estudis
equip d'estudis en urbanisme, desenvolupament i societat
MUNTANER 178 5º1ª BARCELONA 36 Tel: 321 18 81

OM-RE-7

DOSSIER DE PRENSA SOBRE EL ESTUDIO "CALIDAD Y COSTES DE LA E.G.B. EN CATALUÑA"

Quiénes y cómo se ha hecho

El estudio sobre "calidad y costes de la Enseñanza General Básica (E.G.B.) en Cataluña" se ha realizado gracias a la ayuda de la fundación Jaume Bofill de Barcelona, y lo han efectuado un equipo de ESTUDIS -Equip d'Estudis en Urbanisme, Desenvolupament i Societat (C/. Muntaner, 178 5º1ª, Barcelona 36; teléfono 3211881)- compuesto por los siguientes investigadores: M. Carme Alemany, socióloga; Dolors Casares, Drª en Economía y profesora de la Universidad Central de Barcelona, y Robert Tomás, Dr. en Economía y profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El estudio consta de dos volúmenes, que en total superan las trescientas páginas. El primer volumen está dedicado a la parte teórica, metodológica, analítica y al desarrollo de la investigación en base a entrevistas con educadores y visitas en profundidad a escuelas, mientras que el segundo volumen recoge, principalmente, las estadísticas, los anexos y la bibliografía.

Objeto y enfoque

El objetivo principal de esta investigación ha sido encontrar una relación entre la calidad y la estructura de costes de la E.G.B. en Cataluña, aunque su posterior desarrollo ha mostrado ciertos límites, dado que ni el estado de conocimientos sobre el concepto de calidad aplicado a la enseñanza ni las informaciones disponibles sobre la E.G.B. en Cataluña permitían abordar directamente este problema.

Así, el estudio recoge dos tipos de tratamiento. Por un lado, la elaboración de una información tanto cuantitativa como cualitativa. Por otro lado, unos análisis a partir de estas informaciones. La elaboración de información ha representado una parte importante de la labor de los investigadores, lo que se ha traducido en un material muy abundante.

La perspectiva de los autores ha sido el estudio de los aspectos

cualitativos en términos de su incidencia sobre el coste. Y, por tanto, no se trata de un análisis exhaustivo sobre todos los aspectos cualitativos de la E.G.B., pese a que hace referencia.

Tampoco se han limitado a los aspectos cuantitativos, sino que los autores han intentado ofrecer un enfoque amplio del tema, a partir de los elementos observables que se destacan, aunque en ocasiones aquéllos no pudieran traducirse en términos cuantitativos; es decir, la calidad de vida escolar y los medios que inciden sobre la misma.

Frente al concepto tradicional de calidad de la enseñanza - según el cual la calidad tan sólo significa el nivel de conocimientos y preparación que el individuo debería obtener en una determinada etapa educativa-, los autores orientan su estudio desde la perspectiva de calidad de vida del niño en la escuela. Al respecto, tienen en cuenta no sólo la calidad final de enseñanza -único criterio que ha regido las políticas educativas en nuestro país-, sino también la calidad del proceso de enseñanza.

De aquí la crítica de los autores a la utilización exclusiva de los indicadores cuantitativos tradicionales -como sean, por ejemplo, alumnos/aula y alumnos/profesor-, por la insuficiencia que éstos presentan tanto desde un punto de vista interpretativo como a la hora de sugerir criterios correctivos para mejorar la enseñanza en un sentido no restrictivo.

" Cada vez más -señalan Alemany, Casares y Tomás- es perentorio el replanteamiento global del sistema educativo en función de las perspectivas de crecimiento económico lento y progresivo aumento del paro", características que definen nuestro actual panorama socioeconómico.

Los objetivos de orden más cuantitativos -que hasta ahora habían presidido el sistema educativo- y las nuevas exigencias sociales entran en contradicción a causa de la actual crisis. Y este contexto socioeconómico actual choca con las finalidades y atribuciones a las que hasta ahora se había destinado la educación.

A tenor de la perspectiva general mencionada, "nuestra aproximación al problema de la calidad de la E.G.B. en Cataluña -dicen los autores- ha sido considerar la calidad de vida en la escuela como marco para un desarrollo físico, social y afectivo del niño, en lugar de limitarnos a un análisis en términos de transmisión de conocimien-

tos, cuyo enfoque es el predominante".

Sintéticamente, el esquema del estudio se centra en tres partes pricipales:

1. El contexto actual de la E.G.B. en Cataluña.
2. El concepto de calidad y los resultados de ésta (fracaso escolar)
3. La E.G.B. en Cataluña: estructura y dotación de recursos

Contexto actual

La actual situación del sistema educativo es fruto, básicamente, de dos conjuntos de fenómenos. Por un lado, de las modificaciones de las condiciones sociales y económicas a raiz de la crisis económica y, por otro lado, de la misma historia del sistema de enseñanza que ha puesto de relieve la inadecuación de la estrctura educativa para responder a las exigencias sociales cambiantes.

En estas condiciones, el mercado de trabajo se caracteriza por los siguientes fenómenos:

a) En el aspecto cuantitativo, por un crecimento de la tasa de paro, situada oficialmente en torno al 17%, aunque se estima que es más elevada. El paro, sin embargo, no afecta de igual modo a toda la población activa; " en particular, el llamado "paro juvenil" parece constituir el componente más importante, hecho remarcable, dado que afecta precisamente a quienes acaban sus estudios -en sus diferentes niveles y especialidades- y no encuentran ocupación".

b) En el aspecto cualitativo, y por un empeoramiento general de las condiciones de trabajo y por una composición de la ocupación que se caracteriza, entre otros aspectos, por una transformación de las demandas, existencia de una población con ocupación parcial, una importante mano de obra desocupada, reducción de la jornada laboral y tendencia -por el descenso del nivel de vida- al retorno a ciertas actividades de autoconsumo.

Otro aspecto destacable del contexto actual es el notable descenso de la natalidad, lo cual comportará una menor demanda de educación y una disminución del alumnado por edades, lo que progresivamente se va a traducir en una menor oferta de la población activa. A esto debe añadirse un estancamiento de la emigración.

Todo ello va afectar al sistema educativo. "A consecuencia sobre

todo de los factores demográficos, se puede prever, como ya pasa en otros paises (Inglaterra e Italia), una disminución de la demanda de escolarización, lo que conllevará una disminución de la población escolar a nivel global, y que puede tener diferentes consecuencias según los grupos de edad, las etapas educativas, los tipos de centros, etc. Otro fenómeno importante será, posiblemente, el alargamiento del período de escolarización, que puede producirse a través de diferentes mecanismos".

También es probable que la prespectiva del paro influya en una disminución del abandono de los estudios y en una mayor presión de cara a repetir curso.

Asimismo, dicho alargamiento en la escolarización puede contribuir a contrarrestar, parcialmente, la tendencia a la reducción de la población escolar. Y por tanto, a criterio de los autores "el mantenimiento de un mismo número de enseñantes para una población escolar menor contribuirá a disminuir la relación alumno/profesor". Este efecto, en principio positivo, sobre la calidad de la enseñanza -señalan-, "lo sería a condición de asegurar una formación permanente de los maestros y la profundización en la búsqueda de nuevos métodos y programas que, en un cuerpo de enseñantes envejecido, podría ser más dificultoso".

Fracaso escolar

Frente a las transformaciones que se están produciendo y que suponen un cambio del modelo de crecimiento, el sistema educativo ha continuado con la misma inercia del período de crecimiento económico, sin adecuar sus estructuras a la nueva situación, de manera que cada vez se ha hecho más ineficaz respecto a las exigencias del sistema.

Por otro lado, dicha ineficiencia se ha traducido, a nivel interno, en una falta de atención por los aspectos cualitativos de la enseñanza -bien sea por la adecuación de los niveles con relación al desarrollo general del individuo, la idoneidad de los programas y métodos de formación de los maestros, o bien por las exigencias a nivel de medios materiales- lo cual ha producido desequilibrios cada vez mayores en el seno del sistema educativo.

"Una consecuencia particularmente visible de todo esto -afirman

los autores- ha sido el fracaso escolar , que es uno de los más altos de los paises desarrollados y que llega, en el caso de la E.G.B. a un porcentaje del orden del 60%(en sentido amplio, es decir: porcentaje de niños que han repetido como mínimo un curso o que no obtiene el Graduado Escolar), lo que indica la incapacidad del sistema para cumplir los objetivos en términos de los conocimientos que se consideran necesarios, aunque también cabe contemplar este fenómeno como un mecanismo de selección".

El porcentaje de un 60% de fracaso escolar se desglosa en un 30% de alumnos que no obtienen el Graduado Escolar y en otro 30% de alumnos que repiten algún curso a lo largo de la escolaridad. Al respecto del segundo problema, cabe señalar que en otros paises de Europa los porcentajes son bastante inferiores. Así, por ejemplo, en Bélgica los repetidores a nivel primario -en 1979- eran el 14%, en Suiza el 3,4% y en Francia representaban el 9,2%.

Conceptos de "calidad de enseñanza"

Mientras que por "calidad final" se entiende el nivel de conocimientos y de preparación que el alumno debería obtener al término de una etapa escolar, la "calidad del proceso" sería el resultado de evaluar los métodos empleados, teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes antes de ingresar en la escuela, a tenor de los progresos efectuados.

Los autores explican que dar más importancia a la "calidad final" implicaría dar más oportunidades a los alumnos superdotados, ya sea por cualidades personales o por la incidencia socio-cultural familiar lo cual configuraría una política selectiva que mantendría la estratificación social.

En cambio, una escuela en que la mayoría de los niños procedieran de un ambiente sociocultural desfavorecido, aún y no llegando a la calidad final de los alumnos de otra escuela, puede obtener una " mejor calidad del proceso" que haga que las diferencias entre los resultados al ingreso en la escuela y a la salida sean muy elevadas. De todos modos, "es evidente -dicen- que no se puede hablar de "calidad del proceso" sin ligarla a "calidad final", como tampoco se

puede evaluar la eficacia de los métodos sin saber qué producto se quiere obtener".

En el caso de que se diera prioridad a la "calidad del proceso", se darían más medios a aquellas escuelas en las cuales los alumnos soportan una inferioridad sociocultural en su medio ambiente y, en consecuencia, podrían disminuirse las diferencias sociales a nivel de calidad final. Así, pues, primar la "calidad del proceso" querría decir una voluntad de disminuir la desigualdad de oportunidades de cara a una política educativa más social.

Al respecto, cabe señalar que la Administración ha olvidado que igualdad no significa la misma educación para todos, sino la mejor educación para cada uno.

La actual enseñanza en la etapa de E.G.B. viene marcada por la prespectiva de imponer una calidad final uniforme sin tener en cuenta las diferencias de los niños en el momento de comenzar esta etapa. De este modo, el "fracaso escolar" aparece como "fracaso del sistema" en la medida que se ignora la especificidad de los niños y se concibe la enseñanza en función de un niño "estandar".

La rigidez del sistema impide el tratamiento diferenciado de los niños, aspecto éste que falsea la evaluación de la enseñanza recibida. En opinión de los autores, "el énfasis en la calidad final de la etapa de E.G.B. -groseramente medido por la selección final- hace olvidar la exigencia del análisis de la calidad del proceso de enseñanza, es decir, la capacidad de los centros para dar una enseñanza mejor a cualquier tipo de niños".

En este sentido, se considera "mejor" la escuela con un porcentaje menor de repetidores o una proporción más elevada de alumnos con el Graduado Escolar -remarcan los autores-, sin considerar que a menudo dichas escuelas cuentan con mayores recursos y con niños cuyas ventajas se derivan de su origen familiar y social. Y esto no significa que estas escuelas sean más eficaces ya que pueden ofrecer una calidad del proceso inferior a otras escuelas menos dotadas, pero que imparten enseñanza a niños en inferioridad de condiciones de partida.

Llegados a este punto, los autores se preguntan qué es lo que realmente cuestiona el "fracaso escolar", contemplado éste desde una óptica amplia. "Parece evidente -aseguran- que si el sistema de enseñanza que recoge a la totalidad de la población entre los

6 y los 13 años da como resultado un 60% de anomalías a diferentes niveles -sea para los niños que repiten curso o sea para quienes no obtienen el Graduado Escolar-, lo que debe ponerse en cuestión en el propio sistema escolar y no la población en edad escolar".

Es evidente que el fracaso escolar aumenta el coste de la enseñanza, principalmente cuando se trata de repetidores. Estos costos repercuten tanto a nivel familiar, en el caso de la enseñanza privada, como a nivel estatal, en el caso del sector público. Por ello, los autores se declaran favorables de cualquier medida que tienda a reducir el fracaso escolar, ya que ello supondrá una disminución del coste de la enseñanza. En este sentido, "toda mejora de la calidad -afirman-, aunque a corto plazo signifique un aumento de la dotación de recursos, debe situarse en una perspectiva a largo plazo de cara a analizar su repercusión real sobre el coste".

Estructura de la E.G.B.

El sector público en Cataluña tiene una presencia más débil que en el resto del Estado español. Efectivamente, mientras en Cataluña el 50% del alumnado de E.G.B. cursa sus estudios en un centro estatal, en el resto del Estado español la enseñanza estatal acoge el 63% de los alumnos.

Sin embargo, la presencia de la escuela estatal no es homogénea en todo el territorio catalán. Por ello los autores realizan un análisis por tipo de hábitat, a fin de subrayar mejor las características de las escuelas y poner de relieve la estrategia interna del sector público.

Con referencia a ello, elaboran una primera distinción:

a) Hábitat rural: municipios hasta 2.000 habitantes

b) Hábitat semi-urbano: municipios entre 2.000 y 10.000 hab.

c) Hábitat urbano: municipios de más de 10.000 habitantes

Cuantitativamente, el hábitat urbano es el más importante, aunque muy heterogéneo. A fin de disminuir esta heterogeneidad, Alemany, Casares y Tomàs subdividen esta categoría en los siguientes hábitats:

1) Barcelona ciudad

2) Resto comarca del Barcelonés (Cinturón de Barcelona)

3) Resto urbano

Analizando la implantación de la escuela estatal, según los distintos hábitats, se puede distinguir la diferente incidencia del sector público y su posición respecto al sector privado.

El sector privado es prácticamente inexistente en la zona rural. No obstante, en Cataluña -dado el alto nivel de urbanización- la presencia casi exclusiva de la escuela estatal en la zona rural tiene escasa relevancia. Asimismo, los autores del estudio ponen de manifiesto que "el sector público en Cataluña parece jugar un papel subordinado del sector privado, en la medida que la implantación de la escuela estatal solamente se realiza allí donde el sector privado deja unos déficits de escolarización, debidos a la falta de rentabilidad o de demanda".

Por otra parte, "el escaso número de escuelas estatales principalmente en los grandes núcleos urbanos -añaden- pone de relieve la contribución económica de las familias en los gastos de educación, a pesar de las subvenciones a los centros privados, ya que éstas no llegan a cubrir ni la totalidad de los centros ni los gastos".

Al respecto de los indicadores, los autores recuerdan que la elaboración de unos datos sobre la estructura de la E.G.B. en Cataluña tiene para ellos un carácter instrumental. Su plan, por tanto, ha sido elaborar unos indicadores significativos de la calidad de enseñanza. Pero estos indicadores son de diversos tipos:

1. Desde el punto de vista del análisis de las estrategias de impalntación de los diferentes tipos de escuelas, cabe considerar a los centros y a su capacidad, expresada ésta en términos de unidades/centro o plazas/centro.
2. El peso real de cada escuela viene dado por la relación alumnos/centro.
3. Las estrategias económicas podrían venir dadas por la relación alumnos/unidad, especialmente para el sector privado.
4. Otros indicadores complementarios que permiten subrayar las relaciones técnicas existentes y la dotación de recursos que marcan las posibilidades de mejora de la calidad de la enseñanza son el personal docente/alumnos, personal no docente/alumnos y el personal docente/aula.

(Ver cuadro I: La enseñanza de E.G.B. en Cataluña: Propiedad y hábitat)

(Ver cuadro II: Identificación de las escuelas)

El cuadro III (Especialización del profesorado) evidencia la mejor dotación de licenciados en el sector privado respecto del sector público (31,2% y 13,2% de los especializados o 16% y 8,5% del total de profesorado, respectivamente), a pesar de una superior proporción en el sector público de profesores especializados.

Por otra parte, el sector privado tiene una asignación más eficiente de su profesorado especializado, dado que el 60% de éste imparte su especialidad frente al 35,9% del sector público. En cuanto a la enseñanza del catalán, también el sector privado aparece significativamente más dotado que el sector público.

La relación global alumnos/profesor es más elevada en el sector público que en el privado (27,6% frente a 24,7%); la diferencia existente en las relaciones plazas/profesores se reduce a partir de la menor ocupación en la escuela estatal.

Otras consideraciones

Las escuelas del sector público no disponen prácticamente de ninguna dotación para personal administrativo y, a pesar de que buena parte de la función administrativa es asumida por la administración central del Estado, "esto no quiere decir -señalan los autores- que se puedan suprimir todas las labores de este tipo. La falta de personal administrativo obliga, por tanto, al director del centro principalmente y a los maestros a asumir esas funciones en detrimento de las labores más estrictamente pedagógicas".

La falta de este tipo de personal disminuye la dedicación estrictamente pedagógica del personal docente o bien representa una sobre carga de trabajo. En este caso, los maestros, cuando se proponen hacer un trabajo o una actividad que exigiría la colaboración de este tipo de personal, se ven obligados a disminuir sus exigencias, limitando los métodos didácticos en función de las disponibilidades del personal. En el sector privado, la disponibilidad de personal no docente depende de las finanzas del centro, pero es más alta que en los centros públicos.

El horario semanal del maestro es de 30 horas en el sector público y de 33 en el sector privado, de las cuales 5 son horas no lecti-

vas. El maestro tampoco dispone de tiempo fuera de las horas de clase para dedicarse más individualmente al seguimiento de aquellos alumnos con dificultades. En otros paises, la proporción de horas no lectivas/horas lectivas es superior, lo que permite hacer otras labores, además de poder trabajar con pequeños grupos. En Suecia, por ejemplo, la relación es de 20 horas lectivas contra 30 horas semanales de presencia en la escuela.

Ante este panorama, los autores advierten que "una mejora del rendimiento escolar no se obtendría solamente por un aumento del personal si, al mismo tiempo, no se modifican las políticas de formación y selección de maestros". "La falta de control de calidad y rendimiento del personal docente junto con la seguridad laboral que implica el "funcionariado" -añaden- son los factores principales de la rutina y el burocratismo del sistema de enseñanza especialmente en el sector público".

Reflexiones finales

"La política gubernamental -en opinión de Alemany, Cesares y Tomàs- ha reservado a la escuela estatal el papel de subsidiaria respecto a la escuela privada, limitándose a cubrir los déficits cuantitativos existentes, dicho de otro modo, a ofrecer enseñanza allí donde la escuela privada no se implantaba, por razones de rentabilidad en la mayoría de los casos".

" Esta política de énfasis cuantitativo se ha basado en un criterio de reducción de costes que se ha manifestado en la escasez de recursos de la escuela estatal frente a la privada y de falta de exigencia de calidad, no sólo por parte de las autoridades, sino incluso por parte de los educadores y maestros, todo ello ha acarreado un fuerte desprestigio de la escuela estatal."

En el caso de Cataluña, a las observaciones generales anteriores, los autores especifican que "la escuela estatal no sólo atiende a la población escolar de los grupos sociales más desfavorecidos sino que estos grupos son básicamente trabajadores de origen inmigrado". Al respecto, dicen: "Caricaturizando un poco, podría decirse que la escuela privada se ha dirigido a los catalanes acomodados mientras que la escuela estatal es la escuela de los pobres castellano-parlantes".

En este caso, se añade al calamitoso estado de la escuela estatal el hecho de que en Cataluña es la peor dotada está para hacer frente a la enseñanza del catalán, además de la problemática suscitada por los maestros castellano-parlantes.

En el capítulo de conclusiones, los autores del estudio subrayan que el cambio de política respecto a la calidad de la enseñanza "significa adoptar la iniciativa para resolver los problemas de calidad, es decir, la mejora de las condiciones de vida de los niños, la puesta en práctica de métodos pedagógicos centrados en admitir la individualidad del alumno y favorecer los equipos de maestros (rebajando la docencia, realizando una política de traslados coherente a este fin, etc.) de modo que el sector público no juegue, como hasta ahora, un papel subsidiario de la iniciativa privada, sino que, por el contrario, se situe en la vanguardia del sistema educativo.

En un contexto en el que coexisten la escuela estatal y la privada, la competitividad de la primera es seguramente la herramienta más eficaz para impulsar una mejora de la calidad de la enseñanza en su conjunto.

Esta actitud implica, si se realiza mínimamente, "hacer competitivo el sector público respecto al privado" y "en la medida que la escuela estatal sea competitiva proporcionando una enseñanza de buena calidad -afirman-, tendrá sentido una política de subvenciones al sector privado que no esté presidida por criterios administrativos".

CUADRO I

La enseñanza de la E.G.B. en Cataluña (Propiedad y Hábitat)

HABITAT	CENTRES		UNITATS		PLACES ESCOLARS		ALUMNES MATRICULATS					
							PREESCOLAR		E.G.B.		TOTAL	
	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT
RURAL	567	27	1.513	138	55.380	4.880	8.307	995	28.862	2.650	36.899	3.645
INTERMEDI	250	165	3.056	1.311	116.198	51.125	17.001	11.968	71.578	31.417	88.579	43.395
URBÀ	790	1.393	13.182	14.176	498.688	535.267	77.470	106.084	320.639	387.811	398.109	493.895
TOTAL	1.607	1.585	17.751	15.625	661.266	591.272	102.508	119.047	421.079	421.868	523.587	540.925

CUADRO II

Identificación de las escuelas

	PARAMETROS			
	UNIDADES/ CENTRO	PLAZAS/ CENTRO	ALUMNOS/ CENTRO	ALUMNOS/ UNIDAD
A-1. Público Rural	2,6	97,7	65,0	24,3
B-1. Privado Rural	5,1	180,7	135,0	24,5
A-2 Público intermedio	12,2	464,8	354,3	29,0
B-2 Privada intermedia	7,9	309,8	262,8	30,2
A-3 Público Barna ciudad	15,1	548,5	439,4	29,0
B-3 Privada Barna ciudad	9,5	349,5	309,0	32,6
A-4 Público "resto urbano"	16,9	634,7	515,0	30,5
B-4 Privada " resto urbano"	10,5	400,6	377,2	36,0
A-5 Público resto Barcelonés	18,3	669,9	554,4	30,6
B-5 Privado resto Barcelonés	12,0	465,5	457,0	38,0
A-6 Público Barcelonés	16,4	596,2	486,2	29,7
B-6 Privado Barcelonés	10,0	373,0	339,0	34,0
A-7 Público Urbano	16,7	619,9	503,9	30,2
B-7 Privado Urbano	10,2	384,2	354,5	34,8

CUADRO III

Especialización del profesorado

	PUBLICO			PRIVADO		
	NUMERO	%		NUMERO	%	
1. Total profesores E.G.B. con curso	14.329	100	-	14.349	100	-
2. Especializados	9.200	64,2	100	7.339	51,1	100
2.1 Licenciados	1.218	8,5	13,2	2.291	16,0	31,2
3. Imparten su especialidad	3.306	-	35,9	4.378	-	60,0
4. Especializados en catalán	2.582	18,0	100	3.736	26,0	100
5. Imparten	2.024	-	73,4	3.010	-	80,6

CUADRO IV

Tipos de escuelas

La escuela estatal

a. La oferta de plazas de E.G.B. representa el 81% del total
b. El 92,6% del profesorado lo es con curso
c. El 8, 3% del personal es no docente
d. El profesorado por aula es 1,11 (total profesor/total aulas) y 1,04 (profesorado con curso E.G.B. / aulas E.G.B.)
e. Del profesorado de adscripción general, el 7,8% es de educación física y el 37,0% " otro profesorado"

La escuela religiosa

a. La oferta de plazas de E.G.B. es el 81% del total
b. El 66,5% del prfesorado lo es con curso
c. El 21,5% del personal es no docente
d. El profesorado por aula es 1,40 (total profesores/total aulas) y 1,22 (profesores con curso E.G.B./aulas E.G.B.)
e. Del profesorado de adscripción general, el 26,3% es de educación física y el 41,5% "otro profesorado"

Otra escuela privada

a. La oferta de plazas de E.G.B. representa el 75% del total
b. El 64,2% del profesorado lo es con curso
c. El 20,7% del personal es no docente
d. El profesorado por aula es 1,43 (total profesores/total aulas) y 1,20 (profesores con curso E.G.B./aulas E.G.B.)
e. Del profesorado de adscripción general, el 21,5% es de educación física y el 42,5% "otro profesorado"

CUADRO V

Principales indicadores

	CATALUÑA	
	ESTATAL	PRIVADO
1. PROFESOR AULA		
1.1 Total	1,11	1,42
1.2 E.G.B.	1,04	1,21
2. PROFESOR ADS. GENERAL		
2.1 % Prof. Ed. Física	7,8	22,9
2.2 % Otro profesorado	37,0	42,2
3. PLAZAS / PROFESORES		
3.1 Total	34,1	26,8
3.2 Prof. Ads. General	462	151
3.3 Prof. Ed. Física	5944	658
3.4 Otro profesorado	1248	357
4. PLAZAS / CENTRO	401	371
5. ESPECIALIZACION PROFESORADO		
5.1 % Especializados	64,2	51,1
5.2 % Licenciados		
- s/ total	8,5	16,0
- s/ especializados	13,2	31,2
5.3 % Esp. Catalán	18,0	26,0
6. ALUMNOS / CENTRO (E.G.B.)	325,8	341,3
7. ALUMNOS / UNIDAD		
7.1 Total	30,7	34,9
7.2 E.G.B.	30,5	35,5
7.3 Preescolar	31,6	33,2
8. ALUMNOS / PROFESOR		
8.1 Total	27,6	24,7
8.2 E.G.B.	29,4	29,4
8.3 Adscripción General	373,2	138,6
8.4 Ed. Física	3863	472
8.5 Otro profesorado	811	256
9. REPETIDORES E.G.B.		
9.1 % s/ alumnos E.G.B.	6,3	3,3