

PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CLAUSTRO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHERS' PARTICIPATION IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION GENERAL MEETINGS

María González Álvarez
[Maria.gz.az@gmail.com](mailto:María.gz.az@gmail.com)

IES "La Quintana" (Ciaño-Langreo) Asturias.
Consejería de Educación del Principado de Asturias (España)

Recibido: 22/12/2018

Aceptado: 20/07/2020

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es analizar la participación del profesorado en los claustros de los centros de educación infantil y educación primaria. Estudiamos la importancia que tienen las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro. A tal fin se ha elaborado un protocolo ad hoc que ha sido enviado por correo electrónico a una muestra de centros de las distintas comunidades autónomas de España y al que han respondido 716 profesores y profesoras, realizando un estudio exploratorio con la información obtenida. Se considera que en la formación inicial del profesorado debe incluirse el tema de su participación en el claustro. Se valoran como adecuadas las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro, pudiendo mejorarse su cumplimiento por parte del claustro y la atención de las administraciones educativas al trabajo y propuestas del órgano de gobierno.

Palabras clave: Formación inicial. Formación permanente. Competencias del claustro. Importancia del claustro. Eficacia del claustro.

Abstract:

The aim of this paper is analyzing the participation of the teachers in the general meetings held in Preschool and Primary Education schools. We study the importance of the general meeting competencies concerning the students' education and the school running. We have written a specific protocol that has been sent by email to a sample of schools in the different autonomous communities of Spain, 716 teachers have answered to the protocol. We have written a report with the information obtained. We observe that training about teachers participation in the general meeting could be improved whereas the general meeting tasks about the students' education and the school running are valued as appropriate, however according to the teachers'

opinion the achievement of the meeting responsibilities and the support of the educational administrations to its work and proposals could be improved.

Key words: Initial training. Ongoing training. General meeting competences. Importance of the general meeting. Efficiency of the general meeting.

1. Introducción

El derecho del profesorado, familias y alumnado a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos por la administración con fondos públicos se recoge en la Constitución Española de 1978 en su artículo 27.7, derecho que ha sido desarrollado por las leyes orgánicas correspondientes.

En el artículo 128 de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación se señala que “el claustro de profesores es el órgano propio de participación del profesorado en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro”. El órgano de gobierno específico de profesores y profesoras es presidido por el director o directora del centro y está integrado por la totalidad del profesorado adscrito al mismo. En el artículo, 129 de la ley se señalan sus competencias.

El claustro es un órgano de gran tradición en los centros que imparten enseñanzas de educación infantil y educación primaria, no obstante, son escasos los trabajos que analizan su importancia para el funcionamiento del centro y para la calidad de la enseñanza que éste ofrece al alumnado. Tampoco parece que tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado se incorpore en su currículo el estudio de su funcionamiento y sus competencias, debiendo esperar a la práctica docente el profesorado para conocer dichos aspectos del claustro.

En el presente trabajo es nuestro objetivo analizar la participación institucional del profesorado en el claustro de los centros de educación infantil y educación primaria en las diferentes comunidades de España.

Para Osoro-Sierra y Castro-Zubizarreta los planteamientos de Dewey “cobran actualmente especial relieve en la defensa de una sociedad más participativa, respetuosa y tolerante que viva la diversidad como riqueza social y el desarrollo individual en igualdad de oportunidades como la base para el crecimiento, el avance y la transformación de la sociedad” (2017, p. 104). Participación que debe ser algo más que un formalismo (Moliner-García, Traver-Martí, Ruiz-Bernardo y Segarra-Arnau, 2016) y que se considera necesaria para el desarrollo del alumnado y el éxito escolar (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Bolívar, 2006). Según Martín-Bris y Muñoz-Martínez (2010) sin la participación del profesorado en los procesos de cambio educativo no existen posibilidades de que estos tengan éxito.

La participación en el centro, según Raso-Sánchez, Sola-Martínez e Hinojo-Lucena (2017) está bien valorada en sus posibilidades de ejercerla para el 92.8% del profesorado, estando las profesoras más satisfechas que los profesores en relación con los aspectos organizativos del centro.

En nuestro caso es de importancia analizar la formación del profesorado como integrante del claustro. Ordoñez-Sierra (2008) considera que en la formación inicial del profesorado se da una importante carencia para implicarse en las estructuras participativas del centro. Entendemos que dicha participación debe incluirse en la formación tanto inicial como permanente del profesorado dado que la calidad de la educación se relaciona con dicha formación (Barber & Mourshed, 2007; OCDE, 2014; Rivas-Borrel, 2014; Sanz-Ponce, Hernando-More y Mula-Benavent, 2015; Tiana-Ferrer, 2011). Consideran Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011)

que debe establecerse una adecuada integración entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado. Formación que debe referirse al contexto del aula y tener una orientación práctica (Domínguez, Calvo y Vázquez, 2015; Moriña-Diez y Parrilla-Latas, 2006; Oliver-Trobat, 2009; Rivas-Borrel, 2014). Para Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011) en el caso de la formación del profesorado de educación infantil ésta debe responder tanto a las características básicas de la formación del profesorado como a las específicas de la etapa educativa.

Según Martín-Ortega, Manso-Ayuso, Pérez-García y Álvarez-Sánchez (2010) la educación infantil es la etapa mejor valorada en relación con la formación inicial, seguida de la de educación primaria. Por el contrario se considera menos adecuada la recibida por el profesorado de educación secundaria. En relación con la calidad de la formación permanente recibida para Martín-Ortega et al. “más de la mitad de los encuestados la consideran como buena o muy buena (...) siendo más positiva en el caso de los docentes de primaria y de los que pertenecen a centros privados” (2010, p. 18).

Resulta, asimismo, de interés en nuestro trabajo conocer la importancia de las competencias del claustro para el funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza que ofrece al alumnado, así como la atención que el claustro dedica a dichas competencias en sus tareas. En el trabajo de González-Granda (2006) el cumplimiento por parte del claustro en educación primaria de sus competencias es valorado por el profesorado consultado con un máximo de 7.6 puntos y un mínimo de 5.4, en una escala de 1 a 9 puntos, siendo el 1 el menor valor y el 9 el máximo.

La satisfacción del profesorado como miembro de los claustros en los centros en los que ha impartido docencia es otro importante aspecto a analizar. Respecto a las posibilidades de participación en el claustro, el profesorado de primaria lo considera como “bueno”, con un nivel de satisfacción en dicha participación de “bastante alto” (González-Granda, 2006), siendo significativamente mayor la valoración realizada por las profesoras que la de los profesores. La edad no es una variable según la cual se establezcan diferencias en dichas valoraciones. Para Raso-Sánchez et al. (2017) se encuentran una relación entre la satisfacción del profesorado con la calidad de las relaciones interpersonales en las instituciones educativas. Dándose, según Hill (2015), relaciones entre la motivación, la participación y la intención de cambiar del profesorado respecto a su formación. Para Molina-Herranz (2014) una dificultad para la participación en el claustro es su elevado número de docentes como consecuencia de haber generado macrocentros. Por otro lado, para Domínguez-Garrido, González-Fernández, Medina-Domínguez y Medina-Revilla (2015) en los centros universitarios deben actualizarse los modelos de formación inicial del profesorado, aumentando en sus planes de estudio la relación entre teoría y práctica.

2. Método.

2.1. Muestra.

Con objeto de recoger las opiniones de los profesores y las profesoras de educación infantil y educación primaria sobre su participación en el claustro del centro en que desarrollan sus funciones docentes hemos elaborado una prueba específica, la cual fue enviada por correo electrónico, mediante la aplicación Mailchimp, a una muestra de centros de todas las comunidades autónomas de España, seleccionados al azar en función de la población de la provincia en la que están ubicados y de su titularidad. Dicha muestra ha sido extraída del Registro Estatal de Centros Docentes no universitarios del Ministerio de Educación, del cual se tuvieron en cuenta, atendiendo a los criterios señalados, 1863 centros. El mensaje fue abierto por el 17.2% de los receptores. Entendemos que el procedimiento on line empleado posibilita realizar la petición de colaboración a un mayor número de profesores y profesoras, a la vez que

permite obtener una muestra elegida con mayor probabilidad al azar. Otro aspecto favorable del procedimiento empleado es haber utilizado una aplicación de Google que facilita cumplimentar el protocolo recibido y su envío, a la vez que recoge las respuestas en la correspondiente base de datos para poder proceder a su análisis. Según Escudero-Muñoz, González-González y Rodríguez-Entrena (2018) este tipo de instrumento on line se utiliza frecuentemente en la investigación sobre formación docente. Encontramos como importantes inconvenientes en el procedimiento utilizado la desconfianza que genera la recepción de correos electrónicos no identificados y su consiguiente eliminación sin llegar a conocer su contenido, reduciendo por tanto el número de posibles respuestas. La aplicación utilizada nos indica que en este caso han sido abiertos el 17.2% de los enviados, lo cual evidentemente no supone que hayan sido leídos. Por otro lado, también debemos señalar que el protocolo es enviado a la dirección de correo electrónico del centro educativo, por lo cual depende de que sus responsables tengan a bien reenviarlo al profesorado del centro. El cuestionario estaba acompañado de una carta en la que se señalaban los objetivos del trabajo y la importancia de la colaboración del profesor o profesora al que iba dirigido, indicando, asimismo, que las respuestas se recogían de manera totalmente anónima y en una aplicación de Google.

Fue cumplimentado el cuestionario por 716 docentes, siendo el 74.7% profesoras y el 25.3% profesores. Tienen una edad media de 45.4 años (profesoras 44.7 y profesores 47.3, grado de significación .001, en adelante p). Su experiencia profesional media es de 19.8 años (profesoras 19.1 y profesores 21.6, p .004). El 85.7% ejercen en centros públicos, el 13.9% en centros privados concertados y el .4% en centros privados. Los profesores y las profesoras que responden a nuestra propuesta ejercen sus funciones en centros con una media de 327.8 alumnos y alumnas. En la tabla 1 adjunta se indican los datos más significativos al respecto.

1. Género					%
Profesoras					74.7
Profesores					25.3
2. Edad del profesorado (años)		Media			Desviación
		45.4			9.4
			p		
		Media	Grupo 1		Grupo 2
Profesoras		44.7			.001
Profesores		47.3			
3. Experiencia docente (años)		Media			Desviación
		19.8			10.0
			p		
		Media	Grupo 1		Grupo 2
Profesoras		19.1			.004
Profesores		21.6			
4. Titularidad del centro					%
Públicos					85.7
Privados-concertados					13.9
Privados					.4
5. Número de alumnos y alumnas del centro					
	Media	Desviación	Mediana	Moda	Suma
	327.8	233.0	280.0	300.0	229.475

Tabla 1. Características del profesorado y centros. Elaboración propia

2.2. Variables e instrumentos.

Con la prueba que hemos elaborado y puesto a disposición de profesores y profesoras consultados pretendemos realizar un estudio exploratorio que nos informe sobre la actual

situación de la participación del profesorado en el claustro de los centros de educación infantil y educación primaria. Con este objeto hemos analizado la validez de contenido mediante "juicio de expertos". El protocolo inicial fue valorado por dos inspectores de educación, tres directores y directoras (dos de centros públicos y uno privados-concertados) y cuatro profesores y profesoras (tres de centros públicos y uno privado-concertado). A dichos expertos se les han presentado los objetivos del trabajo, muestra y su forma de selección, así como los protocolos de recogida de información. Con los informes que han elaborado con sus aportaciones se realizaron las correspondientes modificaciones.

Respecto a la validez del constructo de los 52 ítems analizados podemos señalar que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tiene un valor de .940 y la prueba de esfericidad de Bartlett tiene un grado de significación de .000. En el análisis factorial que hemos efectuado el método de extracción utilizado ha sido el Análisis de Componentes Principales y el método de rotación Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en siete iteraciones. Ocho factores explican el 70.7% de la varianza. Las competencias del claustro que hemos propuesto para valorar por profesores y profesoras se corresponden con las establecidas en el artículo 129 de de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Para calcular la fiabilidad de la prueba utilizamos el coeficiente de Cronbach, el cual alcanza un valor de $\alpha = .96$ (en la escala de 0 a 1) para el total de 52 los elementos analizados. Respecto a los tres elementos de la formación inicial y permanente la fiabilidad es de .76. Para la importancia de temas de formación (13 elementos), el coeficiente de Cronbach es .95. La satisfacción como miembro del claustro y la importancia del claustro, con 3 elementos, tiene un coeficiente de .71. 4. La importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro (14 elementos) se obtiene un coeficiente de Cronbach de .93. 5. La importancia del claustro como órgano de participación, su eficacia, la atención a los problemas del centro y la valoración y atención por parte de las administraciones educativas al mismo, tiene un coeficiente de .81. 6. La atención que el claustro del centro dedica a sus competencias (14 elementos) tiene un coeficiente de Cronbach de .95. En la tabla 2 se muestran los distintos apartados con su coeficiente de Cronbach correspondiente.

Temas	Coficiente de Cronbach
1. Formación inicial y permanente (3 elementos)	.76
2. Importancia de temas de formación (13 elementos)	.95
3. Satisfacción como miembro del claustro. Importancia del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro (3 elementos)	.71
4. Importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro (14 elementos)	.93
5. Importancia del claustro como órgano de participación. Eficacia del claustro. Atención a los problemas del centro. Valoración y atención por parte de las Administraciones educativas (5 elementos)	.81
6. Atención que el claustro del centro dedica a sus competencias (14 elementos)	.95
Total (52 elementos)	.96

Tabla 2. Coeficientes de fiabilidad de Cronbach. Elaboración propia.

La prueba que hemos propuesto a profesores y profesoras consultados consta de elementos referidos a:

1. Variables de clasificación: sexo, edad, años de experiencia docente, titularidad del centro, número de alumnos y alumnas del centro.

2. Valoración de la formación inicial y permanente recibida respecto a las competencias y funcionamiento del claustro del profesorado.
3. Temas de formación permanente: “normativa”, “pedagogía-psicología”, “nuevas tecnologías”, “resolución de conflictos y convivencia”, “gestión del cambio e innovación”, “trabajo cooperativo”, “metodología didáctica”, “atención a las familias”, “dinámica de grupos”, “organización y gestión de equipos docentes”, “evaluación del rendimiento escolar” y “habilidades sociales”.
4. Satisfacción como miembro del claustro del profesorado, importancia del claustro del profesorado en el funcionamiento del centro y en la enseñanza del alumnado.
5. Importancia de las competencias del claustro del profesorado para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro y atención y dedicación del mismo a dichas competencias: “formular al equipo directivo y al consejo escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual”, “aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual”, “fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos y alumnas”, “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”, “promover iniciativas en el ámbito de la formación del profesorado del centro”, “elegir sus representantes en el consejo escolar del centro”, “participar en la selección del director o directora” (en el caso de que proceda según las características del centro), “conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos”(en el caso de que proceda según las características de su centro), “analizar y valorar el funcionamiento general del centro”, “analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar”, “analizar y valorar los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro”, “informar las normas de organización y funcionamiento del centro”, “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la norma vigente” y “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro”.
6. Valoración de la importancia del claustro del profesorado como órgano de participación de los docentes
7. Eficacia del claustro del profesorado en los centros. Tiempo de duración y número de sesiones anuales del claustro del profesorado.
8. “¿Cómo atienden los claustros del profesorado los problemas reales de los mismos?”
9. Valoración por parte de las administraciones educativas del funcionamiento del claustro del profesorado.
10. Valoración de cómo atienden las administraciones educativas los acuerdos y sugerencias que realiza el claustro del profesorado.

Para realizar los análisis estadísticos correspondientes recurrimos a los descriptivos, diferencia de medias y análisis multivariado (utilizando el método Scheffe). Las escalas que se proponen para las correspondientes respuestas tienen un recorrido de 0 a 10 puntos, siendo 0 el menor valor y 10 el máximo. Los grupos de edad se establecen, según porcentajes semejantes, desde 23 a 40 años, de 41 a 48, de 49 a 54 y 55 o más años. La experiencia docente se analiza distribuida en tres grupos de semejantes proporciones (hasta 14 años, de 15 a 25 y 26 o más). El tamaño del centro también se estudia en tres grupos, considerando el número de alumnos y alumnas (hasta 300, de 301 a 600 y 601 o más).

3. Resultados.

3.1. Formación inicial y permanente.

3.1.1. Valoración de la formación inicial recibida por el profesorado en sus estudios universitarios, respecto a las competencias y funcionamiento del claustro.

Profesores y profesoras valoran con 4.0 puntos la formación inicial que han recibido en sus estudios previos a la actividad profesional respecto a las competencias y funcionamiento del claustro. Es mejor valorada dicha formación inicial por el profesorado que ejerce sus funciones en los centros privados-concertados que por el de los públicos (4.6 y 3.9 puntos, respectivamente, $p .049$) y por profesores y profesoras de menor edad (23 a 40 años) respecto a los de 49 a 54 años y 55 o más años ($p .034$ y $p .005$, respectivamente). No se encuentran diferencias ($p < .050$) según el género, el tiempo de experiencia docente y el número de alumnos y alumnas del centro.

3.1.2. Valoración de la formación inicial que reciben los actuales estudiantes del profesorado respecto a las competencias y funcionamiento del claustro.

La formación que reciben los actuales estudiantes del profesorado respecto a las competencias y funcionamiento del claustro se valora por los profesores y profesoras consultados con 4.5 puntos (desviación 2.2). Se encuentran diferencias en función de la edad, es mejor valorada dicha formación por el grupo de mayor edad, de 55 o más años (4.8), respecto a los grupos de menor edad, 23 a 40 años (4.2) y de 41 a 48 años (4.1), $p .000$ en ambos casos. Podemos señalar diferencias, asimismo, en función de la experiencia docente, es mejor valorada la formación inicial de los actuales estudiantes de profesorado por el grupo de mayor experiencia (26 o más años) que por el de menor tiempo de experiencia (hasta 14 años), 4.6 y 4.1, $p .000$. El profesorado de los centros privados-concertados la valora mejor (4.8 puntos) que el de los centros públicos (4.3 puntos) $p .006$. No se establecen diferencias ($p < .05$) según el género y número de alumnos y alumnas del centro.

3.1.3. Formación permanente que recibe el profesorado por parte de las administraciones educativas respecto a las competencias y funcionamiento del claustro.

El profesorado valora la formación que recibe por parte de las administraciones educativas, respecto a las competencias y funcionamiento del claustro, con 4.7 puntos (desviación 2.6). En función del género, edad, experiencia docente, titularidad y tamaño del centro no se encuentran diferencias ($p < .050$) en las valoraciones que realizan los docentes consultados.

3.2. Temas de formación permanente

En relación con la importancia que tienen para la formación permanente del profesorado los temas que hemos propuesto, respecto a las competencias y funcionamiento del claustro, el menor valor se da a la "normativa" (7.5 puntos) y el mayor a la "resolución de conflictos y convivencia" (8.8). Entre siete y ocho puntos se encuentran los relativos a la "orientación escolar" y la "evaluación del rendimiento escolar". Con más de ocho puntos se encuentran valorados los restantes temas: "metodología didáctica", "habilidades sociales", "trabajo cooperativo", "pedagogía-psicología", "nuevas tecnologías", "gestión del cambio e innovación", "atención a las familias", "dinámica de grupos" y "organización y gestión de equipos docentes". Información que se desarrolla en la tabla 3. En relación con la valoración de los temas de formación permanente propuestos no se encuentran diferencias ($p < .05$) según los grupos de edad, el tiempo de experiencia docente y de número de alumnos y alumnas del centro. Si se establecen diferencias, que se analizan a continuación, en relación con el género y la titularidad del centro del profesorado que responde al protocolo propuesto.

Temas de formación permanente	Media	Desviación
1. Normativa	7.5	2.0
2. Pedagogía-psicología	8.3	1.8
3. Nuevas tecnologías	8.2	1.6
4. Resolución de conflictos y convivencia	8.8	1.6
5. Gestión del cambio e innovación	8.2	1.7
6. Trabajo cooperativo	8.4	1.7
7. Metodología didáctica	8.6	1.8
8. Atención a las familias	8.2	1.9
9. Dinámica de grupos	8.1	1.8
10. Organización y gestión de equipos docentes	8.0	1.9
11. Orientación escolar	7.9	1.9
12. Evaluación del rendimiento escolar	7.9	1.8
13. Habilidades sociales	8.5	1.7

Tabla 3. Temas de formación permanente. Elaboración propia.

3.2.1. Temas de formación permanente respecto a las competencias y funcionamiento del claustro., según género.

Las profesoras valoran mejor que los profesores la importancia que para su formación permanente respecto a las competencias y funcionamiento del claustro tienen todos los temas señalados, con excepción de los referidos a “nuevas tecnologías”, “organización y gestión de equipos docentes” y “evaluación del rendimiento escolar” ($p < .05$). Se indican en la tabla 4 los estadísticos presentados.

Temas de formación	Total	Media		ρ
		Profesoras	Profesores	
1. Normativa	7.5	7.6	7.2	.024
2. Pedagogía-psicología	8.3	8.5	8.0	.002
3. Resolución de conflictos y convivencia	8.8	8.9	8.6	.013
4. Gestión del cambio e innovación	8.2	8.3	7.9	.029
5. Trabajo cooperativo	8.4	8.5	8.1	.030
6. Metodología didáctica	8.6	8.6	8.3	.015
7. Atención a las familias	8.2	8.3	8.0	.039
8. Dinámica de grupos	8.1	8.2	7.8	.013
9. Orientación escolar	7.9	8.0	7.6	.005
10. Habilidades sociales	8.5	8.6	8.1	.002

Tabla 4. Formación permanente según género. Elaboración propia.

3.2.2. Temas de formación permanente respecto a las competencias y funcionamiento del claustro, según titularidad del centro.

Respecto a la titularidad, el profesorado de los centros privados-concertados valora significativamente mejor la importancia que tienen para la formación permanente de los docentes, respecto a las competencias y funcionamiento del claustro, los aspectos relativos a la “normativa” (7.6 y 7.1, $p .020$), “nuevas tecnologías” (8.3 y 7.9, $p .040$), “resolución de conflictos y convivencia” (8.9 y 8.5, $p .017$), “metodología didáctica” (8.6 y 8.2, $p .025$) y “organización y gestión de equipos docentes” (8.1 y 7.6, $p .027$).

3.3. Importancia de las competencias del claustro para el funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza. Atención que el centro dedica en su tarea a las distintas competencias del claustro.

El profesorado consultado otorga una alta valoración a la importancia de las competencias del claustro para el funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza, con un valor máximo de 9.0 puntos a la referida a “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el

centro” y el mínimo de 7.9 puntos a “elegir sus representantes en el consejo escolar del centro”. Las restantes competencias tienen valores situados entre 8.7 y 8.2 puntos.

La atención que el centro dedica en sus tareas a cumplir las competencias del claustro es valorada con un valor máximo de 7.9 puntos respecto a las competencias de “analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar”, “informar las normas de organización y funcionamiento del centro” y “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro” y un valor mínimo de 6.8 punto de las competencias de “participar en la selección del director o directora” y “conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos”. Las restantes competencias se valoran en su atención por parte del claustro entre 7.7 y 7.0 puntos. El desarrollo de los estadísticos se presenta en la tabla 5 adjunta.

La correlación de la valoración de la importancia de las competencias del claustro para el funcionamiento del centro y la calidad de la educación y la atención que el claustro dedica en su actuación a sus competencias es significativa en todos los casos al nivel de .01

Competencias del claustro del profesorado	(1) Importancia de las competencias		(2) Atención que el claustro dedica a sus competencias		Correlación de Pearson
	Media	Desv	Media	Desv	
1. Formular al equipo directivo y al consejo escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual	8.4	1.4	7.2	1.9	.429**
2. Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual	8.2	1.5	7.4	1.8	.405**
3. Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos y alumnas	8.6	1.3	7.5	1.8	.417**
4. Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica	8.5	1.3	7.0	2.2	.384**
5. Promover iniciativas en el ámbito de la formación del profesorado del centro	8.6	1.4	7.4	1.9	.334**
6. Elegir sus representantes en el consejo escolar del centro	7.9	1.8	7.5	2.0	.587**
7. Participar en la selección del director o directora, en el caso de que proceda según las características de su centro	8.2	1.9	6.8	2.8	.448**
8. Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos, en el caso de que proceda según las características de su centro.	8.3	1.9	6.8	2.8	.436**
9. Analizar y valorar el funcionamiento general del centro	8.7	1.3	7.7	1.9	.370**
10. Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar	8.6	1.5	7.9	1.7	.439**
11. Analizar y valorar los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro	8.3	1.6	7.6	1.9	.483**
12. Informar las normas de organización y funcionamiento del centro	8.7	1.3	7.9	1.7	.442**
13. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la vigente.	8.6	1.4	7.7	1.9	.394**
14. Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro	9.0	1.1	7.9	1.8	.375**

Tabla 5. Importancia de las competencias del claustro. Atención que el centro dedica a las competencias del claustro. Elaboración propia. **La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

3.4. *Análisis de diversos aspectos del claustro del profesorado.*

3.4.1. Importancia del claustro en la educación del alumnado y para el buen funcionamiento del centro. Satisfacción del profesor y profesora como miembros del claustro.

El profesorado de educación infantil y educación primaria valora con 8.5 puntos de media la importancia que según su criterio tiene el claustro en la educación del alumnado (desviación 1.5). El 2.4% otorga menos de cinco puntos. No se establecen diferencias significativas ($p < .05$) entre las valoraciones realizadas por el profesorado consultado en función del sexo, grupos de edad, experiencia docente, titularidad y número de alumnos y alumnas del centro

Profesores y profesoras valoran con 9.1 puntos la importancia del claustro para el buen funcionamiento del centro. Tan sólo el .8% le otorga menos de cinco puntos. Las profesoras valoran dicha importancia significativamente mejor que los profesores (9.2 y 8.8, $p .001$). No se encuentran diferencias ($p < .05$) en función de los grupos de edad, tiempo de experiencia docente, titularidad y número de alumnos y alumnas del centro.

El profesorado consultado otorga un valor de 7.3 puntos a su satisfacción como miembro de los claustros de los centros en los que ha impartido docencia. El 5.3% valora dicha satisfacción con menos de cinco puntos. En la valoración de dicha satisfacción no se encuentran diferencias ($p < .05$) en función de las variables analizadas de género, edad, tiempo de experiencia docente, titularidad y tamaño del centro.

3.4.2. Duración media (en minutos) de las sesiones del claustro y número que se celebran anualmente en el centro.

La duración media de las sesiones del claustro del profesorado es de 76.5 minutos (desviación 28.8). Se emplea significativamente más tiempo en las sesiones del claustro en los centros privados-concertados que en los públicos (86.7 y 74.8 minutos, $p .000$) y en los centros de 601 o más alumnos y alumnas que en los de hasta 300 (81.3 y 71.6 minutos, $p .002$).

El profesorado consultado manifiesta que en su centro de educación infantil y educación primaria el claustro realiza nueve sesiones anuales. En los centros privados-concertados se llevan a cabo más sesiones que en los públicos (10.8 y 8.7 sesiones, $p .010$). Asimismo, en los centros de menor número de alumnos y alumnas (hasta 300) se realizan más sesiones (10.6) que en los de 301 a 600 (8.4) y 601 o más (8.1), $p .005$ y $p .001$, respectivamente.

3.4.3. Importancia y eficacia del claustro. Atención del claustro a los problemas reales del centro.

Se valora con 8.1 puntos de media la importancia del claustro del profesorado como órgano de participación del profesorado. El 3.4% la valora con menos de cinco puntos. No se encuentran diferencias ($p < .05$) en función del sexo, titularidad y tamaño centro, grupos de edad y tiempo de experiencia docente.

Con una media de 7.4 puntos se valora por el profesorado la eficacia del claustro. El 5.1% le otorga menos de cinco puntos. Resulta más eficaz el claustro para las profesoras que para los profesores (7.5 y 7.1 puntos, $p .014$). En dicha valoración no se encuentran diferencias ($p < .05$) respecto según la edad, tiempo de experiencia docente y titularidad y tamaño del centro

El profesorado consultado valora con 7.4 puntos cómo el claustro atiende los problemas reales del centro. El 5.5% otorga una valoración menor de cinco puntos. No se encuentran diferencias ($p < .05$) en función de las variables analizadas, género, edad, tiempo de experiencia docente y titularidad y tamaño del centro.

3.4.4. ¿Cómo valoran las administraciones educativas el funcionamiento de los claustros y cómo atienden los acuerdos y sugerencias que realizan?

Otorgan 5.8 puntos los profesores y las profesoras a la valoración que según su criterio realizan las administraciones educativas sobre el funcionamiento de los claustros, siendo para el 21.9% menos de cinco puntos. Las profesoras consideran mejor que los profesores la valoración que realiza la administración (6.0 y 5.4 puntos, $p < .006$). No se encuentran diferencias ($p < .05$) en función de las restantes variables analizadas, edad, experiencia docente y titularidad y tamaño del centro.

El profesorado valora con 4.9 puntos cómo atienden las administraciones educativas los acuerdos y sugerencias que realizan los claustros. El 37.7% le otorgan menos de cinco puntos. Las profesoras valoran con mayor puntuación que los profesores dicha atención (5.1 y 4.5, $p < .005$). Según las variables analizadas de edad, tiempo de experiencia docente y titularidad y tamaño del centro no se encuentran diferencias ($p < .05$).

4. Discusión y conclusiones.

En nuestro análisis sobre la participación del profesorado en el claustro de los centros de educación infantil y educación primaria se observa, en relación con la formación recibida, que debe mejorarse tanto la inicial, coincidiendo con lo señalado por Ordoñez-Sierra (2008), como la permanente. Entendiendo con Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011) que entre ambas, inicial y permanente, es necesaria una adecuada integración. Se considera que es importante incluir la participación en la formación tanto inicial como permanente del profesorado al estar relacionadas con la calidad de la enseñanza (Barber & Mourshed, 2007; Tiana-Ferrer, 2011; OCDE, 2014; Rivas-Borrel, 2014; Sanz-Ponce et al., 2015).

Entendemos con Moliner-García et al., (2016), que la participación no debe ser un mero formalismo, considerándose necesaria para el desarrollo del alumnado y el éxito escolar (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Bolívar, 2006) y sin la cual no existen posibilidades de éxito en los procesos de cambio educativo (Martín-Bris y Muñoz-Martínez, 2010).

En nuestro trabajo el profesorado valora, en general, adecuadamente su satisfacción respecto a su participación en el claustro, coincidiendo con lo señalado por Raso-Sánchez et al., (2017). Otorgan profesores y profesoras, asimismo, una alta valoración a la importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro, tal como se indica en el trabajo de González-Granda (2006). Podemos colegir que el legislador ha regulado adecuadamente las competencias que le ha asignado al claustro, lo cual no significa que las mismas puedan ser ampliadas y en su caso revisadas, según se demanda en ocasiones por determinados sectores del profesorado. Otros aspectos bien valorados se refieren al claustro como órgano de participación del profesorado, su eficacia en el centro y a cómo atiende a los problemas reales del centro.

Se observa que cabe mejorar la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, respecto a su participación en el claustro. Se señala la importancia que para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro tienen las competencias que el claustro tiene asignadas, debiendo mejorarse al respecto la atención y dedicación que a dichas competencias se llevan a cabo por parte del claustro. Las administraciones educativas, según entiende el profesorado consultado, podrían mejorar su atención a los claustros así como tener más en cuenta sus recomendaciones y propuestas.

Referencias bibliográficas

- Andrés-Cabello, S. y Giró-Miranda, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Edit: McKinsey & Company Report. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/.../how-the-worlds-best-performing-sc..>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de https://www.researchgate.net/.../39218739_Familia_y_escuela_Dos_mundos_llamados_a.
- Domínguez, J., Calvo, J. y Vázquez, C. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: Enfoque de Resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18. Recuperado de https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2015.2.1.72/pdf_1
- Domínguez-Garrido, M.C., González-Fernández, R., Medina-Domínguez, M. & Medina-Revilla, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://10.5944/educXX1.15807>
- González-Granda, J.F. (2006). La participación del profesorado en los órganos de gobierno de los centros docentes. *Participación Educativa*, 3, 48-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=44086>
- Hill, K.A. (2015). Teacher participation and motivation in professional development. *All theses and Dissertations* 5718. Recuperado de <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article...>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Martín-Ortega, E., Manso-Ayuso, J., Pérez-García, E., Álvarez-Sánchez, N. (2010). *La Formación y el desarrollo profesional de los docentes*. FUHEM. Recuperado de <https://www.fuhem.es/.../educacion/.../Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion%20>.
- ..
- Martín-Bris, M. y Muñoz-Martínez, Y. (2010). [La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de "Una escuela para todos"](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/951511). *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 120-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/951511>
- Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/catalogo/centros-docentes/servicios-generales/registro-centros-no-universitarios.html>

- Molina-Herranz, P.J. (2014). La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa. *Revista Avances en supervisión Educativa*, 21. Recuperado de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/download/90/.../ase21_art13_arag.pdf
- Moliner-García, O., Traver-Martí, J. A., Ruiz-Bernardo, M. P. y Segarra-Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110/1433>
- Moriña-Diez, A. y Parrilla-Latas, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66853>
- OCDE (2014), *TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey) 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/
- Oliver-Trobat, M.F (2009). Análisis de la formación permanente del profesorado institucional en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears. *II Seminario Internacional. Nuevos retos de la profesión docente. Barcelona España*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236221254_Analisis_de_la_Formacion_Permanente_del_Profesorado_institucional_en_la_Comunidad_Autonomade_las_Illes_Balears
- Ordoñez-Sierra, R. (2008). Análisis de las opiniones mostradas por el profesorado de educación primaria sobre su grado de participación en los centros escolares de Sevilla capital. *Bordón*, 60(2), 139-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717073.pdf>
- Osoro-Sierra, J.M. y Castro-Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635>
- Raso-Sánchez, F., Sola-Martínez, T. y Hinojo-Lucena, F.J. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón* 69(2), 79-96. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/41372>
- Rivas-Borrel, S. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.../estudios-sobre-educacion/.../490>
- Sanz-Ponce, J.R., Hernando-More, I y Mula-Benavent, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación*, 29, 215-234. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5349084.pdf>
- Tiana-Ferrer, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32896>
- Zabalza-Beraza, M.A. y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113. Recuperado de webdocente.altascapacidades.es/Articulos/PDF/Art5/1_revista16.pdf