás. Implica autonomía personal en el momento de adoptar decisiones acerca de cómo organizar las tareas de estudio. La planificación del trabajo ayuda a organizarlo, teniendo en cuenta las asignaturas a estudiar, los límites temporales, las evaluaciones a preparar, etc. Requiere de una actitud reflexiva del alumnado para valorar las dificultades que presenta cada asignatura y ser capaz de estructurar el tiempo necesario que garantice su aprendizaje.

Parece concluyente que la motivación hacía el logro académico está mediada por la existencia de las evaluaciones de los exámenes, condicionando la capacidad de adaptabilidad del alumnado para modificar el estilo de trabajo. El hecho de obtener buenas calificaciones o superar las asignaturas hace que los estudiantes se planifiquen mejor el tiempo en la preparación del mismo. Conseguir unos resultados positivos en Educación Secundaria y en Bachillerato puede convertirse en algo decisivo en el momento de finalizar una etapa escolar. Las notas académicas son una variable que discrimina entre alumnos excelentes y alumnos de bajo rendimiento, por lo que en muchas ocasiones marcan su trayectoria académica.

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que el alumnado de bachillerato de centros públicos dedica menos tiempo a preparar los exámenes comparados con el alumnado de centros privados-concertados y privados que coinciden en las horas de preparación de los exámenes. Esto permite afirmar que el alumnado de centros privados-concertados y privados se planifica mejor que el alumnado de centros públicos.

En Educación Secundaria las distancias son menores entre públicos y privados-concertados, siendo los centros privados los que dedican más horas a la preparación de exámenes en relación a los otros dos. Sin embargo, las lecturas realizadas en casa por el alumnado de los diferentes centros no muestran resultados significativos.

Respecto al entorno familiar, la variable de categoría profesional y la variable estudios de los padres incrementa o disminuye la permanencia en el centro, las horas de asistencia a clase y tareas, la organización del estudio y la organización del mismo. Es decir, a medida que los padres obtienen una titulación de bachillerato, ciclos formativos de grado medio y superior empiezan a percibirse un incremento en la dedicación al estudio en sus hijos.

En relación a este punto, en el capítulo II y V se exponen diversas investigaciones sobre los centros públicos y concertados coinciden, entre ellos Escardíbul y Villarroya, 2009; Mancebón y Embún, 2010; Instituto de Evaluación, 2011a. Al respecto, España destaca como el país de la OCDE con mayor diferencia entre el nivel educativo de los padres de alumnos de centros públicos y privados-concertados (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011), a lo que añadimos que las diferencias más notables se producen en los centros privados. Estos autores, como se explicó en la parte teórica del capítulo V, consideran que las diferencias que se producen tienen su origen, en parte, en los mecanismos de selección practicada en los centros concertados.

Ahora bien, en relación con los estudios y la profesión de los padres, en 4.º de Secundaria y 2.º de Bachiller se producen cambios significativos. Para el alumnado de bachillerato la profesión del padre no afecta de forma significativa en

su trayectoria académica, estos resultados indican el nivel de autonomía del alumno para corregir cualquier situación menos favorable de partida.

Sobre las políticas que afectan al derecho de la educación

El objetivo cuarto consistía en describir hasta qué punto el grado de efectividad de las políticas destinadas a ampliar las oportunidades de elección de centro depende de la estructura de la oferta educativa y de la obtención de becas a nivel nacional o internacional.

El alumnado matriculado en centros públicos consideró que eligieron el centro por proximidad al domicilio mientras que para el alumnado de centros privados fue la decisión de sus padres. Se consideraron otros factores como el prestigio del centro, el tener amigos, etc., pero no son significativos. Los factores de elección coinciden en la variable estudios padre y profesión. Los padres con estudios primarios y obligatorios seleccionaron el centro por proximidad y los padres de un nivel sociocultural y económico alto eligieron por propia decisión. El resto de motivos de elección muestran porcentajes significativamente muy bajos. El análisis empírico de este trabajo continua mostrando que factores geográficos, como la residencia en determinadas comunidades o municipios, o factores familiares, como el nivel cultural de los padres o su pertenencia a determinadas categorías socioeconómicas, tienen relevancia en la decisión de acudir a centros privados.

Estos resultados indican que las familias que eligen libremente son las que poseen un buen nivel sociocultural y profesional. La elección de un centro privado supone asumir todos los costes directos e indirectos (materiales, matrícula, mensualidad, transporte, etc.), elegir un centro privado-concertado reduce los costes, pudiéndolos asumir sin grandes despendas las familias. Según Carabaña (2005), expuesto en el capítulo II, existe un desplazamiento de la demanda de servicios educativos privados-concertados, provocado por la búsqueda de la clase media de cierta seguridad y por un criterio de distinción que supondría la elección de un centro privado, ya que se le atribuye un estatus más alto que el público. Esta premisa ha estado presente a lo largo del tiempo, se cree que todo lo que se hace en

un centro privado resulta más eficiente y de mayor calidad que lo que se realiza en un centro público, se comprueba que son otros los factores que influyen, aunque los partidarios de la libertad de elección argumentan que una sociedad es más libre cuando tiene suficientes mecanismos para poder decidir.

En este sentido se ha constatado que la distribución del alumnado en los diferentes centros continua teniendo un factor de desigualdad. Sin obviar que la elección de centro público o privado-concertado está determinada por la normativa que impide a los padres poder elegir libremente fuera de la zona de influencia del domicilio.

Con referencia a compensar las desigualdades socioculturales y profesionales que existen en la sociedad valenciana, factor que se proyecta en los resultados académicos de los alumnos y que influye de manera evidente en el efecto de composición en los diferentes centros, con los datos analizados se corrobora que no influye tanto el modelo de centro como las características de la familia. Ahora bien, en esta investigación al incluir la variable estudio y profesión de los padres desaparece el efecto sobre la tipología de centro.

Respecto del resto de ítems que determinan los resultados, se comprueba que en los últimos años se otorgan menos becas para compensar las desigualdades. Como demuestra la investigación, algunos alumnos a lo largo de la escolaridad han obtenido becas del MEC o de la Generalitat Valenciana, especialmente el alumnado de centros públicos, pero en un bajo porcentaje. La crisis económica y las políticas de ajuste estructural exigidas por Europa han llevado a que la Comunidad Valenciana recortara el gasto, sobre todo en becas, e incluso aprobadas las becas, las familias no recibían el abono de la misma en el curso de la petición.

Sobre la preferencia de centro expresada por los alumnos

La inclusión del quinto objetivo hace referencia al tipo de centro que los alumnos preferirían si tuvieran que elegir y está directamente relacionado con la libertad de elegir centro.

Los resultados muestran que continúan eligiendo el mismo modelo de centro según su posición social. Existe un número reducido de movilidad en la elección, el alumnado elegiría de nuevo el mismo centro. Este apartado suponía el derecho a elegir entre un centro de enseñanza u otro como derecho/libertad pero, al centrarse la investigación en un final de etapa obligatoria y posobligatoria, en este contexto el centro escolar forma parte de la trayectoria vital del alumnado, se ha convertido en un lugar de aprendizajes de competencias cognitivas, afectivas, emocionales y sociales. Encontramos en el centro elegido, pues, más coincidencias que discrepancias.

Sobre la satisfacción con la elección realizada

Con carácter más general se plantea el sexto objetivo que pretende comprobar la relación que existe entre el nivel de satisfacción con el tipo de educación que reciben y la que elegirían los alumnos en un futuro.

Para ello, se estableció un grupo de ítems que hacen referencia al grado de satisfacción con la enseñanza que reciben en el centro, el grado de satisfacción en aprender y disfrutar al mismo tiempo, el grado de satisfacción con el sentimiento de pertenecer al centro, etc. Es evidente que el grado de implicación del estudiante con el centro educativo influye directamente en su aprendizaje y en su experiencia educativa, con lo cual el grado de compromiso del estudiante puede ser indicativo de un mayor éxito académico, como se ha expuesto en el capítulo IV.

En relación con el grado de satisfacción con la enseñanza que reciben, el alumnado de 4º de ESO y de 2.º Bachillerato matriculado en centros privados es el que más satisfecho se siente en la enseñanza que recibe y el tipo de centro, se siente orgulloso de forma parte del mismo y lo recomendarían a familiares y amigos, coincidiendo en este último ítem con los estudios de los padres.

Participación en programas de estudio en el extranjero

El séptimo objetivo recoge si la posibilidad de realizar estudios en el extranjero depende del nivel socioeconómico o de la obtención de becas.

Los datos analizados ponen de manifiesto que el alumnado apenas ha participado en programas de estudio en el extranjero, coincide en lo expuesto en el capítulo IV. No obstante, se puede afirmar que los estudiantes de centros privados son los que más han participado en diferentes programas. La mayoría de alumnos, independientemente de la tipología escolar, han recibido poca o ninguna ayuda para realizarlos, en caso de realizarlos han sido las familias las que los han financiado. Las políticas educativas aplicadas y la provisión de becas no han dado la respuesta adaptada a una sociedad de conocimiento globalizado.

Referente a los obstáculos que encuentran para estudiar en el extranjero, los procedentes de un medio más desfavorecido consideran que no tienen suficiente conocimiento del idioma y asumen que el acceso a estudios en el extranjero supone un gasto importante para las familias que les imposibilita plantearse el estudio.

Este objetivo analizaba hasta qué punto realizar estudios en el extranjero cumple las expectativas de los alumnos. Los resultados demuestran que los estudiantes de centros privados y privados-concertados priorizan el desarrollo personal, mediante el cual intentan superarse, coincidiendo con la filosofía de dichos centros. El alumnado de centros públicos ha cumplido la expectativa de desarrollo personal en un porcentaje más bajo.

El rendimiento académico del alumnado

El objetivo octavo consiste en verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función del centro educativo al que asisten (nota media, repetición de curso y asignaturas pendientes), estudios y profesión de los padres.

En primer lugar, cuando se intenta explicar la percepción que tienen los alumnos sobre su rendimiento se tienen en cuenta la influencia directa de variables individuales cognitivas, el desarrollo académico y variables escolares (calificaciones obtenidas el curso anterior, la nota media, la repetición de cursos).

El rendimiento del curso anterior o las repeticiones que ha realizado el alumnado es una variable que da cuenta de la trayectoria escolar del mismo.

En este apartado, el análisis empírico demuestra, otra vez, diferencias entre los diferentes tipos de centro: el alumnado de centros públicos en 4.º de ESO y 2.º de Bachiller obtiene notas inferiores, pasa de curso con asignaturas pendientes, repite curso; siendo los alumnos de centros privados-concertados y privados los que obtienen mejores resultados. Asimismo, el análisis cualitativo sobre la variable estudios y profesión de los padres manifiesta los mismos resultados.

Se ha puesto de relieve que actualmente los progenitores que coinciden en tener niveles altos de estudios influyen en los niveles de estudios de sus hijos. En los centros públicos, aunque el nivel sociocultural y profesional de las familias presenta bajos índices de diversidad social y cultural, los resultados académicos muestran un nivel medio de alumnos que aprueban todas las asignaturas entre junio y julio. Para poder identificar qué factores influyen en la desigualdad de logros académicos, en especial en los centros públicos, sería necesario que desde la Administración Autónoma se plantearan intervenciones que permitieran orientar las actuaciones de manera más eficaz. El capítulo III hace referencia al Plan de Actuación para la Mejora (PAM), que pretende disminuir las desigualdades de logro académico, pero no suelen existir estudios empíricos en cada centro para abordar de una manera más efectiva dichos planes, y se conceden recursos de manera bastante arbitraria.

Como podemos observar, y tal como habíamos señalado, las características socioculturales y profesionales de los progenitores, las características individuales, y el centro juegan un papel importante en la diferencia de logros académicos. Siguen observándose diferencias en las características de origen sociocultural y profesional de las familias que asisten a las diferentes tipologías de centro. El rendimiento académico de los alumnos es una variable que ha influido de manera decisiva en la elección de centro, en parte porque los resultados obtenidos forman parte del historial académico del alumno, pero también debido a que estos resultados han servido para cuantificar la calidad del sistema educativo. Ahora bien, en los estudios expuestos en el capítulo II y V, Calero y Escardíbul (2007), y Perelman y Santín (2011), para explicar las diferencias entre el rendimiento

académico de los alumnos en función de la titularidad de centro, coinciden en que la calidad que se otorga a los centros privados atendiendo la variable rendimiento académico se debe en parte al “efecto composición” del alumnado: los centros públicos asumen una mayor cuota de responsabilidad en la escolarización de alumnos de origen emigrante y de alumnado con dificultades de aprendizaje. Este punto queda evidenciando en el análisis empírico realizado.

En el análisis de resultados, el rendimiento académico presenta diferencias significativas entre centro público y privado, que mantienen cierta polarización en los resultados. En cuanto a las interacciones obtenidas entre la variable cursos repetidos y las variables centro, estudios de los padres y profesión de los padres, no se han observado resultados significativos.

Otro factor estudiado en el análisis empírico es la percepción que tiene el alumnado sobre su desarrollo académico. En dicho desarrollo, los factores motivacionales parecen jugar un papel importante. Los ítems presentados hacen referencia al nivel de autoconfianza que presentan los alumnos respecto a conseguir logros académicos. Estos son el resultado de la interacción de factores personales y contextuales. En el contexto institucional donde se sitúan los estudiantes se ha de tener en cuenta el centro escolar (público, privado-concertado y privado) y el curso, aunque existen más factores que influyen y se han estudiado en las otras dimensiones.

El análisis empírico demuestra que existen diferencias significativas. Los estudiantes de los centros privados son los que más coinciden en la idea de que están capacitados para conseguir éxitos escolares. Tras la revisión realizada, no podemos obviar que la influencia del nivel sociocultural de la familia en el rendimiento académico sigue presente en los resultados del alumnado de los diferentes centros. Esta situación puede ser debida, probablemente, a que a los alumnos procedentes de niveles socioculturales y económicos más bajos les resulte más difícil compensar la influencia de la clase social a la que pertenecen.

De los cinco ítems que se han estudiado en esta dimensión, uno de ellos tiene un peso específico en esta investigación: el que hace referencia a la

percepción que el alumnado tiene de ser capaz de superar los estudios a pesar de las dificultades que se le presenten; percepción que le empuja a obtener éxito en las metas escolares. Como se ha visto en el capítulo IV, si el alumno intenta alcanzar una tarea con éxito y lo logra, su motivación aumenta.

Los alumnos de los centros privados son los que están más de acuerdo con los ítems presentados, lo que indica que han adquirido un autoconcepto positivo de sí mismos, al tiempo que se definen como capaces de obtener éxitos escolares. La competencia académica que los sujetos poseen les permitirá responder a su ambiente y les capacita para transformarlo. De ello se desprende que si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta autopercepción contribuirá al éxito de su desempeño; por lo tanto, podría decirse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa.

En el capítulo IV, los trabajos de Zimmerman y col. (Zimmerman, Bandura, y Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005) apuntan a que las creencias de autoeficacia sobre la capacidad para autorregular el aprendizaje predicen las creencias de autoeficacia en su desempeño en un dominio específico. Y, a su vez, esta última es predictiva de las calificaciones de los escolares (Kim y Lorsbach, 2005; Usher y Pajares, 2008; Wood, Atkins y Taberero, 2000; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Nivel de autoeficacia en el alumnado

El noveno objetivo de esta dimensión es comprobar la relación entre la elección de estudios, su nivel de autoconfianza personal, el de confianza de los padres y de los profesores. En este apartado los porcentajes globales y las puntuaciones para cada ítem del cuestionario señalan mayores niveles de autoeficacia en el alumnado de centros privados.

Acorde con el estudio realizado, las diferencias obtenidas se podrían sintetizar explicando que el alumnado que asiste a los centros privados proviene de familias con un alto nivel sociocultural, presenta diversidad de recursos, alta autoestima, etc. Es evidente que existe una estrecha relación entre la variable nivel

educativo y profesional de los progenitores —como las creencias de los padres acerca del desarrollo educativo de sus hijos— y la importancia que ellos mismo ejercen sobre su futuro.

Además, conviene destacar que el alumnado de centros privados solo ha elegido seguir en la universidad. En los centros públicos existe un número reducido de alumnos que desean continuar por la vía de ciclos formativos. A su vez, habría que manifestar que un porcentaje alto de alumnos de centros públicos eligen continuar bachillerato, de manera que se incrementa la posibilidad de seguir con estudios universitarios en los centros públicos.

En el objetivo diez se pretende valorar si existen diferencias significativas en cuanto a la tipología de centros referentes al nivel de desarrollo personal. El análisis empírico nos muestra el nivel competencia adquirida por el alumnado en lo referente al desarrollo de habilidades y conocimientos académicos necesarios para su desarrollo personal y social. Al finalizar una etapa educativa obligatoria y posobligatoria, el alumnado debe poseer: una buena competencia lingüística, habilidades para resolver situaciones inesperadas, capacidad de organización, planificación y toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo, capacidad creativa, etc.

Los mismos resultados se dan respecto a la autoconfianza adquirida a lo largo de los estudios de 4.º de ESO y 2.º de Bachiller. Al analizar las relaciones existentes se obtuvieron, en algunos ítems, diferencias significativas en su autoconfianza adquirida a través los estudios realizados. Las puntuaciones obtenidas en la mayoría de ítems fueron más altas en el alumnado de 4.º de ESO perteneciente a centros privados que en el alumnado de 2.º de Bachiller. Estas menores puntuaciones pueden deberse a que el alumno de bachillerato tiene más desarrollada su capacidad de adaptación y de organización.

Los resultados coinciden en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), expuesta en el capítulo IV. En las investigaciones de Takahaski (2011) se indica que los centros cuyos estudiantes obtienen resultados mixtos en las pruebas

estandarizadas y provienen de familias de bajos ingresos —que en este caso son los que convergen en centros públicos— se caracterizan por atraer y retener profesores de bajos niveles de autoeficacia. No obstante, se ha de tener en cuenta que la autoeficacia no construye rasgos estables, sino que son fluctuantes y específicos de un contexto concreto.

Continuando con el mismo objetivo, con respecto a la puntuación de las medias entre el sentimiento de desarrollo personal y titularidad de los centros, cabe señalar que no hay diferencias significativas en todos los ítems. Sin embargo, al comparar cada ítem, los alumnos de centros privados albergan sentimientos de desarrollo personal mejores que los del alumnado de centros públicos, y obtienen puntuaciones más altas en casi todos los ítems —excepto en la capacidad de persistencia para metas, donde puntúa más alto el alumnado de los centros privados-concertados.

El último objetivo de esta dimensión pretendía conocer hasta qué punto los niveles de comunicación que se producen entre padres e hijos difieren de asistir a un centro privado, concertado o público.

Según el análisis empírico de la comunicación con los padres, la mayor interacción se da en los centros privados y públicos entre padres e hijos. Los resultados confirman un desarrollo positivo, es decir, aquellos adolescentes que perciben a sus padres como más dialogantes y atentos en su relación con ellos, son los que presentan menos problemas de autoestima, sobre todo familiar, y de ajuste personal. El uso del diálogo parental hace que los hijos se sientan a gusto, cómodos y satisfechos con su familia, y que estén atentos a las recomendaciones y consejos de sus padres. Las diferencias no han resultado estadísticamente significativas en 2.º de Bachiller y solamente en un ítem en 4.º de ESO. En este punto se debe tener en cuenta que, a medida que los hijos se hacen mayores, el espacio de influencia de los padres disminuye y, en consecuencia, los adolescentes han de reflexionar sobre sus propias capacidades y cualidades, fruto de su mayor capacidad de autoanálisis, como se comprueba cuando se preguntamos sobre el grado de acuerdo con el desarrollo personal adquirido a lo largo de la educación secundaria y bachillerato.

Uno de los puntos que merece un estudio especial es la cuestión referente a qué opinan los profesores de los alumnos. Sobre el alumnado de centros privados, la mayoría coincide en expresar que esperan de ellos un futuro brillante, frente a los centros públicos que los consideraban “uno más entre sus compañeros”. Son diversos los factores que están influyendo en la perspectiva del alumnado sobre su futuro.

En el caso de que los alumnos decidan estudiar bachiller, los padres en general tienen un nivel alto de confianza en que lo pueden lograr. Ahora bien, los alumnos que han tomado la decisión de realizar un Ciclo Formativo son menos apoyados por los padres.

Calidad educativa

El decimoctavo objetivo pretende verificar si la calidad educativa, según la tipología de los centros, adquiere tal importancia que se convierte en una variable decisiva en la elección de centro por parte de los padres.

Como se ha comprobado en el capítulo III, la calidad en la enseñanza educativa es un problema difícil de abordar. Se trata de un proceso multidimensional y complejo que engloba diferentes propuestas educativas: excelencia, eficacia, valor añadido, adecuación de los objetivos, disponibilidad de recursos, satisfacción de necesidades, capacidad de transformación, etc. Todos ellos ofrecen una visión completa acerca de la manera, no excluyente, sino complementaria de aproximarse a la calidad de un sistema educativo. Cada centro ha de tener delimitada la implicación, el seguimiento, el control del sistema de calidad, con la finalidad de darse cuenta de cómo perciben los alumnos la calidad de enseñanza de los centros a los que están adscritos.

La implantación de cualquier sistema o modalidad de calidad va a estar condicionado por una serie de factores que influyen en dicha calidad.

El sistema de calidad que elige cada centro debe proporcionar un marco global que permita, dentro de su autonomía, una mejor adaptación de modelos, sistemas o herramientas, que contribuyan a una mejor prestación de servicios. En la elección de centro por parte de los padres tiene un componente importante la calidad del sistema educativo. La pretensión en la investigación fue contar con la opinión del alumnado de 4.º de ESO y 2.º de Bachiller, para ello se estableció en esta dimensión una información de carácter general sobre las infraestructuras del centro, instalaciones, equipamiento, materiales relacionados con la enseñanza, biblioteca, plan de estudios, el profesorado como factor motivador, competencias adquiridas por el alumnado, orientación académica, profesional y personal del alumnado, la evaluación, la coordinación, etc.

Se concluye que los estudiantes en general han valorado la enseñanza. Ahora bien, el alumnado de centros privados- concertados y privados son los que en casi todos los ítems del cuestionario sus puntuaciones han sido más altas. También han valorado la formación recibida de manera positiva, consideran que han recibido formación académica y humana, atención de los profesores, etc. No obstante, el alumnado de los centros privados otorga mayores puntuaciones en todos los ítems estudiados. Con referencia a la variable estudios padre, independientemente de los estudios conseguidos por los padres, todo el alumnado en general valora la calidad. Es cierto, que como ha ido ocurriendo en la mayoría de dimensiones estudiadas, a medida que los padres obtienen un nivel más alto de estudios y de cualificación profesional el alumnado de 4.º de ESO, como de 2.º de Bachillerato dan más importancia al estudio para su desarrollo personal, cultural y académico.

Los estudiantes de centros públicos son los que más valoraron que la biblioteca dispone de materiales bibliográficas suficientes y adecuadas para desarrollar con más profundidad las asignaturas, en referencia con las instalaciones se disponía de aire acondicionado y calefacción, el mobiliario presenta un buen estado y los equipamientos y medios audiovisuales de las aulas son adecuados para impartir la docencia, independientemente del centro predominaba un nivel medio o alto. En general, según las afirmaciones de los estudiantes, se considera que la enseñanza que están recibiendo es de calidad. El alumnado que asiste a centros

privados, en todos los ítems, han valorado un nivel más alto de calidad en sus centros.

En esta investigación destacamos que los factores que determinan la calidad de educación, desde el punto de vista del alumnado, son las competencias docentes, en las cuales la figura del profesor adquiere el máximo valor. Los estudiantes de centros privados y privados concertados han considerado que el profesor planifica la enseñanza de manera adecuada, planifica y coordina las actividades teóricas y prácticas, cumplen los programas de la asignatura planteada al inicio del curso, sus contenidos están actualizados, complementan la información con salidas extraescolares, etc.

Al igual que en investigaciones realizadas en otros países, este análisis centrado en la Comunidad Valenciana ha puesto de manifiesto la importancia de la figura del profesor en la calidad educativa. El alumnado considera un buen profesor aquel que presenta una metodología variada, fomenta el interés de los alumnos, presenta conocimientos actualizados, relaciona teoría con práctica y atiende las necesidades de sus alumnos. También han considerado que las pruebas de evaluación son coherentes con la programación de la asignatura.

El alumnado, al evaluar la calidad educativa, tuvo en cuenta los aspectos relacionados con el profesorado en general, es decir, la investigación muestra que las cualidades y el comportamiento del profesorado tienen un impacto significativo sobre las percepciones de los estudiantes en lo referente a una educación de calidad elevada. En bachillerato la valoración se da en un nivel mayor en el alumnado de centros privados-concertados y privados.

Ahora bien, respecto a la calidad educativa cuando se hace referencia a la variable estudios padre y profesión padre, en cierta forma se reproduce un patrón similar, el grupo de padres con profesiones de menos cualificación y con un nivel de estudios más elemental puntúa más bajo en estos ítems y las puntuaciones más altas están localizadas en los grupos de mayor cualificación profesional y académica.

En esta misma línea, en el capítulo III se expone un estudio realizado por Tiana (2008) donde abordaba la función del docente como un factor de calidad. En este sentido, afirma que el objetivo fundamental de cualquier política educativa para conseguir una educación de calidad se debe mejorar la formación de los docentes, relativo al acceso, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional posterior. Los docentes pueden generar cambios importantes en la historia de aprendizaje de sus alumnos, tienen la capacidad y el potencial para acogerlos y motivar en ellos el deseo por aprender y desarrollarse en la universidad, aportando a la creación de una educación superior terciaria de mayor calidad y equidad.

En este apartado, a partir del análisis empírico realizado sobre la calidad educativa desde las perspectivas del alumnado de 4.º de ESO y 2.º de Bachiller, se llega a la conclusión que una enseñanza de calidad es aquella donde se encuentran profesores cualificados académicamente y personalmente, capaces de motivar a sus alumnos, de tomar decisiones, con capacidad de análisis y síntesis, con habilidades de solucionar las dudas de los alumnos, capaces de relacionar la teoría y la práctica, formar al alumno de manera integral, utilizar diversas metodologías para obtener mejores resultados, trabajar en equipo, etc.

Las anteriores conclusiones sobre la percepción del alumnado de 4.º ESO y 2.º Bachillerato en la Comunidad Valenciana respecto a la libertad de elección de centro, nos plantea en la misma línea, la posibilidad seguir futuras investigaciones que incidan de manera positiva en las políticas educativas que se están llevando a cabo.

RECOMENDACIONES

El trabajo de investigación realizado, en su conjunto, ha permitido detectar un inminente interés en futuras investigaciones de replicar el presente estudio en otras comunidades autónomas, dadas las peculiaridades de la distribución de los conciertos que se dan en la Comunidad Valenciana, conociendo así si se produce el mismo fenómeno descrito de forma global en España.

Otro estudio posible sería realizar la misma investigación o parecida que implicara a los progenitores y a los hijos al mismo tiempo, de manera que al comparar los resultados nos pudiera dar una visión más amplia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A. Honigsfeld, R. Dunn. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research*, 96 (4), 195-206.
- Abdallah-Preteceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea-Books.
- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la cepal*, 88.
- Abramovich, V. y Courtis, C. (2003). Los derechos sociales como derechos exigibles. *Teoría y realidad constitucional*, 12, 691-697.
- Abrams, D., y Hogg, M. A. (1999). *Social identity and social cognition*. Malden, MA: Blackwell.
- Adecoa, F. (2008). La política común de seguridad y defensa en la Constitución Europea: hacer creíble la política de responsabilidad. *Cuadernos europeos de Deusto*, 34, 11-40.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Gramo Hill.
- Aguiló, A. (2014). *Educar el carácter. Principios clave de la formación de la personalidad*. Madrid: Palabra.
- Ainscow, M; Dyson, A; Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, (1), 1-17.
- Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Predictions of goal-directed behaviour. Attitudes, intentions and perceived behavioural control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid. Taurus
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Facultad de Psicología. Madrid.
- Álvarez M. y Manuel, J. (2003). Aprender con la evaluación. *Revista de humanidades y ciencias sociales*, (10), 19-39.
- Ambler, J. (1994). Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), 454-476.
- Ancheta A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España. Una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.

Ancheta A. (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de educación.*, (2), 129-148.

Ancheta, A. (2012). La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea. Un estudio comparado entre los sistemas de Suecia, Inglaterra y España. Universitat de València.

Andreano, J.M. & Cahill L. (2009). Sex influences on the neurobiology of learning and memory. *Learn Mem*, 16, 248-266.

Angulo, F. (1999). *El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Annervirta, T. & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74, 197-225.

Apel, J. (1992). Desarrollo del sistema educativo alemán, 1959-1990. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 447-467.

Appe, M. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós

Apple, M. (2002). Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? *Revista de educación*, (1), 223-248.

Arasanz, L. (1999). *Las sentencias del tribunal constitucional español*. Madrid.

Archbald, D. (1998). *Magnet schools, voluntary desegregation and public choice theory: Limits and possibilities in a big city school system*. Madison: University of Wisconsin Press.

Arnove, R. (1999). *Reframing comparative education: the dialectic of the global and the local*. *Comparative education. The dialectic of the global and the local*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Arostegui, J. y Martínez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Ediciones Akal.

Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. White Plains, NY: Longman, Inc.

Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J: Van Nostrand.

Avellano, D. y Cabrero, D. (2005). La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público. *Gestión y Política Pública*, XIV (3), 599-618.

Balarin, M. y H. Lauder. (2008). *The governance and administration of English primary education*. Cambridge: Primary Review.

Bali, V., Anagnostopoulos, D. & Roberts, R. (2005). Toward a political explanation of grade retention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 133-155.

Ball, S. (1990). Markets, inequality and urban schooling. *Urban Review*, 22, 85-100.

Ball, S. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 13-19

Ball, S. (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge

Ball, S.(2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas en M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada, Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, escuela y mercado, Argentina: Granica.

Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación*. Informe Preliminar de V Congreso Mundial de la Educación.

Ballester Vila, M^a G. y Sánchez Santamaría, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26.

Ballion, R. (1991). L'analyse de l'établissement scolaire. Rapport pour le réseau C du project OCDE CERI de indicateurs de l'enseignement multigr. Paris.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1983). *Modelo de Causalidad en la Teoría del Aprendizaje Social*. *Cognición y Psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. *Biblioteca de Psicología*. Bilbao, Spain: Desclée De Bower

Bandura, A. (2001) *Guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia*. EEUU: Universidad de Stanford.

Bartell, W., Roberts, J. & Le Grand, J. (1998). *Quasi Markets Reforms in the 1990s. A Revolution in Social Policies*. University of Bristol: The Policy Press.

Barzelay, M. (1992). *Breaking Through Bureaucracy. A New Vision for Managing in Government*. Worldwide.

Bascuñan, J. (2013). La Política de la Educación social en la Europa de las desigualdades. *New approaches in educational research* (2), 102-108.

Bastida Freijedo, J., Villaverde Menéndez, I., Requejo Rodríguez, P., Linera, M. A. y Fernández Sarasola, I. (2004). Teoría general de los derechos fundamentales en la Constitución española de 1978. *Teoría y realidad constitucional*, 16, 487-492.

Beck, U. (1998) *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial.

Beck, U. y Beck, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.

Becker Gary S. (1983a). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid : Alianza.

Bellod Redondo, J.F. (2011). Detección de burbujas inmobiliarias: el caso español. Contribuciones a la Economía. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011a>

Bennett, J. (1994). *The De-Valuing of America: The Fight for Our Culture and Our Children*. Reed Business Information.

Benso Calvo, C. y Pereira Domínguez, C. (2007). *Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Concello de Ourense, Concellería de Educación, D.L

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarró editores.

Berk, I. (2002). *Infants, children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.

Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación Familiar: infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (3) ,85.

Betz, N. & Hackett, G. (1986). Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (5), 399-410.

Biran, M. & Wilson, G. T. (1981). Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 49, 886-889.

Blanco, B. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16 (1), 1-28.

Boisier, S. (1999). Nuevas fronteras para la política regional en América Latina. Ciudad y territorio: Estudios territoriales, 122, 809-820.

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "gestión de calidad total". *Aula de Innovación Educativa Barcelona*, 83, 77-82.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de educación*, 317, 185-202.

Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efecto sobre las desigualdades educativas. *Educar*, 29, 11-29.

Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 33, 59-82.

Bonal, X. (2005). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

Bonal, X., González, L. y Valiente, O. (2005). *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Bonal, X. (2006). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?* Barcelona: CIDOB.

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educación social*, 30, 653- 671.

Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. & Verger, A. (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Borja, J. (1987). *Descentralización del Estado y democracia local. Manual de gestión municipal democrática*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

Bosch, F. y Díaz, J. (1988). *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153–164.

Bowman, M. J. & Anderson, C. A. (1963). *Concerning the Role of Education in Development*. Old Societies and New States: The Quest for Modernity in Africa and Asia. The Free Press.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de educación*, 19, 13-50.

Brewer, M. B., & Hewstone, M. (2003). *Emotion and motivation. Perspectives on social psychology* Malden. MA. US: Blackwell Publishers.

Briones, M. I (2014). Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia. Madrid: DYKINSON, S.L.

Burbules, N.C. y Torres, C.A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*, 13-29.

Cabello, S. y Giró, J. (2011). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 61-71.

Cahill, L. (2005). His brain, her brain. *Scientific American*, 292 (5), 40-47.

Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de Servicios educativos: el rendimiento de los centros públicos y privados medidos en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, 183(4), 33-66.

Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-99.

Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.

Calvo, M. (2005). *La educación diferenciada: un modelo de educación personalizada y una opción de libertad*. Simposio internacional: familia, educación y género. Barcelona.

Calvo, M. (2005). *Los niños con los niños; las niñas con las niñas. El derecho a una educación diferenciada*. Córdoba: Amazora.

Calvo, M. (2007). *Niños y niñas, Hombres y mujeres: iguales pero diferentes*. Córdoba: Amazora.

Calvo, M. (2008). *Cerebro y educación*. Córdoba: Amazora.

Calvo, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada*. Córdoba: Toro Mítico.

Cámara Villar, G. (1988). *Sobre el concepto de los fines sobre la educación en la Constitución española*. Madrid: Ministerio de Justicia.

Cámara Villar, G. (2002). El derecho a la educación. *Comentario a la constitución socio-económica de España*, 979-1034.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: la Muralla.

Cánovas, P. (2012). *Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones*. Universidad de Valencia.

Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 109 - 126.

Cañadell, R. (2008). Como afecta la globalización a la educación. *El Viejo Topo*, 243, 41-45.

Carabaña, J. (1985). *La Igualdad de Oportunidades ante la Educación en España desde 1970*. Igualdad, Desigualdad y Equidad en España y México. Madrid: ICI-CM.

Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.

Carney, S., Reppley, J. & Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366-393.

Carnoy, M. (2007). *El Trabajo flexible en la era de la información*. Alianza Editorial.

- Carretón, M. (1999). *Democracia y democratización*. México: UNAM.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Castejón, J. (1996). Factores psicosociales en la predicción del rendimiento académico. *Revista de psicología de la educación*, 19, 31-51.
- Castejón, J. & Navas, L. (2010). *Dificultades y trastornos de aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: Gamma.
- Castell, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). Entender nuestro mundo. *Revista de Occidente*, 205, 113-145.
- Castell, M. (2002). *La era de la información. La sociedad real*. México: Siglo XXI.
- Castillo Córdova, L. (2005). *La dimensión objetiva o prestacional del derecho fundamental a la educación*. Anuncio de la Facultad de Derecho de la Universidad de Coruña, 9.
- Cerdà, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de educación*, 319, 91-113.
- Cerrón Jorge, L. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2) 54-63. Recuperado de: <http://www.anfop.com>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente inglés. *Acción pedagógica*, 15, 44-54.
- Champeil-Desplats, V. (2010). El derecho a la cultura como derecho fundamental. *Revista electrónica iberoamericana*, 4 (1).
- Chemers, M., Hu, L., & García, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chubb, J.E. & Moe, T.M. (1990). *Politics, Markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institution.

Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.

Coleman, J. (1966). El Informe Coleman. Una lección de sociología y de política. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, (9), 37-45.

Colom, F., y Gabaldón, D. (2016). Recursos educativos y primera infancia: Privatización de la educación infantil de primer ciclo en la ciudad de Valencia. *Revista de la sociedad de sociología de la educación*. (9), 2, 277-288.

Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Comellas, M^a J. (2009a). *Educación en la comunidad y en la familia*. Valencia: Nau Llibres.

Coombs, H. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Coombs, P.H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. USA: Oxford University Press.

Coons, J. E. & Sugarman, S.D. (1971). *Family choice in education: A model state system for vouchers*. Berkeley. University of California: Institute of Governmental Studies.

Cortina, A. (2000). Mujer, economía familiar y estado de bienestar. *Dimensiones económicas y sociales de la familia*, 253-268.

Covington, M.V. (1985). *Strategic thinking and fear of failure. Thinking and learning skills*. Hillsdale: NJ Erlbaum.

Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.

Cowen, R. (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* La caixa.

Creemers, B & Kyriakides, L. (2010). School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes: Establishing a Dynamic Model of Educational Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 263-294.

Crochet, J. Y., Welcomme, J. L., Ivorra, J., et al. (2009). Une nouvelle faune de vertébrés continentaux, associée à des artefacts dans le Pléistocène inférieur de l'Hérault. *Compte Rendu Palevol*, (8), 725-736.

Crozier, M., Huntington, S. & Watanuki, J. (1975). *The crisis of democracy*. New York: University Press.

Dale, R. (2007). *Los efectos de la globalización en la política educativa nacional. Un análisis de los mecanismos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009). *Children's Services: Improvement Support for Local Authorities and Children's Trusts*. A National Prospectus 2009–10. Nottingham: DCSF Publications.

De Bellis, M.D., Keshavan, M.S., Berra, R. S., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A., & Boring, A. M. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral cortex*, (11), 552- 557.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.

DES (Department of Education and Science) (1988). *Education Reform Act*. Londres: HMSO.

DeVries, H., Dijkstra, M. & Kuhlman, P. (1988). Self efficacy: The third factor besides attitudes and subjective norm as a predictor of behavioral intentions. *Health Education Research*, 3, 273-282.

DfE (Department for Education) (2013b). *Governors' Handbook*. Londres: Crown Copyright.

DfES (Department for Education and Skills) (2005). *Governing the School of the Future*. Londres: HMSO.

Díaz Lema, J.M. (1992). *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro derecho nacional y en el derecho comparado*. Madrid: Pons.

Díaz Pizazo, M. (2003). *Justificación de derechos fundamentales*. Madrid: Civitas.

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38 Recuperado de: <http://www.aufop.com>

Díez Pampliega, C. (2010). Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública. *REIFOP*, 13 (2), 80-87.

Doncel, D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades Autónomas y LOGSE. *Revista española de educación comparada*, 14, 207-241.

Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu*. Paris, Les EditionsTextuel.

Duhalde, M.A. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Duru-Bellat, M. (2004). Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los estados unidos. *Revista de Educación*, 333, 41-58.

Duru-bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visé égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38, 759-790.

Dzewaltowski, D.A., Noble, J. M., & Shaw, J.M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behaviour. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 12, 388-405.

Echeita, G. (2006). Inclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, (2), 1-212.

Echols, F. & Willms, J. (1995). Reasons for school choice in Scotland. *Journal of Education Policy*, 10(2), 143-156.

Echols, F., McPherson A. & Willms, J. (1990). Parental choice in Scotland. *Journal of Education Policy*, 5 (3), 20-22.

Eide, E & Showalter, M. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20, 563-576.

Elgar, Edward. (2001). Success and failure in governance: a comparative analysis. Aldershot, 593-640.

Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: Ingroup identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 617-626.

Embid Irujo, A. (1981). El contenido del derecho a la educación. *Revista Española de Derecho Administrativo*, 31, 1981, 672- 735.

Embid Irujo, A. (1983). *Las libertades en la enseñanza*. Madrid: Tecnos.

Embid Irujo, A. (1997). La enseñanza privada en España: consideraciones sobre su problemática actual en el marco de la política Europea sobre educación. *Revista de Administración Pública*, 87- 34.

Enimer, E. (1990). *A scale for mesuring teacher efficacy in classroom management and discipline*. Boston.

Essomba, M.A. (2007). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Falsafi, L. y Coll, C. (2010). *Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje*.

Feito, A.R. (1994). ¿Debe subvencionarse con fondos públicos la enseñanza privada? Elementos para un debate. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), 343-345.

Feito, R. (1994). ¿Debe subvencionarse con fondos públicos la enseñanza privada? Elementos para un debate. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1) 343-355.

Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI

Feito, R. (2004). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro. *Participación Educativa*, (4), 4-15.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

Feito, R. (2008). ¿Qué pasa en secundaria? *Claves de razón práctica*, 188, 72-77.

Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.

Feltz, D. L. & Landers, D .M. (1979). Enhancing self-efficacy in high avoidance motor tasks: A comparison of modelling techniques. *Journal of Sport Psychology*, (1), 112-122.

Fernández de Castro, I. (2009). Libertad de enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 393.

Fernández Enguita M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós

Fernández Enguita, M. (2004). Elección de escuela: efectos y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista educativa*, 334, 377-390.

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (2), 42-69.

Fernández Llera, R. y Muñiz, P.M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.

Fernández Miranda Campoamor, A. (2006). El derecho a la educación y la libertad de la enseñanza en el mercado educativo. *Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas*, 37-68.

Fernández R. y Muñiz, P. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.

Fernández Segado, F. (1987). La interpretación del derecho a la educación en el tribunal supremo de Derechos Humanos en el marco del Convenio 4 de noviembre de 1950. *Revista de derecho público*, 106.

Fernández Soria, J.M (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344, 41-59.

Fernández, J. M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*, 346, 245-266.

Fernández Soria, J.M. (2013). Incertidumbres y riesgos en la Política de la Educación. *New approaches in educational research*, 2 (2), 47-49.

Fernández, A. (2004). La educación como derecho. Evolución reciente desde una perspectiva supranacional. *Revista española de educación comparada*, 10, 61-87.

Fernández, J., y Soler, C. (1999). Las familias monoparentales en España. *REIS*, 93, 51-85.

Fernández, M. (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista de Educación*, 334, 377-390.

Ferro, Barbaro, J. (2004). Computación y sistemas. *Instituto politécnico nacional México*, 7 (3).

Finot, I. (2000). Elementos para una reorientación de las políticas de descentralización y participación en América Latina. Recuperado de: <http://www.clad.org.ve/rev15/Finot.html>

Finot, I. (2001). *Descentralización en América Latina: teórica y práctica*. CEPAL. Naciones Unidas.

Fize, M. (2003). Les pièges de la mixité scolaire. *Agora débats jeunesse*, 32 (1), 148-150.

Flaquer, L. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Flaquer, L. (2001). La individualització de la vida privada. Anàlisi. *Quaderns de Comunicació i Cultura*, 26, 89-102.

Folguera, P. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.

Foro calidad y libertad de la enseñanza (2009). *Familia y escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid. Recuperado de: FERECCECA. Web:http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/foro9_Familiayescuela.pdf

Fowler, F. (1992). School Choice Policy in France: Success and Limitations. *Educational Policy*, 4, 429-443.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frings L., Wagner K., Unterrainer J., Spreer J., Halsband U., & Schulze-Bonhage A. (2006). Gender-related differences in lateralization of hippocampal activation and cognitive strategy. *Neuroreport*, 17, 417-421.

Fullan, M. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? *Revista mexicana de investigación educativa*, 47, 1093-1145.

Fundación Europea Sociedad y Educación. (2006). *Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas. I Encuentro sobre estudios jurídicos-políticos en educación*. Madrid

Funes, J. y Essomba, M.A. (2004). *Eixos d'identificació del joves d'origen immigrat*. Barcelona: Mediterránea.

Galarza, A. (2010). Familia, envejecimiento y discapacidad en España. *Revista de sociología*, 95, (3), 673-700.

Galcerán Huguet, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106. Recuperado de: <http://www.anfop.com>

Gallego Anabitarte, A. (1994). *Derechos fundamentales y garantías constitucionales. (Derecho a la educación, autonomía local, opinión pública)*. Madrid: Civitas.

Gallego, M^a. T. (1983). *Mujeres, Falange y Franquismo*. Madrid: Taurus.

Gálvez, J. (1980). *Artículo 27. Comentarios a la constitución*. Madrid: Civitas.

García Garrido, J. L. (2001). Perspectivas de la educación en Europa en el siglo XXI. In M. Lázaro (Ed.). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. *Universitat de Valencia*.

García Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 50, 411-432.

García R., Pérez, C. y Escámez J. (2009). Individuo y comunidad un problema no resuelto. *Educación, conocimiento y justicia*, 79-97.

García, F.J., Olmos, A. y Bouachra O. (2008). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, 37, 239-263.

Gargallo, B., Suarez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario ceveapeu. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación e evaluación educativa*, 15 (2), 1-31.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CEAPA.

Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-142.

Gearon, L. (2002). *Education in the United Kingdom*. Londres: David Fulton Publishers Ltd.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Giddens, A. (1999) *The Third Way and It's Critics, and Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Madrid: Santillana.
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós
- Gillard, D. (2004). Education in England: a brief history. Recuperado de: <http://www.kbr30.dial.pipex.com/educ19.shtml#1988>.
- Giménez, G. (2002). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Revista mexicana de sociología*, 67 (3), 483-512.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado*. Madrid: Miño y Dávila
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como inversión*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). *En busca del sentido a la educación*. Madrid: Morata.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Glenn, C. (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Encuentro.
- Glenn, C. & De Groof, J. (2001). *Finding the Right Balance: Freedom and Accountability in Education*. Boston and Antwerp.
- González, M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21 (4), 381-389.
- González-Anleo, J. (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Gorard, S. (1996). Three Steps to 'Heaven'? The family and school choice. *Educational Review*, 48, 237-252.
- Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36, 745-766.
- Green, A. & Janmaat, J.G. (2011). *Regimens of Social Cohesion: Societies and the Crisis of Globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently!*. San Francisco, USA.
- Gurpegui, J. y Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-ciencia*

social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, (17), 13-26.

Habermas, J. & Rawls, J. (1996). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona, Paidós.

Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, (32), 47-56.

Hackett, G. (1995). *Self-efficacy and career choice and development*. New York: Cambridge University Press.

Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, Inc. publishers.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). El prometedor futuro del cambio educativo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 17, 373-374.

Hayek, F.A. (1978). *Derecho, legislación y libertad*. Unión editorial. Edición.

Hepburn, C. (1999). The Case for School Choice. Models from the United States, New Zealand, Denmark, and Sweden. Fraser institute. Recuperado de: <https://www.fraserinstitute.org/studies/case-for-school-choice>

Hernández, A. (2001). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades.

Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 108-114. Recuperado de: <http://www.anfop.com>

Hoff, S. (2006). *La guerra contra los chicos*. Madrid

Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S.P., & Barker, K.M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, (66), 1044-1046.

Holmes, A. R. (2009). *The third way: globalization's legacy*. Leicester: Matado.

Hugh, L. & Hughes D. (1999). *Trading in Futures: why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Grao.

Ibáñez Martín, J. A. (2009). Educación y Derechos Humanos. *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 19, 11-20.

Ilgén, D. R., & Davis, C. A. (2000). Bearing bad news: Reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 550-565.

Jordan, B., Redley, M., & James, S. (1994). *Putting the Family First. Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press.

Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.

Kafer, K. (2004). Schoolchoice in 2003: An old concept gains new life. *Legal Memorandum*, (9), 1-13.

Kaplan, M. (1990). *Designing Community Participation Special Events That Cross Generational Boundaries*. Coming of Age. EDRA 21.

Kettl, F. (1999). *The Transformation of Governance: Globalization, Devolution, and the Role of Government*. University of Wisconsin: Madison.

Kim, J.A. & Lorschach, A.W. (2005). Writing Self-Efficacy in Young Children: Issues for the Early Grades Environment. *Learning Environment Research*, 8, 157-175.

Kimura, D. (2000). *Sex and cognition*. MIT Press.

Koepke, M.F. & Harkins, D.A. (2008). Conflict in the classroom: gender differences in the teacher child relationship. *Early Education & Development*, 19(6), 843-864.

Kollias, E. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación*, (21), 266-271.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment. *Journal of personality and social psychology*, 77 (6), 1121-1124.

Lankford, H. & Wyckoff J. (1992). Primary and secondary school choice among public and religious alternatives. *Economics of Education Review*, 11 (4), 317- 337.

Lankford, H. & Wyckoff, J. (2001). Who would be left behind by enhanced private school choice? *Journal of Urban Economics*, 50, 288-312.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: springer.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, (31), 356-362.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K.C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, (31), 356-362.

Lent, R. & Hackett, G. (1987). Career self- efficacy. Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behaviour*, 30, 347-382.

Lingard, B. & Rawolle, S. (2010). *Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lingard, B. & Rawolle, S. (2010). *Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Llevot, N., & Bernad, O. (2015) .La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70.

Llorent, B. (2013).La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. *Revista española de educación comparada*, 21, 29-58.

Llorent, V. (2004). Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa. *Revista de Educación*, 335, 247-271.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Locke, E.A. & Kristof, A.L. (1996). *Volitional choices in the goal achievement process* New York. NY: Guilford Publications.

López Rupérez, F. (2008). Comprensividad y equidad. *Cuadernos de pensamiento*, 14, 153-176.

López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

López, F. (1995). *La libertad de elección en educación*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

Luzuriaga, C. (2010). *Mejorar la educación. Pacto de Estado y escuela pública*. Barcelona.

M^a Jesús Comellas. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó

Magalhães, J. (2013). Comparando y decidiendo: Una visión histórica de la política educativa. *New approaches in educational research*, (2), 93-99.

Mancebón M.J., y Pérez, D. (2005). Conciertos educativos y selectividad académica y social del alumnado: un estudio aplicado a los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Universidad de Zaragoza, Documento de Trabajo.

Mancebón Torrubia, M.J. y Pérez Ximénez de Embrum, D. (2005). *Conciertos educativos y selectividad académica y social del alumnado: un estudio aplicado a los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Universidad de Zaragoza.

Mancebón, M. J. & Muñoz, M. A. (2008): Private versus Public High Schools in Spain: disentangling managerial and program efficiencies. *Journal of the Operational Research Society*, 59 (7), 892 -901.

Mancebón, M. J. y Pérez-Ximénez de Embún, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, 180, 77-106

Mancebón, M.J. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *DTECONZ*.

Manriquez, A. J. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Revista de Historia Contemporánea*, 7. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es>

Mantecon Sancho, J. (1996). *El derecho fundamental de libertad religiosa*. Pamplona: Eunsa.

Maravall, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

Marchesí, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza editorial.

Marcos Pascual, E. (2007). El derecho de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos. *REDUR* 151-170.

Marilyn, G. & Mitchel, R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*,

Marjoribanks, K. (1981). Families and their learning environments. *Revue française de pédagogie*, 57, 87-88.

Maroy C. & Van Zanten A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans sixes paces scolaires en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-278.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de sixes paces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

Maroy, Ch. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12, (2), Recuperado de: <http://www.uclouvain.be/girsef>

Martín Gaite, C. (1987). *Usos amorosos de las postguerra española*. Barcelona: Anagrama.

Martín, M.A. (2006). La reforma del federalismo alemán. *Teoría y realidad constitucional*, 18, 337-350.

Martínez González-Tablas, A. (2000). *Economía política de la globalización*. Barcelona: Ariel.

Martínez López- Muñiz, J. L. (1991a). Libertad de enseñanza en la democracia: criterios de la jurisprudencia constitucional. Symposiu, d'edicacium de genere: *Liberte d'ensenyament et democràcia dans le pays d'Europe central y oriental*.

Martínez López-Muñiz, J. L. (2001). Configuración y alcance de los derechos y libertades educativas en la Convención de 1989 algunas consecuencias. *Revista española de pedagogía*, 49 (190), 419-432.

Martínez López- Muñiz, J. L. (2004). Autonomía de los centros escolares y derecho a la educación en libertad. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 50, 447-504.

Martínez M^a J. (2001). *Formación profesional comparada: un estudio aprendiendo de la práctica. Análisis comparado de la formación profesional en España y Alemania*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Martínez, M .J. (2001). Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen. *Revista española de pedagogía*, 59, 311-330.

Martínez M. J. (2009). *Educación Internacional*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Martínez, L. (2001). Una visión global de la familia monoparental en España. *Revista de educación*, 325, 93-98.

Martínez, L. (2011). El derecho a la educación en los estados unidos de América. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 93, 65-105.

Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, (4), 511-535.

Masó, A., y Sotomayor, B. (2011). *Padres que dejan huella. Cómo ganarse la autoridad y ser líder de tus hijos*. Palabra.

Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de educación*, 358, 17-37.

Matsui, T., Ikeda, H., & Ohnishi, R. (1989). Relations of sex-typed socializations to career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behaviour*, (35), 1-6.

Mattos, C. (1990). La descentralización, ¿una nueva panacea para impulsar el desarrollo local? *Revista de estudios regionales*, 26, 49-70.

Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. *Handbook of educational psychology*, 2, 287-304.

MECD. (2013). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2012-2013 Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013-Ultimos-RD.html>

Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of maths anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of education Psychology*, 82, 60-70.

Megías, E. (2003). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

Mehedi, M. (1999). *El contenido del derecho a la educación*. (Naciones Unidas, E/CN.4/Sub. 2/ 1999/10).

Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive- behaviour modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).

Merisuo-Storm, T. (2007b). The development of writing skills of boys and girls during six school years. *Nordisk Pedagogik*, 27 (4), 373–385.

Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.

Meyer-Bisch, P. (1993). *Les droits culturels: une catégorie sous-développée de droits de l'homme*. Fribourg, Editions universitaires Fribourg Suisse.

Friedman, M. & Friedman, R. (1980) Free to choose: A personal statement. USA: Mariner Books

Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

Moore, D. & Davenport, S. (1990). *School choice: the new school sorting machine. Choice in education: potential and problems*. Berkeley: C.A. McCutcheon Publishing.

Moore, M., Piper, V. & Schaefer, E. (1993). Single-sex schooling and educational effectiveness. Single-sex schooling. *Perspectives from practice and research*, 1.

Moreno, A. (2007). *Familia y empleo de la mujer en los Estados de bienestar del sur de Europa. Incidencia de las políticas familiares y laborales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Murillo García, J.L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 65-78. Recuperdo de: <http://www.anfop.com>

Njemanze, Q. (2007). Language development and literacy activities in the Nigerian environment. *Journal of Applies Literacy and Reading*, 3, 181-190.

Nuevo, P. (2013). Derechos fundamentales en tiempos de escasez. A propósito de la Sentencia del TSJ de Galicia 293/2013, de 12 de abril. *Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto*, 61 (2), 81-86.

O'Connor, D. (2002). Apertura económica y demanda de Trabajo calificado en los países en desarrollo: teoría y hechos. *Revista de Comercio Exterior*, 52, 291-297.

Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. Facultad de Psicología. U.N.C. Argentina.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, (3), 209-223.

Oliva, A., Parra, A., Jiménez, L., Suárez, A., Arranz, E. Freijo y Martín, J. (2010). Diversidad familiar y desarrollo psicológico: un estudio pionero realizado en España. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*, 143-157.

Olmedo A. y Santa Grau, E. (2011). "Sacando lo mejor de cada niño": la participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2).

Olmedo & Wilkins. (2014). Gobernando a través de los padres y madres: política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Revista de currículum y formación del profesorado*, (18), 103.

Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Olmedo, A. (2007b). Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación*, 343, 477-501.

Olmedo, A. (2012). ¿Más información, más libertad y más igualdad conllevan mejores resultados? Elección escolar y desigualdades educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 38-42.

Olmedo, A. & Santa Cruz, E. (2008). Las Familias de Clase Media y Elección de Centro: el Orden Instrumental como Condición Necesaria pero no Suficiente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).

Olmedo, A. & Santa Cruz, E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media: el papel del orden expresivo en la búsqueda de la "distinción". *Papers*, 96 (2).

Olmedo, A., y Santa Cruz, E. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Editorial Profesorado*, (3), 3-10.

Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship, Democracy*. London: Sage.

Ortega, P. (2009). *Familia y escuela en la encrucijada*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación.

Ostrom, V., Tiebout, C. & Warren, R. (1961). The Organization of Government in Metropolitan Areas: A Theoretical Inquiry. *American Political Science Review*, 55, 831-842.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (2003) *Familia y desarrollo Humano*. Alianza Editorial.

Palacios, M. (2005). El derecho a la educación en la Constitución Española de 1978. *Revista parlamentaria de Madrid*, 12.

Palmer, J. D. & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. New York: Academic Press.

Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Education Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.

Park, H., Behrman, J. R. & Choi, J. (2012). Single-sex education: positive effects. *Science*, 13,165-6.

Pereira, C. (2007). *Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Concello de Ourense, Concellería de Educación: D.L.

Perelman, S. & Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at Student level with paramètrics to chastic distancef unctiions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29-49.

Pereyra, M., Kotthoff, H.G. & Cowen, R. (2011). *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Pérez Díaz, V., Chulia, E. y Valiente, C. (2000). La familia española en el año 2000. Madrid: Fundación Argentario.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación. La Caixa.

Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P., & Schunk, D. H. (1995). *Motivation in education. Theory, research and application*. New York: Prentice Hall.

Pöder, K. (2014). Triin Lauri, Andre Veski Swedish, Finnish and Estonian schools: Family background and moderating effects of school level choice policy.

Pollitt, C. et al. (1998). *Decentralising Public Service Management*. Londres: MacMillan.

Pollitt, D. (1998). International journal of retail & distribution management. *Retail Insights*, (7), 1-17.

Prieto, M. y Villamor, P. (2012a). *Dinámicas de privatización endógena y exógena en la Comunidad de Madrid. ¿A dónde va la escuela en Europa?* Córdoba: Departamento de Educación, Universidad de Córdoba.

Prieto, M. y Villamor, P. (2012b). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 127-144.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1993). *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid: Cideal.

Puelles Benítez, M. (1987). *Políticas y administración educativa*. Madrid: Uned.

Puelles Benítez, M. (2000). *Educación y Libertad. Curso: Los fines de la educación. Colectivo Lorenzo Luzuriaga*. Madrid, UGT. Escuela Julián Besteiro.

Puelles Benítez, M. (2002). Las desigualdades territoriales en educación. *Temas para el debate*, 91, 36-38.

Puelles Benítez, M. (2004b). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED

Puelles Benítez, M. (2000a). *Educación y Libertad. Curso: Los fines de la educación. Colectivo Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: UGT.

Puelles Benítez, M. (2005). La política de la nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 24, 229-253.

Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Puelles Benítez, M. (2009). *Calidad, reformas escolares y equidad social. Políticas educativas y compromiso social*. Barcelona: Octaedro.

Puelles Benítez, M. (2010). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pulido Chaves, O. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. Instituto nacional de pedagogía. Universidad pedagógica nacional. *Revista latinoamericana de Políticas Educativas*.

Quirós M. B. (2010). Panorama de la Educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 40-52. Recuperado de: <http://www.anfop.com>

Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83-98.

Raudenbush, S. & Willms, J.D. (1992). *School, classroom and pupils. International studies of schooling from multilevel perspective*. San Diego: Academic Press.

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Estados Unidos: Harvard University Press.

Relich, J. D., Debus, R. L. & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.

Requena, M. (2001). Juventud y dependencia familiar en España. *Estudios de juventud*, 58.

Requena, M. (2001). Los jóvenes españoles en los años noventa: formación, trabajo, convivencia. *Revista de educación*, 325, 33-47.

Ritzen, J.M., Van Dommelen, J. & De Vulder, F. (1997). School Finance and school choice in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 16, 329-335.

Rizvi, F. (2008). *La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.

- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de investigación educativa*, 10, 1-28.
- Rodríguez Arocho, W. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski. *Propósitos y representaciones*, (1), 105-129.
- Rodríguez, C. (2014) La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 73-87.
- Rojas, M. (2009). Libertad de elección y pluralismo. FAES. Recuperado de: http://www.fundacionfaes.org/record_file/filename/2608/CRISIS_04_web.pdf
- Rosario, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J., Gonzalez Pienda, J., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C. y Solano, P. (2008). *Homework and Self Regulated Learning (SRL) at issue: findings and future trends. Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Rubio, J. (2014). Ciencias, tecnología y enseñanza. Determinantes de la génesis y evolución del sistema de formación profesional en Alemania. *Ediciones universidad de Salamanca*, 33, 75-94.
- Rufián, D. y Palma, E. (1989). Las nociones de centralización y descentralización. *Investigaciones Regionales*, 10, 173- 205.
- Ruiz Becerril, D. (2001). Relaciones de pareja. *Revista de educación*, 325, 49-55.
- Ruiz, Román. C. (2009) La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1) 173-188.
- Ryan, B. (2003). Harder Yards Ahead: The Second Stage of the Public Sector Reform in New Zealand. *International Review of Public Administration*, (8), 39-51.
- Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Sacristán, J. G. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.

Salguero (1998). El artículo 26 de la Declaración Universal, 50 años después. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 32, 95-108.

Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358.

Salmerón, H. y Gutierrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.

San Segundo, M. (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.

San, M.J. (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis

Sánchez Hugaldec. A. (2007). *Influencia de la inmigración en la elección escolar*. *Institut d'Economia de Barcelona (IEB)*.

Sánchez Rodríguez, A. J. (1996). El derecho a la educación y la libertad de enseñanza en las constituciones españolas. *I Congreso Nacional de Bachillerato*.

Sánchez Santamaria, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 11, 203-226.

Sánchez, J. (2001). Ética y educación. *Rompan filas*, 5, (21), 1-5.

Santos Guerra, M. (1999). *El Crisol de la Participación. Investigación sobre la Participación en Consejos Escolares de Centros*. Archidona: Aljibe.

Santos Rego, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.

Sarason, I. G. (1975). *Anxiety and self-preoccupation*. Washington DC: Hemisphere.

Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *ESE: Estudios sobre educación*, (6), 27-38.

Satrústegui, M. (1994). *Derecho Constitucional. El ordenamiento constitucional. Derechos y deberes de los ciudadanos*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Colombia: Editorial Ariel.

Schick, A. (1998). *Why Most Developing Countries Should not Try New Zealand's Reforms*. TheWorld Bank Research Observer: Washington.

Schmithorst V., Wilke M., Dardzinski B. & Holland S. (2002). Correlation of white matter diffusivity and anisotropy with age during childhood and adolescence: a cross-sectional diffusion-tensor MR imaging study. *Radiology*, 222(1), 212–218.

Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? Barcelona: Fundación La Caixa.

Schultz, T. (1972 b). *Inversión en capital humano. Economía de la educación*. Madrid: Tecnos.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychological Review*, (1), 173-208.

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.

Schunk, D. H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Schwartz. (1995). *El Partido Popular y la Educación*. El País.

Schwartz, R. (1992). *Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviours: Theoretical approaches and a new model*. Washington DC, Hemisphere.

Sen, A (2000). *Merit and Justice. Meritocracy and Economic Equality*. New Jersey: Princeton University Press.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Shulman, L. (1986). *Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective*. New York: Macmillan.

Simón, A. y Rajado, M. (2000). Familias y bienestar social. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*.

Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

Stiglitz, J. (2002). *Globalization, and its Discontents*. NY: Norton.

Suárez, L. (1993). *Crónica de la Sección Femenina*. Madrid: Asociación Nueva Andadura.

Suls, J. & Wheeler. (2000). *A selective history of Classic and Neo-Social Comparison Theory. Handbook of Social Comparison*. Nueva York: Kluwer Academic Plenum Publishers.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tamames, R. (1997). Libertad, financiación y competitividad en la educación. Entrevista con Ramón Tamames. *Organización y Gestión Educativa*, (4), 40-43.

Tedesco, J.C (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.

Tedesco, J.C. (2003) Educación en el nuevo capitalismo. *Revista persona y sociedad*, (1), 25-32.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, (2), 319-340.

Tenti, F. E. (2008). Nuevos Temas en la agenda de políticas educativas. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Tuñón de Lara, M. (1975). *La España del siglo XX*. Madrid: Lara.

Tezanos, J.F. (2000). *Escenarios del nuevo siglo*. Madrid: Sistema.

Tiana Ferrer, A. (2002). *La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación. La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Tiana, A. (2014). El desafío de la equidad en la Educación. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 149, 64-77.

Tinajas, A. (2001). *Los conflictos de los pre-adolescentes en el instituto*. Guix.

Toma, E. (1996). Public funding and private schooling across countries. *Journal of Law and Economics*, 39, 121-148.

Torres del Castillo, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. www.fronesis.org

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Touraine, A. (1994). *Crítica a la modernidad*. Fondo de cultura económica.

Trujillo Herrera, R. (2003). *La Unión Europea y el Derecho de Asilo*. Madrid: DIKYNSON.

Turton, S. & Campbell, C. (2005). Tend and befriend versus fight or flight: Gender differences in behavioral response to stress among university students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10(4), 209- 232.

Tusell, J. (2004). *El Aznarato. El Gobierno del Partido Popular 1996-2003*. Madrid: Aguilar.

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7, 2.

UNESCO (2006). *Human Rights. Major international instruments*. UNESCO.

Urquizu Sancho, I. (2008) La selección de escuela en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 70-89.

Usher, E. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751.

Valdivia, M^a. C. (2010). *Madres y padres competentes*. Barcelona: Graó.

Vallespín, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.

Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.

Van Zanten, A. (2006). *Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia*. Paris: Observatoire Sociologique du Changement Centre National de la Recherche Scientifique Sciences Po.

Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39 (1), 85-98.

Van, A. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes de minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 117-149

Vandenberghe, R. (1996). The staff room: a key place to understand professional culture. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 115-117.

Vargas-Hernández, J. (2002) Las nuevas formas de gobernabilidad transnacional en el escenario de la racionalidad económica de los procesos de globalización. *Revista de humanidades*, 13, 183-208.

Vargas J. (2006). Un Estado mutante: del Estado liberal al Estado postneoliberal. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 16, 723-759.

Vega Gil, L. (2011a). *Gobernanza y políticas de formación de profesores en la Europa Mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Vega Gil, L. (2013). Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación? *New approaches in educational research*, 2 (2), 100-106.

Vélaz de Medrano, C. y Rodríguez, M. (2012). La incidencia de las políticas públicas en la equidad de la educación básica: estudio de casos múltiple en África subsahariana, Centroamérica y Magreb. *Revista Cultura y Educación*, (24), 135-163.

Vidal, E., García- Ros, R. y Pérez, F. (2010). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. (pp. 139-167). Madrid: Alianza.

Vila Merino, E. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de educación*, 15, 373-383.

Vila, L. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial.

Villalobos, G. y Pedroza (2010). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 20, 273-306.

Villamor, P. (2007). *La libertad de elección en educación, ¿finalidad o instrumento de las reformas educativas?* Universidad Complutense de Madrid.

Villamor, P y Prieto. M, (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 9 (2), 265-276.

Villarroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Villarroya P. (2003) La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. *Revista de Educación*, 330, 187-204.

Villarroya, A. y Escardibul, J. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Revista del currículum y del profesorado*, 1-27. Recuperado de: http://www.ugr.es/local/recro/rev_1222ART4.PDF

Villarroya, A. y Calero, J. (1998). Evolución del sistema de ayudas públicas al sector de la enseñanza privada no universitaria en España. *Comunicación presentada a las VII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, 343-352.

Viñao, A. (1982). *Políticas educativas en los orígenes de España contemporánea*. Madrid: S XXI.

Viñao, A. (1990). *Nuevas consideraciones sobre la participación y la descentralización educativa*. *Educación y Sociedad*. Madrid: Aka

Viñao A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: Teoría, práctica y uso de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación* (4), 28-37

Viñao, A. (1998). Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.

Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *TÉMPORA*.

Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-85.

Von Haldenwang, C. (1999). Hacia un concepto politológico de la descentralización del Estado en América Latina. *Revista De Estudios Urbano Regionales*, 16, 61-77.

Walford, G. (1990a). *Privatization and privilege in education*. Londres: Routledge.

Weaver-Hightower, M. B. (2003). Crossing the divide: Bridging the disjunctures between theoretically oriented and practice-oriented literature about masculinity and boys at school. *Gender and Education*, 15(4).

Weick, K.E. (1995). *Sense-making in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Weiler, H. (1992). ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? *Revista de educación*, 299, 57-80.

Weiner, B., Johnson, P., & Mehrabian, A. (1968). Achievement motivation and the recall of incompleting and completed exam questions. *Journal of Educational Psychology*, 59, 181-185.

West, A. & Ylönen, A. (2010). Market-oriented school reform in England and Finland: school choice, finance and governance. *Educational Studies*, (1), 1-12.

Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, (2), 93-107.

Willms, D. & Echols, F. (1992). Alert and inert Clients: the Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11(4), 339-350.

Witte, J. & Thorn, C. (1996). Who chooses? Voucher and interdistrict choice programs in Milwaukee. *American Journal of Education*, 104, 186–217.

Wood, R., Atkins, P. & Taberno, C. (2000). Self-efficacy and Strategy on Complex Tasks. *Applied psychology: an international review*, 49 (3), 430-446.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Yáñez, C. (2001). El capital humano y las políticas sociales en la agenda del desarrollo centrado en las personas. *Revista Instituciones y Desarrollo*, 8 (9).

Youngman, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. London: Croom Helm.

Zadker, D. & Zimmerman, K. (2004). *Single-Sex Schools: A Good Idea Gone Wrong?*

Zeldin, A. (2000). Review of career self-efficacy literatura. Disertación Doctoral. Universidad de Emory, Atlanta.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. (2009). *Motives to self-regulate learning. A social cognitive account*. New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Zimmerman, B.J., Kisantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*, 5.

▪ **ANEXO I**

LEGISLACIÓN

Normativa Comunidad Valenciana sobre elección de centro

En este apartado destacamos la normativa relacionada con elección de centro. Con la Ley orgánica 5/1982, de 1 de julio, de estatuto de autonomía de la comunidad valenciana. La comunidad asume cada vez más funciones. Respecto al tema que estamos estudiando destacamos los siguientes decretos y órdenes que nos han resultado de mayor interés:

El Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de Educación. (BOE 187/83, de 6 de agosto). Ampliado por real decreto 1759/1998, de 31 de julio

“Artículo 1. Se aprueba el acuerdo de la comisión mixta de transferencias de la Comunidad Valenciana de fecha 27 de junio de 1983 por el que se transfieren competencias y funciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria a la Comunidad Valenciana y se le traspasan los correspondientes servicios e instituciones y medios personales, materiales y presupuestarios precisos para el ejercicio de aquellas.”

En el Decreto 11/1986 de 10 de febrero se procedió a regular la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos. Los criterios y las valoraciones que se recogieron en la citada regulación fueron los establecidos por el M.E.C. en el R.D. 2375/1985 de 18 de diciembre.

La única diferencia, respecto a la regulación estatal, fue la consideración, como criterio complementario en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional, de haber estudiado en un centro de E.G.B. de la misma área de influencia. El actual régimen de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos se halla recogido en el Decreto 27/1998 de 10 de marzo, que ha pretendido acomodar la regulación existente a las nuevas circunstancias, recogidas en la LOPEGCE. El nuevo baremo asignado a los criterios prioritarios coincide, esencialmente, con el establecido en el R.D. 366/ 1997 de 14 de marzo, para el territorio M.E.C.

Entre los cambios introducidos por la nueva regulación destacan, en primer lugar, la ampliación de los criterios complementarios, al incluir los apartados e), g) y h), que no se contemplaban en la anterior regulación, así como la ampliación de la consideración de minusválido a los padres, tutores o hermanos del alumno. En segundo lugar, el aumento de la valoración otorgada a cada uno de los criterios;

mientras que en la anterior regulación la puntuación otorgada a cada uno de los criterios era de un punto, en ésta, la puntuación oscila entre 1 y 3 puntos. De la nueva puntuación destaca la primacía concedida a los criterios de contenido social como, por ejemplo, la situación de desempleo de los padres o la situación de trabajador en activo cuando el niño se halla en Educación Infantil. En tercer lugar, la ampliación de 2 a 6 puntos del límite máximo por la concurrencia en un mismo solicitante de varias de las circunstancias citadas.

En las Órdenes de 21 de abril de 1986 y de 15 de marzo de 1988 se desarrollaron las disposiciones relativas a la composición y las funciones de las Comisiones de Escolarización, así como el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos. En la última de estas Órdenes se incluyó la prohibición expresa de asignar más de un punto por la aplicación del criterio complementario libremente apreciado por el centro, a fin de limitar el margen de maniobra de los centros. La única variación es la puntuación otorgada a los criterios de existencia de hermanos en el centro; así, mientras la puntuación otorgada a cada uno de los hermanos matriculados en el centro distinto del primero es de 2 puntos en la Comunidad Valenciana, en el territorio M.E.C. es de 3 puntos si se trata de los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Orden de 5 de marzo de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se modifica parcialmente la Orden de 3 de abril de 1998, que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana, sostenidos con fondos públicos.

El Decreto 87/2001, de 24 de abril, del Consell, por el que se modifica parcialmente el Decreto 27/1998, de 10 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios de la Comunitat Valenciana sostenidos con fondos públicos.

Orden de 2 de mayo de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se modifica parcialmente la Orden de 3 de abril de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, que regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana, sostenidos con fondos públicos.

En Orden de 27 de abril de 2007, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los

centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana (DOCV, 2 de mayo de 2007).

En la Orden de 27 de abril de 2007, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana (DOCV, 2 de mayo de 2007).

El “DECRETO 42/2013, de 22 de marzo, del Consell, de modificación del Decreto 33/2007, de 30 de marzo, por el que se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general. [2013/2967]. Explicada en la parte teórica.

BIBLIOGRAFÍA NORMATIVA

Actualmente las leyes que ordenan y dirigen el sistema educativo en España, del que forman parte también los centros educativos de titularidad del Estado español en el extranjero son la Constitución Española de 1978 y estas otras seis leyes orgánicas:

-Ley de Instrucción pública 16 de septiembre de 1957. (Moyano)

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de Deforma Educativa. (LGE)

-Ley Orgánica 5/1980 de la jefatura del Estado, de 19 de junio, por la que se regula el Estado de centros culturales.

-La Ley Orgánica 7/1980 5 de julio de la libertad religiosa.

-Ley Orgánica 5/1989 de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, por la que se regula el Estado de centros culturales.

-La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

-Ley Orgánica 1/1990,3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)

-La ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 1995

- La Ley Orgánica 6/2991 de 21 de diciembre de Universidades, (LOU)

-Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de la cualificación y de Formación Profesional.

-La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

-La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de mayo de educación (LOE).

-Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley orgánica 6/2001 de 21 de diciembre,

-La ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.(LOMCE).

El desarrollo de estas normas de carácter general se lleva a cabo por las correspondientes administraciones educativas competentes, es decir, el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias

RELACIONES DE SENTENCIAS

STC 9/1980
STC 11/1981
STC 11/1981
STC 24/1985
STC 47/1985
STC 77/1985
STC 88/1985
STC 137/1987
STC 26/1986
STC 55/1989
STC 195/1989
STC 19/1990
STC 106/1990
STC 106/1990
STC 47/1990
STC 106/1990
STC 130/1991
STC 187/1991
STC 235/1992
STC 80/1994
STC 260/1996
STC 191/2000
STC154/2002
STC 212/1993

TRIBUNAL SUPREMO

STS de 4 de octubre de 1984
STS de 16 de enero de 1985

Organismos internacionales

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (111) de 10 de diciembre 1948.

- Convención Relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza. Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura.

- Ratio Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, adoptados y abiertos a la firma ratificada y adhesión por la Asamblea general en su Resolución 2200 A (XXI) de 16 de diciembre de 1966.

- Convenio sobre los derechos del Niño, Adoptada y abierta de la firma y ratificación por la Asamblea general en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre 1989.

- Declaración de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, celebrada el 5 al 9 de marzo de 1990 en Jomtiem, Tailandia.

- Declaración y Programa de Acción de Viena aprobado por la conferencia Mundial en Derechos Humanos Celebrada en Viena del 14 al 25 de junio de 1993,

- Declaración y programa de acción de Cumbre de Derecho Social celebrada del 6 al 12 de Marzo de 1995 en Copenhague. Dinamarca.

- Observación General nº13 del Comité de Derecho Económicos, sociales y Culturales de 1999.

- Declaración del Milenio 52/2 aprobada en Nueva York por Asamblea General de Naciones Unidas 8 de septiembre de 2000.

- Organización para la Seguridad y cooperación en Europa (OSCE) y la Oficina de Institución Democrática y Derechos Humanos. (OIDDH)

- Unión Europea

Tratado de Maastricht de 1992

Tratado de Amsterdam de 1997

Tratado de Niza 2001

Tratado de Lisboa 2007

Unión Europea: Decisiones, Resoluciones, reglamentos, Recomendaciones, directivas.

-Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión europea 2000/C 364/01. Publicada en DOVEC, núm.364 de 18 de diciembre de 2000.

ANEXO II

CUESTIONARIO



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4º ESO. Estamos realizando un trabajo de investigación sobre **la elección de centros**. Como puedes apreciar, el cuestionario es **anónimo y confidencial**. Te agradeceríamos que nos dedicaras un momento para contribuir a su realización. **Tu aportación es importante. Muchas gracias.**

LEE CON CUIDADO CADA ANUNCIADO Y, POR FAVOR, RESPONDE CON LA MAYOR SINCERIDAD POSIBLE. SEÑALA CON UNA (X) LA ELECCIÓN.

1.- Señala el tipo de centro: a) Público () b) Privado concertado () c) Privado ()

2.- ¿Qué edad tienes? _____ **3.- Sexo del entrevistado** H () M ()

4.- La profesión de tu padre es (Si está jubilado, en paro o ha fallecido, anota su actividad anterior):

5.- La profesión de tu madre es (Si está jubilada, en paro o ha muerto, anota su actividad anterior):

6.- Respecto a los estudios de tu padre: a) Estudios primarios. b) EGB o Enseñanza secundaria obligatoria c) Bachiller. d) Formación profesional. e) Diplomatura o Ingeniería técnica. f) Licenciatura o Ingeniería Superior. g) Otros.

7.- Los estudios de tu madre: a) Estudios Primarios b) EGB o Enseñanza Secundaria Obligatoria c) Bachiller. d) Formación Profesional. e) Diplomatura o Ingeniería técnica. f) Licenciatura o Ingeniería. g) Otros.

8.- ¿Cuánto tiempo sueles permanecer en el centro educativo cada día? (Elegir una respuesta)

- a) Lo que duran las clases estrictamente.
- b) Realizo actividades extra-escolares durante la semana al finalizar las clases.
- c) Participo en el programa de alto rendimiento, programas de refuerzo, programas de estudio asistido.
- d) Realizó los trabajos grupales o individuales fuera del horario escolar en el mismo centro.

9.- ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistir a clases, tareas de estudio?

- a) Las 32 de curso b) Entre 32 y 40 horas. c) Más de 40 horas

10.- ¿Cómo te organizas las horas de estudio?

- a) Estudio unos días antes de los exámenes
- b) Estudio una semana o más antes de los exámenes
- c) Estudio todas las asignaturas al día.
- d) Estudio y preparo las tareas del día
- e) No realizo actividades de estudio fuera del centro

11. Los estudios de secundaria te han proporcionado a nivel de desarrollo académico siguientes ítems. ¿Podrías indicarnos en una escala de menos a más, tu grado de acuerdo con las siguientes proposiciones?

- a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

11.1-Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	a	b	c	d	e
11.2-Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	a	b	c	d	e
11.3-No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confió en mi propia capacidad cognitiva.	a	b	c	d	e

12.- En casa sueles leer:

a) Novelas, ensayos, poesía, teatro... b) Periódicos papel o digital. c) Sólo leo para obtener información relacionada con los estudios y con lecturas obligatorias d) Cómic o similar

13.- ¿Por qué estudias en este centro? (elegir una respuesta)

- a) Porque tengo mis hermanos. b) Porque es el centro más próximo a mi casa.
c) Por tradición familiar. d) Porque el centro tiene prestigio.
e) Porque es un centro religioso f) Por decisión de mis padres
g) Porque tengo mis amigos h) Otras razones.

14.- ¿Qué tipo de centro prefieres elegir? a) Público. b) Privado concertado. c) Privado.

15.- ¿Disfrutas o has disfrutado de becas de la Administración Pública este curso o en anteriores ocasiones? a) Si b) No

16.- ¿Podrías indicarnos en una escala de menos a más, tu grado de acuerdo con las siguientes proposiciones?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	a	b	c	d	e
16.2-Realmente aprendo y disfruto en este centro.	a	b	c	d	e
16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	a	b	c	d	e
16.4.-Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	a	b	c	d	e
16.5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo	a	b	c	d	e

17.- ¿Has estado en el extranjero para realizar algún tipo de estudios?

a) Proyecto COMENIUS b) Un curso o más. c) Proyectos de intercambios europeos
e) Otros programas. f) No

18.- En caso de haber estudiado en el extranjero. ¿Cuál o cuáles de las siguientes fuentes usaste para financiar tu estancia en el extranjero? a) Contribución padres /familia.

b) Beca estatal de mi país . c) Becas de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
d) Mixta (padres y administración educativa)

19.- En caso de haber estudiado en el extranjero ¿cuáles de los siguientes aspectos cumplieron tus expectativas en relación a tu estancia en el extranjero? Puedes contestar más de una.

a) Desarrollo personal b) Mejora del idioma. c) Integración social.
d) Calidad de la educación e) Nivel académico. f) Los servicios de la institución anfitriona.

20.- ¿Si no has realizado estudios en el extranjero, señala los motivos que te lo han impedido?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

20.1.-Conocimiento insuficiente del idioma.	a	b	c	d	e
20.2.-Dificultades para obtener información.	a	b	c	d	e
20.3.-Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	a	b	c	d	e
20.4.-Falta de iniciativa personal.	a	b	c	d	e
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	a	b	c	d	e
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	a	b	c	d	e

21.-En relación a las calificaciones del año pasado: a) Aprobé todas las asignaturas entre junio y julio b) Me queda alguna asignatura pendiente.

22.-En relación a otros cursos: a) Si b) No

23.- ¿Qué curso has repetido? _____

24.- La nota media que obtuviste en el último curso

a) Notable o superior. b) Bien o suficiente. c) Me quedan pendientes.

25.- ¿En el curso próximo que piensas hacer respecto a tu futuro? a) Bachillerato

b) Un ciclo Formativo de Grado Medio c) Otros estudios d) Dejar de estudiar y buscar trabajo e) Compaginar trabajo y estudios e) No lo sé

*** SEÑALA LA PREGUNTA 26 O 27 SEGÚN MEJOR SE ADAPTE A TUS EXPECTATIVAS

26.- ¿Te consideras capacitado para cursar con buena nota el bachillerato y continuar estudios en la universidad que desees?

a) Si b) Me va a resultar complicado, pero lo compensaría aumentando mi esfuerzo. c) Creo que mi objetivo sólo puede ser aprobar d) No en este momento.

27.- ¿Te consideras capacitado para cursar con buena nota un Ciclo Formativo de Grado Medio y continuar estudios en el Ciclo Formativo de Grado Superior que desees?

a) Si b) Me va a resultar complicado, pero lo compensaría aumentando mi esfuerzo. c) Creo que mi objetivo sólo puede ser aprobar d) No, en este momento.

28.- En líneas generales, la opinión que tienen los profesores de ti es:

a) Me espera un brillante porvenir. b) Soy uno más entre mis compañeros. c) Me espera un futuro difícil.

29.- Los estudios de secundaria te han proporcionado a nivel de desarrollo personal los siguientes ítems. ¿Podrías indicarnos en una escala de menos a más, tu grado de acuerdo con las siguientes proposiciones?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	a	b	c	d	e
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	a	b	c	d	e
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	a	b	c	d	e
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	a	b	c	d	e
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	a	b	c	d	e
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	a	b	c	d	e
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	a	b	c	d	e
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	a	b	c	d	e
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	a	b	c	d	e
29.10.-Tener capacidad de organización	a	b	c	d	e
29.11.-Tener visión de futuro.	a	b	c	d	e
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	a	b	c	d	e

30.- En general, ¿con qué frecuencia tus padres?

	Alguna vez al año	Una vez al mes	Varias veces al mes	Alguna vez a la semana
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?				
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, videojuegos, música, deportes?				
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?				
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?				
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...				

***** Señala la pregunta 31 o 32 según mejor se adapte a las expectativas de tus padres:**

31- ¿Qué grado de confianza crees que tienen tus padres en que acabes el bachillerato con buenas notas y puedas entrar a estudiar la carrera universitaria que desees?

- a) Total seguridad b) Difícil, pero posible c) Con que lo termine ya estarían satisfechos
d) Ninguna seguridad. e) No opinan al respecto

32- ¿Qué grado de confianza crees que tienen tus padres en que acabes el ciclo formativo de grado medio (CFGM) con buenas notas y pueda continuar estudiando un ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS)?

- a) Total seguridad b) Difícil, pero posible
c) Con que lo termine ya estarían satisfechos d) Ninguna seguridad
e) No opinan al respecto.

33.- A continuación, se presenta una serie de atributos relativos a LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA secundaria. Basándote en tu experiencia como usuario, indica por favor, en qué medida consideras que EL CENTRO EN QUE TE ENCUENTRAS posee dichos rasgos.

a) Calidad muy baja b) calidad baja, c) Calidad media d) Calidad alta e) Calidad muy alta

	a	b	c	d	e
33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado					
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.					
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.					
33.4.-La calefacción funciona correctamente					
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.					
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.					
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)					
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.					
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.					
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.					
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.					
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)					
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que					

imparten entre los alumnos.					
33.14 –Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	a	b	c	d	e
33.15.- Los estudios de ESO han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	a	b	c	d	e
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (FP; Bachiller, enseñanzas específicas...) son relevantes en mi decisión.	a	b	c	d	e
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	a	b	c	d	e
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	a	b	c	d	e



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS DE 2º BACHILLER.

Estamos realizando un trabajo de investigación sobre la elección de centros. Como puedes apreciar, el cuestionario es **anónimo y confidencial**. Te agradeceríamos que nos dedicaras un momento para contribuir a su realización. **Tu aportación es importante. Muchas gracias.**

LEE CON CUIDADO CADA ANUNCIADO Y, POR FAVOR, RESPONDE CON LA MAYOR SINCERIDAD POSIBLE. SEÑALA CON UNA (X) LA ELECCIÓN.

1.- Señala el tipo de centro: a) Público () b) Privado concertado () c) Privado ()

2.- ¿Qué edad tienes? _____ 3.- Sexo del entrevistado H () M ()

4.- La profesión de tu padre es (Si está jubilado, en paro o ha fallecido, anota su actividad anterior):

5.- La profesión de tu madre es (Si está jubilada, en paro o ha muerto, anota su actividad anterior):

6.- Respecto a los estudios de tu padre: a) Estudios primarios. b) EGB o Enseñanza secundaria obligatoria c) Bachiller. d) Formación profesional. e) Diplomatura o Ingeniería técnica. f) Licenciatura o Ingeniería Superior. g) Otros.

7.- Los estudios de tu madre: a) Estudios Primarios b) EGB o Enseñanza Secundaria Obligatoria c) Bachiller. d) Formación Profesional. e) Diplomatura o Ingeniería técnica. f) Licenciatura o Ingeniería. g) Otros.

8.- ¿Cuánto tiempo sueles permanecer en el centro educativo cada día? (Elegir una respuesta)

- a) Lo que duran las clases estrictamente.
- b) Realizo actividades extra-escolares durante la semana al finalizar las clases.
- c) Participo en el programa de alto rendimiento, programas de refuerzo, programas de estudio asistido.
- d) Realizó los trabajos grupales o individuales fuera del horario escolar en el mismo centro.

9.- ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistir a clases, tareas de estudio?

- a) Las 32 de curso b) Entre 32 y 40 horas. c) Más de 40 horas

10.- ¿Cómo te organizas las horas de estudio?

- a) Estudio unos días antes de los exámenes
- b) Estudio una semana antes de los exámenes o más.
- c) Estudio todas las asignaturas al día.
- d) Estudio y realizo las tareas del día
- e) No realizo actividades de estudio fuera del centro

11. Los estudios de bachillerato te han proporcionado a nivel de desarrollo académico siguientes ítems. ¿Podrías indicarnos en una escala de menos a más, tu grado de acuerdo con las siguientes proposiciones?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

11.1-Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	a	b	c	d	e
11.2-Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	a	b	c	d	e
11.3-No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confié en mi propia capacidad cognitiva.	a	b	c	d	e

12.- En casa sueles leer:

a) Novelas, ensayos, poesía, teatro... b) Periódicos papel o digital. c) Sólo leo para obtener información relacionada con los estudios y con lecturas obligatorias d) Cómic o similar

13.- ¿Por qué estudias en este centro? (elegir una respuesta)

- a) Porque tengo mis hermanos. b) Porque es el centro más próximo a mi casa.
 c) Por tradición familiar. d) Porque el centro tiene prestigio.
 e) Porque es un centro religioso f) Por decisión de mis padres
 g) Porque tengo mis amigos h) Otras razones.

14.- ¿Qué tipo de centro prefieres elegir? a) Público. b) Privado concertado. c) Privado.

15.- ¿Disfrutas o has disfrutado de becas de la Administración Pública este curso o en anteriores ocasiones? a) Si b) No

16.- ¿Podrías indicarnos en una escala de menos a más, tu grado de acuerdo con las siguientes proposiciones?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

16.1.-La enseñanza que recibo en este centro es satisfactoria.	a	b	c	d	e
16.2-Realmente aprendo y disfruto en este centro.	a	b	c	d	e
16.3.-Me siento orgulloso/a de mi centro de estudios.	a	b	c	d	e
16.4.-Recomendaría la institución educativa a mis amigos, familiares y conocidos.	a	b	c	d	e
16..5. Me inscribiría de nuevo en este centro educativo	a	b	c	d	e

17.- ¿Has estado en el extranjero para realizar algún tipo de estudios?

a) Proyecto COMENIUS-PLUS b) Un curso o más. c) Proyectos de intercambios europeos.
 e) Otros programas. f) No

18.- En caso de haber estudiado en el extranjero. ¿Cuál o cuáles de las siguientes fuentes usaste para financiar tu estancia en el extranjero?

a) Contribución padres /familia. b) Beca estatal de mi país. c) Becas de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. d) Mixta (padres y administración educativa) e) De mi trabajo

19.- En caso de haber estudiado en el extranjero ¿cuáles de los siguientes aspectos cumplieron tus expectativas en relación a tu estancia en el extranjero? Puedes contestar más de una.

a) Desarrollo personal b) Mejora del idioma. c) Integración social.
 d) Calidad de la educación e) Nivel académico. f) Los servicios de la institución anfitriona.

20.- ¿Si no has realizado estudios en el extranjero, señala los motivos que te lo han impedido?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

20.1.-Conocimiento insuficiente del idioma.	a	b	c	d	e
20.2.-Dificultades para obtener información.	a	b	c	d	e

20.3.-Problemas con el alojamiento en el país anfitrión.	a	b	c	d	e
20.4.-Falta de iniciativa personal.	a	b	c	d	e
20.5.- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país.	a	b	c	d	e
20. 6.- No poder asumir un nivel elevado de gasto.	a	b	c	d	e

21.-En relación a las calificaciones del año pasado: a) Aprobé todas las asignaturas entre junio y julio. b) Me queda alguna asignatura pendiente.

22.-Has repetido algún curso. a) Si b) No

23. ¿Qué curso has repetido?: _____

24.- La nota media que obtuviste en el último curso

a) Notable o superior. b) Bien o suficiente. c) Me quedan pendientes.

25.- ¿En el curso próximo que piensas hacer respecto a tus estudios?

a) Un Grado universitario de 4 años o más b) Un ciclo Formativo de Grado Superior
c) Otros estudios d) Dejar de estudiar y buscar trabajo e) Compaginar estudios y trabajo
f) No lo sé

***** SEÑALA LA PREGUNTA 26 O 27 SEGÚN MEJOR SE ADAPTE A TUS EXPECTATIVAS**

26.- ¿Te consideras capacitado para cursar con buena nota una carrera universitaria?

a) Si b) Me va a resultar complicado, pero lo compensaría aumentando mi esfuerzo.
c) Creo que mi objetivo sólo puede ser aprobar d) No en este momento.

27.- ¿Te consideras capacitado para cursar con buena nota un Ciclo Formativo de Grado superior?

a) Si b) Me va a resultar complicado, pero lo compensaría aumentando mi esfuerzo.
c) Creo que mi objetivo sólo puede ser aprobar d) No, en este momento.

28.- En líneas generales, la opinión que tienen los profesores de ti es:

a) Me espera un brillante porvenir. b) Soy uno más entre mis compañeros.
c) Me espera un futuro difícil.

29.-Los estudios de bachillerato te han proporcionado a nivel de desarrollo personal los siguientes ítems. ¿Podrías indicarnos en una escala de menos a más, tu grado de acuerdo con las siguientes proposiciones?

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) Indiferente d) De acuerdo e) Muy de acuerdo

29.1.-Conseguir una buena expresión a nivel comunicativo.	a	b	c	d	e
29.2.-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	a	b	c	d	e
29.3.-Asumir una mayor responsabilidad.	a	b	c	d	e
29.4.-Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario.	a	b	c	d	e
29.5.-Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar las metas.	a	b	c	d	e
29.6.-Saber trabajar individualmente y en equipo.	a	b	c	d	e
29.7.-Tengo confianza en que podría manejar eficientemente acontecimientos inesperados.	a	b	c	d	e
29.8.-Tener ideas originales y ponerlas en práctica.	a	b	c	d	e
29.9.-Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	a	b	c	d	e
29.10.-Tener capacidad de organización	a	b	c	d	e
29.11.-Tener visión de futuro.	a	b	c	d	e
29.12.-Defender mis ideas incluso en oposición con los demás.	a	b	c	d	e

30.- En general, ¿con qué frecuencia tus padres?

	Alguna vez al año	Una vez al mes	Varias veces al mes	Alguna vez a la semana
30.1. ¿Hablan contigo de temas políticos o sociales?				
30.2. ¿Hablan contigo sobre libros, películas, programas de TV, páginas de Internet, video juegos, música, deportes?				
30.3. ¿Hablan contigo de cómo te va en los estudios?				
30.4. ¿Hablan contigo sobre tu futuro?				
30.5. ¿Hablan contigo de valores, de amigos, de problemas personales...				

*** SEÑALA LA PREGUNTA 30 O 31 SEGÚN MEJOR SE ADAPTE A LAS

EXPECTATIVAS DE TUS PADRES:

31.-¿Qué grado de confianza crees que tienen tus padres en que acabes el bachillerato con buenas notas y puedas entrar a estudiar la carrera universitaria (Grado) que desees?

- a) Total seguridad b) Difícil, pero posible c) Con que lo termine estarían satisfechos
d) Ninguna seguridad.

32.- ¿Qué grado de confianza crees que tienen tus padres en que acabes el ciclo formativo de grado superior (CFGS) con buenas notas y puedas entrar a estudiar la carrera universitaria (Grado) que desees?

- a) Total seguridad b) Difícil, pero posible
c) Con que lo termine ya estarían satisfechos d) Ninguna seguridad

33.- A continuación, se presenta una serie de atributos relativos a LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA en bachillerato. Basándote en tu experiencia como usuario, indica por favor, en qué medida consideras que EL CENTRO EN QUE TE ENCUENTRAS posee dichos rasgos.

- a) Calidad muy baja b) calidad baja, c) Calidad media d) Calidad alta e) Calidad muy alta

33.1.-Las instalaciones físicas de un centro de estudios (aulas, laboratorios, bibliotecas, polideportivo, cafetería, baños...) se encuentran en buen estado	a	b	c	d	e
33.2.-El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales...) de mi centro de estudios parece moderno.	a	b	c	d	e
33.3.-Los materiales relacionados con la enseñanza de mi centro de estudios (manuales, materiales de apoyo, fotocopias...) son de fácil acceso y comprensión.	a	b	c	d	e
33.4.-La calefacción funciona correctamente	a	b	c	d	e
33.5.-El centro posee una biblioteca con suficientes fondos bibliográficos.	a	b	c	d	e
33.6.-Los profesores del centro siempre intentan acabar el temario.	a	b	c	d	e
33.7.-Los profesores en la clase normal utilizan medios modernos (como conexión a Internet, trabajo cooperativo, mapas conceptuales...)	a	b	c	d	e
33.8.-Los contenidos impartidos en las asignaturas están actualizados.	a	b	c	d	e
33.9.- Las clases combinan aspectos teóricos y prácticos.	a	b	c	d	e
33.10.-El profesorado siempre se muestra dispuesto a ayudar a los alumnos.	a	b	c	d	e
33.11.-En este centro se recibe tanto formación académica, como formación humana.	a	b	c	d	e
33.12.-Mi centro organiza actividades extra-académicas (conferencias, visitas a empresas, museos...)	a	b	c	d	e
33.13.-Los profesores fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre los alumnos.	a	b	c	d	e
33.14 -Los profesores y el orientador/a del centro nos orientan adecuadamente sobre nuestra elección futura.	a	b	c	d	e

33.15.- Los estudios de bachillerato han sido importantes para mi formación personal, cultural y académica.	a	b	c	d	e
33.16.- La orientación académica, profesional y personal y las visitas a otros centros (Universidades, FP; enseñanzas específicas, charlas en el centro por profesores de la universidad o profesionales...) son relevantes en mi decisión.	a	b	c	d	e
33.17. La evaluación que hace el profesor está en relación a los objetivos y desarrollo de la clase o del alumno.	a	b	c	d	e
33.18.- La coordinación entre padres, profesores, alumno/a y tutor/ha sido necesaria para conseguir unos buenos resultados académicos.	a	b	c	d	e