ESTUDIOS E INFORMES

instituto nacional ince de calidad y evaluación

1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español

Informe Global

Diagnóstico del Sistema Educativo
La escuela secundaria obligatoria
1997

Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español

Informe Global

INCE

Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español

El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria

Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997

José Luis García Garrido
Alvaro Buj Gimeno
Juan González Anleo
José Antonio Ibáñez-Martín
Arturo de la Orden Hoz
José Luis Pérez Iriarte
José Luis Rodríguez Diéguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN
Madrid, 1998

Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español [1] : diagnóstico del sistema educativo. 1997 : el sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria : [la escuela secundaria obligatoria] / José Luis García Garrido... [et al.]. — Madrid : Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998
168 p. — (Estudios e informes ; 3)

1. Evaluación 2. Secundaria primer ciclo 3. Medida del rendimiento 4. Programa de estudios 5. Evaluación del profesor 6. Centro de enseñanza 7. Familia I. García Garrido, José Luis II. INCE (España)
371.27

Este trabajo de diagnóstico no hubiera podido hacerse sin el apoyo y la participación de diversas instituciones y numerosas personas, a las que expresamos desde aquí nuestro agradecimiento.
En cuanto a las instituciones, han participado junto al INCE el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional de la Xunta de Galicia, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Generalitat Valenciana, la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco, la Dirección General de Educación de la Comunidad Foral de Navarra, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa y la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de Andalucía, así como diversas Direcciones Generales y servicios del Ministerio de Educación y Cultura, particularmente la Subdirección General de la Inspección de Educación, las Direcciones Provinciales y los Servicios Territoriales de Inspección Técnica de Educación del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, de las Comunidades Autónomas de Galicia, de Navarra y del País Vasco y de la Comunidad Autónoma Valenciana.
Por lo que se refiere a las personas, la relación es demasiado grande para poder ser recogida en esta página, por lo que hemos debido incluirla como Anexo final. A todas ellas les agradecemos la generosa entrega de tiempo, de competencia y de ilusión que nos han prodigado.
Deseamos también dejar constancia del aliento que a lo largo de todo el proceso nos han brindado los miembros del Consejo Rector del INCE, así como de la asistencia técnica y la sincera crítica ofrecidas por el Comité Científico del Instituto y cada uno de sus componentes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GRAL. DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-98-078-0
I.S.B.N.: 84-369-3109-2
Depósito legal: M. 38.650-1998
Imprime: Imprenta Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

Siglas

AMPAS:	Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos
BUP:	Bachillerato Unificado Polivalente
CAP:	Certificado de Aptitud Pedagógica
CE:	Consejo Escolar
CENIDE:	Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo
CERI:	Centre for Educational Research and Innovation (OCDE)
CIDE:	Centro de Investigación y Documentación Educativa
DEP:	Dirección de la Evaluación y de la Prospectiva (Francia)
EGB:	Educación General Básica
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
IEA:	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IES:	Institutos de Educación Secundaria
INCE:	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
INCIE:	Instituto Nacional de Ciencias de la Educación
INES:	International Indicators of Education Systems (OCDE)
LODE:	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOGSE:	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEG:	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes
OCDE:	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ONCE:	Organización Nacional de Ciegos Españoles
PAS:	Personal de Administración y Servicios
PC:	Proyecto Curricular
PEC:	Proyecto Educativo de Centro
PIB:	Producto Interior Bruto
REM:	Reforma de Enseñanzas Medias

Sumario

Introducción 11

Capítulo 1 Precedentes tareas de diagnóstico y evaluación del sistema educativo español 13

Diagnósticos de la Educación en España promovidos por las autoridades políticas (1968-1996) 14
La evaluación del sistema educativo español según los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado 18
Evaluaciones de los centros y programas educativos realizadas por la Inspección de Educación 22
Investigaciones orientadas al diagnóstico del Sistema Educativo 27

Capítulo 2 El rendimiento escolar 37

Introducción 37
El rendimiento escolar en las áreas básicas 40
Diferencias de rendimiento 58

Capítulo 3 Planes de estudios y métodos de enseñanza 67

Introducción 67
Objetivos, contenidos, recursos 69
Los procesos fundamentales 74
El medio escolar 78
Diferencias en razón del centro 81
Las Comunidades Autónomas 84
Diferencias de enfoque 85

Capítulo 4 Funcionamiento de los centros 91

Introducción 91
Dirección y función directiva 94
La participación en los centros educativos 100
La convivencia en los centros educativos 103

Capítulo 5 La profesión docente 109

Introducción 109
El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de su identidad y de sus responsabilidades 111
Los factores básicos que configuran la profesión docente 112

Capítulo 6 Familia y Escuela 123

Introducción 123
Recursos educativos de las familias 124
La familia ante la educación de los hijos 129
La familia y la formación en valores 132
Familia, escuela y participación 138

Capítulo 7 Conclusiones y recomendaciones 143

Cinco enfoques del sistema educativo 143
Reflexiones sobre el rendimiento escolar 144

Los profesores opinan sobre los planes y métodos de enseñanza 149
El profesorado opina sobre sí mismo
El funcionamiento escolar visto por sus más directos gestores 154
Visión de la escuela desde el ángulo familiar 157
Entrando en el siglo XXI 160

Anexo 165

Introducción

En septiembre de 1996, el Ministerio de Educación y Cultura se propuso realizar, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), un diagnóstico que pudiera reflejar adecuadamente la situación del sistema escolar español en un momento crucial, cuando se había previsto completar el proceso de transferir las competencias de gestión educativa a todas las Comunidades Autónomas.

Puesto que esta tarea no había sido incluida en el primer Plan de Actuación del Instituto, diseñado para cubrir el período comprendido entre 1994 y 1997, fue necesario elaborar una actualización de dicho plan con el objeto de adicionar los necesarios trabajos. Tras detenidos estudios, la Dirección del INCE procedió a elaborar un documento de actualización para ser presentado al Consejo Rector del Instituto. Teniendo en cuenta la escasez de tiempo y los medios disponibles, no parecía posible efectuar un diagnóstico de todos los niveles, modalidades y aspectos del sistema; se imponía más bien seleccionar aquel nivel que mejor pudiera reflejar los resultados globales del mismo. Se optó, en consecuencia, por centrar el diagnóstico en lo que constituye la etapa terminal de la enseñanza obligatoria, por entender que es entonces cuando mejor cabe reflexionar sobre los resultados obtenidos. De otro lado, el INCE había llevado recientemente a cabo una evaluación de la etapa inmediatamente anterior, relativa al período que, en terminología internacional, corresponde a la enseñanza primaria. Continuando este esfuerzo, el diagnóstico de la enseñanza secundaria obligatoria podía muy bien proporcionar a los españoles un boceto al menos suficiente sobre la realidad actual de su sistema escolar no universitario.

En el proyecto presentado al Consejo Rector se pretendió, además, incluir un enfoque lo más amplio posible del sistema escolar, evitando juzgar a éste sólo en virtud de los resultados obtenidos por los alumnos en las materias fundamentales de estudio. Con ser éste un punto importante para la reflexión, pareció sin embargo que el diagnóstico podía y debería ser enriquecido con otras perspectivas adicionales, en aspectos tales como el análisis de los vigentes planes de estudios y de los métodos de enseñanza, el funcionamiento de los centros, la tarea docente y las relaciones escuela-sociedad.

Así concebido, el proyecto de diagnóstico fue sometido a la consideración del Consejo Rector en octubre. Puesto que el objetivo fundamental era el de evaluar la situación del sistema escolar especialmente en aquellas Comunidades Autónomas cuya gestión iba a ser transferida en 1998, se adoptó por esta vez el criterio, excepcional sin duda en la concepción misma del INCE, de dejar libertad a las restantes Comunidades Autónomas (es decir, a las que ejercían ya plenas competencias en materia de educación) para participar o no en el diagnóstico, en función de sus disponibilidades reales y del tiempo ciertamente escaso con el que se contaba. El Consejo Rector aprobó el proyecto de diagnóstico y expresó mayoritariamente su deseo de que participasen en él todas las Comunidades Autónomas, pero, en virtud de la opcionalidad establecida, no pudo evitar que la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía excusase su participación, aduciendo —según consta en el Acta correspondiente— que el proceso de evaluación entonces en marcha dentro de la Comunidad hacía inviable la participación simultánea en un proyecto similar de tanto alcance.

Se procedió así a poner en marcha el diagnóstico. Para su elaboración y aplicación, se establecieron cinco Comisiones Especializadas, una por cada uno de los aspectos que iban a ser objeto de evaluación, y en concreto:

- Comisión I, sobre rendimiento escolar de los alumnos de 14 y 16 años.
- Comisión II, sobre planes y métodos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria.
- Comisión III, sobre funcionamiento de los centros escolares.
- Comisión IV, sobre la función docente.
- Comisión V, sobre escuela y sociedad.

Se constituyó cada Comisión mediante la participación de nueve especialistas, nombrados unos a propuesta de las Comunidades Autónomas con

plenas competencias transferidas y otros a propuesta del Ministerio de Educación y Cultura y del INCE, que designó entre ellos al Presidente. Andalucía designó además, para cada una de las Comisiones, un observador.

Por razones de tiempo y de recursos, y en ejercicio de la autonomía científica que se les confirió, las Comisiones tuvieron que realizar un esfuerzo inicial importante de planificación, centrando sus actividades en aquellos aspectos que pudieran ofrecer datos más significativos. Todas hubieron de acotar el campo de actuación. Así, la Comisión I decidió aplicar pruebas de Lengua Española y de Matemáticas en todo el territorio nacional (salvo Andalucía), por un lado, y de Ciencias de la Naturaleza y de Geografía e Historia sólo a los alumnos de las 10 Comunidades Autónomas comprendidas entonces en el denominado «territorio MEC». La Comisión II, si bien su temática era más delimitada, hubo también de ceñir sus actuaciones a realizar una amplia consulta al profesorado, prescindiendo de otras fuentes de información y estudio que sin duda hubieran resultado de indudable interés, pero a las que difícilmente podría llegarse en el plazo señalado y con los recursos disponibles. La Comisión III seleccionó tres temas claves relativos al funcionamiento de los centros escolares: la dirección, la participación y la convivencia en los centros. La Comisión IV, que se constituyó con cierto retraso a causa de algunos problemas técnicos, decidió centrarse en la motivación y la formación inicial y permanente del profesorado. Y la Comisión V, ante un tema de tanta amplitud como el que se le había encomendado, juzgó oportuno tratar específicamente el aspecto de las relaciones entre familia y escuela.

Cuando ya se habían iniciado los trabajos en el conjunto de las Comisiones, el Consejo Rector del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa tomó la decisión de no aplicar en Canarias los instrumentos de evaluación que estaban elaborándose, salvo en el caso de las Comisiones IV y V. Esta decisión impide que este Informe proporcione datos sobre esta Comunidad, del mismo modo que en el caso de Andalucía. Y, consiguientemente, impide también que los resultados obtenidos por el diagnóstico sean generalizables en puridad a todo el Estado español. No obstante, dado el considerable número de personas —alumnos, profesores, directivos, padres— que han participado en las diversas pruebas y encuestas y la variedad de su representación geográfica, así como el rigor científico con que los instrumentos de análisis han sido elaborados y aplicados, el diagnóstico refleja de manera suficiente, sin duda, la situación del sistema educativo español en los aspectos estudiados.

El Informe que se presenta a continuación no es más que un resumen de todo el esfuerzo de diagnóstico que se ha hecho, resumen que, lógicamente, no puede más que reflejar los aspectos sustanciales sin entrar ni en un análisis pormenorizado de los resultados ni, mucho menos, en consideraciones de carácter metodológico. Las personas interesadas en profundizar en el conocimiento de estos aspectos tendrán que recurrir, en consecuencia, a cada uno de los Informes preparados por las Comisiones respectivas.

El cuerpo fundamental del escrito viene dedicado a resumir los resultados de cada una de esas cinco indagaciones. Ha parecido oportuno, sin embargo, entroncar antes este nuevo intento en los repetidos esfuerzos de autoevaluación que, particularmente en las últimas décadas, se han venido produciendo en nuestro país. El último capítulo supone un intento de correlacionar el conjunto de aportaciones; y, puesto que este y en general todo diagnóstico se hace siempre con el deseo de operar mejoras cualitativas, hemos incluido en él algunas conclusiones y recomendaciones que cabe extraer del estudio.

Precedentes tareas de diagnóstico y evaluación del sistema educativo español

Como bien se sabe, las tareas de control y de evaluación sobre el entero sistema educativo tienen, en todos los países, una historia todavía breve. Puede afirmarse que, en líneas generales, es el clima de reforma que invade a los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial el que engendra ese afán por conocer del mejor modo posible la realidad educacional de la que se parte, con objeto de mejorarla. A veces con la ayuda de organismos internacionales y otras veces por iniciativa propia, los países han hecho preceder sus reformas e innovaciones en materia educativa de informes y análisis sobre la situación de partida. Esta tendencia ha ido aumentando con el curso de los años, y se ha intensificado sin duda en esta última década, al amparo de la creciente atención otorgada por todos los gobiernos a la mejora de la *calidad de la educación*, entendida generalmente en términos de rendimiento real del sistema educativo y en estrecha relación con los fondos públicos, cada vez más sustanciales, que se le han ido dedicando.

En España podrían sin duda espigarse tareas aisladas de examen de la realidad educacional en diversos momentos del pasado, pero parece claro que, como en otros países, fue principalmente el movimiento reformista de los años sesenta el que de hecho llevó a dar los primeros pasos. También como en otros países, ha correspondido sobre todo a los sucesivos gobiernos la iniciativa en estas tareas de autoevaluación, aunque, en ocasiones merced a su acción y en ocasiones por impulso de otras instancias sociales, se han ido creando a la vez diversos mecanismos que han contribuido al mismo objetivo. Tras la aprobación de la LODE se inició la andadura del Consejo Escolar del Estado, que, desde mediados de los ochenta, ha venido año tras año tomando el pulso al sistema educativo y emitiendo informes sobre su situación. Regularmente, la Inspección de Educación ha proporcionado abundante información sobre resultados escolares, planes de estudios, gestión de los centros, etc. Desde que en 1970 se creó el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo (CENIDE), numerosas investigaciones han sido llevadas a cabo por esta institución y por las que después continuaron su labor bajo otros nombres (INCIE, CIDE). Las Comunidades Autónomas que ejercen plenas competencias en materia de educación han venido trabajando del mismo modo en tareas evaluadoras, en ocasiones a través de organismos públicos (Consejo Escolar, etc.) y otras veces favoreciendo la elaboración de estudios diversos. También las universidades, especialmente a través de sus departamentos de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Sociología y Psicología, han contribuido significamente a conocer mejor la situación de nuestro aparato educacional, de sus funciones y disfunciones, de sus problemas. Gracias a todas estas importantes contribuciones, operadas durante casi tres décadas, la tarea encomendada desde hace poco tiempo al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación puede contar hoy con un importante soporte de investigaciones y evaluaciones previas y, particularmente, con la experiencia y el control crítico de sectores académicos y profesionales habituados ya a este tipo de tareas y exigentes respecto a la calidad de las mismas.

Por todas estas razones hemos creído oportuno hacer preceder este nuevo estudio de unas pocas páginas en las que sea posible entroncar el nuevo intento evaluador con esfuerzos anteriores. Obviamente, el carácter sintético de este *Informe* no permite que nos prodiguemos en este punto, que resulta por lo demás introductorio con respecto al objetivo fundamental aquí perseguido. Ante la imposibilidad de referirnos a todos los sectores en los que se han producido contribuciones significativas, hemos elegido solamente los cuatro a los que hacemos inmediata referencia, cuya mención nos parece insoslayable. Somos conscientes de que sólo ellos no dan quizá una visión completa de las posibles virtudes y deficiencias del sistema, pues, a lo largo de ese mismo período, investigaciones promovidas desde algunas Comunidades Autónomas, desde el ámbito universitario o desde otros ámbitos y, más todavía, informaciones y artículos aparececidos en los medios de comunicación social han ido señalando lagunas y mostrando asiduamente críticas de personalidades individuales y de grupos sociales que sería más que oportuno reco-

ger aquí, si no fuera porque se trata de una tarea que rebasa con mucho los objetivos de este breve capítulo. En resumen, creemos que de las cuatro áreas aquí recogidas podrá obtenerse, si no una visión debidamente compensada de los logros y deficiencias del sistema, sí al menos un catálogo mínimo de sus más repetidas constantes deficitarias.

Diagnósticos de la educación en España promovidos por las autoridades políticas (1968-1996)[1]

El Libro Blanco de 1969

Como es sabido, la Ley General de Educación de 1970 fue precedida un año antes de un documento que, pese al escepticismo con que fue inicialmente acogido, constituyó un verdadero éxito, tanto por su difusión como por la seriedad y el rigor con que fue elaborado: el conocido como «Libro Blanco», que en realidad llevaba el título de *La educación en España: Bases de una política educativa*. El Libro Blanco es sin duda el primer informe crítico que se produce en España sobre el sistema educativo en su conjunto.

Éste aludió con notable crudeza a las principales deficiencias que, en materia de educación, tenía la España de entonces, como por ejemplo las bajas tasas de escolarización en enseñanza preescolar, primaria y, muy especialmente, secundaria (en la que sin embargo se había producido una explosión de alumnado), así como a problemas estructurales graves, entre los que se hallaba en primer término la «doble vía» que se ofrecía a los niños españoles a partir de los diez años de edad, en función de la cual se discriminaba a la población infantil sobre todo por sus recursos y su entorno social y familiar.

Muchos de los problemas denunciados por el Libro Blanco pueden considerarse propios de aquel momento, y fueron solucionados con mayor o menor fortuna mediante la aplicación de la Ley General de Educación y, más tarde, mediante otras medidas legales. No vamos a aludir aquí, por tanto, a ellos. Nos interesa ahora reparar en algunas tendencias manifestadas ya entonces y que, al menos en parte, quizá podrían persistir todavía hoy. En lo que se refiere concretamente a la enseñanza secundaria, el Libro Blanco destacaba entonces:

- elevadas tasas de abandono entre el inicio y la terminación de los estudios secundarios;
- elevadas *ratios* alumnos-profesor en el sector público;
- diferencias apreciables entre el sector público y el sector privado en determinados aspectos que inciden en la calidad, como, por ejemplo, la *ratio* profesor-alumnos;
- planes de estudios con excesiva acumulación de materias;
- formación del profesorado excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados;
- escasa valoración social de la formación profesional;
- inadaptación de la formación profesional a la realidad del mercado de trabajo y a las tendencias de la producción.

Por lo demás, el Libro Blanco puso tambien énfasis en deficiencias del sistema escolar para las que, como cabía esperar, no ofreció una solución al gusto de todos. Esto afecta de modo especial al tema de la segregación escolar de los alumnos entre los 10 y los 14 años. Al proponer la eliminación de la bipolaridad existente hasta entonces y el establecimiento de un canal común y de igual contenido para todos los alumnos, solución plenamente aceptada y adoptada por la Ley de 1970, algunos sectores de la sociedad y del ámbito educativo (especialmente en la enseñanza secundaria y universitaria) reaccionaron claramente en contra de esta medida, insistiendo en que abocaba a una interpretación defectuosa de la democratización de la enseñanza y en que dificultaba la selección y formación adecuada de los alumnos más capacitados e interesados en proseguir estudios superiores. Otro importante punto reseñable es la denuncia efectuada por el documento de que la enseñanza —a todos los niveles pero especialmente a nivel de enseñanza media o secundaria— era demasiado memorística. También esto pudo favorecer una política tendente a que los planes de estudios reforzaran los conocimientos instrumentales y cultivaran en menor medida la memoria, como ya entonces y posteriormente fue con frecuencia destacado.

Para acabar esta breve alusión al Libro Blanco, conviene añadir que un informe aparecido por la misma época desde el ámbito de la iniciativa privada (el llamado *II Informe Foessa*, de 1970) validó sustancialmente las apreciaciones críticas realizadas por

[1] El INCE encomendó realizar un estudio con este mismo tema y título a Manuel de Puelles Benítez, Catedrático de Política Educativa en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Las líneas que aquí se incluyen están basadas en este estudio, que puede ser solicitado al INCE por aquellas personas particularmente interesadas en el tema.

el Libro Blanco, si bien dejando claro que algunos de los datos suministrados por éste, pese a su gravedad, eran más bien optimistas (como los relativos a las tasas de escolaridad y abandono). La crítica más sustancial que realizó el *II Informe Foessa* con respecto al Libro Blanco es la relativa a los asuntos de financiación, por la debida falta de un adecuado cálculo financiero de las necesidades que pretendía cubrir la anunciada reforma.

El Informe de Evaluación de 1976

Seis años después de la aprobación de la ley, va a producirse un nuevo informe promovido por las autoridades ministeriales. Se trata esta vez del solicitado en 1976 por el ministro Robles Piquer a una Comisión presidida por Fernando Suárez, y que no fue publicado, aunque sí tuvo una circulación restringida (*Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero*). Como su propio nombre indica se trataba de evaluar la aplicación de la citada Ley y, en suma, de hacer balance de sus logros y deficiencias en un momento en que la situación política, tras la muerte de Franco, estaba en trance de profundo cambio.

El primero de los tres amplios volúmenes de que consta el Informe está destinado a reflejar la evolución cuantitativa del sistema escolar desde 1969, y constata el gran crecimiento operado a todos los niveles, que es especialmente notable en la enseñanza secundaria (que casi triplica su alumnado en esos siete años) y también notable, aunque mucho menor, en Formación Profesional (FP), que se duplica. Constata también la práctica generalización de la Educación General Básica (EGB), es decir, de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años. Y señala la gran expansión operada por el sector público especialmente en enseñanza secundaria (bastante por encima de la operada por el sector privado), aunque también en los demás niveles.

El segundo volumen viene dedicado a evaluar los diferentes niveles y modalidades. Seleccionando una vez los temas que aquí nos interesan especialmente, podemos decir que el Informe viene a revalidar como un «acierto» de la Ley del 70 la unificación de la escolarización entre los 7 y los 14 años, añadiendo que «en ningún caso puede aceptarse un regreso a situaciones discriminatorias anteriores que dividían a la población escolar de nivel básico en grupos diversos» y que «si de algo adolece el sistema vigente es, precisamente, de una discriminación prematura en el tratamiento educativo a partir de los 13-14 años de edad y una división en exceso radical de enseñanzas predominantemente humanísticas, pretecnológicas y profesionales». De otro lado, aunque recoge las críticas expresadas por varios sectores sobre un descenso de la calidad de la enseñanza secundaria superior, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), se muestra claramente a favor de éste en la forma establecida por la Ley, subrayando la conveniencia de reforzar su entraña «unificada» y «polivalente».

Entre las deficiencias que encuentra en el ámbito de la enseñanza secundaria (general y profesional, de nivel inferior y nivel superior), algunas han sido en buena medida paliadas en años posteriores, como por ejemplo la referente a la gratuidad de la enseñanza obligatoria (en gran parte, «todavía una aspiración», según el Informe), o la subsistencia todavía de aulas en mal estado en los centros de EGB. Otras deficiencias pueden quizás haber perdurado bastantes años después de producido el Informe, como por ejemplo:

- elevadas *ratios* alumnos-profesor en determinadas áreas y en determinados centros;
- planes de estudios (en secundaria superior) recargados de materias;
- escasa formación y actualización del profesorado secundario;
- conversión de la formación profesional en una «vía paralela» al Bachillerato, y en una «alternativa discriminatoria», en contra de las recomendaciones del Libro Blanco.

Puelles resume que, a ojos de la Comisión, en la aplicación de la Ley de 1970 había que atender de modo especial a estas realidades:

«a) una nueva situación política, económica y social;
b) el proceso creciente de urbanización de la sociedad española y consiguiente aislamiento de las zonas rurales;
c) la insuficiente gratuidad de la educación básica;
d) la insuficiente entidad del gasto público en educación;
e) la urgente demanda de descentralización del sistema educativo;
f) las exigencias del principio de la igualdad de oportunidades;
g) la cada vez más apremiante demanda de calidad de enseñanza».

Por lo demás, el Informe de la Comisión insiste también en que muchas de las dificultades que persisten se deben a la insuficiente financiación de la Ley de 1970.

En la *Síntesis actualizada del III Informe Foessa*, aparecida en 1978, las observaciones que se hacen no distan mucho de las anteriores. Se insiste allí, particularmente, en que el gasto en educación sigue estando notablemente por debajo de las necesidades y de lo que es norma entre los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

EL DOCUMENTO DE 1981 SOBRE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Las Enseñanzas Medias en España, Informe aparecido en 1981, contiene también, junto a su propuesta de reforma, una evaluación del Bachillerato y de la Formación Profesional tras más de diez años de haber sido promulgada la Ley del 70. Partiendo del fuerte incremento de alumnos operado por ambas enseñanzas (sobre todo por la Formación Profesional, que se duplica desde 1975, aunque sus efectivos constituyen todavía en ese momento la mitad de los matriculados en Bachillerato), el Informe se refiere ampliamente a «deficiencias graves» y «anomalías cuya corrección es urgente». Sintetizando, las deficiencias y anomalías mostradas por el Informe son, sustancialmente, éstas:

- el alto grado de fracaso escolar al término de la Educación General Básica, manifestado en el elevado número de alumnos que no obtienen el título de Graduado Escolar;
- el alto nivel de abandono arrojado por la Formación Profesional, causado principalmente por estas dos razones:
  - por su condición de enseñanzas impuestas y no elegidas;
  - por el lastre de la falta de preparación previa, que impidió la consecución del título de Graduado Escolar;
- la consolidación del Bachillerato como un nivel de mera preparación para el acceso a los estudios superiores;
- el fracaso del Curso de Orientación Universitaria (COU), al menos en la aplicación que se ha hecho del mismo.

Una vez más, el *IV Informe Foessa*, publicado dos años más tarde incide en destacar anomalías como las ya señaladas por el informe oficial de 1981.

EL INFORME DE LA OCDE DE 1986

También promovido por las autoridades políticas cabe considerar el Informe que en 1986 llevó a cabo la OCDE sobre la política educativa española (*Examen de la política educativa española*, OCDE, 1996). Este informe comenzaba por destacar el gran impulso que había venido recibiendo la educación en España desde la Ley General de Educación de 1970, fruto del cual fue la expansión operada por el sistema educativo en su conjunto, que, a ojos de los examinadores, «ha sido más espectacular que en ningún otro país de la OCDE».

El informe de la OCDE incide en algunos de los puntos de críticas que se han ido recogiendo más arriba, como, por ejemplo, el relativo al planteamiento defectuoso de la Formación Profesional, tanto de primer grado (por el tipo de alumnos que recibe y por su escaso aprecio social) como de segundo (por la escasa proporción de bachilleres que la eligen, no superior entonces al 20%, y por el considerable número de abandonos que refleja). Pero también incide en otros puntos clave como éstos:

- deficiencias en la formación del profesorado, sobre todo de secundaria, que, según se lee allí, no tiene «virtualmente ninguna formación en teoría y práctica educativas»;
- deficiencias en la formación de los directores de centros, que «no reciben ninguna formación específica para las tareas administrativas y de gestión que tienen que realizar».

Como no podía ser menos, el examen de la OCDE abarca también cuestiones relativas a la financiación, expresando que «sería útil desarrollar unos pronósticos más sistemáticos de las necesidades de recursos a medio y largo plazo».

EL LIBRO BLANCO DE 1989

Como señala Puelles en el estudio que nos sirve de referencia, el Libro Blanco publicado en 1989 (*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*), también como prólogo a la Ley que va a promulgarse un año después (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE), es mucho más escueto que el aparecido veinte años antes en lo que se refiere al diágnostico de la situación y va mucho más directamente a presentar la reforma que se desea implementar. No obstante, su primera parte se refiere con cierta amplitud a los logros y deficiencias que han sido fruto de la Ley de 1970 y que, veinte años más tarde, conviene encauzar debidamente.

No es ahora el momento de ocuparnos de los que el nuevo Libro Blanco conceptúa como «logros», muchos e importantes. Entre las deficiencias que perduran al final de la década de los ochenta, el

documento subraya particularmente éstas, a las que piensa dirigirse de modo particular el efecto de la nueva ley:

- deficiencias en el ámbito de la educación preescolar, en desmedro de su enorme importancia para la prevención de las desigualdades educativas;
- importante índice de fracasos al final de la EGB;
- permanencia de una discriminación temprana (a los 14 años) en la población escolar, motivada por la doble titulación que se obtiene al término de la EGB;
- importantes limitaciones del Bachillerato, por su falta de polivalencia (pese a la intención de los legisladores del 70), su ordenación academicista y su condición de pasarela no terminal;
- fracaso del primer grado de Formación Profesional, por cuanto no logra recoger o proporcionar la debida titulación a todos los alumnos que no pasan al Bachillerato;
- falta de flexibilidad de la Formación Profesional de segundo grado, pese al importante incremento cuantitativo y cualitativo alcanzado en los últimos años;
- ausencia de un plan de estudios bien vertebrado, desde los primeros años de escolaridad hasta los últimos.

Además de estas deficiencias, el Libro Blanco señala también la necesidad de operar un ajuste general del sistema educativo español a las circunstancias del momento presente, destacando a este respecto los siguientes factores:

- inadecuación del modelo de la Ley de 1970 a la Constitución de 1978, sobre todo en lo tocante a la nueva ordenación territorial del Estado;
- desajustes entre las necesidades de la población (en materia de formación cultural y profesional) y las posibilidades que ofrece el sistema;
- falta de homologación del sistema educativo español a las estructuras y cotas de calidad de los países de la Comunidad Europea.

SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

En 1994 aparece otro importante documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, esta vez bajo el título de *Centros educativos y calidad de la enseñanza: propuesta de actuación*, en el que venían contempladas 77 medidas para mejorar la calidad del sistema educativo, objetivo éste fijado prioritariamente por la LOGSE. En su primera parte «se exponen los problemas que existen en la actualidad». ¿A qué problemas se refiere en concreto?

El documento ministerial se centra particularmente en los que afectan a la organización de los centros y a sus principales recursos, que son los humanos (profesorado y personal directivo), pero sugiere atención prioritaria a dos «ámbitos o indicadores principales de una enseñanza de calidad»: la educación en valores y la igualdad de oportunidades, lo que deja entrever que las autoridades ministeriales del momento echan en falta que la escuela dedique a estos aspectos suficiente atención.

Las normas fundamentales de ordenación y organización de los centros fueron dictadas por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985. Hay que entender, consiguientemente, que lo que el documento ministerial de 1994 propone es una modificación o ajuste de esta ley en «aquellos aspectos que no han obtenido los objetivos previstos». Limitémonos aquí a poner de relieve los puntos que el documento considera más necesitados de crítica y reforma:

- falta de candidatos para la función directiva, falta de un procedimiento de selección de los candidatos más idóneos y falta de una formación específica para esa función;
- en cualquier caso, escasa autoridad de los directores de centros escolares;
- deficiencias de motivación y de formación (sobre todo permanente) en el profesorado;
- falta de autonomía de los centros en lo que se refiere a la gestión del personal docente;
- escasa autonomía de los centros en lo que se refiere a la gestión económica y administrativa;
- insuficiente tratamiento a temas relativos a la evaluación del sistema educativo, incluyendo la evaluación de la propia administración, del profesorado, del proceso de reforma, etc.;
- falta de un adecuado sistema de acceso a la función inspectora, falta de medidas legales que aseguren mayor estabilidad de los inspectores, mayores exigencias de formación y un cambio en el modo de intervención en el centro escolar.

En 1994 vio también la luz el conocido como *V Informe Foessa (V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España)*. En este informe hay observaciones críticas sobre la situación del sistema educativo que, en parte, son coincidentes con los dos

documentos ministeriales aparecidos en 1989 y 1994, pero que también adicionan algunos atisbos críticos. Por ejemplo, se hace en él una alusión neta a lo que considera sin más «dificultades y desaciertos» ocasionados por la LODE y su aplicación posterior, entendiendo necesaria una reforma de algunos de sus postulados, como los relativos a dirección de los centros. Con referencia al documento de 1994, achaca a éste excesiva prolijidad y cuestionable viabilidad de las medidas que propone.

El V Informe dedica también notable atención al tema de la financiación del aparato educacional, considerando acertado el crecimiento continuo del gasto, pero lamentando la persistencia de problemas de este tipo y, en definitiva, «la limitación de los fondos públicos destinables a educación como consecuencia de la crisis económica en general y de la crisis del Estado de Bienestar social en particular». El Informe lamenta la disminución paulatina del gasto del Estado desde 1991 hasta 1994, año de su publicación.

La evaluación del sistema educativo español según los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado[2]

Destaca Marín Ibáñez a comienzos de su estudio que los Informes anuales del Consejo Escolar del Estado constituyen una fuente privilegiada de información con respecto a las tendencias, aspiraciones y fallos del sistema educativo español y, en consecuencia, suponen un esfuerzo permanente de evaluación del sistema. Lo que principalmente los caracteriza no es tanto el hecho de proporcionar información contrastada científicamente como el de ofrecer la visión que acerca del sistema y de su funcionamiento tienen los principales sectores que, de hecho, protagonizan el día a día de la educación española: sindicatos, patronales, administración, padres, alumnos, personalidades prestigiosas. Por esta confluencia de pareceres han de ser, a la postre, más descriptivos que valorativos, aunque también incluyen, y de modo particularmente señalado, recomendaciones a los responsables políticos. Una de las quejas más sólidas y repetidas de los Informes es que los responsables políticos no atienden del modo esperado al cumplimiento de las recomendaciones que se le hacen desde el Consejo.

Así resume Marín Ibáñez el talante general que, ante la política educativa, ha adoptado el Consejo Escolar del Estado desde su creación:

«Antes de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) hay un tono de aprobación general de cuantas iniciativas emprende el gobierno, con las únicas observaciones de que sean evaluadas y que se destinen más fondos a cada programa. Gran parte de las propuestas e indicaciones van en la misma línea de lo que iba a plasmarse en la próxima ley. En el primer quinquenio hay un acento de general coincidencia y aplauso de las propuestas gubernamentales. El segundo quinquenio va siendo más crítico y en el Informe de 1995, hay un rechazo frontal de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (LOPEG), recogiendo en lo fundamental la opinión de los sindicatos».

Todo esto refleja atinadamente el enfoque habitual y propio del Consejo y de sus informes, pero en estas páginas debemos centrarnos en los puntos considerados como deficiencias más o menos sustanciales del sistema. Hay que señalar a este respecto que, incluso si la LOGSE recibió en general un respaldo mayoritario por parte del Consejo, sus miembros pusieron buen cuidado en no considerarla como la solución definitiva a todos los males, algunos de ellos endémicos, del sistema escolar. En el Informe de 1989-90 se lee explícitamente que «sería grave error considerar la Ley como la panacea que por sí misma vaya a solucionar todos los problemas que aquejan al sistema educativo». Problemas tales como el fracaso escolar, la desmotivación del profesorado o el funcionamiento irregular de los órganos de participación, son considerados por los consejeros como difícilmente mejorables sólo aplicando la nueva ley.

Vamos a intentar, a continuación, resumir las principales líneas de deficiencias detectadas por los informes, siguiendo siempre el estudio de Marín Ibáñez, pero centrándonos en las que afectan en mayor medida al diagnóstico que es objeto de estas páginas. Ni que decir tiene que no pretendemos, en este breve resumen, reflejar la riqueza de informaciones y de comentarios críticos contenidos en los Informes, que sin duda merecerán un tratamiento más acabado en otro lugar, sino simplemente ver en qué medida señalan algunas deficiencias más o menos crónicas del sistema en los capítulos que aquí hemos profundizado. De otro lado, los puntos que aquí recogeremos afectan al «contenido oficial» —aceptado por la mayoría de los consejeros— de los Informes, y no a los numerosos votos particulares que

[2] El INCE encomendó realizar un estudio con este mismo tema y título a Ricardo Marín Ibáñez, Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Las líneas que aquí se incluyen están basadas en este estudio, que puede ser solicitado al INCE por aquellas personas particularmente interesadas en el tema.

frecuentemente los acompañan y que, de una u otra manera, suponen una réplica a las declaraciones u opiniones mayoritarias recogidas.

EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Puede decirse que, en general, es éste el capítulo en cuya consideración suelen entrar poco los Informes del Consejo. No obstante, el Informe de 1991-92 muestra su preocupación por los alumnos de 14 años que no cumplen los objetivos del final de la enseñanza obligatoria y, en consecuencia, no están capacitados para incorporarse ni al Bachillerato ni a los Módulos Profesionales 2. Los altos índices de fracaso escolar, especialmente al final de la Educación General Básica, vienen puestos de relieve en casi todos los informes, si bien se aclara que también en este punto ha habido una evolución favorable: si en 1980 sólo el 62,4% de los alumnos conseguían el título de Graduado Escolar, el porcentaje se había elevado en 1995 dieciocho puntos por encima, es decir, hasta el 80,1%. No obstante, la existencia todavía de una quinta parte de alumnos que no consiguen alcanzar los objetivos mínimos constituye un motivo de honda preocupación. Los procentajes de fracaso escolar afectan particularmente a niños y jóvenes de áreas y sectores desfavorecidos, por lo cual hay una insistencia permanente en el tema de la educación compensatoria.

De otro lado, éste y otros informes remiten a las evaluaciones del rendimiento llevadas a cabo por el Servicio de Inspección Técnica en cumplimiento del Plan General de Actuación aprobado en 1991, de las que nos ocuparemos más adelante.

PLANES DE ESTUDIO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Como se ha dicho más arriba, los miembros del Consejo Escolar del Estado han manifestado, en conjunto, un acuerdo sustancial con los planteamientos curriculares de la LOGSE, y tampoco hay en los Informes elementos importantes de crítica a las disposiciones que, en relación con los planes de estudio, se han ido produciendo luego. Por lo general, las observaciones y críticas de los consejeros van más por el lado de garantizar los recursos humanos y materiales necesarios para que los nuevos planes y programas de estudio puedan, de hecho, realizarse satisfactoriamente. Así, por ejemplo, el Informe de 1993-94 se hace eco sin mayores comentarios críticos de los numerosos materiales preparados por el Ministerio para la Educación Primaria, pero sí «considera muy preocupante la falta de dotación en el primer ciclo de educación primaria de profesores especialistas de Educación Física y Música que la LOGSE establece».

El Consejo dio igualmente por válidas las disposiciones curriculares establecidas por el Ministerio, y sus mayores advertencias fueron inicialmente dirigidas a que no se produjera la implantación anticipada de la ESO mientras los centros no cumplieran los requisitos mínimos de profesorado y recursos materiales, recordando además la importancia que la Ley confiere a los Departamentos de Orientación y la lenta e insuficiente implantación de éstos en los centros correspondientes. Hay también advertencias relativas a la desproporción entre el alto número de materias optativas y la carencia de especialistas que pudieran hacerse cargo de las mismas, lo que comporta, entre otras cosas, la imposibilidad de que tales materias se impartan en numerosos Institutos.

Por lo que se refiere a materias concretas, en el Informe de 1994-95 se alude a la necesidad de reforzar la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria, proponiéndose incluso que una de ellas pueda comenzarse con carácter opcional ya en el período de Educación Infantil y con carácter obligatorio desde el primer curso de Primaria, lo que permitiría quizá generalizar la introducción de una segunda lengua extranjera durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Son frecuentes las alusiones hechas a la asignatura de Religión y a la educación religiosa en su conjunto, observándose en los años anteriores a la LOGSE una postura mayoritariamente opuesta a su inclusión en los planes de estudios como una asignatura normal (en el de 1986-87 se dice expresamente que «no debe formar parte del currículum escolar»). Aunque siempre desde una óptica parecida, el Informe de 1992-93 matiza más cuidadosamente la cuestión: «la difusión de la fe religiosa no debería tener necesariamente cabida en los currículos escolares y se espera que se realice fuera de la programación escolar. Por el contrario, se estima que debe hacerse hincapié en la formación ética y en el conocimiento histórico y social del fenómeno religioso, con carácter general en todos los centros educativos».

Muy interesantes resultan las apreciaciones del Consejo sobre la necesidad de reforzar en el currículum las acciones y contenidos de educación intercultural. Este aspecto, que ocupa abundante espacio en el Informe de 1990-91 y que es tocado además en otros posteriores, insiste en el previsible incremento

de las tasas de inmigración y en el inadecuado tratamiento que todavía reciben determinadas minorías como, por ejemplo, la gitana, entre las que se dan altos porcentajes de abandono o fracaso escolar al término de la escolaridad obligatoria.

Algunos Informes, particularmente en los años anteriores a la promulgación de la LOGSE, insisten en la importancia de la educación física y para la salud, y lamentan el deficitario estado que, a este respecto, ofrecen buena parte de las instituciones públicas y concertadas. Al mismo tiempo, aplauden los esfuerzos de inversión hechos en este ámbito en 1988 y años sucesivos.

Aunque la Formación Profesional es uno de los sectores que más interés suscita en los consejeros durante estos años, particularmente tras la aprobación de la LOGSE, son sin embargo escasas sus reflexiones en torno a la formación profesional básica, que es la que fundamentalmente afecta al contenido del diagnóstico que ahora estamos realizando. No obstante, puede interpretarse como una crítica de fondo la insistencia de los consejeros en las dificultades que comporta el artículo 23.2 de la LOGSE, merced al cual los alumnos que no superen los objetivos de la ESO sólo podrían tener acceso a los programas de Garantía Social. En resumidas cuentas, parece echarse de menos que estos alumnos recibieran la formación profesional básica adecuada para que pudieran también incorporarse, pese a sus insuficientes resultados generales, a algunos tipos de módulos profesionales.

ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Un porcentaje importante del contenido de los Informes del Consejo aluden, de un modo u otro, a este vasto sector. Preocupa a los consejeros, en primer término, que el porcentaje de dinero público que se dedica a la educación sea bajo, inferior al dedicado en la mayoría de los países de nuestro entorno, sobre todo los de la Unión Europea. Los consejeros perciben, sin embargo, a través de los años, un paulatino incremento, que se ve recortado en 1993 y no sufientemente compensado en años posteriores, y abogan por que los porcentajes del PIB hasta ahora conseguidos (diferentes según los años) se aproximen al 6% que seguramente nos correspondería dentro del contexto de los países desarrollados.

El proceso de descentralización ha sido objeto de numerosos comentarios a través de los años. Se perciben, desde temprano, preocupaciones de fondo, como la relativa a la posibilidad de que la nueva estructura del Estado permita situaciones discriminatorias entre las Comunidades Autónomas en materia educativa. El Informe de 1986-87 insiste en la necesidad de que haya «un tratamiento no discriminatorio y solidario, que evite las situaciones de signo contrario que se están produciendo en la actualidad». De otro lado, se insta a culminar el proceso de transferencias a las Comunidades Autónomas en el sentido de que todas ellas lleguen a alcanzar los mismos techos competenciales, procurando a la vez evitar solapamientos y duplicación de servicios con respecto a los órganos propios de la Administración Central.

También hay abundantes llamadas de atención hacia las deficiencias legales y reales de participación por parte de las corporaciones locales. En el Informe de 1986-87 se sugiere ya que este tema no ha sido resuelto debidamente ni por la LODE ni por otras disposiciones legales, aunque en informes posteriores se aplauden algunas iniciativas que se han tomado por vía de hecho, en concreto la firma de convenios específicos de colaboración entre el Ministerio y numerosas municipalidades. Especialmente bien recibido fue, a este respecto, el Real Decreto 2274/93, que permite la utilización de los centros docentes públicos fuera del horario escolar por parte de los Ayuntamientos para realizar actividades educativas, *culturales, artísticas, deportivas o sociales.*

Por su importancia como instrumentos de la Administración Educativa, los infomes recogen frecuentes alusiones al servicio de Inspección Técnica, denotando un estado general de insatisfacción sobre su desarrollo, pero sin proporcionar pautas completamente coherentes sobre el mismo, especialmente en los informes anteriores a 1990. Por un lado se dice que «el desempeño de esta función deberá estar limitado en el tiempo» (Informe de 1986-87), lo que supone un aval a las disposiciones legales establecidas antes, a partir de la LODE; y por otro se ofrece una apretada enumeración de funciones y se demanda la profesionalización del servicio. Con posterioridad a la nueva regulación del servicio llevada a cabo por el Real Decreto 1.524 de 1989, el Informe de 1990-91 vuelve a referirse al tema con amplitud, sugiriendo una serie de mejoras, entre ellas las relativas al asesoramiento y a la evaluación de los centros.

Por lo que se refiere a los centros educativos propiamente dichos, los Informes del Consejo

Escolar del Estado entran escasamente en detalles acerca de su funcionamiento. Por lo general, las preocupaciones mayores que los informes denotan van por el lado de favorecer el incremento del sector público y de apenas destacar la progresiva disminución numérica de los centros concertados.

En esta línea, el importante tema de la dirección escolar viene generalmente considerado en el contexto de la participación democrática, lamentando siempre la escasa o insuficiente nómina de directores realmente elegidos por el Consejo Escolar y, en consecuencia, la persistencia de numerosos nombramientos realizados por las Administraciones respectivas. En todos los Informes se reitera, explícita o implícitamente, la defensa por parte del Consejo del modelo de elección democrática en los centros educativos (públicos y concertados). Con ocasión del proyecto de Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes, el Consejo opinó que no estaba conforme con la acreditación que, con carácter previo, se exigía para poder ser candidato a director, porque, en su opinión, esto limitaría las capacidades de elección, e implicaría «un retroceso en el grado de participación que había situado a nuestro sistema educativo entre los más avanzados del mundo en este aspecto» (Informe de 1994-95). No obstante, hay también alusiones a las importantes tareas que incumben al director (burocráticas, gestoras, animación pedagógica, formación del profesorado, relaciones externas, etc.)

Por lo mismo, los Informes abundan en consideraciones sobre la participación de toda la comunidad educativa en la organización de los establecimientos escolares. Como escribe Marín Ibañez «quizá el punto que ha consumido más páginas de los Informes del Consejo Escolar del Estado sea el de la participación en las decisiones de los centros escolares a través de los Consejos. El modelo político planea sobre las recomendaciones y las reflexiones del Consejo. Cuando hay algún tema difícil, invariablemente se propone que haya un debate». Por lo demás, los Informes detectan las anomalías existentes en el funcionamiento de los Consejos Escolares, especialmente la escasa participación en las elecciones a los mismos por parte, sobre todo, de los padres y los alumnos (participación que, curiosamente, es mayor en los centros concertados).

El clima de convivencia en los centros escolares viene escasamente tocado en los Informes, aunque aparece más, directa o indirectamente, en los últimos. Por lo general, no parece que deba constituir un tema de honda preocupación, al menos por el momento. Frente a los problemas de convivencia, el Consejo propone intensificar la formación en determinados valores. Así, por ejemplo, en el Informe de 1987-88 se lee que el Consejo «desea expresar su convicción de que el instrumento más seguro y sólido para el logro de la convivencia escolar, es la acción formativa en los valores de la tolerancia, el respeto mutuo y la solidaridad».

EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN

Tomando como base el Informe relativo al curso 1989-90, Marín Ibañez resume así algunas de las principales deficiencias encontradas entonces por el Consejo Escolar del Estado:

«Desde el curso 82-83 hasta el 88-89 ha habido un aumento de las plantillas del 36%. Se necesitan profesores de idiomas, de educación física, de música, así como para las sustituciones. Hay un evidente desajuste entre las plantillas del profesorado y los puestos de trabajo. Además el alto número de profesores interinos en expectativa de destino o con destino provisional, que imparten materias afines crea desasosiego en el profesorado. Debe accederse por concurso y no en comisión de servicios a las plazas que figuren en la relación de puestos de trabajo. La movilidad e inestabilidad del profesorado contribuye en los concursos anuales a la escasa consolidación de los equipos. En el curso 88-89 más de 10.000 profesores han obtenido por esta vía nuevos destinos y los solicitantes eran por lo menos tres veces más. Se debería fomentar la estabilidad del profesorado».

Aún admitiéndose que la *ratio* alumnos-profesor en enseñanza secundaria alcanzaba a comienzos de los noventa un porcentaje algo superior al 16/1, los Informes de entonces y de después han seguido abogando por un incremento de las plantillas y por el acceso a la titularidad de los profesores interinos, sin que éstos cierren sin embargo el paso a otros candidatos. Las consideraciones relativas a las mejoras salariales y condiciones de trabajo son frecuentes, y medidas tales como el acercamiento a la analogía retributiva entre los sectores público y concertado fueron positivamente valoradas.

Junto a este parecer general y repetido, el Consejo se ha manifestado también reiteradamente por la unificación de todo el profesorado no universitario en un cuerpo único, al que debería accederse con idéntica preparación y titulación inicial. De ahí que no valorase en sentido positivo el planteamiento de la LOGSE con referencia a la formación inicial, que más bien consistió en eludir el tema, dejándolo como estaba. De ahí que el Informe de 1989-90 señale que

«el texto (legal) no aborda el tema de la formación inicial del profesorado. Al obviar este tema se pierde una ocasión para facilitar el camino hacia la consecución del cuerpo único de enseñantes, lo que exige igual titulación». La exigencia al profesorado, por parte de la Ley, de un título profesional de Especialización Didáctica y Psicopedagógica les parece a los consejeros una reiteración del actual Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y contraponen a ella la integración real en los estudios universitarios (a nivel de segundo ciclo) de las especializaciones docentes, tanto para los profesores de secundaria como para los demás.

Por el contrario, los Informes han solido referirse en términos positivos al modelo de formación en servicio o de perfeccionamiento representado por los Centros de Profesores, viendo con satisfacción el aumento de recursos disponibles a favor de estas instituciones e insistiendo en que el perfeccionamiento docente debería hacerse en gran parte dentro del horario laboral del profesorado. No se alude a las acciones de este tipo realizadas también por entonces por los Institutos de Ciencias de la Educación y las Universidades en general.

RELACIONES ENTRE FAMILIA Y EDUCACIÓN

Este es otro de los temas sobre el que los Informes no ofrecen demasiados datos. Las consideraciones que se hacen vienen inscritas fundamentalmente en el marco de la participación de las familias a través de las Asociaciones de Padres. Por lo común, se lamenta que las subvenciones que se otorgan a estas Asociaciones sean pequeñas y que, además, desciendan porcentualmente en algunos ejercicios, como ocurrió en el de 1993.

Hay también algunas alusiones a la necesidad de que los equipos de orientación, aparte de sus funciones de evaluación psicológica y asesoramiento del alumnado, sean también puentes de colaboración con las familias.

* * *

Una consideración final: las evaluaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado, tal y como vienen reflejadas en sus Informes anuales, están fuertemente matizadas por la composición del Consejo mismo y por el reparto real de fuerzas que suponen los sectores en él representados. No cabe duda de que los Informes ofrecen elementos de alto interés a la hora de detectar los logros y deficiencias del sistema educativo, y será sumamente útil dedicar un estudio más profundo a ese cometido, cosa que aquí no puede ni debe intentarse. Pero tampoco cabe duda de que tales logros y deficiencias vienen en gran parte definidos por las concretas expectativas políticas, sociales y profesionales de los sectores mayoritarios dentro del Consejo.

Evaluaciones de los centros y programas educativos realizadas por la Inspección de Educación[3]

Que la evaluación de los centros educativos constituye una de las funciones fundamentales de la Inspección es, sencillamente, una evidencia, tanto en España como en la práctica totalidad de los países. Y puesto que los centros educativos componen la parte más visible de ese entramado institucional y funcional al que solemos llamar sistema escolar o sistema educativo, no es difícil concluir, como expresamente lo afirma la presente legislación, que es función importante de la Inspección «participar en la evaluación del sistema educativo» (art. 61.2.b de la LOGSE). La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Escolares (LOPEG) lo define quizá de modo más preciso: «participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en lo que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos» (art. 30).

En las siguientes líneas recogemos muy sintéticamente algunas de las acciones evaluadoras llevadas a cabo por la Inspección de Educación en los últimos años, destacando de modo especial, como en los casos anteriores, las principales deficiencias detectadas en distintos sectores del sistema escolar.

RESULTADOS ESCOLARES

Puesto que el período que aquí nos interesa específicamente analizar es el correspondiente al final de la escolaridad obligatoria, es decir al legalmente constituido por la Educación Secundaria Obligatoria, centraremos en él nuestras consideraciones, no sin antes señalar que desde el curso 1986-87 la Subdirección General de la Inspección de Educación ha venido

[3] El INCE encomendó realizar un estudio con este mismo tema y título a Samuel Gento Palacios, Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y a Julio Puente Azcutia, Inspector Técnico de Educación y Jefe de Área del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Las líneas que aquí se incluyen están basadas en este estudio, que puede ser solicitado al INCE por aquellas personas particularmente interesadas en el tema.

publicando un informe anual sobre los resultados de la evaluación de los alumnos de EGB, BUP-COU y FP, y desde 1989-90 un informe, también anual, sobre las calificaciones por áreas o asignaturas en los mismos niveles y sectores. A partir de 1993 se inició también, de acuerdo a las nuevas estructuras legales, la publicación de informes anuales sobre los resultados de la evaluación de educación primaria y secundaria (obligatoria y bachillerato).

Resumimos a continuación los principales datos que arrojan estas evaluaciones:

- Hasta el curso 1994-95, menos del 70% de los alumnos de Séptimo curso de EGB obtenía calificación positiva en todas las materias que componen el curso.
- En el Octavo curso de EGB, debido al «efecto de curso terminal», los resultados son algo mejores, pero sólo cuatro de cada cinco alumnos del citado curso obtienen el título de Graduado Escolar al finalizar el año académico.
- La implantación de las enseñanzas derivadas de la LOGSE no ha supuesto una mejora de los índices considerados (en 1994-95). Así, en el tercer ciclo de la Educación Primaria promociona el 95% de los alumnos, pero el 17% necesita medidas de refuerzo o adaptación curricular; en la ESO, el 87% de los alumnos promociona del Primer ciclo al Tercer curso, pero menos del 60% con evaluación positiva en todas las áreas. De Tercer a Cuarto curso sólo promociona un 70% (porcentaje similar a los propuestos para Graduado Escolar en Octavo curso de EGB en 1994-95), pero sólo la tercera parte de los alumnos de Tercer curso promociona con todas las áreas calificadas positivamente.
- Resulta muy llamativo que en Cuarto curso de la ESO menos del 40% de los alumnos obtenga calificación positiva en todas la áreas, aunque el 70% sea propuesto para el título correspondiente.
- Por lo que se refiere a áreas concretas de conocimiento, en el conjunto de la ESO menos del 70% de los alumnos supera las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras y Matemáticas; en el Tercer curso apenas el 60% de los alumnos recibe evaluación positiva en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Inglés y Matemáticas.
- El número de alumnos repetidores es alto en los niveles que nos interesan: más del 30% en EGB, con la consideración de que más del 20% de los alumnos ha obtenido el título de Graduado Escolar después de haber repetido uno o dos cursos.
- En la ESO, sólo promocionan 87 de cada cien alumnos evaluados en el Primer ciclo, por lo que 13 han de permanecer un año más en el ciclo. Aproximadamente uno de cada tres alumnos ha de repetir el Tercer curso de la ESO. Del mismo modo, no obtienen la promoción en cuarto curso de la ESO, y por tanto no logran el título de Graduado en Educación Secundaria uno de cada tres alumnos.
- Como consecuencia de esta situación de «fracaso escolar» generalizado en todos los niveles, los índices de abandono son muy elevados en las enseñanzas no obligatorias.
- Los estudios sobre los resultados de la evaluación de los alumnos a partir de las calificaciones otorgadas por los profesores han mostrado siempre una diferencia entre los centros públicos y los privados. Es significativa la constancia con que se mantiene a lo largo de los años la diferencia de calificación entre los centros de los dos sectores, a favor siempre del privado. La significación estadística de la diferencia, así como la constancia con que el fenómeno se da, llevan a la conclusión de que, sean cuales sean los factores causales, se trata de factores no aleatorios sino estables, que actúan de modo sistemático, generalizado y diferencial. Entre las explicaciones que la Inspección enuncia como posibles está, primero, el hecho de que los alumnos procedentes de las capas sociales más bajas —que arrojan, de promedio, porcentajes inferiores de éxito escolar— están mayoritariamene escolarizados en centros públicos; y segundo, que los centros privados están ubicados fundamentalmente en medios urbanos, donde los estímulos culturales son más fuertes, mientras que los centros públicos cubren toda la geografía nacional, incluyendo las áreas más deprimidas.

Es importante hacer constar las precauciones con que la Inspección de Educación acoge estos resultados, señalando que, contrariamente a lo que habitualmente se hace, el éxito o fracaso escolar no puede hacerse consistir sólo en el rendimiento académico medido en notas o calificaciones y superación de cursos. «Más allá de los rendimientos académicos —escriben Gento y Puente citando una

publicación de 1996— la Inspección ha constatado que el alumnado desarrolla en líneas generales actitudes cívico-sociales positivas: colaboración entre ellos y sus profesores, tolerancia ante las opiniones distintas a las propias, no discriminación, interés por los problemas sociales, respeto por las normas de convivencia». En cualquier caso, conviene tener en cuenta que son muchas las causas que inciden en el considerado como fracaso escolar y que no son siempre imputables a factores académicos, sino muy a menudo a otros de tipo económico-social, administrativo, psicopedagógico, etc., y que es combatiendo todas estas causas como podría ponérsele remedio.

De gran interés son las consideraciones que Gento y Puente recogen en su estudio con respecto a las diversas áreas de estudio, una vez analizados los datos suministrados por la Inspección. Tras constatar que los índices más bajos de éxito se producen en Matemáticas, Lengua Española, Inglés y Ciencias de la Naturaleza (especialmente Física y Química), se refieren a los posible factores que podrían incidir especialmente en estos resultados. Con respecto a Matemáticas, recuerdan el rechazo y el consiguiente bloqueo psicológico que muchos alumnos muestran a su respecto, pero también aluden como posibles factores a la inadecuación de los programas y planes de estudio, al horario escolar, a la utilización de una metodología impropia. En Lengua Española «se ha constatado que no se produce aumento de la competencia lingüística: los conocimientos se repiten en distintos cursos, pero no se avanza en el dominio práctico de la lengua»; así como la expresión y comprensión oral y escrita son las que acusa mayores niveles de deficiencia. En cuanto a la lengua extranjera (el Inglés en la mayoría de los casos), factores a tener muy en cuenta serían el elevado número de alumnos por clase y los desniveles de conocimiento e interés por ellos manifestados. Por último, la falta de dominio de las operaciones básicas de cálculo y de base matemática elemental, unidas a la falta de actividades prácticas en muchos centros con el consiguiente escaso desarrollo de hábitos de observación y experimentación, están probablemente al fondo del escaso rendimiento en Física y Química.

METODOLOGÍA Y PLANES DE ESTUDIO

Tres desajustes fundamentales se detectan en los diversos informes emitidos por la Inspección, relativos a los *planes de estudio*:

- desajuste entre los contenidos propuestos en los planes de estudios y las capacidades e intereses reales de los alumnos de determinada edad;
- desajuste de los niveles obligatorios entre sí, aplicable tanto a la anterior EGB como a la actual Educación Primaria, siempre en referencia a los estudios secundarios posteriores;
- desajuste entre las materias optativas organizadas por los centros y las necesidades educativas y los intereses reales del alumnado, desajuste que se ha incrementado estos últimos años.

Por lo que se refiere a las *diferentes áreas de conocimiento* contenidas en los planes de estudio, hay que recordar que la sobrecarga de contenidos que frecuentemente denuncian los profesores se debe más a la particular programación de la enseñanza que ellos, por inveterado hábito, realizan que a los planes oficiales actuales, que en realidad se limitan a señalar un índice de contenidos acompañados de breves orientaciones metodológicas. En cualquier caso, las deficiencias fundamentalmente contrastadas podrían resumirse así:

- En *Matemáticas* suele darse más importancia a los temas abstractos que a la geometría básica y al cálculo numérico. Sobre todo en la anterior EGB, se potenciaban más las estructuras y las construcciones formales de conjuntos que los procedimientos de cálculo o que la geometría descriptiva básica.
- En *Lengua Española* suele darse más importancia a los aspectos teóricos que a los prácticos. Durante décadas han primado los conocimientos lingüísticos sobre la expresión y comprensión oral y escrita.
- En *Ciencias de la Naturaleza* se han descuidado durante decenios las cuestiones relativas a la naturaleza de la ciencia, a las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad, y a la metodología científica. Se han descuidado también las relaciones existentes entre las diversas materias: dominio de procedimientos matemáticos elementales en Física y Química, conocimientos químicos básicos en el estudio de la Biología y la Geología, etc.
- En *Ciencias Sociales*, se han descuidado algunos aspectos importantes tales como la historia del arte, acontecimientos básicos de la historia de España, conocimientos geográficos elementales, etc.

Dejemos ya aparte los planes y programas de estudios y sus contenidos y aludamos a la *metodología didáctica* que suele emplearse en las clases. A juicio

de la Inspección, es éste uno de los aspectos más deficitarios de la enseñanza en nuestro país, que exigiría una mayor necesidad de reciclaje por parte del profesorado. Es verdad que los patrones de enseñanza-aprendizaje responden por lo general a los principios del aprendizaje significativo y que las relaciones entre profesores y alumnos están correctamente planteadas sobre la base del trabajo y el respeto mutuo, pero el planteamiento de la enseñanza resulta con frecuencia excesivamente abstracto y escasamente acorde con la edad y características del alumnado, y, además, partes sustanciales de la materia quedan a menudo sin explicar. De otro lado, suele recurrirse poco a estímulos y actividades que pudieran motivar a los alumnos, y los recursos didácticos que se utilizan son poco variados. Se desconoce frecuentemente en la práctica el diferente ritmo de trabajo de los alumnos, así como procedimientos tales como el trabajo en grupos, las agrupaciones flexibles, etc. Hay demasiada dependencia del «libro de texto», a veces presentado como «libro de consulta» o «libro de actividades». Pese a todas estas deficiencias y a otras que pudieran señalarse, tampoco hay que olvidar que se han dado pasos importantes en materia de metodología didáctica, y que muchos profesores han procurado ostensiblemente mejorar su tarea. Habría, sin embargo, que intensificar las acciones en esta dirección.

La *evaluación de los alumnos* muestra igualmente abundantes lagunas. Se detecta en general una falta de preparación del profesorado en técnicas de evaluación, lo que le lleva muy frecuentemente a no establecer criterios previos de evaluación ni de promoción, ni a fijar los contenidos mínimos exigibles, ni a utilizar instrumentos adecuados y variados, ni a fomentar los ejercicios de autoevaluación por parte del alumno, etc. En materia de evaluación continua, el divorcio entre la teoría y la realidad es total en demasiado número de centros. Se observa, además, el dato curioso de que existe la propensión a suspender más cuanto más grandes son los centros, que quizá pudiera explicarse por el hecho de que en los centros grandes la coordinación entre el profesorado resulta más compleja.

Muchas de estas deficiencias podrían quizá aminorarse si se prestara más atención, en los centros, a la correcta elaboración de documentos tan significativos como el *Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares* de las diversas etapas. La Inspección ha señalado reiteradamente el riesgo de que este tipo de documentos se convierta en un recurso meramente burocrático.

La Administración educativa y la gestión de los centros

El estudio que está sirviéndonos aquí como fuente y punto de referencia es especialmente rico en este aspecto, ya que alude a componentes fundamentales incluidos en la cabecera (papel de las Administraciones públicas, Inspección de Educación, etc.). Aunque la consideración sobre estos componentes será sin duda de gran utilidad en posteriores acciones del INCE, deseamos extraer ahora del estudio sólo aquellos puntos que inciden en el trabajo realizado por la Comisión III del Diagnóstico, la cual, como se aclaró más arriba, hubo de limitarse únicamente a examinar los temas de la dirección escolar, la participación y el clima de convivencia. Ahora bien: puesto que la dirección escolar está al servicio de la organización y el funcionamiento de los centros, y puesto que sobre este último punto la Inspección de Educación ha realizado una importante evaluación a través del Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA), nos parece más que oportuno recoger aquí sus principales conclusiones a este respecto.

En lo que afecta a la *dirección escolar*, el estudio de Gento y Puente comienza por recoger algunos rasgos propios del procedimiento anterior a la LODE, vigente en 1982, entre los que destaca la minoritaria participación del profesorado, el recurso a candidatos con experiencia directiva u organizativa previa, la tendencia a los «directores vitalicios», etc. Es obvio que todo esto cambió sustancialmente tras la aprobación de la LODE, en 1985. Con posterioridad a esta fecha, la Inspección llevó a cabo un estudio monográfico sobre funcionamiento de los Consejos Escolares en el llamado «territorio MEC», en el que se incluyen datos sobre el nombramiento de directores. Ya por aquel entonces, el número de directores nombrados provisionalmente por los Directores Provinciales hubo de ser, globalmente hablando, de casi un 30%, con más incidencia en los colegios de EGB (33,6%) que en los institutos de Bachillerato (21,6%). Esto significa que, en numerosos casos, el Consejo Escolar no logró proceder al nombramiento de Director, generalmente por ausencia de candidatos.

Determinadas características referentes al ejercicio de la dirección escolar han sido puestas de relieve en estudios posteriores, particularmente en el publicado por la Inspección en 1996, con motivo de la aplicación del Plan EVA. Se recogen tres de esas características:

- «En el funcionamiento de los órganos personales se aprecia una *actuación en equipo*, generalmente bien coordinada, por lo que los miembros de los equipos directivos —salvo excepciones— gozan del reconocimiento y consideración de sus compañeros».
- La *dedicación* de los órganos unipersonales de gobierno ocupa por lo general un horario fijo, que, sin embargo, ha de ampliarse en determinados períodos del curso académico.
- Los directores suelen tener buenas y fluidas relaciones con la comunidad educativa, aunque descuidan sus *relaciones con las instituciones del medio social* del centro.

En cuanto a la *organización y funcionamiento de los centros* públicos, el Informe publicado en 1995 por la Subdirección General de Inspección Educativa, del Ministerio de Educación y Ciencia, tras la aplicación del ya mencionado Plan EVA, recoge los principales puntos fuertes y débiles detectados en los 50 centros que fueron incluidos en la muestra y sometidos a evaluación. Entre los *puntos fuertes* destacan los relativos a los recursos didácticos existentes, a la realización efectiva de los Proyectos Curriculares, a la elaboración de la programación general anual del centro, a la satisfactoria gestión administrativa y económica, al progreso del trabajo en equipo entre los docentes, a la existencia del Consejo Escolar en su seno, a la correcta relación entre profesores y alumnos, a correctos patrones de enseñanza (véase *supra*) y a las positivas actitudes cívico-sociales apreciadas en los alumnos. Los *puntos débiles* destacados son los siguientes:

- Existe el riesgo de que documentos tan importantes como el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular se conviertan en instrumentos burocráticos que no inspiren la labor pedagógica de los centros.
- La acción tutorial no se está llevando a cabo en la forma en que debiera, pues en ocasiones ha caído en una serie de actos formalistas y rutinarios que desvirtúan su propia naturaleza.
- Los Claustros de profesores y los Consejos Escolares no abordan con la suficiente profundidad los temas pedagógicos.
- No se están llevando a la práctica la evaluación continua ni la formativa tal y como prevé la legislación que desarrolla la LOGSE.
- Entre el profesorado no está introducida todavía la práctica de la autoevaluación y la de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- No predominan los criterios pedagógicos en la elaboración de los horarios.
- Los padres participan muy poco en la elección de sus representantes para los Consejos Escolares.

La incidencia del referido Plan EVA sobre los centros públicos fue también objeto de consideración en el Informe de 1995, haciéndose constar en él la dinámica de reflexión engendrada por el Plan, así como la paulatina difusión de una cultura evaluadora y de consiguiente estímulo y apoyo a las actividades de autoevaluación en los centros. Se destacan también algunas dificultades encontradas en la aplicación del Plan (necesidad de demasiadas visitas, prolijidad y formalismo de los instrumentos de trabajo, falta de apoyos logísticos e imposibilidad de abordar suficientemente los procesos didácticos).

La *organización y el funcionamiento de los centros concertados* fueron objeto de consideración especial por parte de la Inspección en años anteriores al Informe de 1995, concretamente en 1986-87 y 1987-88. Ya por entonces se detectó un cumplimiento bastante fiel de la normativa vigente por parte de estos centros en lo relativo a la constitución y funcionamiento de los Consejos Escolares, designación del director, etc. Entre las deficiencias recogidas, los informes aluden a la falta de participación de los padres en los procesos de elección.

Los párrafos anteriores han recogido ya comentarios al tema de la *participación y de los órganos de participación y gestión* en la vida de los centros. Por lo que se refiere en concreto al Consejo Escolar de los centros públicos, un estudio monográfico realizado en 1986-87 puso de relieve que:

- la participación en el proceso electoral era alta en el profesorado, en el personal de servicio y el alumnado, y baja en el sector de los padres;
- los temas tratados en los Consejos Escolares eran prioritariamente de carácter administrativo y económico;
- los centros mantenían escasas relaciones con la comunidad.

Por lo que se refiere al *clima de convivencia* en los centros, Gento y Puente no han recogido en su estudio información sobre este capítulo, seguramente por considerar que no hay nada particularmente importante que recoger. Aluden de pasada a la existencia de algún plan de detección de uso de drogas en los centros, pero sin aportar datos y dejando entrever una escasez de acciones en este sentido.

LA PROFESIÓN DOCENTE Y SU CONTEXTO

Parece claro, a través del estudio de Gento y Puente, que las actuaciones de la Inspección en materia de

formación del profesorado en ejercicio han descendido notablemente en los últimos lustros, particularmente a partir de la creación de los Centros de Profesores y de las Unidades de Programas, acerca de los cuales se dice poco en las memorias de Inspección, salvo algunos detalles relativos al número de centros existentes. Algo parecido ocurre también respecto al tema de la *incentivación* profesional del profesorado. Por el contrario, como se cita en el Informe «la Inspección de Educación ha tenido un destacado papel en la *evaluación del profesorado de centros privados de Bachillerato, así como de los interinos en centros públicos*, para comprobar su cualificación académica y profesional», según aparece reflejado en las memorias del servicio.

FAMILIA Y ESCUELA

Es también éste un aspecto escasamente tratado. Aparece, desde luego, en las memorias de Inspección la supervisión ordinaria realizada por los inspectores sobre la participación de los padres en la vida de los centros, considerada generalmente como uno de los capítulos en los que más se necesita mejorar. Uno de los informes referentes al Plan EVA (el de 1993) recoge que:

«hay algunos padres, pertenecientes en su mayoría a Asociaciones de Padres de Alumnos, que colaboran correcta y muy activamente en los centros. Sin embargo, un número importante de padres no tiene información suficiente, bien por no existir los adecuados canales de transmisión, o por falta de interés de los propios padres».

Investigaciones orientadas al diagnóstico del Sistema Educativo

Puesto que, como se dijo al comienzo, los límites de este capítulo impiden un tratamiento pormenorizado de asunto tan extenso, vamos a limitarnos en las líneas que siguen a poner en evidencia un hecho cierto: la atención que en los últimos decenios ha venido dedicándose en España a la investigación educativa y, dentro de ella, a temas conexionados con la situación y posibilidades de mejora de sectores más o menos extensos del sistema escolar. Buena parte de esa labor ha sido posible gracias al directo apoyo de las autoridades educacionales del país, especialmente desde que, en 1970, comenzó a funcionar el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (CENIDE). Se inició a partir de entonces una política de estimulación y ayuda a las tareas de investigación más relacionadas con la teoría y la práctica educativa que no ha cesado hasta el momento, con fases de mayor o menor actividad[4]. Los sucesores institucionales del primer CENIDE, es decir, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) y, posteriormente, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) han sido los encargados de materializar este esfuerzo que, justo es decirlo, no ha caminado en solitario. Otras instituciones, como el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, hoy desaparecido, o como algunos de los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades, promovieron también investigaciones de relieve. Particular mención merecen las Facultades de Educación o de Ciencias de la Educación, que han ido intensificando su tarea investigadora con el curso de los años y que, a través de trabajos de su profesorado, tesis doctorales, etc., han incidido cada vez más en temas relativos al diagnóstico y a la mejora del sistema educativo y, quizá especialmente, a la profundización y difusión de las metodologías apropiadas.

De toda esta panoplia de realizaciones, hemos de conformarnos aquí con mostrar las financiadas directamente por las autoridades educativas a través del conjunto institucional CENIDE–INCIE–CIDE. Esperamos que estudios posteriores, a instancias del propio INCE o de otras instituciones, puedan también poner de relieve los importantes esfuerzos realizados desde otros entornos.

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN SU CONJUNTO

Lo primero que conviene señalar es que el grueso de las investigaciones promovidas por el referido eje institucional se ha dirigido a temas de investigación aplicada a la acción en el aula y a los procesos y técnicas educativas, siendo pocos los trabajos directamente orientados a investigaciones de diagnóstico y evaluación.

[4] El INCE ha contado para este importante aspecto con dos estudios concretos: el primero de ellos (*Aportaciones de la investigación al diagnóstico del sistema educativo español*) se debe a la generosidad del Servicio de Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa, bajo la coordinación de Mercedes Muñoz Repiso y Javier Murillo Torrecilla, estudio muy amplio en el que se recogen con bastante detalle muchas de las investigaciones realizadas por esta institución y las instituciones que, bajo otro nombre, la precedieron; el segundo de ellos es un resumen del anterior, encargado por el INCE a Ángel Lázaro, Profesor Titular de Orientación y Diagnóstico Educativo en la Universidad Complutense de Madrid, bajo el título de *Contribuciones de la investigación al estudio diagnóstico del sistema educativo español*. Las líneas que aquí se incluyen están basadas en estos estudios, que pueden ser solicitados al INCE por aquellas personas particularmente interesadas.

El documento preparado por el Servicio de Investigación del CIDE ha tomado como base de estudio una amplia muestra del total de las investigaciones realizadas por el grupo institucional. Si el total es de 870, la muestra abarca 346 trabajos, lo que supone casi el 40% de la producción total. En su elección se tuvieron en cuenta criterios determinados por la concreta petición del INCE, tales como el referirse sólo a los niveles pre-universitarios, la posibilidad de generalización a contextos diversos, el carácter de investigación aplicada y no básica, etc. Para que el lector pueda hacerse cargo tanto de la temática cubierta por la muestra como del volumen concreto de investigaciones dedicadas a cada tema, reproducimos aquí uno de los gráficos contenidos en el documento del CIDE (gráfico 1).

Si hubiéramos de predecir dónde cabría encontrar, dentro de esta distribución temática, las investigaciones referidas al diagnóstico y/o la evaluación del sistema educativo, en general o en cualquiera de sus niveles o modalidades, lo lógico sería acudir en primer lugar al grupo etiquetado como «Evaluación e inspección» y quizá también, en segundo lugar, al de «Estructura y organización general del sistema».

Con respecto al primer grupo, la clasificación temática es la que se refleja en el gráfico 2, y pone de relieve el escaso interés que se le ha dedicado.

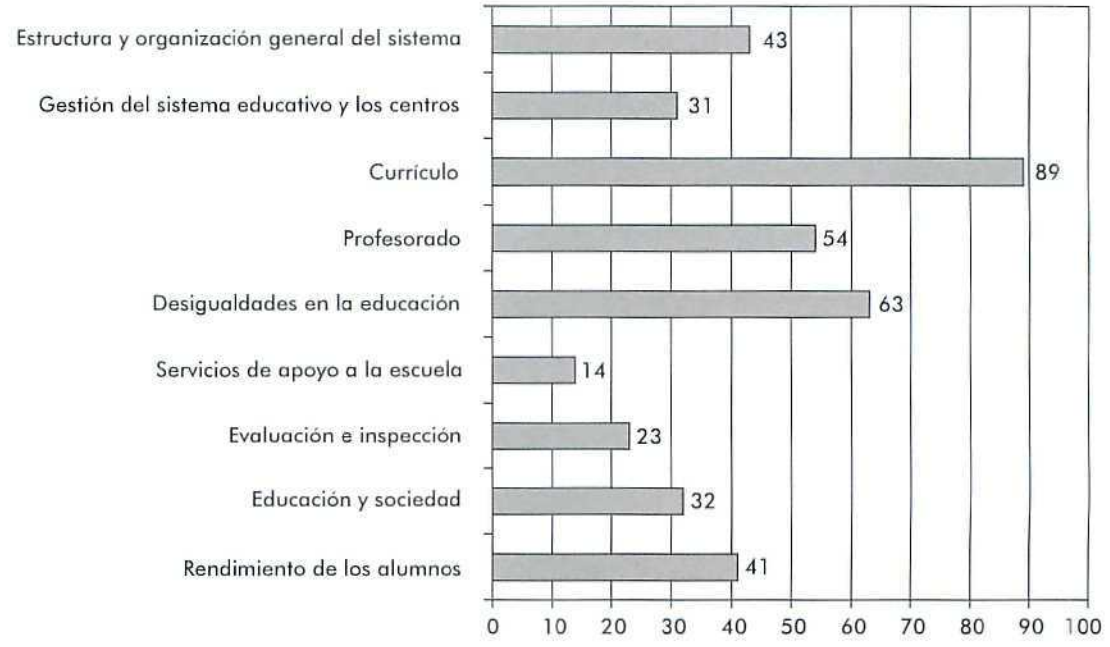
Como vemos, el grueso de estos esfuerzos evaluadores se han dirigido a la zona seguramente más alejada de toda pretensión de diagnóstico: la evaluación de programas. Los estudios que inciden en este sector vienen dedicados sustancialmente a analizar programas de reforma o programas experimentales de carácter general; y en otros casos, programas específicos (integración, prevención de drogas, prensa-escuela, etc.) y programas curriculares.

Según se lee en el resumen preparado por Ángel Lázaro, «la evaluación de centros y la evaluación de profesores son temas poco abordados, ya que la evaluación de estos ámbitos genera rechazos y, más aún, se identifica con cuestiones de control, y aun más si es una evaluación externa».

Hay, en todo el período, una sola investigación dedicada a la evaluación del sistema educativo, que, en opinión de Lázaro, no resulta significativa ni por su número ni por sus resultados.

De mayor interés para nuestro propósito podría resultar el conjunto de investigaciones que el documento principal de referencia agrupa bajo el epígrafe de «Estructura y organización general del sistema educativo», y cuyo contenido queda reflejado en el gráfico 3. Como puede observarse allí, cierto número de investigaciones se han dedicado a estudiar la situación en que se hallan los niveles de escolarización,

Gráfico 1: Número de investigaciones que componen la muestra por temática específica



y hay que resaltar el hecho de que el nivel que atrae preferentemente la atención de los investigadores es el de educación secundaria. Sin embargo, ninguno de los estudios realizados parece incidir sobre la situación de la enseñanza secundaria en su conjunto o en cualquiera de sus dos ciclos (inferior y superior), sino sobre aspectos particulares. Por lo que se refiere a las investigaciones sobre implantación de las reformas educativas, un apreciable número de ellas se mueve en la línea de comparar grupos experimen-

Gráfico 2: Número de investigaciones sobre evaluación (e inspección) por temática específica

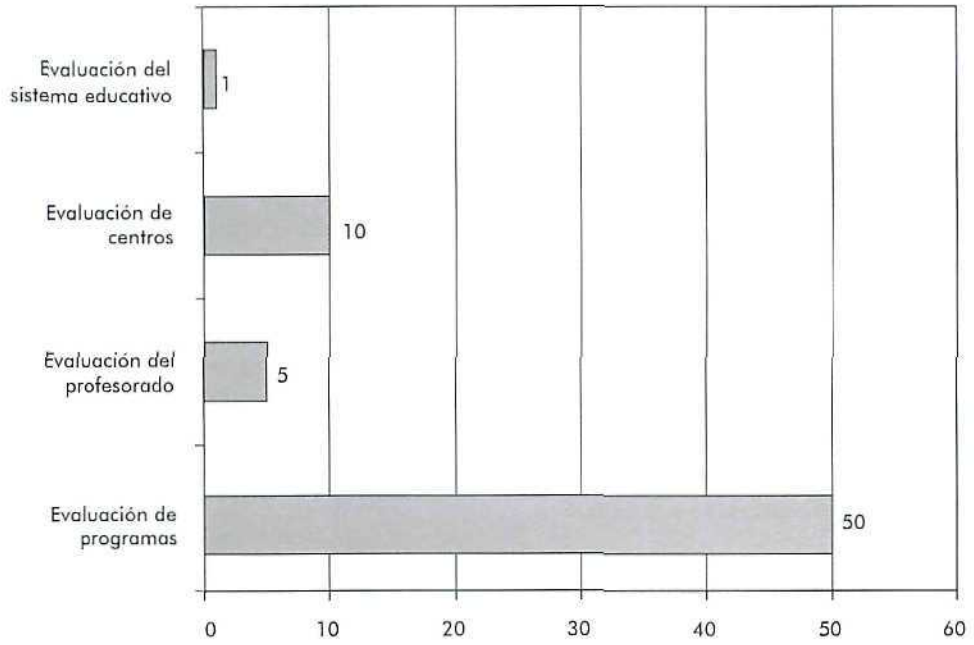
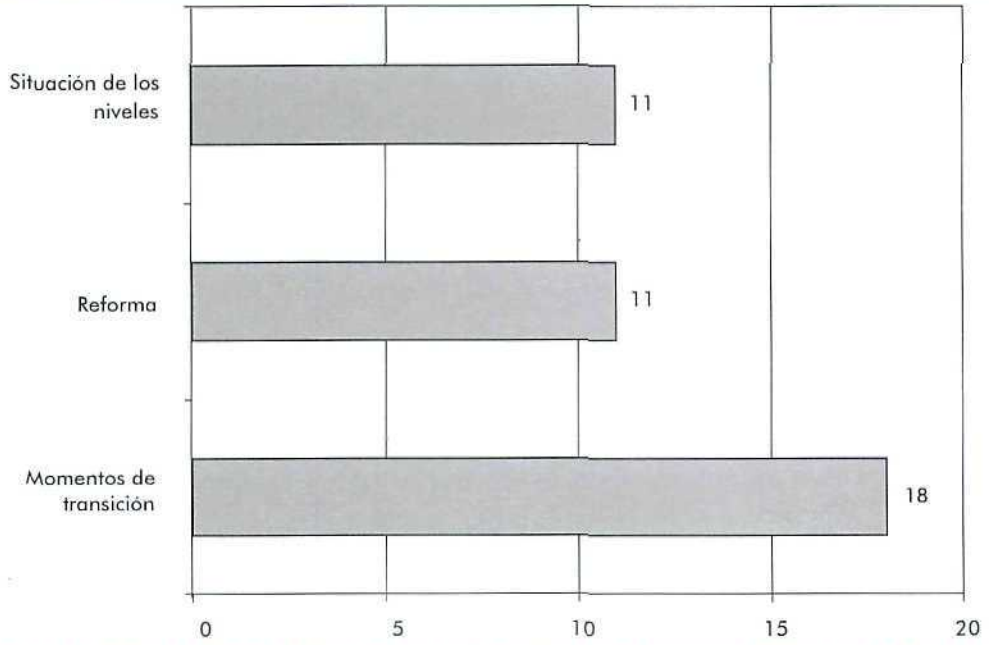


Gráfico 3: Número de investigaciones sobre estructura y organización del sistema educativo en cada ámbito temático



tales con grupos de control a propósito de la última reforma educativa. Particularmente interesantes podrían resultar las que entran en el análisis de las actitudes de diversos colectivos ante el proyecto de reforma que desembocó en la LOGSE. Y en cuanto a las que versan sobre «momentos de transición», están en su mayor parte dedicadas al siempre conflictivo tema del acceso a la universidad.

Después de esta somera aproximación, la conclusión que cabe extraer es que la atención prestada a las acciones de diagnóstico y de evaluación del sistema educativo por parte de la investigación educacional ha sido más bien escasa, poco comparable en términos cuantitativos y cualitativos a la que se ha prestado a otros capítulos. Esto no significa, sin embargo, que las aportaciones realizadas por el esfuerzo investigador sean escasamente significativas en el ámbito que nos ocupa. Por el contrario, constituyen una fuente de reflexiones y aun de datos a las que será imprescindible acudir a la hora de profundizar, uno por uno, en los diferentes aspectos.

CONTRIBUCIONES A LOS DIFERENTES ASPECTOS DE DIAGNÓSTICO

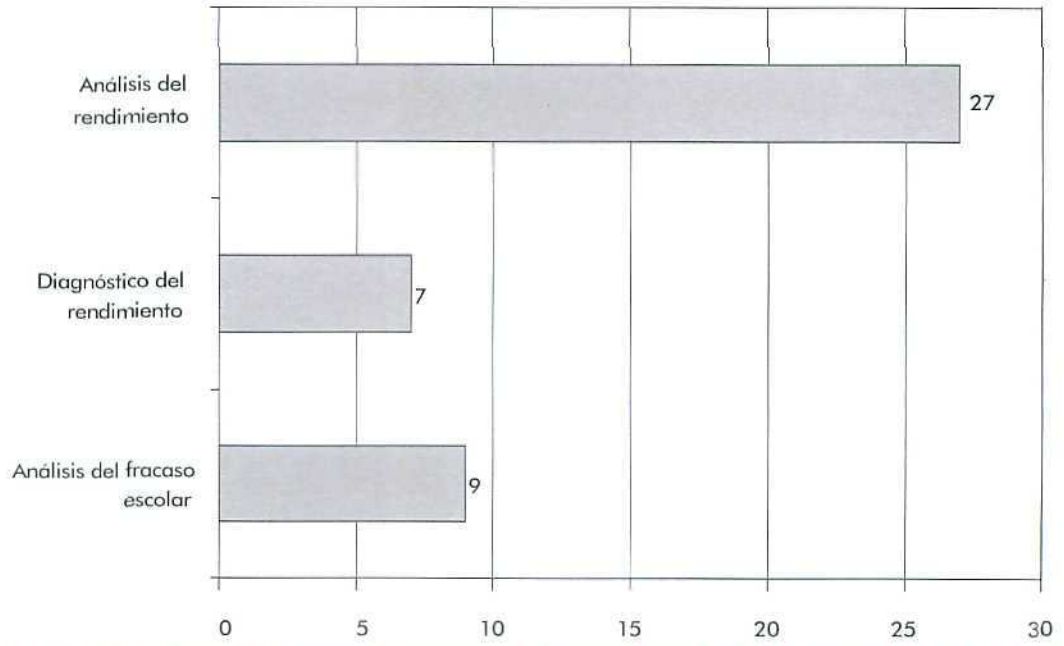
RESULTADOS ESCOLARES

Aunque no tan numerosas como quizá podría esperarse, las investigaciones referentes al *rendimiento del alumnado* suponen un conjunto de especial importancia dentro del objetivo que aquí nos concierne. El documento que nos sirve de referencia las ordena en tres capítulos fundamentales (gráfico 4).

Con respecto al *análisis del rendimiento*, el más largamente tratado, los estudios proporcionan interesantes datos y consideraciones sobre las características del rendimiento escolar y sobre las variables que en él inciden, tanto las de tipo personal como las de tipo contextual, subdivisibles estas últimas en «escolares» y «socio-familiares». Si bien una acción de diagnóstico general, como la que ahora se ha realizado en España y constituye el objeto de este trabajo, ha de hacer especial hincapié en la situación realmente existente y no tiene en principio la misión de detectar las principales variables que inciden en esa situación, no cabe duda de que el estudio de éstas es insoslayable en pasos posteriores. Será entonces el momento de volver sobre las investigaciones hasta el momento realizadas.

Pese a ser muchos menos, los estudios de *diágnostico del rendimiento* escolar son también de gran importancia. Como cabía esperar, se centran sobre todo en acciones de aula, y de ellos cabe deducir sugerencias de indudable utilidad metodológica. También son pocos —sobre todo si se tiene en cuenta su gran incidencia social— los estudios referentes al *fracaso escolar*, que, en cualquier caso, ponen de relieve las altas tasas de resultados insatisfactorios que

Gráfico 4: Número de investigaciones sobre rendimiento del alumnado por temática específica



se producen en diversos tramos terminales, particularmente al término de la Educación General Básica.

PLANES DE ESTUDIO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Es particularmente considerable el número de investigaciones financiadas que se han centrado en los *currícula* o planes de estudios. De la muestra presentada en el estudio del CIDE, un tanto por ciento considerable (el 25) se ha dedicado a los relativos a la enseñanza secundaria o media. Si se tiene en cuenta, además, que entre los dedicados al currículo de EGB hay también un número apreciable de los que se centran en la segunda etapa de ésta (que, en perspectiva internacional, corresponde igualmente a la secundaria inferior), podemos deducir que el nivel secundario en general viene siendo objeto predilecto de indagación desde hace décadas y que, en consecuencia, una evaluación de los planes de estudios actuales de este nivel y de sus precedentes inmediatos exigiría tomar contacto con, por lo menos, algunas de las investigaciones aludidas.

Por lo que se refiere a la temática concreta sobre la que versan esas investigaciones referidas al currículo, véase el gráfico 5.

Como puede observarse, los *objetivos y contenidos de enseñanza* constituyen una zona importante, señalándose lagunas o deficiencias de determinados planteamientos; en concreto, hay interesantes estudios sobre vocabulario, lenguaje, lengua extranjera, matemáticas, etc. Más abundantes son aún los estudios sobre *metodología* de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son muy pocas, en cambio, las que versan sobre *recursos de aprendizaje* (material impreso, recursos informáticos, etc.), y algunas más las dedicadas a *evaluación del aprendizaje* (sistemas de evaluación, instrumentos diagnósticos, etc.). Los *programas transversales* han servido también de objeto a un pequeño número de estudios.

Tras las dedicadas al currículo, destacan por su número (gráfico 1) las investigaciones ordenadas bajo el epígrafe de *desigualdades en educación*, que quizá puedan ser incluidas también en este apartado general dedicado al currículo, ya que afectan a determinadas modalidades del mismo. Como puede verse en el gráfico 6, versan mayoritariamente sobre dos temas: educación especial y educación compensatoria. Como dice Ángel Lázaro, son por lo general estudios *a posteriori*, es decir, destinados a comprobar el resultado de la implantación de las innovaciones y a realizar el seguimiento de la misma; lejanos en suma a cualquier pretensión de diagnóstico. No obstante, algunos de los relativos a educación compensatoria podrían proporcionar datos de interés en relación con las deficiencias de escolarización, cuantitativas y cualitativas, de algunas poblaciones marginales (gitanos, inmigrantes, refugiados). Por razones parecidas cabría tener en cuenta los estudios sobre educación intercultural.

Gráfico 5: Número de investigaciones sobre currículo por temática específica

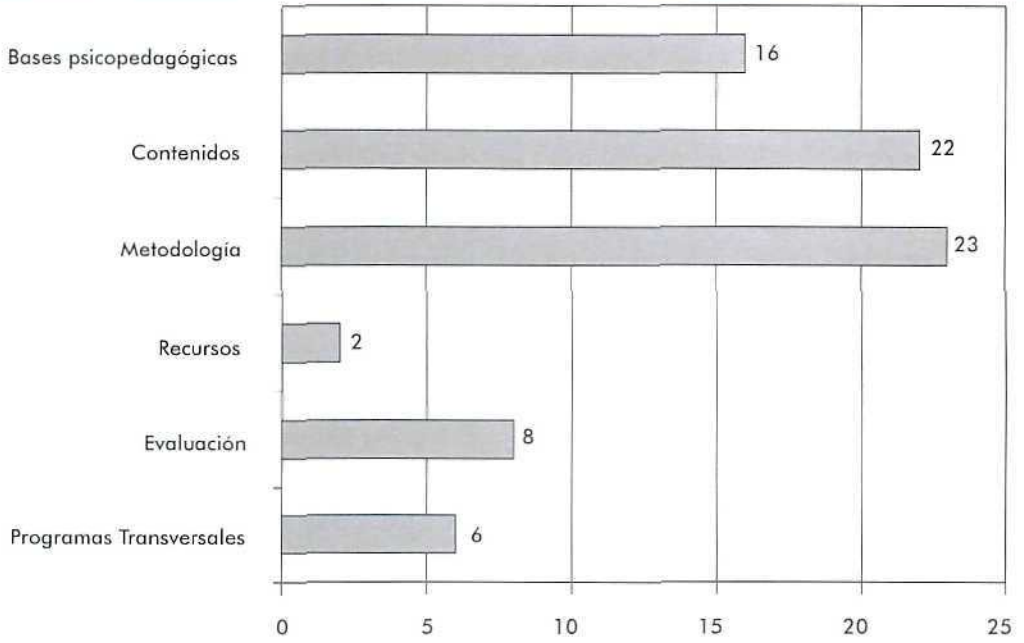
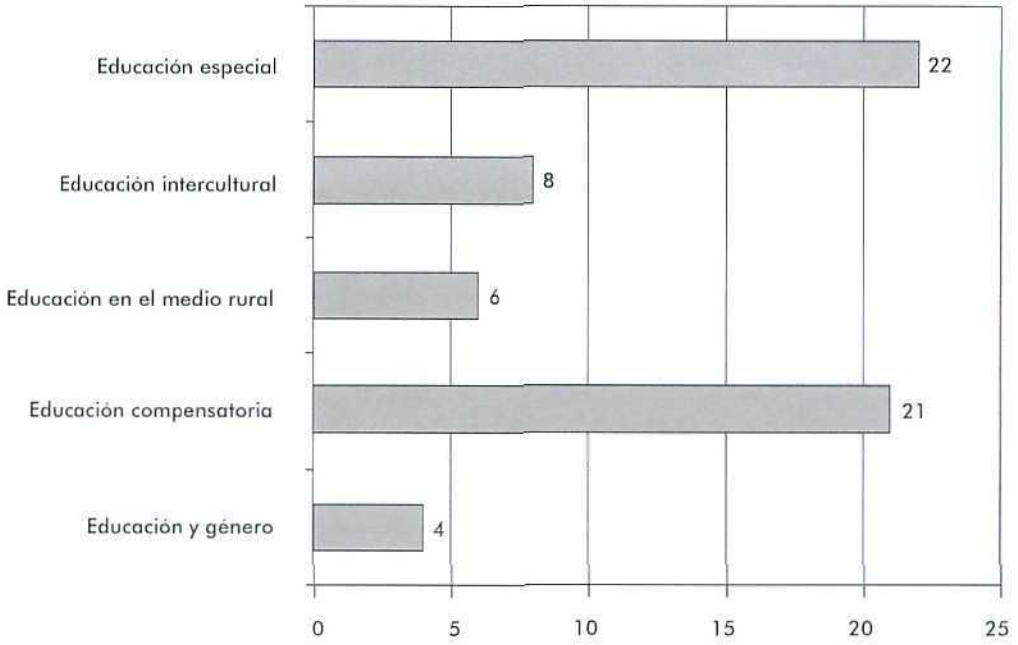


Gráfico 6: Número de investigaciones sobre desigualdades en educación por temática específica



FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS ESCOLARES

La muestra recogida por el documento de referencia incluye 19 investigaciones que podrían situarse bajo este epígrafe. En su mayor parte se refieren a temas de dirección y de participación, y consisten casi siempre en estudios de carácter descriptivo. En opinión de Ángel Lázaro se trata de estudios que «apenas han influido en las decisiones administrativas y legales sobre funcionamiento organizativo y pedagógico de los centros docentes», añadiendo que «es más probable que diversos colectivos sociales (asociaciones de padres, organizaciones sindicales) hayan influido más en la conformación de las tendencias directivas, reflejándose en las normativas legales, que los propios resultados de las investigaciones sobre la función directiva de los centros docentes».

En este capítulo podrían situarse también algunos estudios referentes a la financiación de los centros, que sin duda nos suministran datos de gran interés sobre el coste del puesto escolar, etc.

LA FUNCIÓN DOCENTE

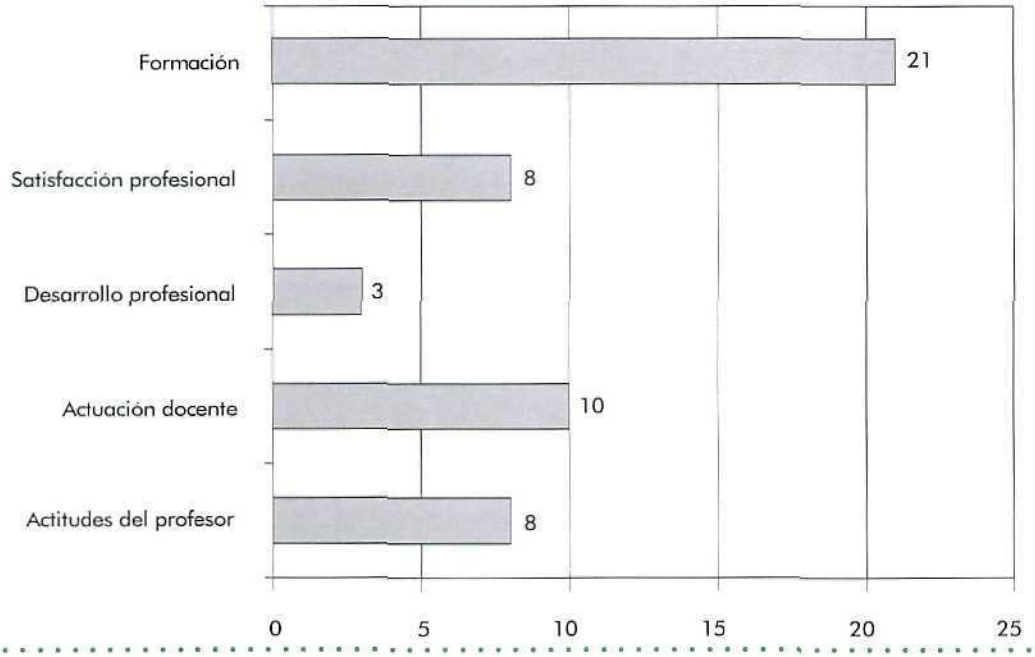
Del esfuerzo investigador que se ha dedicado al *profesorado* deja constancia el gráfico 7, en el que puede apreciarse cuáles han sido los aspectos preferidos.

Vemos que destaca el de la *formación*, con referencia particular a la formación inicial. Los estudios dejan ver con claridad cómo muchos de los problemas de formación que todavía hoy detectan los profesores se vienen arrastrando desde hace años, como, por ejemplo, el relativo a la escasez de formación práctica, a la deficiente conexión entre ésta y la teoría, etc. En número de estudios, les siguen los referidos a la *actuación del profesorado*, sin duda de gran interés a la hora de tomar decisiones de posible modificación. El mayor o menor grado de *satisfacción profesional* entre el profesorado ha servido también de base a interesantes estudios, poniendo de relieve diversas manifestaciones del a veces llamado «malestar docente». Particularmente en los últimos años, las investigaciones se han dirigido con frecuencia a detectar las *actitudes del profesorado* bien en general (poniendo de relieve, por ejemplo, la frecuente resistencia ante las innovaciones) bien en temas tales como sexismo, integración de alumnos con dificultades, etc.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

El conjunto de investigaciones recogidas en el gráfico 1 bajo el epígrafe de *educación y sociedad* no se presenta, en primer lugar, todo lo nutrido que podría haberse esperado. Los estudios abordan mayoritariamente (dos de cada tres) las relaciones entre sistema educativo y mundo laboral, siendo en cambio esca-

Gráfico 7: Número de investigaciones sobre profesorado por temática específica



sos los dedicados a *familia y educación*, que, por lo demás, se centran casi exclusivamente en el nivel preescolar.

PRECEDENTES TAREAS DE EVALUACIÓN LLEVADAS A CABO POR EL INCE

Desde el comienzo de sus actividades en 1994, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación emprendió un programa de acciones enfocado a proporcionar a la sociedad española evaluaciones solventes y periódicas sobre el sistema educativo en su conjunto y los diferentes niveles que lo componen. No es momento ahora de reseñar este programa, que, por otra parte, es fácilmente accesible a cuantas personas estén interesadas en él, sino sólo de hacer una referencia concisa a aquellas acciones que pudieran servir de precedente, en alguna medida, al esfuerzo de diagnóstico ahora realizado. Haremos referencia, en concreto, a tres precisas líneas de acción: la evaluación de la educación primaria, la colaboración en la elaboración de indicadores internacionales realizada por la OCDE y, por último, el estudio internacional sobre la enseñanza del Inglés como segunda lengua. En los tres casos se trata únicamente de resaltar aquellos datos que pudieran ser significativos para la mejor comprensión del nuevo diagnóstico.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El estudio se propuso conocer los resultados obtenidos por los alumnos de 12 años (6.º de EGB) en pruebas elaboradas al efecto correspondientes a las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se aplicaron tales pruebas a 10.500 alumnos de una muestra de 438 centros distribuidos en función de tres variables: titularidad, tamaño y Comunidad Autónoma. Asimismo, el estudio investigó, mediante cuestionarios dirigidos a padres, profesores y directivos y mediante pruebas dirigidas a alumnos del primer ciclo de educación primaria, los efectos producidos por la implantación del nuevo sistema en los procesos educativos y en el funcionamiento de los centros.

Entre las muy variadas conclusiones del estudio, cuyo Informe final fue editado por el INCE, cabe reseñar las siguientes:

- El porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Matemáticas, globalmente considerada, es del 50,1%; en Lengua, 64%; en Ciencias Sociales, 60,6% y en Ciencias Naturales, 63,6%. Se confirma la tradicional dificultad del alumnado en Matemáticas, como otros estudios han puesto también de relieve.

- El rendimiento medio de las chicas es superior al de los chicos en Lengua y Matemáticas. Los alumnos que iniciaron la escolaridad a los tres años tienen un rendimiento medio más alto en todas las materias. Los alumnos cuyas familias disponen de un número de libros elevado obtienen mejores resultados.
- El rendimiento de los alumnos desciende en los supuestos siguientes: mala relación con los padres, menor interés de los padres por los estudios de su hijo, poca confianza de los hijos con los padres.
- Los alumnos que nunca o casi nunca hacen tareas en casa obtienen menor rendimiento que aquellos que las hacen con frecuencia.
- Los niveles de satisfacción de los profesores en sus relaciones dentro del centro coinciden con los mejores resultados de los alumnos.
- El profesorado demanda formación en materia de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.
- Las familias valoran especialmente la dotación de profesores especialistas en Música, Educación Física y Lengua extranjera, como novedades del sistema.
- El 70 % de los padres se muestra satisfecho de la relación que mantiene con sus hijos en materia de estudios. Por lo demás, las madres se implican más que los padres en el apoyo educativo a sus hijos.
- El profesorado se encuentra satisfecho con el ejercicio de su profesión, pero menos con el apoyo que dicen recibir de la administración educativa respectiva. Por otra parte, comparten mayoritariamente la afirmación de que es necesario permanecer más de dos años en el centro para conseguir niveles suficientes de cohesión.
- La mayoría de los directivos apoyan fórmulas de profesionalización de la función directiva; la mayoría de los profesores, no. Ni unos ni otros apoyan la creación de un cuerpo específico (en el caso de los centros públicos).

EL PROYECTO INES DE LA OCDE

A pesar de la larga tradición en la recogida de información estadística sobre los diferentes aspectos de los sistemas educativos en los países de la OCDE, en el momento en que la cuestión de la calidad de la educación y de la eficacia de los sistemas educativos se empezó a convertir en un aspecto clave para la mayoría de los países, se planteó el problema de cómo proporcionar a los responsables que toman las decisiones en educación un tipo de información útil para planificar la oferta educativa, de manera que se fueran dando pasos eficaces en ese camino hacia la calidad. En este sentido, desde mediados de los ochenta la demanda de datos para realizar comparaciones internacionales entre los sistemas educativos ha ido en aumento, puesto que, además, dichas comparaciones aportan una información de gran valor también a nivel nacional.

Esta demanda de información planteaba muchos problemas técnicos, lo que llevó a las autoridades de los países miembros de la OCDE a considerar nuevas maneras de comparar sus sistemas educativos. Como consecuencia de ello, se llegó al acuerdo de elaborar un conjunto internacional de indicadores que presentarían, basándose en datos estadísticos de una gran calidad, los principales aspectos de los sistemas educativos de los países miembros que permitiese un seguimiento comparado de la evolución de los mismos.

El Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE respondió a esta demanda de información comparada iniciando el *Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (Proyecto INES)*, que se planificó en tres fases: fase *exploratoria* (entre 1988-1991); fase de *puesta en marcha* del proyecto mediante el funcionamiento de redes de trabajo (1991-96), en la que se pretendía elaborar y proponer un sistema de indicadores de la educación; y fase *definitiva*, en la que se pretende realizar una publicación anual con datos constantemente actualizados de los distintos países en los indicadores definitivos.

Los indicadores proporcionan una información regularmente puesta al día sobre la organización y funcionamiento de los sistemas educativos y facilitan información sobre el modo en que reaccionan los sistemas a los cambios en las prioridades de política y a los actuales desarrollos en la sociedad. Dicha información ve la luz en una publicación titulada *Análisis del Panorama Educativo (Education at a Glance)*, que se publica anualmente desde 1992.

Para realizar este trabajo, el CERI estableció un mecanismo consultivo internacional —el Grupo Técnico y las Redes de trabajo— donde intercambiar puntos de vista y llegar a concepciones comunes sobre cuestiones relacionadas con la definición, medida y organización de los indicadores. Estos órganos cooperan con el Secretariado de la OCDE para el desarrollo de indicadores de interés común, de acuerdo con las prioridades políticas de los países miembros y el marco conceptual preparado por el Proyecto INES. Desde su puesta en marcha, ha sido el INCE la institución española encargada de colaborar con la OCDE en este cometido.

En la última versión de *Education at a Glance* se publicaron indicadores sobre los siguientes ámbitos educativos:

- Demografía, contexto social y económico de la educación.
- Recursos humanos y financieros invertidos en educación.
- Acceso a la educación, participación y progresión.
- El entorno de aprendizaje y la organización de los centros.
- Resultados sociales y laborales de la educación.
- Rendimiento de los alumnos.
- Número de graduados en los distintos niveles educativos.

A través de este conjunto de indicadores se pretende ofrecer una visión panorámica del funcionamiento comparativo de los sistemas educativos (mediante la reflexión tanto sobre el contexto y los recursos como sobre los procesos y los resultados), que posibilite a cada sistema educativo el encontrar sus puntos débiles, así como identificar los aspectos que mejor funcionan y que pueden pasar inadvertidos en los debates internos.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que el futuro del INES no va a consistir sólo en la preparación de un número limitado de indicadores, sino que su marco será ampliado para incluir también un conjunto de actividades relacionadas, entre las cuales se crearán lazos de unión para dar unidad al proyecto: el *International Adult Literacy Study* (sobre el nivel de alfabetización de la población adulta), las inversiones en educación, la transición de la escuela a la vida activa, etc.

ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Participaron en este estudio la Dirección de la Evaluación y de la Prospectiva (DEP) del Ministerio de Educación Nacional de Francia, la Agencia Nacional de Educación (SKOLVERKET) de Suecia y el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura de España[5].

La realización de este estudio de evaluación internacional tuvo como primer objetivo evaluar en estos tres países de la Unión Europea los conocimientos y competencias en inglés de los alumnos de edades comprendidas entre los 15 y 16 años, además de obtener para cada uno de los tres países información sobre la eficacia de la enseñanza del inglés en su sistema educativo, mostrar la convergencias y divergencias de las opciones pedagógicas tomadas en cada uno de estos países en cuanto a contenido de los programas, prácticas pedagógicas de los profesores y el proceso de aprendizaje del inglés por parte de los alumnos, y proporcionar datos que pudieran ser útiles para fundamentar, en cada una de las tres naciones, las decisiones necesarias para desarrollar una enseñanza eficaz del idioma inglés.

La organización del estudio tuvo dos momentos claves. En un primer momento, la DEP propuso al INCE la participación en un estudio bilateral que permitiese, por un lado, comparar los resultados de los alumnos al final de la etapa obligatoria utilizando una prueba de competencia lingüística que Francia había elaborado con el fin de ser utilizada en la evaluación general y periódica de su sistema educativo, que tuvo lugar en junio de 1995, y por otro lado, obtener datos sobre los factores que influyesen en el aprendizaje de la lengua inglesa, para lo que en España se elaboraron dos cuestionarios, uno dirigido al alumnado y otro al profesorado, que junto con la prueba fueron aplicados en abril de 1996.

En un segundo momento, Suecia decidió participar en este estudio, por lo que administró en 1996, junto con Francia, una prueba de competencia lingüística específica para esta evaluación, que se caracterizaba por mantener varias preguntas de la prueba utilizada anteriormente por España y Francia al igual que varias preguntas de los cuestionarios del alumnado y del profesorado construidos por los responsables del estudio en el INCE. De esta forma, algunos de los datos que España obtuviese del estudio internacional no sólo podrían contrastarse con los de Francia sino también con los de Suecia, al poseer los tres países un núcleo común tanto en la prueba de rendimiento, como en los cuestionarios del alumnado y del profesorado.

Los resultados obtenidos en cuanto al rendimiento de los alumnos muestran una gran proximidad entre los alumnos franceses y los españoles. El porcentaje medio de aciertos en el conjunto de la prueba de rendimiento fue del 60% para los alumnos españoles y del 59% para los franceses. En lo que respecta a los distintos bloques de contenido que conformaban la prueba, los alumnos franceses obtuvieron un porcentaje medio de aciertos en conocimientos lingüísticos del 65% y del 64% los alumnos españoles. En compresión escrita, los alumnos espa-

[5] Los resultados relativos a la comparación entre los tres países han sido publicados en el Informe *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: España, Francia, Suecia* (INCE, 1997), y en el Informe *Espagne, France, Suède: Évaluation des connaissances et compétences en anglais des élèves de 15-16 ans* (DEP, 1997).

ñoles obtuvieron un 65% de aciertos y los franceses un 61%. En comprensión oral los alumnos españoles obtuvieron un porcentaje medio de aciertos del 49% y los alumnos franceses del 47%. En expresión escrita los alumnos franceses obtuvieron un 41% de aciertos y los alumnos españoles obtuvieron el 39% de aciertos.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en el núcleo común de la prueba de rendimiento para Francia, España y Suecia, la puntuación media de aciertos es del 61% para los alumnos suecos, el 48% para los alumnos franceses y el 49% para los alumnos españoles. En los dos bloques de contenidos donde se incluyeron ítems iguales para los tres países, los porcentajes medios de aciertos fueron, en lo que respecta a conocimientos lingüísticos, el 61% de aciertos para los alumnos suecos, el 52% para los alumnos españoles y el 50% para los franceses. En cuanto al bloque de expresión escrita, los alumnos suecos obtuvieron un 60% de aciertos, los españoles un 35% y los franceses un 37%.

El rendimiento escolar 2

Introducción

El análisis del rendimiento escolar constituye un elemento clave en el diagnóstico de cualquier sistema educativo, tanto en la etapa de la ESO como en otras. Aunque es cierto que los resultados de la educación se manifiestan sobre todo a largo plazo y no deben reducirse a la adquisición de conocimientos y destrezas en determinadas asignaturas, no es menos cierto que el grado en que esta adquisión se produce proporciona una información privilegiada sobre la eficacia real de las escuelas en lo que constituye su objetivo más obvio: la instrucción de la juventud. La evaluación del rendimiento escolar tiene, de hecho, un doble interés: por un lado, nos indica hasta qué punto consiguen los alumnos los concretos aprendizajes a los que dirigen su principal esfuerzo; por otro, nos proporciona un síntoma certero sobre la eficacia de la escolarización, pues es difícil que la escuela consiga objetivos difíciles y abstractos —como pueden ser la adquisición de valores, la formación del carácter, la creación de hábitos de estudio y de trabajo, el amor por la cultura, etc.— si no consigue al menos objetivos más fáciles y concretos, como son los objetivos de aprendizaje, que en cualquier caso le son siempre exigidos por la sociedad.

De ahí que el primer esfuerzo de diagnóstico deba ir dirigido, como aquí se hace, a comprobar lo que los alumnos aprenden en la escuela con respecto a las materias fundamentales. Como ya fue justificado anteriormente, se trata en concreto de los alumnos que cursan el último tramo de la escolaridad obligatoria.

Ahora bien: averiguar lo que los alumnos aprenden en el sistema escolar tiene especiales dificultades. Es difícil, si no imposible, separar los efectos que en ellos causa el aprendizaje escolarizado, es decir, recibido en la escuela, con relación al aprendizaje más general y difuso que se deriva de la propia inmersión de los estudiantes en el sistema social, sus familias, sus diversos entornos sociales, los medios de comunicación, etc. Además, en la situación actual que el sistema educativo español tiene a nivel de educación secundaria, cuando están introduciéndose cambios importantes derivados de la implantación de la reforma consiguiente a la LOGSE, es especialmente difícil estimar lo que los alumnos, en general, aprenden. La razón fundamental se debe a que, en este momento, conviven dentro del sistema diferentes líneas curriculares, unas correspondientes a la antigua estructura del sistema educativo (la EGB, el BUP, la Reforma de Enseñanzas Medias y la Formación Profesional tradicional) y otras resultantes de la aplicación de la LOGSE (la ESO y la nueva FP).

PRUEBAS, POBLACIONES, MUESTRAS

Debido a la existencia de estas diferentes líneas curriculares resulta complicado elaborar unas pruebas válidas para estimar el aprendizaje de todos los alumnos de educación secundaria tomando como base las prescripciones curriculares de cada una de las opciones educativas. Por ello, se optó por evaluar no lo que está establecido en los diferentes currículos ni su mínimo denominador común, sino aquello que el equipo que ha diseñado las pruebas del estudio consideró como aprendizajes básicos y deseables para los alumnos de 14 y 16 años. En consecuencia, la finalidad del estudio no es determinar la eficacia y eficiencia curriculares. No se trata de saber si el programa de enseñanza seguido por los alumnos —por otra parte muy diverso— permite el logro de los objetivos, o en qué grado, sino llegar a un diagnóstico del aprendizaje de los adolescentes españoles en las materias señaladas. Concretamente, con la aplicación de las pruebas se intenta determinar lo que los alumnos de 14 y 16 años saben y saben hacer en las áreas básicas de Lengua, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia.

No obstante, se ha considerado los diferentes currícula como expresiones implícitas de una exigencia general común, aunque la elaboración de las pruebas se ha basado en lo que para los expertos de cada una de las áreas supone un deseable y correcto dominio en las materias objeto de evaluación para las edades de 14 y 16 años.

En cuanto a la población de estudiantes examinada, hay que tener en cuenta que, cuando este estudio se refiere a los alumnos de 14 y 16 años, la población que se considera es la de los alumnos que estudian los cursos correspondientes a los 14 y 16 años en el esquema formal del sistema educativo, es decir, 8.° de EGB y 2.° de ESO, por un lado, y por otro, 2.° de BUP, 4.° de ESO, 2.° de FP y 2.° de REM. Por ello, la muestra de alumnos se basa en una definición mixta de la población basándose en la edad y el curso. En consecuencia, en 8.° de EGB y 2.° de ESO hay alumnos mayores de 14 años, normalmente los repetidores, a la vez que también hay alumnos de 14 años en cursos inferiores. Del mismo modo, en 2.° de BUP, 4.° de ESO, 2.° de FP y 2.° de REM hay alumnos mayores de 16 años, a la vez que hay alumnos de 16 años que son repetidores en cursos anteriores. De hecho, en la muestra examinada de 8.° de EGB y 2.° de ESO hay un 74,1% de alumnos nacidos en 1983, año que corresponde con la edad prevista para estos cursos y un 24,1% de alumnos mayores nacidos antes de 1983, lógicamente alumnos que han repetido algún curso. En la muestra correspondiente a los 16 años hay un 64,4% de alumnos en la edad teóricamente correspondiente a estos cursos, es decir, nacidos en 1981; un 35,3% de alumnos nacidos antes de 1981, presumiblemente repetidores, y un 0,3% de alumnos avanzados nacidos en 1982 ó 1983.

Es necesario aludir al número de alumnos que compusieron las diversas muestras establecidas. En la evaluación de Comprensión Lectora, Gramática y Literatura, y Matemáticas se examinó a 46.535 alumnos, 20.642 de 14 años pertenecientes a 761 centros educativos y 25.893 de 16 años pertenecientes a 913 centros. Participaron en esta parte de la evaluación 15 Comunidades Autónomas más Ceuta y Melilla. No participaron las Comunidades de Andalucía y Canarias. El País Vasco, aduciendo motivos técnicos, participó exclusivamente en el estudio de los alumnos de 14 años. Ni que decir tiene que las muestras fueron establecidas de acuerdo a criterios científicamente sólidos, sin ninguna clase de sesgos, y con la activa intervención de los expertos provenientes de todas las Administraciones participantes.

En el estudio de Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia participaron las Comunidades Autónomas que, en el momento de la aplicación, aún no ejercían las competencias de modo pleno en el ámbito educativo, es decir, las 10 Comunidades Autónomas conocidas como «Territorio MEC». Se aplicaron pruebas de estas áreas a 6.560 alumnos, 3.374 de 14 años, que cursan sus estudios en 127 centros y a 3.186 de 16 años, matriculados en 122 centros.

La Ortografía y Expresión escrita se evaluaron en una muestra de 3.460 alumnos, 1.680 de 14 años y 69 centros y 1.780 de 16 y 73 centros.

LÍNEAS METODOLÓGICAS

Para presentar los resultados de la evaluación de los rendimientos escolares de los alumnos de 14 y 16 años se ha utilizado una metodología basada en los últimos avances de la medición en psicología y educación, que presenta múltiples ventajas sobre las técnicas tradicionales. A pesar de su novedad, es una metodología probada con éxito e incorporada progresivamente por los países que realizan evaluaciones periódicas del sistema educativo; de hecho, anteriores trabajos del INCE han utilizado ya algunos de sus recursos, aunque en combinación con otros más convencionales.

El *Informe* sobre Rendimiento Escolar, elaborado por la Comisión correspondiente, da cumplida explicación de la metodología seguida. Los lectores interesados deberán consecuentemente acudir allí, puesto que en estas páginas podemos proporcionar sólo una noticia muy elemental sobre ella.

En cada una de las materias mencionadas más arriba, las pruebas de 14 y 16 años contenían algunos ítems comunes que, posteriormente, gracias al método de cálculo utilizado, permitían expresar los rendimientos de los alumnos de 14 y 16 años en una escala común y valorar el cambio que se produce entre esos dos puntos.

Tradicionalmente, los resultados del rendimiento se han presentado en términos de porcentaje de respuestas correctas. Con el objeto de facilitar la comprensión de resultados, también en este capítulo (al igual que se hizo en el Avance de Resultados publicado inicialmente) recurriremos en parte a este tipo de presentación. Sin embargo, la interpretación de tal procedimiento debe hacerse teniendo en cuenta algunas salvedades que a continuación se indican.

El porcentaje medio de aciertos indica cuál es el tanto por ciento medio de aciertos de los alumnos en los ítems de las distintas pruebas. No debe considerarse que el 50% de aciertos es «aprobado». Si los mismos alumnos hubieran contestado a otra prueba ligeramente más fácil o más difícil podrían haber obtenido valores medios de aciertos distintos. Es erróneo identificar cierto valor de la proporción de aciertos al fracaso o al éxito en una materia. No existe, *a priori*,

ningún valor que pueda considerarse como rendimiento insatisfactorio.

El porcentaje medio de aciertos no indica qué es lo que saben o lo que ignoran los alumnos. Solamente un análisis más detallado de los resultados permite determinar ese extremo. El porcentaje de aciertos no tiene en cuenta la dificultad de los ítems. Dos alumnos con la misma proporción de aciertos pueden tener conocimientos de muy distinto nivel. Un alumno ha podido responder correctamente a los 10 ítems más difíciles y otro a los 10 más fáciles. Los dos tendrán la misma puntuación y, lo que es peor, el mismo grado de certidumbre respecto a su puntuación.

El porcentaje de aciertos no puede referirse, de ninguna manera, a los contenidos. El porcentaje de respuestas correctas puede obtenerse con ítems de contenidos totalmente dispares. Por esa razón, no puede decirse qué punto de corte es el que corresponde a un nivel satisfactorio de rendimiento. El porcentaje de respuestas no indica ni cuál es la importancia de los ítems no contestados correctamente, ni cuántos son los sujetos que no los han contestado.

Aunque en cada materia las pruebas de 14 y 16 años compartían algunos ítems, las escalas de porcentaje no permiten hacer comparaciones entre ambos grupos de edad. En este sentido, por ejemplo, sería erróneo interpretar que el resultado de Gramática y Literatura a los 16 años (51 porcentaje medio de aciertos) es inferior a los resultados de 14 años (53 porcentaje medio de aciertos). De hecho, como se comprueba en la escala de rendimiento, la media para 14 años es 41,38 puntos inferior a la de 16 años.

Todas las razones expresadas y otras de índole más técnica llevaron a la adopción, en cada una de las materias, de las denominadas «escalas de rendimiento». Esta metodología está basada en la Teoría de Respuesta al Ítem, y proporciona los resultados en una escala que supera muchos de los inconvenientes de las basadas en la Teoría Clásica de los Tests.

La escala de rendimiento representa, para cada materia, el resultado que habría obtenido cualquier sujeto que hubiera respondido a una prueba teórica de 500 ítems. Esta prueba sería común para sujetos de 14 y 16 años. Es muy importante destacar que se trata de una escala común para los dos niveles de edad y que, por tanto, no puede interpretarse como nivel satisfactorio el alcanzar el punto medio de la escala, es decir 250, o considerar insatisfactorio el no alcanzarlo, ya que en cada grupo de edad el nivel adecuado es distinto. Para valorar los resultados es necesario conocer lo que «saben» y lo que «saben hacer» los alumnos.

Es evidente que cuanto mayor es la puntuación de un sujeto en una materia, más tareas es capaz de resolver satisfactoriamente. Para dar una idea del tipo de capacidades asociadas a los distintos niveles de la escala, se han establecido unos puntos de corte y se han definido aquellas tareas que los sujetos que alcanzan esos niveles son capaces de realizar. En este caso, esos puntos son los correspondientes a las puntuaciones 100, 150, 200, 250, 300, 350, 400, y 450. Asignar significado a los distintos puntos de la escala introduce un elemento criterial en la evaluación. Ya no se presta atención sólo a los resultados del grupo, sino que se enfoca el estudio hacia el distinto grado de consecución de los objetivos implicados en el proceso.

Estos puntos o niveles no representan juicios acerca de los conocimientos y capacidades deseables de los alumnos. No son criterios o estándares de rendimiento. Sin embargo, sabiendo cuántos sujetos superan un determinado nivel y sabiendo qué conocimientos y capacidades están asociados a ese nivel, se tiene una visión clara de los rendimientos obtenidos por los alumnos evaluados. Esto permitirá comparar lo que «saben» y «saben hacer» los alumnos con lo que se considera rendimiento satisfactorio en el sistema educativo, es decir, con los criterios que representan los conocimientos y capacidades deseables.

Dado que la escala es común para los 14 y los 16 años, el nivel deseable para los 16 años deberá ser, necesariamente, superior al que cabe esperar para los 14 años. Cuál sea ese nivel es una cuestión opinable, que dependerá de las especiales circunstancias de cada grupo de alumnos. A la vista de los puntos de corte establecidos en las distintas materias, cabría decir que, en cualquier caso, los alumnos de 14 años que no alcanzan el nivel 200 tienen un rendimiento netamente insatisfactorio, ya que lo que «saben» y «saben hacer» se sitúa muy por debajo de lo que sería esperable en ellos. Lo mismo cabría decir de los alumnos de 16 años en relación al nivel 250. En otras palabras, los alumnos de 14 y de 16 años que no superan respectivamente los puntos de corte 200 y 250 parecen hallarse en clara situación de rendimiento no satisfactorio en el área respectiva. Esto no significa, sin embargo, que los que están por encima, aunque sea mínimamente, de esos niveles puedan considerarse como alumnos con rendimiento satisfactorio. Como el Comité Científico del Instituto opinó, una vez analizadas las capacidades y destrezas que se reflejan en las escalas de rendimiento de cada materia, los valores medios que serían deseables en un

sistema educativo desarrollado, como es el caso del sistema educativo español, más bien tendrían que situarse en el nivel 250 para los alumnos de 14 años y de 300 para los de 16 años. Dicho de otro modo, sólo los que están por encima de estos dos niveles deberían ser considerados, en opinión del Comité Científico, como alumnos de rendimiento indudablemente satisfactorio.

El rendimiento escolar en las áreas básicas

RENDIMIENTO ESCOLAR EN LENGUA CASTELLANA

COMPRENSIÓN LECTORA

La evaluación de la comprensión lectora se basó en la presentación de diversos tipos de textos a los alumnos, realizándose posteriormente preguntas que implican y ponen de manifiesto la previa comprensión de los mismos. Se utilizaron tres tipos de textos: utilitarios, informativos y literarios. Asimismo, se tuvieron en cuenta las capacidades del alumno para determinar el significado de lo contenido en los textos, para realizar una interpretación personal y para llevar a cabo un análisis crítico de los mismos.

Los textos utilitarios fueron definidos como aquellos que prescriben una secuencia de operaciones destinadas a alcanzar cierta meta o a determinar el modo en que debe emplearse un producto o artefacto, constando de una secuencia de instrucciones que se han de seguir o una información que implica reglas de acción; estos textos pueden tener un carácter imperativo que implique alguna actividad por parte del lector. Los textos informativos proporcionan, a su vez, una información que no supone ninguna acción inmediata por parte del lector, pero que tampoco tienen una intención literaria. Por último, se consideraron textos literarios los destinados a proporcionar goce estético al lector, sin tener una finalidad práctica inmediata.

El cuadro 1 muestra el porcentaje medio de respuestas acertadas por los alumnos de 14 y 16 años.

Cuadro 1: Porcentaje medio de aciertos según el tipo de texto

Comprensión lectora		
Tipo de texto	Porcentaje medio de respuestas correctas	
	14 años	16 años
Textos utilitarios	*65%*	*76%*
Textos informativos	61%	67%
Textos literarios	43%	63%
TOTAL	**59%**	**67%**

Por tipo de textos, los textos utilitarios son los que resultan más fáciles de comprender y los literarios los más difíciles, situándose en una posición intermedia los informativos. Tal vez este resultado sea una indicación de que no se presta suficiente atención en las clases a los textos literarios, por lo que quizá debería aumentarse el énfasis en la utilización de este tipo de textos con mayor frecuencia.

En Comprensión Lectora, la media nacional resultante tras las pruebas aplicadas a los alumnos de 14 años ha sido de 220,52 puntos, situándose entre los puntos de anclaje 200 y 250. Esto supone que el alumno medio de 14 años es capaz de realizar aquellas tareas asociadas al nivel 200 y todavía no alcanza las del punto 250. Por lo que se refiere a los alumnos de 16 años, la media nacional ha sido de 271,15, es decir, casi 51 puntos por encima de la de 14 años, situándose por tanto entre 250 y 300.

En el cuadro 2 se muestran las definiciones de los niveles de rendimiento en Comprensión Lectora especificando para cada uno de los niveles aquello que los alumnos son capaces de comprender. También se presentan los porcentajes de alumnos que se sitúan en cada nivel y el porcentaje de alumnos que supera cada nivel y los anteriores (se entiende siempre que un alumno situado en un nivel concreto supera las competencias de los niveles inferiores).

Cuadro 2: Niveles de Comprensión Lectora. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel	Capacidad de comprensión lectora	Alumnos situados en cada nivel (%)		Alumnos que superan el nivel (%)	
	Los alumnos son capaces de comprender...	14 años	16 años	14 años	16 años
400	• las ideas abstractas de los textos utilitarios e informativos • la precisión de las ideas • las tesis defendidas en textos informativos • el significado de procedimientos retóricos en los textos literarios	—	—	—	—
350	• las ideas abstractas de los textos informativos	—	2	—	2
300	• las ideas secundarias • los enunciados sintácticos complejos de los textos informativos • el sentido figurado y los dobles sentidos de los textos informativos y literarios	2	21	2	23
250	• el significado de las palabras abstractas o poco habituales • el doble sentido en los textos utilitarios • el significado literal (la idea central, los personajes, la tesis del autor) • las ideas principales • los valores retóricos en los textos informativos • la información de textos informativos y literarios para obtener una nueva	23	50	25	73
200	• el significado de palabras específicas • el tema o idea principal • la secuencia temporal de los textos utilitarios	44	22	69	95
150	• el significado de enunciados específicos en los textos utilitarios • la información del texto para resolver problemas presentados en textos informativos	26	5	95	100
100		*5*	—	*100*	—

De otro lado, los resultados indican que las tareas más fáciles para los **alumnos de 14 años** son las relacionadas con la identificación del significado de las palabras, de los temas e ideas principales vinculados a textos de construcción sencilla. Las tareas más difíciles para estos alumnos son la identificación de significados implícitos, el reconocimiento de sentimientos y la comprensión de las razones subyacentes a los textos y los dobles sentidos que no aparecen claramente formulados en el mismo.

A los **16 años**, las tareas más fáciles son las que requieren identificar el significado del tema del texto presentado o de las ideas principales expuestas en párrafos o textos, así como las que implican el reconocimiento de la tesis o postura del autor del escrito. Las tareas más difíciles para los alumnos de 16 años son las que tienen que ver con la comprensión de frases hechas, poco habituales en el contexto cotidiano de los estudiantes.

El resultado más importante, a los **14 años**, es el que señala que un 69% de los alumnos supera el nivel

de rendimiento 200, lo que implica que son capaces de comprender el significado de enunciados específicos en los textos utilitarios, la información de textos informativos para resolver problemas, el significado de palabras específicas, el tema o idea principal de los escritos y la secuencia temporal de los textos utilitarios. Sin embargo, el 31% no llega a este nivel, lo que implica que casi un tercio de los alumnos no es capaz de reconocer el tema principal de un texto y tiene dificultades para establecer la secuencia temporal de las acciones en los textos utilitarios.

El porcentaje de los alumnos de 14 años que no alcanza el nivel 250 es del 75%. Las tres cuartas partes de los alumnos españoles de 14 años tienen, por tanto, dificultades para integrar la información de los textos y para producir una nueva, así como para dar una interpretación de las ideas principales o valorar los elementos retóricos.

Se aprecia una evolución positiva entre los 14 y los 16 años, aunque los niveles alcanzados a esta edad no supongan una mejora consistente. Así, el 73% de los alumnos de 16 años supera el nivel 250, por lo que son capaces de comprender el significado de palabras abstractas o poco habituales, el doble sentido en los textos utilitarios, el significado literal (la idea central, los personajes, la tesis del autor), las ideas principales de los escritos, los valores retóricos en los textos informativos y la información de textos informativos y literarios para obtener una nueva. No puede olvidarse, sin embargo, que un 27% de los alumnos no alcanza estos objetivos.

El porcentaje de alumnos de 16 años que no alcanza el nivel 300 es del 77%. Estos alumnos tienen dificultades para interpretar las ideas secundarias o para reconocer el doble sentido y el sentido figurado de algunos textos.

Habría que prestar también atención a los porcentajes marginales, por defecto y por exceso. Comprobamos, tanto a los 14 como a los 16 años, la presencia de una minoría de alumnos (un 5% en ambos casos) que parece completamente ajena a cualquier aprendizaje lector y en situación, por tanto, de grave inferioridad. En los valores altos de la escala, apenas un 2% de los alumnos de ambas edades parece destacar claramente del conjunto.

GRAMÁTICA Y LITERATURA

La evaluación de la Gramática y la Literatura se organizó en torno al análisis de la morfología, la sintaxis, el léxico y la semántica, y el conocimiento de las tipologías de textos. El bloque de morfología se refiere a la forma y función de las palabras. El de sintaxis, a la estructura y tipo de las oraciones. El léxico y la semántica, al vocabulario, clases de palabras y niveles léxicos (tecnicismos, cultismos, vulgarismos, etc.) y a la significación de las palabras (monosemia, homonimia, sinonimia, etc.). El de tipología de textos aborda el tema de la clasificación de los textos por su finalidad (descripción, narración, argumentación, etc.).

El cuadro 3 muestra el porcentaje medio de respuestas acertadas por los alumnos de 14 y 16 años en Gramática y Literatura.

Cuadro 3: Porcentaje medio de aciertos en Gramática y Literatura

Áreas	Gramática y Literatura	
	Porcentaje medio de respuestas correctas	
	14 años	16 años
GRAMÁTICA		
Morfología	52%	65%
Sintaxis	55%	51%
Léxico-semántica	72%	53%
Tipología de textos	37%	52%
LITERATURA		
Teoría	49%	47%
Historia	51%	48%
TOTAL	**53%**	**52%**

En Gramática y Literatura, la media nacional resultante tras las pruebas aplicadas a los alumnos de 14 años ha sido de 225,73 puntos, situándose entre los puntos de anclaje 200 y 250. Esto supone que el alumno medio de 14 años es capaz de realizar aquellas tareas asociadas al nivel 200 y todavía no alcanza las competencias del punto 250. Por lo que se refiere a los alumnos de 16 años, la media nacional ha sido de 267,11, es decir, algo más de 41 puntos por encima de la de 14 años, situándose por tanto entre 250 y 300.

El cuadro 4 presenta las definiciones de los niveles de rendimiento en Gramática y Literatura, especificando para cada uno de los niveles las habilidades y conocimientos que los alumnos son capaces de dominar. También se presentan el porcentaje de alumnos situados en cada nivel y el porcentaje de alumnos que superan cada nivel y los inferiores.

Cuadro 4: Niveles de Gramática y Literatura. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en gramática y literatura	Alumnos situados en cada nivel (%)		Alumnos que superan el nivel (%)	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
400	• conocer el significado de las palabras con sentido figurado en una frase hecha • conocer el significado de términos poco habituales • asignar la función de sujeto a una proposición subordinada en una oración compleja	—	—	—	—
350	• identificar el sujeto de oraciones simples con pronombres personales en forma átona y tónica con función de complemento • conocer el significado de una frase coloquial latina • conocer el objetivo del tipo de texto argumentativo • conocer la denominación de formas poéticas específicas (elegía, lírica) • conocer los elementos que caracterizan el género dramático • reconocer el símil como figura literaria a partir del análisis de un texto • asociar el Romanticismo con el tipo de ambientes recreados en las obras de dicho período • asignar a la primera Gramática Española su correspondiente autor	—	3	—	3
300	• identificar sustantivos como categoría morfológica, al margen de un contexto oracional • identificar como determinantes palabras presentadas en el contexto de una oración • identificar la subordinación en oraciones complejas • asignar la función de atributo a sintagmas nominales en oraciones simples • conocer los elementos principales de una narración • aplicar reglas al análisis de versos para el cómputo silábico, la determinación de la rima y el tipo de estrofa • identificar el género épico • identificar la personificación como figura literaria				

(Cont.) Cuadro 4: Niveles de Gramática y Literatura. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en gramática y literatura	Alumnos situados en cada nivel (%)		Alumnos que superan el nivel (%)	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
300	• reconocer como coetáneos a poetas significativos del siglo XVII • identificar, entre distintas obras clásicas escritas hasta el siglo XVI, la anterior en el tiempo	2	21	2	24
250	• conocer las formas verbales no personales de conjugación irregular • conocer los fenómenos de la polisemia y la antonimia, identificando ésta última en el análisis de textos • comprender paralelismos lógico-semánticos • identificar la oración gramatical como unidad lingüística • conocer las modalidades de oraciones • asignar las funciones de sujeto y complemento directo a sintagmas nominales en oraciones simples • conocer la definición del verso de arte mayor en la métrica española • conocer los rasgos identificativos de la fábula y la comedia • asociar el título de una novela clásica al subgénero literario al que pertenece (picaresca)	26	40	28	64
200	• identificar como sustantivos palabras presentadas en el contexto de oraciones • reconocer sinónimos	46	28	74	92
150		24	8	98	100
100		2	—	100	—

En este área las tareas más fáciles para los alumnos de **14 años** fueron las relacionadas con la dimensión de reglas lingüísticas (es decir, el reconocimiento de sinónimos de palabras familiares, la asociación de palabras, la identificación de sustantivos en una oración, etc.). Las tareas más difíciles resultaron ser la interpretación de tropos, el conocimiento del significado de la argumentación y el conocimiento de conceptos del ámbito literario. Los alumnos de 14 años también tuvieron dificultades para tareas que requerían conocer las formas verbales no personales de conjugación irregular, conocer la polisemia y la antonimia, identificar una oración gramatical, asignar adecuadamente las funciones de sujeto y complemento en oraciones simples y reconocer los subgéneros literarios e identificar sus características.

A los **16 años**, las tareas más fáciles fueron las que implicaban el reconocimiento de oraciones completas, el conocimiento de sinónimos de palabras determinadas y la identificación de adverbios y verbos transitivos. No obstante, estos alumnos tuvieron dificultades para resolver las cuestiones que trataban del conocimiento de algunas funciones sintácticas (principalmente cuando se presentan en oraciones subordinadas o complejas), de la sustitución de oraciones de contenido similar, de los contenidos de

teoría e historia de la literatura (particularmente para reconocer características de los períodos literarios y de los géneros dramático y poético). En general, los alumnos de 16 años parecen tener mayor facilidad en las operaciones cognitivas relacionadas con la aplicación de reglas que en las relacionadas con el conocimiento de los distintos contenidos.

El análisis de los resultados en la escala de rendimiento no resulta positivo. Aunque el 74% de los alumnos de **14 años** supera los 200 puntos, la realidad es que sólo un 46% es capaz de resolver las cuestiones relacionadas que requieren identificar como sustantivos palabras incluidas en oraciones y reconocer sinónimos, y un 26% no muestra ninguna capacidad ni conocimiento en estas áreas. Este resultado muestra que, evidentemente, la mayoría de los alumnos no alcanza el nivel mínimo requerido para esta edad. Por lo demás, casi el 72% de los alumnos no alcanza el nivel 250, lo que significa que tienen dificultades en gramática para conocer las formas verbales no personales de conjugación irregular, la polisemia y la antonimia, para identificar una oración gramatical o asignar adecuadamente las funciones de sujeto y complemento directo en oraciones simples. Por lo que se refiere a la literatura, tienen dificultades para reconocer los subgéneros literarios e identificar sus características.

A los **16 años** se observa un cierto progreso de la situación al subir la media en 41 puntos. Sin embargo, solamente un 64% por ciento de los alumnos de esta edad es capaz de conocer las formas verbales no personales de conjugación irregular y los fenómenos de la polisemia y la antonimia, identificando ésta última en el análisis de textos, de comprender paralelismos lógico-semánticos, de identificar la oración gramatical como unidad lingüística, de conocer las modalidades de oraciones, de asignar las funciones de sujeto y complemento directo a sintagmas nominales en oraciones simples, de conocer la definición del verso de arte mayor en la métrica española y los rasgos identificativos de la fábula y la comedia, y de asociar el título de una novela clásica al subgénero literario al que pertenece. Esto significa, además, que casi un 36% no llega a este nivel, desconociendo por tanto todos estos puntos. Si la meta que nos pusiéramos fuera la correspondiente al nivel 300, el 76% de los alumnos no la alcanzaría, ya que muestra tener dificultades en identificar sustantivos, asignar la función de atributo a un sintagma nominal, identificar la subordinación en oraciones complejas o conocer los elementos principales de una narración; y por lo que se refiere a literatura, tiene dificultades para aplicar las reglas que rigen el cómputo de sílabas en los versos, o para determinar la rima y el tipo de estrofa, o reconocer como coetáneos a poetas significativos del siglo XVII.

En general, los resultados deben calificarse de preocupantes, ya que, junto con el 26% de los alumnos de 14 años antes mencionado, un 8% de los alumnos de 16 años no muestra ninguna capacidad ni conocimiento en estas áreas. En la parte de la escala de más alto rendimiento, solamente un 3% de los alumnos de 16 años alcanza el nivel 350, que implica tareas de mayor complejidad y contenidos relativamente sólidos de Gramática y Literatura.

ORTOGRAFÍA

Es preciso recordar lo que se dijo ya al comienzo: que la evaluación de la ortografía se circunscribió a una muestra delimitada de alumnos, y no a todos los evaluados con carácter general en los anteriores ámbitos.

El nivel ortográfico de los alumnos de 14 y de 16 años se midió a través de una prueba de dictado que contenía un texto de 71 palabras (la prueba puede verse en el Informe correspondiente). En el texto se encuentran 20 palabras con dificultades ortográficas relacionadas con las tildes, 8 palabras con la «h», 6 con las letras «b»/«v», 6 con las letras «g»/«j», 3 con las letras «x»/«s», 3 con las letras «y»/«ll», 4 con el uso de mayúsculas y 3 de unión o desunión de palabras, lo que implica un total de 53 dificultades ortográficas.

Para su análisis, los errores se clasificaron en cuatro categorías: errores ortográficos propiamente dichos, que son los que se refieren a las faltas de ortografía en el uso de las letras «h», «b»/«v», «g»/«j», «x»/«s», e «y»/«ll»; errores en las mayúsculas y minúsculas y uso del guión para la separación de palabras; errores de acentuación gráfica relacionados con el uso de la tilde; errores de puntuación; y otros errores que se refieren a la adición u omisión de letras o palabras, cambio de letras o palabras, etc.

En el cuadro 5 se muestra el número medio de errores y su desviación típica para las muestras de 14 y 16 años por tipo de error.

Cuadro 5: Ortografía (Territorio MEC)

Tipos de error	Número medio de errores y sus desviaciones típicas			
	14 años		16 años	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Errores ortográficos	6,29	4,08	3,81	2,86
Errores de acentuación	7,56	4,42	5,27	3,67
Errores de puntuación	0,94	1,75	0,42	0,90
Otros errores	1,81	3,22	0,66	1,29

Se observa en este cuadro que los alumnos, tanto los de 14 años como los de 16, tienen notorias dificultades con la acentuación, así como con la ortografía correcta de la utilización de las letras «h», «b»/«v», «g»/«j», «x»/«s», e «y»/«ll», el uso de las mayúsculas y minúsculas, y del guión para la separación de palabras. Resulta obvio que el número medio de errores en estas categorías, más de 6 errores ortográficos y casi 8 errores de acentuación como promedio a los 14 años, para un texto de 71 palabras muestra un rendimiento muy pobre en cuanto al aprendizaje de la ortografía. A los 16 años, el promedio de errores disminuye, existiendo en consecuencia un avance entre estas dos edades. No obstante, los promedios de errores ortográficos y de acentuación, casi cuatro para los primeros y más de cinco para los segundos, para el texto de 71 palabras, muestran también un rendimiento mucho más bajo de lo que sería deseable.

El cuadro 6 presenta el número medio de faltas y porcentaje de alumnos que fallan según el tipo de dificultad ortográfica para las edades de 14 y 16 años.

Cuadro 6: Número medio de faltas de ortografía y porcentaje de alumnos que fallan en cada tipo de error

Tipo de dificultad	14 años		16 años	
	Media	Porcentaje	Media	Porcentaje
Acentos	7,56	98,0	5,27	95,3
Ortográficos propiamente dichos				
Mayúsculas/Minúsculas	0,56	36,8	0,30	24,2
B/V	0,61	44,3	0,29	24,4
G/J	0,32	27,2	0,19	17,0
H	2,30	89,1	1,31	72,3
Y/LL	0,62	60,1	0,53	53,0
X/S	0,25	17,4	0,17	14,3
GU	0,25	24,2	0,20	19,2
Puntuación	0,94	37,8	0,42	26,2
Otros errores				
Cambio de letras	1,01	67,2	0,69	51,4
Cambio de palabras	0,91	50,1	0,43	31,0
Omisión de letras o palabras	0,72	26,3	0,13	9,2
Adición de letras o palabras	0,20	15,2	0,11	9,0
Unión y desunión de palabras	0,38	29,6	0,15	13,3

Los resultados se confirman como muy pobres en términos del promedio de errores según el tipo de error. Además, ponen de manifiesto que la gran mayoría de los alumnos tienen serias dificultades con el uso de los acentos y de la letra «h». Esto es claro si se tiene en cuenta que, por un lado, un 98% de los alumnos de 14 años y un 95% de los alumnos de 16 años han cometido, por lo menos, un error relacionado con el uso de la tilde, y por otro, un 89% de los alumnos de 14 años y un 72% de los de 16 han cometido, por lo menos, un error relacionado con el uso de la «h». También tienen los alumnos importantes dificultades con las letras «y/ll» y con los errores de cambio de letras y palabras.

EXPRESIÓN ESCRITA

La valoración de la Expresión Escrita, como en el caso de la ortografía, se limitó a la muestra señalada al comienzo de este capítulo.

El objetivo de la prueba fue evaluar el nivel de competencia de los estudiantes para escribir una narración articulada. Tras la prueba piloto se observó que las composiciones de escritos de carácter narrativo proporcionaban más información para evaluar el nivel de competencia, considerando como textos narrativos los que están constituidos por una descripción de secuencias de hechos o sucesos relacionados, acerca de experiencias personales o de ficción. Por ello, se utilizaron las siguientes instrucciones para centrar e iniciar la tarea de composición escrita.

Para los alumnos de 14 años: *Escribe una carta a tu amigo o amiga del verano contándole por escrito cómo se desarrolló una fiesta en la que estuviste y te divertiste mucho.*

Para los alumnos de 16 años: *Érase una vez un niño a quien le gustaban profundamente los animales... Continúa el cuento para contárselo a un niño pequeño.*

El tiempo concedido para realizar la redacción fue de 40 minutos. Este tiempo se fijó con base en la experiencia adquirida en la realización de la prueba piloto. Se permitió el uso de un máximo de tres cuartillas, incluyendo la posibilidad de utilizar media cuartilla como borrador previo al escrito definitivo.

Para calificar las composiciones de los alumnos se utilizó una misma escala para los alumnos de 14 y de 16 años. Esta escala consta de 6 puntos que se definen por la cantidad de sucesos o detalles de la historia y por la calidad del desarrollo del escrito, teniendo en cuenta el problema planteado y la forma de resolverlo, así como la relación y la secuencia entre ideas.

En el cuadro 7 se presentan las características de los escritos de los alumnos que definen cada uno de los seis puntos de la escala, denomidados, del más bajo al más alto, como «Descripción de eventos», «Historia no desarrollada», «Historia básica», «Historia extensa», «Historia desarrollada» e «Historia elaborada».

Cuadro 7: Niveles de rendimiento en Expresión Escrita. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel de rendimiento	Características de los escritos de los alumnos	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
		14 años	16 años	14 años	16 años
Historia elaborada	• Describen una secuencia de episodios en los que todos los elementos se desarrollan bien • La resolución de problemas es elaborada • Los sucesos se presentan y elaboran de forma coherente y bien expresada • Se adaptan al destinatario	2%	15%	2%	15%
Historia desarrollada	• Describen una secuencia de episodios en los cuales la mayoría de los elementos están claramente desarrollados con una resolución simple de los objetivos o los problemas • Puede haber uno o dos problemas • Puede incluir muchos detalles	18%	38%	20%	53%
Historia extensa	• Describen una secuencia de episodios incluyendo detalles sobre la mayor parte de elementos de la historia				

(Cont.) Cuadro 7: Niveles de rendimiento en Expresión Escrita. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel de rendimiento	Características de los escritos de los alumnos	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
		14 años	16 años	14 años	16 años
Historia extensa	• Las historias son confusas o incompletas (al final se ignoran los objetivos de los personajes o los problemas no se resuelven adecuadamente, no se relaciona el principio con el resto de la historia, no se mantiene la lógica interna o la veracidad de las acciones de los personajes) • Tienen algunos problemas de sintaxis	35%	30%	55%	83%
Historia Básica	• Describen una serie de sucesos, dando detalles sobre algunos aspectos de la historia • A la historia le falta cohesión porque se detectan problemas de sintaxis, de secuenciación, de omisión de sucesos o no se desarrolla el final	30%	14%	85%	97%
Historia no desarrollada	• Consisten en un listado de eventos relacionados • Describen más de un suceso • Se dan pocos detalles del contexto, de las características o de los sucesos	13%	3%	98%	100%
Descripción de eventos	• Consisten en una lista de frases mínimamente relacionadas • Consisten en una lista de frases que describen un evento singular	2%	—	100%	—

Los resultados indican que, a los 14 años, un 85% de los alumnos es capaz de escribir una historia básica, es decir, aquella que describe una serie de sucesos, dando detalles sobre algunos aspectos de la historia (los sucesos, los objetivos de los personajes o los problemas que se van a solucionar), aunque a la historia le falta cohesión porque se detectan problemas de sintaxis, de secuenciación, de omisión de sucesos o no se desarrolla el final; no debe olvidarse que el 15% de esos alumnos no logra este objetivo, siendo su narración un listado de eventos relacionados, sin describir detalladamente los sucesos ni los contextos. A los 16 años, casi todos los alumnos, aproximadamente un 97%, son capaces de desarrollar como mínimo este tipo de historia.

Un 55% por ciento de los alumnos de 14 años y un 83% de los de 16 son capaces de escribir historias extensas, que se caracterizan por ser las que describen una secuencia de episodios incluyendo detalles sobre la mayor parte de elementos de la historia (el contexto, los episodios, los objetivos de los personajes, o los problemas que se solucionarán), aunque las historias son confusas o incompletas (al final se ignoran los objetivos de los personajes o los problemas no se resuelven adecuadamente, no se relaciona el principio con el resto de la historia, no se mantiene la lógica interna o la veracidad de las acciones de los personajes) y presentan algunos problemas de sintaxis.

En el lado más avanzado de la escala, las historias que describen una secuencia de episodios en los cuales la mayoría de los elementos están claramente desarrollados (los contextos, los episodios, los objetivos de los personajes o los problemas a solucionar) con una resolución simple de los objetivos o los problemas y en las que puede haber uno o dos problemas o incluir muchos detalles, o historias extensas, son escritas por un 20% de los alumnos de 14 años y por un 53% de los alumnos de 16. No obstante, solamente un 2% de los alumnos de 14 años y un 15%

de los 16 desarrollan historias elaboradas. Estas composiciones se caracterizan por adaptarse al destinatario y por describir una secuencia de episodios en los que todos los elementos se desarrollan bien (los contextos, los episodios, los objetivos de los personajes o los problemas a solucionar) en la que la resolución de problemas es elaborada y los sucesos se presentan y elaboran de forma coherente y bien expresada.

En cualquier caso, se observa un claro avance de las capacidades de los alumnos entre los 14 y los 16 años, incrementándose de modo notorio la complejidad de los textos que los alumnos son capaces de producir a los 16 en comparación con los de 14.

RENDIMIENTO ESCOLAR EN MATEMÁTICAS

Las pruebas de Matemáticas se diseñaron teniendo en cuenta cinco subáreas:

—números y operaciones;
—medida;
—geometría;
—análisis de datos, estadística y probabilidad;
—álgebra y funciones;

En el ámbito de los «números y operaciones» se intentó evaluar la competencia de los alumnos en la utilización de distintos tipos de números y de operaciones, y el manejo de la proporcionalidad junto con la estimación y el redondeo. En el bloque de «medida» se consideraron las competencias en la utilización de distintos procedimientos y sistemas de medida convencionales y en la estimación de longitudes, superficies y volúmenes. En «geometría» se incluyó la capacidad espacial de los alumnos y su aplicación en la resolución de problemas cotidianos. En el bloque de «análisis de datos, estadística y probabilidad» se estimaron las capacidades de los alumnos para interpretar y representar conjuntos de datos e informaciones estadísticas de carácter sencillo y para predecir resultados probabilísticos. Por último, en el subárea de «álgebra y funciones» se intentó evaluar la capacidad de los alumnos para comprender y utilizar el lenguaje algebraico, así como interpretar y construir funciones.

Dentro de estos bloques se diseñaron las cuestiones de modo que se pudiesen estimar los conocimientos y destrezas de los alumnos y sus habilidades para aplicar procedimientos y resolver problemas.

El cuadro 8 presenta el porcentaje medio de respuestas acertadas en el área de las Matemáticas y sus correspondientes subáreas, para los alumnos de 14 y 16 años.

Cuadro 8: Porcentaje medio de aciertos por subáreas en Matemáticas

Subáreas	Porcentaje medio de respuestas correctas	
	14 años	16 años
Números y Operaciones	46%	54%
Medida	40%	39%
Geometría	44%	44%
Análisis de datos, Estadística y Probabilidad	44%	47%
Álgebra y Funciones	40%	60%
TOTAL	**44%**	**49%**

Las subáreas en las que parece haber un mejor dominio por parte de los alumnos de 14 años son las de números y operaciones, geometría y análisis de datos, mientras que las de medida y álgebra tienen unos resultados inferiores. A los 16 años, las cuestiones que se resuelven con mayor facilidad son la de números y operaciones, y la de álgebra y funciones, mientras que la de medida presenta un resultado bastante bajo. Es claro, pues, que la mayoría de los alumnos tienen las mayores dificultades al enfrentarse a las cuestiones relacionadas con la medida. Sería conveniente, en consecuencia, reflexionar sobre qué

causas pueden originar este bajo rendimiento y analizar con detalle tanto el tiempo que se dedica en la práctica real de las clases a esta parte de la materia, como el espacio que cubre en los libros de texto.

La media nacional resultante tras las pruebas aplicadas a los alumnos de 14 años ha sido de 226,61 puntos, situándose entre los puntos de anclaje 200 y 250. Esto supone que el alumno medio de 14 años es capaz de realizar aquellas tareas asociadas al nivel 200 y todavía no alcanza las competencias del punto 250. Por lo que se refiere a los alumnos de 16 años, la media nacional ha sido de 263,31, es decir, algo menos de 37 puntos por encima de la de 14 años, situándose por tanto entre 250 y 300.

Las definiciones de los niveles de rendimiento en Matemáticas se muestran en el cuadro 9 especificando, para cada uno de los niveles de rendimiento, las habilidades y conocimientos que los alumnos son capaces de dominar. También se presentan los porcentajes de alumnos que se sitúan en cada uno de los niveles y el de quienes superan el nivel respectivo y, consecuentemente, los anteriores.

Cuadro 9: Niveles de Matemáticas. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en matemáticas	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
400	• poseer una alta capacidad espacial que le permite estimar la medida de superficies planas y volúmenes regulares • utilizar las herramientas algebraicas básicas para manipular expresiones con símbolos para resolver problemas • interpretar y asignar probabilidades a fenómenos aleatorios complejos	—	—	—	—
350	• manejar con soltura las representaciones de figuras, cuerpos y configuraciones geométricas utilizando las unidades de medida para resolver problemas de estimación de superficies y volúmenes y realizar transformaciones geométricas • utilizar correctamente las potencias en la resolución de problemas • resolver problemas sencillos de la vida cotidiana utilizando herramientas algebraicas básicas • conocer e interpretar conceptos estadísticos básicos • estimar muestras en situaciones sencillas • dominar la relación de proporcionalidad • utilizar con soltura las proporciones y porcentajes en la resolución de problemas complejos	—	3%	—	3%
300	• utilizar el lenguaje algebraico para resolver problemas prácticos • operar con números fraccionarios en problemas de la vida cotidiana • manejar con soltura el concepto de proporcionalidad numérica y aplicarlo en situaciones prácticas • *conocer las longitudes y superficies de espacios y objetos* • manejar los sistemas de medida de longitudes, superficies de espacios y objetos • utilizar la aproximación por exceso o por defecto • tener nociones sobre el redondeo	4%	20%	4%	23%

(Cont.) Cuadro 9: Niveles de Matemáticas. Porcentajes de alumnos de 14 y 16 años por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en matemáticas	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
250	• resolver problemas sencillos de la vida cotidiana que incluyen relaciones de proporcionalidad numérica y porcentajes • conocer los cuerpos planos • tener nociones de la geometría del triángulo y de la semejanza de figuras • resolver ecuaciones lineales sencillas • tener nociones de probabilidad • estimar la probabilidad en situaciones simples (Ley de Laplace) • construir gráficas sencillas • interpretar tablas de frecuencias	24%	39%	28%	62%
200	• resolver problemas sencillos de la vida cotidiana con operaciones algebraicas sencillas, estimaciones y redondeos, y conceptos intuitivos de estadística • interpretar gráficas sencillas • expresar y reconocer problemas fáciles con lenguaje algebraico	44%	28%	72%	90%
150	• manejar las operaciones algebraicas básicas con números fraccionarios sencillos	27%	10%	99%	100%
100		1%	—	100%	—

Los alumnos de 14 años se encontraron con dificultades para responder a las preguntas que implicaban la realización de operaciones con números fraccionarios, el cálculo de superficies, la memorización de ciertas fórmulas básicas, el manejo de las unidades de volumen y la representación de funciones. También tuvieron dificultades para resolver problemas que incluyen relaciones de proporcionalidad o porcentajes, la aplicación de conocimientos de la geometría del triángulo y en la resolución de ecuaciones lineales simples. En cuanto a los alumnos de 16 años, las tareas más difíciles resultaron ser la realización de operaciones con potencias y la realización de operaciones en las que se exige una visión espacial de figuras, tales como la representación de funciones, y el manejo de las unidades de medida convencionales para el cálculo de áreas y volúmenes.

A los 14 años, el resultado global muestra que el 72% de los alumnos supera el nivel 200, lo que implica que son capaces de resolver problemas sencillos de la vida cotidiana con operaciones algebraicas sencillas, estimaciones y redondeos, y conceptos intuitivos de estadística, interpretar gráficas sencillas, *expresar y reconocer problemas fáciles con lenguaje* algebraico. Sin embargo, un 27% sólo sabe manejar las operaciones algebraicas básicas con números fraccionarios sencillos y un 1% no es capaz de alcanzar las habilidades más básicas especificadas en los niveles de rendimiento.

Asimismo, se observa que un 28% de los alumnos alcanza las habilidades correspondientes al nivel 250, es decir, son capaces de resolver problemas sencillos de la vida cotidiana que incluyen relaciones de proporcionalidad numérica y porcentajes, conocer los cuerpos planos, tener nociones de probabilidad y de la geometría del triángulo y de la semejanza de figuras, resolver ecuaciones lineales sencillas, estimar la probabilidad en situaciones simples (Ley de Lapla-

ce), construir gráficas sencillas e interpretar tablas de frecuencias. Pero vistas las cosas en sentido contrario, esto significa también que el 72% de los alumnos de 14 años no alcanza este nivel.

En la parte más avanzada de la escala de rendimiento, un 4% de los alumnos sobrepasa el punto de corte 300, por lo que son capaces de, además de lo descrito anteriormente, utilizar el lenguaje algebraico para resolver problemas prácticos, operar con números fraccionarios en problemas de la vida cotidiana, manejar con soltura el concepto de proporcionalidad numérica y aplicarlo en situaciones prácticas, conocer las longitudes y superficies de espacios y objetos, manejar los sistemas de medida de longitudes, superficies de espacios y objetos, utilizar la aproximación por exceso o por defecto y tener nociones sobre el redondeo.

A los 16 años, un 10% de los alumnos sólo es capaz de manejar las operaciones algebraicas básicas con números sencillos. Además, un 28% solamente es capaz, además de lo anterior, de resolver correctamente las cuestiones descritas anteriormente para el nivel 200. Este resultado es obviamente insatisfactorio, ya que más de un tercio de la muestra de estudiantes de 16 años solamente muestra dominio de las cuatro capacidades más básicas definidas en los niveles de rendimiento.

Si nos situamos en el nivel 300, apenas un 23% de los alumnos de 16 años muestra suficiente dominio para resolver las cuestiones en él incluidas. Pocos son los alumnos (3%) que alcalzan el nivel 350, y, en consecuencia, los aspectos que le definen.

En conjunto, los resultados en Matemáticas no pueden considerarse satisfactorios. Los niveles de rendimiento alcanzados tanto a los 14 como a los 16 años en ningún caso se aproximan a los que serían deseables. Y, de otra parte, aunque se produce un avance de 37 puntos entre las dos edades, parece tratarse de un avance insuficiente.

Rendimiento escolar en Geografía e Historia

La evaluación de las áreas de Geografía e Historia, al igual que en los casos de ortografía y composición escrita, se circunscribió al territorio MEC, es decir, a las diez Comunidades Autónomas en proceso de recibir las transferencias completas correspondientes al ámbito de la educación.

En el área de Geografía se analizaron los conocimientos de Geografía Física y Geografía Humana. La prueba incluye contenidos de Geografía Física referentes al clima, al relieve, a las aguas superficiales, a las formaciones vegetales y a las regiones físicas. Sobre Geografía Humana se tratan los temas referentes al impacto humano en el medio, al cambio cultural, a las características y distribución de la población urbana y rural, a los factores económicos, a la organización política y a las regiones culturales. Junto con estos contenidos se intenta estimar la capacidad de los alumnos para conocer, comprender y localizar contenidos, y aplicar sobre ellos diversas técnicas y herramientas.

Los bloques de Historia se refieren al período temporal que se denomina en su título y que incluyen la Prehistoria, la Historia antigua, la Historia Medieval, la Historia Moderna y la Historia Contemporánea. Se tienen en cuenta, asimismo, las capacidades de conocer, comprender y explicar, junto con la aplicación de distintas técnicas y destrezas.

El cuadro 10 presenta el porcentaje medio de respuestas acertadas en el área de Geografía e Historia y sus correspondientes subáreas, para los alumnos de 14 y 16 años.

Tanto en la muestra de 14 años como en la de 16, los resultados señalan que los alumnos fueron capaces de responder correctamente el 46% de las preguntas que se les plantearon en las pruebas. Debe recordarse que la prueba de 16 años es de nivel más alto que la de 14 años. También en ambos casos, los resultados en el área de Geografía son mejores que los de Historia, ya que los alumnos de 14 años respondieron correctamente al 51% de las preguntas de Geografía y los de 16 al 53, mientras que en Historia los porcentajes medios de aciertos fueron respectivamente del 42% y 41%. Dentro del ámbito de la Historia, aunque los resultados son relativamente equilibrados, la Historia Antigua y la Historia Contemporánea parecen tener los resultados más bajos, y la Historia Medieval y la Moderna los mejores. En Geografía, los resultados son bastante similares, tal vez con una ligera tendencia a que los resultados de Geografía Humana sean algo mejores.

La media resultante Territorio MEC tras las pruebas aplicadas a los alumnos de 14 años ha sido de 228,26 puntos, situándose entre los puntos de anclaje 200 y 250. Esto supone que el alumno medio de 14 años es capaz de realizar aquellas tareas asociadas al nivel 200 y todavía no alcanza las competencias del punto 250. Por lo que se refiere a los alumnos de 16 años, la media resultante ha sido de 269,59, es decir, algo más de 41 puntos por encima de la de 14 años, situándose por tanto entre 250 y 300.

En el cuadro 11 se muestran las habilidades y conocimientos en el área de Geografía e Historia correspondientes a cada uno de los niveles de rendimiento, así como los porcentajes de alumnos que superan cada nivel.

Cuadro 10: Porcentaje medio de aciertos por subáreas en Geografía e Historia

Áreas	Porcentaje medio de respuestas correctas	
	14 años	16 años
HISTORIA	42%	41%
Prehistoria	38%	46%
Historia Antigua	38%	41%
Historia Medieval	47%	39%
Historia Moderna	42%	44%
Historia Contemporánea	42%	38%
GEOGRAFÍA	51%	53%
Geografía Física	49%	53%
Geografía Humana	52%	54%
TOTAL	**46%**	**46%**

Cuadro 11: Rendimiento en Geografía e Historia. Porcentaje de alumnos por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en Geografía e Historia	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
400	• conocer topónimos originales de puntos de interés histórico • conocer los personajes responsables de cambios políticos importantes en la España moderna y contemporánea • ordenar cronológicamente periodos de la Historia de España • conocer los planos de las ciudades desde una perspectiva histórica	—	—	—	—
350	• conocer detalladamente la historia de España desde la invasión árabe, en el arte y en la evolución sociopolítica y económica, en el marco de la evolución europea • interpretar gráficos de población y mapas • manejar informaciones globales sobre el mundo actual • conocer las características que definen los sistemas políticos pasados y presentes • relacionar personajes, pueblos y lenguas concretos con hechos históricos	—	2%	—	2%
300	• conocer datos geográficos, climáticos y económicos de América, Europa Oriental y Asia • dominar el tiempo histórico en lo que concierne a la evolución de ideas y acontecimientos más sobresalientes desde el siglo XIV hasta hoy en Europa y en España • identificar las principales características climáticas y orográficas del mundo				

(Cont.) Cuadro 11: Rendimiento en Geografía e Historia. Porcentaje de alumnos por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en Geografía e Historia	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
300	• conocer hitos importantes del arte y la literatura españolas • conocer los efectos más importantes de la presencia de España en América	6%	19%	6%	21%
250	• conocer las características climáticas de la región mediterránea • conocer los principales desarrollos históricos y culturales de la cuenca mediterránea • conocer las características productivas de los países subdesarrollados • identificar la localización de sucesos o países lejanos • conocer características importantes de la población española	27%	50%	33%	71%
200	• conocer las características del sistema productivo español • conocer los momentos y personajes históricos europeos más sobresalientes • establecer relaciones sencillas entre hechos y consecuencias	38%	26%	71%	97%
150	• conocer datos básicos referidos al clima europeo • identificar características de la orografía española • conocer actividades del hombre prehistórico	23%	3%	94%	100%
100		6%	—	100%	—

El 71% de los alumnos de **14 años** son capaces de conocer las características del sistema productivo español, los momentos y personajes históricos europeos más sobresalientes, así como los datos básicos referidos al clima europeo y las actividades del hombre prehistórico, y también capaces de establecer relaciones sencillas entre hechos y consecuencias y de identificar características de la orografía española, al superar el nivel de rendimiento 200. Pero casi el 29% no alcanza este nivel. Si nos situamos en el nivel 250, un 23% de los alumnos lo alcanza y un 67% no lo alcanza. En la zona de alta puntuación (300 puntos o más) sólo se sitúa un 6% del alumnado de esta edad, mientras que otro 6% se sitúa en la parte más baja de la escala, demostrando neta incapacidad de llevar a cabo con éxito los mínimos aprendizajes previstos.

A los 16 años, los resultados muestran un claro progreso, en relación a los obtenidos a los 14 años. No obstante, tampoco a los 16 años son netamente positivos, si se tiene en cuenta que sólo un 71% alcanza el nivel 250 antes descrito y, en consecuencia, hay un 29% que no lo alcanza, quedándose el 26% en el nivel anterior, es decir el 200, y un 3% aún por debajo de éste. En el lado de más alto rendimiento de la escala, solamente un 2% alcanza resultados notables. En lo que se puede considerar rendimiento satisfactorio, un 21% de los alumnos supera el nivel 300, siendo capaces de conocer datos geográficos, climáticos y económicos de América, Europa Oriental y Asia, de dominar el tiempo histórico en lo que concierne a la evolución de ideas y acontecimientos más sobresalientes desde el siglo XIV hasta hoy en Europa y en España, de identificar las principales caracte-

rísticas climáticas y orográficas del mundo, y de conocer hitos importantes del arte y la literatura española y los efectos más importantes de la presencia de España en América.

En su conjunto, parece que estos resultados distan mucho de lo que sería deseable. No hay duda de que es importante incrementar todas las medidas y actuaciones para conseguir elevarlos.

Rendimiento escolar en Ciencias de la Naturaleza

Como en el caso de la Geografía e Historia, la administración de pruebas de Ciencias de la Naturaleza se restringió exclusivamente al territorio de diez Comunidades Autónomas gestionado por el MEC.

El estudio de las Ciencias Naturales comprendió el análisis de las capacidades de los alumnos en Biología, Geología, Física y Química. En Biología los contenidos se centraban en los temas referentes a los animales, el cuerpo humano, la célula, la ecología y los ecosistemas, y los vegetales; en Geología, las pruebas abarcaron contenidos sobre geomorfología, meteorología, minerales y rocas, los suelos y la tectónica de placas, y el universo; en Física, se contemplaron la electricidad y el magnetismo, la energía, la fuerza, la materia, el movimiento, y la óptica y el sonido; y en Química, los cambios químicos, la estructura de la materia y la química del carbono. Se consideraron las capacidades de los alumnos para conocer, comprender e interpretar, aplicar y generalizar en estas áreas de conocimiento.

El cuadro 12 presenta el porcentaje medio de respuestas acertadas en el área de Ciencias de la Naturaleza y sus correspondientes subáreas, para los alumnos de 14 y 16 años.

Cuadro 12: Porcentaje medio de aciertos por subáreas en Ciencias de la Naturaleza

Subáreas	Porcentaje medio de respuestas correctas	
	14 años	16 años
Biología	43%	52%
Geología	47%	41%
Física	36%	35%
Química	38%	38%
TOTAL	**41%**	**41%**

El resultado global señala que tanto los alumnos de 14 años como los de 16 fueron capaces de resolver correctamente el 41% de las preguntas que contenían las pruebas. La Biología y la Geología son las materias en las que se obtuvieron mejores resultados, mientras que en las de Física y Química los resultados fueron inferiores, no alcanzándose en estas dos últimas el 40% de aciertos en ninguno de los casos.

La media resultante (Territorio MEC) tras las pruebas aplicadas a los alumnos de 14 años ha sido de 230,17 puntos, situándose entre los puntos de anclaje 200 y 250. Esto supone que el alumno medio de 14 años es capaz de realizar aquellas tareas asociadas al nivel 200 y todavía no alcanza las competencias del punto 250. Por lo que se refiere a los alumnos de 16 años, la media resultante ha sido de 267,43, es decir, algo más de 37 puntos por encima de la de 14 años, situándose por tanto entre 250 y 300.

En el cuadro 13 se muestran las habilidades y conocimientos en el área de Ciencias de la Naturaleza correspondientes a cada uno de los niveles de rendimiento, así como los porcentajes de alumnos que superan cada nivel.

Los resultados globales indican que un 78% de los alumnos de **14 años** superan el nivel de rendimiento 200, alcanzando por lo menos los conocimientos y habilidades en él definidos. No obstante, hay entre ellos un 49% que solamente alcanzan estos conocimientos y habilidades, y ninguna otra meta superior. Por lo demás, el 22% no llega siquiera a este nivel mínimo, y, consecuentemente, no ha merecido que se asigne competencia alguna en la materia. Es también destacable el escaso número de alumnos (3%) que, a esta edad, alcanza la cota 300.

Cuadro 13: Rendimiento en Ciencias de la Naturaleza. Porcentaje de alumnos por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en Ciencias de la Naturaleza	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
450	• conocer de forma avanzada la tectónica terrestre (pliegues y fracturas) • relacionar la tectónica de placas con los fenómenos geológicos • identificar y analizar las transformaciones energéticas que tienen lugar en máquinas e instrumentos cotidianos • extrapolar los conocimientos sobre el comportamiento de disoluciones a nuevas situaciones en las que se ha producido una modificación de las condiciones iniciales • relacionar los cambios químicos producidos en una reacción con la velocidad de la misma al aplicar los conocimientos sobre la teoría de las colisiones • comprender e interpretar la relación existente entre las características de los elementos y los tipos de enlaces químicos que se pueden formar entre los mismos • inferir características de la disolución de un compuesto en agua	—	—	—	—
400	• comparar varias explicaciones dadas a los problemas ecológicos y escoger la más adecuada • interpretar mapas topográficos, siendo capaz de traducir esa información a escala real • identificar y analizar situaciones de la vida cotidiana en las que se realiza un trabajo e intercambios de energía • diferenciar de forma efectiva las energías cinética y potencial y relacionarlas con otros conceptos físicos como el movimiento • calcular la aceleración lineal de un móvil • usar técnicas de resolución de problemas complejos relativos al trabajo, la energía mecánica, el calor y la potencia, siendo capaz de emplear la información obtenida en la construcción de gráficas • dominar los procedimientos relacionados con mezclas y disoluciones	—	—	—	—
350	• conocer los cambios en el relieve debidos a los agentes geológicos externos e internos • ofrecer explicaciones geológicas a las características de las rocas e identifica sus posibles usos en la vida cotidiana • conocer el origen, la consolidación y la estructuración en capas de la tierra • dominar los procesos de alimentación y nutrición en los niveles celular y de organismo, en los distintos grupos de animales, vegetales, bacterias, algas, hongos, etc. • resolver problemas complejos (en los que se relacionan dos o más conceptos) de fuerzas y movimiento	—	3%	—	3%

(Cont.) Cuadro 13: Rendimiento en Ciencias de la Naturaleza. Porcentaje de alumnos por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en Ciencias de la Naturaleza	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
350	• proponer experimentos sencillos para comprobar la corrección de los valores obtenidos a través de distintos aparatos de medición • identificar fuerzas que intervienen en diferentes situaciones de la vida cotidiana • inferir características de la disolución de un compuesto en agua				
300	• identificar y analizar los componentes del suelo • explicar los mecanismos de aparición de pliegues y fracturas, relacionando sus diferentes tipos con distintas causas • elaborar hipótesis sobre el movimiento de los planetas • tener conocimientos básicos sobre la transmisión de los caracteres hereditarios, aplicando leyes sencillas de genética • comprender los flujos de materia y energía de diversos ecosistemas • asociar los distintos taxones de animales y vegetales con sus procedimientos para realizar las funciones vitales • identificar las fuerzas que intervienen en las diferentes situaciones de la vida cotidiana • dominar los conceptos relacionados con fenómenos eléctricos (cargas y fuerzas eléctricas) • tener consolidados los principios y reglas de formulación, aplicados tanto a la química inorgánica como orgánica • comprender el significado de ecuaciones químicas (conocimiento de los intercambios energéticos en las reacciones químicas, interpretación y representación de ecuaciones químicas y ajuste de ecuaciones) • identificar reacciones químicas en situaciones vida cotidiana • conocer los estados de la materia, identificando sus propiedades más importantes	3%	21%	3%	24%
250	• determinar distintas formas de cultivo por el tipo de suelos • identificar tipos de rocas existentes por las formas del relieve • comprender el desplazamiento de las placas tectónicas y su relación con los cambios geológicos en los continentes y su influencia en la evolución de los seres vivos • explicar los niveles de organización de los distintos ecosistemas • establecer relaciones entre la morfología y la fisiología de los vegetales • integrar conocimientos de energía y movimiento, siendo capaz de derivar características de los cuerpos en función de los cambios de energía				

(Cont.) Cuadro 13: Rendimiento en Ciencias de la Naturaleza. Porcentaje de alumnos por nivel

Nivel	Habilidades y conocimientos en Ciencias de la Naturaleza	Situados en cada nivel		Superan el nivel	
	Los alumnos son capaces de ...	14 años	16 años	14 años	16 años
250	• aplicar reglas sencillas de nomenclatura y formulación química • conocer las características de los distintos materiales	26%	4%	29%	65%
200	• interpretar mapas meteorológicos • relacionar series de datos, como datos meteorológicos, y sus correspondientes gráficas sencillas • establecer relaciones entre la contaminación atmosférica y la calidad de vida • reconocer elementos del firmamento que permiten la orientación geográfica • ofrecer explicaciones plausibles sobre la formación de distintos tipos de relieve que caracterizan un paisaje • asociar hábitos alimenticios negativos con sus consecuencias para la salud • describir la función de nutrición en la especie humana • identificar los grandes grupos taxonómicos de animales y plantas • resolver problemas sencillos en los que está implicado el movimiento de los cuerpos	49%	29%	78%	94%
150		20%	6%	98%	100%
100		2%	—	100%	100%

A los 16 años, un 65% de alumnos sobrepasa el nivel 250 con los conocimientos y habilidades que implica. Hay que hacer notar de nuevo que, entre ellos, un 49% se queda en ese nivel, sin alcanzar cotas mayores. Un porcentaje muy alto (29%) permanece todavía en la cota 200, es decir con resultados francamente insatisfactorios, y una minoría (6%) parece completamente ajena a cualquier aprendizaje en la materia, no alcanzando ninguna de las capacidades medidas por la prueba.

Es obvio que estos resultados no pueden considerarse positivos, a pesar del avance operado entre una edad y otra, por otro lado no excesivamente alto (37 puntos), como vimos.

Diferencias de rendimiento

Un diagnóstico sobre el rendimiento escolar del sistema educativo quedaría evidentemente incompleto si no proporcionase algunas pistas sobre las diferencias existentes en su interior. Si el objetivo fundamental que se persigue es el de descubrir las posibles deficiencias, con el ánimo de enfrentarlas debidamente, no parece lógico quedarse luego en el ámbito de las meras generalizaciones, sin descender al detalle de hasta qué punto pueden ser ellas aplicadas a los distintos contextos y áreas de actuación. Las medias estadísticas y las valoraciones generales son sin duda de gran utilidad, pues proporcionan una visión globalizada de los problemas y de sus posibles soluciones que es válida tanto para encauzar la política educativa en su conjunto como para servir a los centros y a los agentes educacionales de motivo de reflexión. Pero las medias son siempre calculadas sobre resultados diversos, y podrían ocultar en ocasiones situaciones de gran disparidad. Es preciso por eso descender al detalle de cada caso, al menos en aquellos sectores y áreas de actuación que sean connaturales al sistema educativo mismo.

El diseño de la evaluación de los resultados escolares fue hecho, desde su inicio, con el fin de poder cubrir este estudio diferencial en aquellos sectores y áreas que particularmente afectan al sistema educativo español. Nuestro sistema educativo es, antes que nada, un sistema ya descentralizado y en trance de una todavía más profunda descentralización; dentro de poco tiempo, toda la gestión educativa estará de hecho fuertemente regionalizada, lo que significa, entre otras cosas, que va a corresponder en su mayor parte a las Administraciones autonómicas el poner remedio a las deficiencias que, en materia de resultados escolares, puedan haberse detectado ahora. Nuestro sistema educativo es también, por expreso mandato constitucional, un sistema en el que conviven apaciblemente un sector de iniciativa pública y un sector de iniciativa privada; no es de escasa relevancia observar los contrastes que, en materia de resultados, pudieran producirse entre ellos. De modo más coyuntural, nuestro sistema educativo resulta ser actualmente el escenario de líneas curriculares diversas, al no estar todavía implantada en plenitud, ni similarmente en todo el territorio, la reforma legalmente establecida en 1990; aunque, precisamente por estas razones, hubiera sido prematuro intentar diagnosticar los efectos de la reforma; no carecen de interés ni de oportunidad los datos que la evaluación realizada nos proporciona a este respecto. Por último, existe también la posibilidad de obtener informaciones comparativas de posible utilidad mediante el cruce entre los resultados y determinadas variables personales, como por ejemplo la que hace relación al sexo del alumnado.

En las páginas que siguen vamos a presentar muy someramente estos cuatro sectores o áreas de diferenciación. Hemos escogido, en la presentación, el orden inverso al que acaba de enunciarse, tampoco igual al utilizado en el *Informe* relativo a la «Evaluación del Rendimiento Escolar». Es preciso recordar, antes de emprender esta tarea, lo que de alguna manera se dijo ya en la introducción: del mismo modo que no estamos en disposición de *explicar* el porqué de los resultados obtenidos en las diversas materias, tampoco lo estamos para *explicar las diferencias* de resultados entre ámbitos territoriales o sectores de acción. Esta es una tarea de extremada complejidad, que podrá y seguramente deberá hacerse, pero que desborda con mucho los objetivos de diagnóstico —un diagnóstico de situación— que nos han sido encomendados. El *Informe* que nos sirve de referencia sólo hace una excepción a esta regla, y tampoco con la intención de explicar en profundidad el tema, sino de dar una respuesta meramente indicativa a una pregunta que frecuentemente se hace: la de hasta qué punto influye el contexto sociocultural familiar en los resultados escolares, y hasta qué punto puede ese factor explicar algunas diferencias, como por ejemplo las existentes entre centros públicos y privados. Aludiremos también aquí, consecuentemente, a este punto en el lugar adecuado.

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO EN FUNCIÓN DEL SEXO

Es bien sabido que los ritmos de desarrollo en los alumnos y las alumnas son diferentes, tanto en lo que se refiere al desarrollo de sus capacidades y a sus intereses por las diferentes materias, como en lo que se refiere al propio proceso de estudio y aprendizaje. Por ello, es usual detectar diferencias en el rendimiento académico del alumnado según se trate de alumnos o alumnas.

El cuadro 14 muestra las diferencias en rendimiento entre alumnos y alumnas para todas las materias que han sido objeto de evaluación en este estudio.

Cuadro 14: Media de rendimiento en las áreas evaluadas en función del sexo y la edad de los alumnos

Areas	Comprensión Lectora		Gramática y Literatura		Matemáticas		Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)		Geografía e Historia (Territorio MEC)	
Edad	14 años	16 años	14 años	16 años	14 años	16 años	14 años	16 años	14 años	16 años
Alumnos	216	269	220	265	228	269	230	271	230	278
Alumnas	226	274	232	270	225	259	231	265	226	263
Diferencia	-10	-5	-12	-5	3	10	-1	6	4	15

Se observa en los resultados de la tabla que las alumnas muestran sistemáticamente un mayor nivel de conocimientos en Comprensión Lectora y Gramática y Literatura en ambas edades, mientras que los alumnos obtienen mejores resultados, también en ambas edades, en Matemáticas y Geografía e Historia. En el área de Ciencias de la Naturaleza las alumnas tuvieron un rendimiento algo superior a los 14 años, y los alumnos a los 16.

La mayor diferencia se encontró a los 16 años y en Geografía e Historia, donde los alumnos aventajan a las alumnas en 15 puntos de la escala de rendimiento. Otra diferencia notable es la que se encuentra, con 10 puntos a favor de los alumnos, en Matemáticas, también a los 16 años.

El mejor rendimiento de las alumnas en Comprensión Lectora a los 14 años, donde aventajan a los alumnos en 10 puntos, es un resultado que se obtiene habitualmente en este tipo de estudios, como un reflejo del mayor desarrollo del lenguaje de las alumnas a esta edad.

DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO POR LÍNEAS CURRICULARES

Como se mencionó en la introducción, coexisten en el sistema educativo español diversas modalidades curriculares que pueden cursar los alumnos de 14 y 16 años debido a la simultaneidad en el tiempo de diferentes estructuras formales del sistema, derivadas de la LGE, 1970 y de la LOGSE, 1990.

A pesar de que no forma parte de los objetivos fundamentales del estudio, el establecimiento de comparaciones entre estas distintas modalidades curriculares puede ser de interés. No obstante, estas comparaciones deben interpretarse con gran cautela. Y ello por dos razones. La primera, porque hay que tener en cuenta que la nueva ESO está en proceso de implantación, y que el grado en que está ya implantada es muy diferente en función de variables tales como la Administración educativa de la que dependen los centros de cada Comunidad Autónoma, el tamaño de los centros y su ubicación, su titularidad, su régimen de concertación, etc. La segunda, porque los centros que ya han realizado el cambio en la educación secundaria del antiguo (LGE) al nuevo sistema (LOGSE) probablemente tienen características y situaciones diferentes a los que aún imparten sus enseñanzas en el marco de la LGE.

Por ello, cabe considerar que estas comparaciones no reflejen quizá fielmente el grado de rendimiento que se puede alcanzar con el nuevo sistema. Además, debido a la reciente puesta en marcha, a partir de la creación del INCE en 1994, de los trabajos de evaluación global del sistema educativo, se carece de un referente fiable del funcionamiento y del rendimiento de los alumnos del antiguo sistema de la LGE a los 14 y 16 años con el que comparar los resultados del nuevo sistema, aun en el caso de que se pudiese evaluar el nuevo sistema a pesar de su limitada implantación.

Además, algunos de los datos y su variabilidad resultan sorprendentes y no parecen tener una explicación sencilla. Por ejemplo, el hecho de que, a los 14 años, la EGB obtenga mejores resultados que la ESO en el área de Gramática y Literatura a la vez que la ESO se muestra superior a la EGB en el área de matemáticas resulta, cuando menos, inesperado. En consecuencia, estos datos y su análisis deben considerarse como de carácter provisional hasta que futuras evaluaciones confirmen las tendencias y diferencias que aquí se apuntan.

A LOS 14 AÑOS

En el cuadro 15 se presentan las medias de rendimiento en todas las materias evaluadas según las diferentes modalidades educativas para los alumnos de 14 años: 8.º de EGB y 2.º de ESO. Asimismo, se señalan los casos en que las diferencias entre las modalidades son significativas y su dirección.

A los 14 años, los resultados aparecen como equivalentes para 2.º de ESO y 8.º de EGB en lo que se refiere a Comprensión Lectora, Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia. Sin embargo, dos diferencias resultan ser significativas. Por un lado, los resultados indican un mejor rendimiento de los alumnos de EGB frente a los de ESO en Gramática y Literatura, y por otro, señalan un mejor rendimiento en Matemáticas de los alumnos de ESO sobre el de los de EGB.

A LOS 16 AÑOS

De modo similar al cuadro anterior, en el cuadro 16 se muestran las medias de rendimiento en todas las materias evaluadas según las diferentes modalidades educativas para los alumnos de 16 años; 2.º de BUP, 4.º de ESO, 2.º de FP y 2.º de REM, junto con los casos en que las diferencias entre estas modalidades son significativas.

Cuadro 15: Medias de rendimiento en las áreas evaluadas por líneas curriculares a los 14 años

Líneas curriculares	Materias				
	Comprensión Lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)	Geografía e Historia (Territorio MEC)
2.° de ESO	221	222	231	230	229
8.° de EGB	220	227	225	230	228
Media	221	226	227	230	228
Diferencias significativas	1	-5 EGB > ESO	6 ESO > EGB	0	1

Cuadro 16: Medias de rendimiento en las áreas evaluadas por líneas curriculares a los 16 años

Líneas curriculares	Materias				
	Comprensión Lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)	Geografía e Historia (Territorio MEC)
2.° de BUP	283	293	279	276	283
4.° de ESO	273	265	267	274	271
2.° de FP	246	224	228	226	233
2.° de REM	252	231	258	—	—
Media	271	267	263	267	270
Diferencias significativas	BUP > ESO REM, FP ESO > REM, FP	BUP > ESO REM, FP ESO > REM, FP	BUP > ESO, REM, FP ESO, REM > FP	BUP, ESO > FP	BUP > ESO, FP ESO > FP

A los 16 años, los resultados parecen más coherentes, ya que los alumnos de BUP muestran mejor rendimiento, en todas las materias, que los alumnos del resto de las modalidades curriculares (ESO, FP y REM). Y, a su vez, los alumnos que cursan la ESO obtienen, también en todas las materias, mejores resultados que los alumnos que cursan la FP.

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD DE LOS CENTROS

Es necesario comenzar aludiendo a la cautela con que deben interpretarse estos datos y a su provisionalidad. Debe tenerse en cuenta que el grado de implantación de las nuevas enseñanzas, fruto de la puesta en marcha de la LOGSE, no es igual en los centros públicos y privados. Por ello, al establecer comparaciones entre la enseñanza de titularidad pública y privada, debe considerarse que probablemente los resultados de las comparaciones serían diferentes si el grado de implantación de la ESO fuese completo en ambos tipos de centros. Además, es bien sabido que el bagaje sociocultural de los alumnos que asisten a los dos tipos de centros es generalmente diferente, tanto en términos de promedio de nivel cultural de las familias de los alumnos, como en términos del rango y diversidad de la población que cada uno de ellos atiende. Esto implica que estos

datos iniciales, aunque interesantes por sí mismos, deberán complementarse con estudios e informes adicionales que pongan en relación los resultados escolares obtenidos con el contexto escolar, familiar, social, etc., en el que éstos se producen.

ALUMNOS DE 14 AÑOS

El cuadro 17 muestra las medias de rendimiento de los alumnos de 14 años en todas las materias evaluadas según la titularidad de los centros, a la vez que señala las diferencias significativas en rendimiento entre los centros públicos y privados.

Se observa que, para la muestra de 14 años, los centros de enseñanza privada obtienen mejores resultados que los de la enseñanza pública en todas las materias. Resulta interesante constatar que la diferencia entre ambas, en términos de la escala de rendimiento, es muy constante en el conjunto de las áreas evaluadas obteniendo un rendimiento superior los alumnos de los centros privados de aproximadamente 14 puntos.

ALUMNOS DE 16 AÑOS

En el cuadro 18 se presentan las medias de rendimiento de los alumnos de 16 años en todas las materias evaluadas según la titularidad de los centros, a la vez que se señalan las diferencias significativas en rendimiento entre los centros públicos y privados.

Cuadro 17: Medias de rendimiento por titularidad de los centros a los 14 años

Titularidad	Materias				
	Comprensión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)	Geografía e Historia (Territorio MEC)
Pública	216	220	221	226	223
Privada	228	235	236	239	238
Media	221	226	227	230	228
Diferencias significativas	-12 Priv > Pub	-15 Priv > Pub	-15 Priv > Pub	-13 Priv > Pub	-15 Priv > Pub

Cuadro 18: Medias de rendimiento por titularidad de los centros a los 16 años

Titularidad	Materias				
	Comprensión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)	Geografía e Historia (Territorio MEC)
Pública	272	266	264	269	270
Privada	270	269	261	263	270
Media	271	267	263	267	270
Diferencias significativas	2 Pub > Priv	-3 Priv > Pub	3 Pub > Priv	6 Pub > Priv	0

A los 16 años, los resultados obtenidos resultan en principio sorprendentes. Por un lado, la enseñanza privada se muestra superior en Gramática y Literatura, a la vez que no se detectan diferencias significativas en el área de Geografía e Historia. Por otro, la enseñanza pública obtiene resultados aparentemente mejores en tres áreas: Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

No es fácil entender cómo las apreciables diferencias a favor de los centros privados a los 14 años en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza se han transformado en diferencias a favor de la escuela pública a los 16 años. El *Informe* de la Comisión explica que la causa más probable de esta anomalía radica en los efectos espúreos producidos por la agregación de datos en categorías muy generales (lo que en terminología científica suele conocerse como «paradoja de Simpson»). La hipótesis merece atención, dado que cuando se analizan los datos de modo desagregado por líneas curriculares o por Comunidades Autónomas no se observa esta superioridad de los centros públicos a los 16 años, sino más bien lo contrario.

Cuadro 19: Medias de rendimiento por titularidad de los centros y líneas curriculares a los 16 años

Líneas curriculares	Materias, sectores, diferencias								
	Comprensión Lectora			Matemáticas			Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)		
	Públ.	Priv.	Dif.	Públ.	Priv.	Dif.	Públ.	Priv.	Dif.
2.º BUP	282,68	286,34	-4,66	276,86	283,91	-7,05	271,21	281,25	-10,25
4.º ESO	273,1	271,35	1,75	267,27	263,63	3,64	273,79	289,13	-15,34
2.º FP	246,22	246,27	-0,05	230,26	225,92	4,34	226,46	225,73	0,73

Como puede observarse en el cuadro 19, hay diferencias significativas a favor de los centros privados en todas las materias en 2.º de BUP, y en Ciencias de la Naturaleza en 4.º de ESO. Hay diferencias significativas, aunque menores, a favor de los centros públicos sólo en Matemáticas de 4.º de ESO y de 2.º de FP. Las otras diferencias, favorables a uno u otro sector, no son significativas.

El cuadro 19 ha incluido sólo una referencia a las asignaturas que antes fueron objeto de particular sorpresa. Pero debe añadirse que también en el caso de las otras dos (Gramática y Literatura, y Geografía e Historia) las diferencias significativas, cuando las hay en las desagregaciones, están también a favor del sector privado.

En resumidas cuentas, cabe concluir, al menos provisionalmente y a la espera de que investigaciones posteriores lo comprueben en mejor medida, que el rendimiento escolar de las materias evaluadas es ordinariamente superior en el sector privado tanto a los 14 como a los 16 años.

INFLUJO DE LOS FACTORES SOCIOCULTURALES EN EL RENDIMIENTO

En la comparación entre los sectores público y privado, es tradicional preguntarse el grado de incidencia que tienen los factores socioculturales en el rendimiento escolar de sus respectivos alumnados.

Por tratarse de una investigación fundamentalmente centrada en el diagnóstico, es decir, en describir la situación actual y no en explicar sus causas, la Comisión encargada de realizarla no ha querido aventurar explicaciones terminantes acerca de las supuestas relaciones entre estas variables, cuyo estudio en profundidad exigiría más tiempo, dedicación y el empleo de técnicas metodológicas adicionales. La investigación ha reunido suficientes datos para que este estudio pueda llevarse a cabo en cualquier momento, y el INCE impulsará la realización de trabajos concretos en este sentido, a partir de los datos existentes. En el Informe preparado por la Comisión figura ya, como anexo, una primera aproximación al tema, gracias a la cual nos es posible colegir, de forma exploratoria, las siguientes reflexiones:

- Efectivamente, según parece deducirse una vez más a través de esta investigación, los factores socioculturales tienen clara incidencia en el rendimiento de los alumnos, tanto en los centros públicos como en los centros privados.
- Las condiciones socioculturales consideradas en los cuestionarios (estudios del padre y de la madre y recursos culturales presentes en el hogar) presentan generalmente valores más altos en los centros privados que en los centros públicos. Con otras palabras, según se desprende de los datos recogidos, el nivel sociocultural de los alumnos de centros privados es, salvo excepciones, superior al de los centros públicos.

- Las diferencias entre centros públicos y privados en lo que se refiere al rendimiento escolar del alumnado parecen explicarse en parte por estas diferencias de nivel sociocultural.
- Sin embargo, una vez deducidas o descontadas las referidas diferencias socioculturales, todavía permanece un remanente de diferencia neta entre centros públicos y privados, estadísticamente significativa, a favor de estos últimos, cuyas causas no pueden ser aventuradas en el momento actual de la investigación.
- Por último, cuando la incidencia de los factores socioculturales en el rendimiento de los alumnos se considera separadamente en los centros públicos y privados, parecen observarse mayores diferencias de rendimiento, debidas a estos factores, dentro del sector público que dentro del sector privado. Podría parecer, en consecuencia, que los centros privados amortiguan en mayor medida el efecto de estos factores sobre el rendimiento de sus alumnos.

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Un componente importante de toda evaluación del sistema educativo es la comparación de los resultados en términos de los territorios que componen el conjunto del Estado. Esta información comparativa proporciona datos sobre el grado de disparidad que existe en cuanto a los resultados escolares que los distintos subsistemas educativos alcanzan. Es por eso especialmente relevante de cara al proceso de transferencias en curso para las Comunidades Autónomas que están actualmente en vías de recibir las competencias plenas en educación. Téngase en cuenta que, a partir del 1 de enero de 1998 —una vez ya casi ultimado el estudio del diagnóstico— Baleares ya ejerce las competencias plenas en educación.

ALUMNOS DE 14 AÑOS

El cuadro 20 presenta las medias de rendimiento en Comprensión Lectora, Gramática y Literatura y Matemáticas para las 15 Comunidades Autónomas (además de Ceuta y Melilla) que participaron en el estudio de los alumnos de 14 años, así como medias de rendimiento en Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia para las 10 Comunidades Autónomas del Territorio MEC.

Las Comunidades que obtuvieron un mejor rendimiento en Comprensión Lectora a los 14 años fueron Aragón, Galicia y Castilla-León. Valencia, Ceuta y Melilla y Murcia se sitúan en el otro extremo de la escala, con peor rendimiento.

En Gramática y Literatura destacan también Aragón y Galicia en el lado de mayor rendimiento, mientras que Cataluña, Navarra y Murcia ocupan las últimas posiciones en la escala a los 14 años en estas materias.

Aragón se sitúa en cabeza de las Comunidades con mejor rendimiento en Matemáticas, seguida de La Rioja, el País Vasco y Navarra. Baleares, Valencia, Murcia, y Ceuta y Melilla presentan los resultados más bajos en esta materia.

En el ámbito del Territorio MEC, en Ciencias de la Naturaleza, Aragón de nuevo y Castilla-León logran el mejor rendimiento, mientras que La Rioja y Ceuta y Melilla obtienen resultados bajos. En Geografía e Historia, Castilla-León, Aragón y Asturias destacan por su alto rendimiento. Cantabria, Baleares, y Ceuta y Melilla obtienen resultados muy por debajo de la media.

ALUMNOS DE 16 AÑOS

En el cuadro 21 se muestran las medias de rendimiento en Comprensión Lectora, Gramática y Literatura, y Matemáticas para las 15 Comunidades Autónomas que participaron en el estudio de los alumnos de 16 años y las medias de rendimiento en Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia para las 10 Comunidades Autónomas del Territorio MEC.

En Comprensión Lectora, las Comunidades de Madrid y Castilla-León se sitúan en el lado positivo de la escala con el mejor rendimiento a esta edad. Los alumnos de Valencia y Ceuta y Melilla obtienen resultados bajos en estas capacidades.

En Gramática y Literatura, Madrid, Castilla-León y Galicia obtienen los mejores resultados. Los resultados de Valencia destacan en el lado negativo al estar éstos notablemente por debajo de la media del conjunto de las Comunidades participantes en el estudio.

Los alumnos de Castilla-León, La Rioja, Aragón, Navarra y Madrid obtienen los resultados más destacados en Matemáticas, mientras que Cataluña, Murcia y Valencia se sitúan en el lado inferior de la escala. En el extremo del rendimiento insuficiente, Ceuta y Melilla muestran unos resultados notoriamente muy por debajo de la media.

Cuadro 20: Media de rendimiento en las áreas evaluadas por Comunidades Autónomas. 14 años

Areas	Comprensión Lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)	Geografía e Historia (Territorio MEC)
Aragón	232	237	245	238	236
Asturias	225	231	228	226	236
Baleares	216	219	215	225	209
Cantabria	222	229	229	230	212
Castilla-La Mancha	216	222	220	226	222
Castilla-León	227	232	232	238	239
Cataluña	218	216	224	—	—
Ceuta/Melilla	212	223	208	201	205
Extremadura	215	223	222	226	219
Galicia	230	241	231	—	—
La Rioja	224	232	242	211	223
Madrid	223	233	232	232	232
Murcia	210	213	213	222	219
Navarra	218	215	239	—	—
Valencia	213	219	215	—	—
País Vasco	224	226	242	—	—
Media	220	226	227	230	228

Cuadro 21: Media de rendimiento en las áreas evaluadas por Comunidades Autónomas. 16 años

Areas	Comprensión Lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza (Territorio MEC)	Geografía e Historia (Territorio MEC)
Aragón	275	266	274	262	266
Asturias	276	267	266	248	259
Baleares	270	261	261	258	257
Cantabria	267	260	262	254	261
Castilla-La Mancha	274	269	268	287	276
Castilla-León	278	276	275	269	273
Cataluña	266	260	256	—	—
Ceuta/Melilla	263	269	245	268	250
Extremadura	269	268	264	270	263
Galicia	274	277	265	—	—
La Rioja	273	261	275	294	295
Madrid	279	278	272	270	276
Murcia	266	261	253	257	254
Navarra	273	263	274	—	—
Valencia	262	255	251	—	—
País Vasco	—	—	—	—	—
Media	271	267	263	267	270

En el grupo de las Comunidades del Territorio MEC, en el área de Ciencias de la Naturaleza, La Rioja y Castilla-La Mancha obtienen los mejores resultados. En el extremo opuesto Cantabria obtiene resultados escasos y asturias destaca por su significativo resultado muy por debajo de la media del resto de Comunidades. En Geografía e Historia, La Rioja destaca en la banda alta, mientras que Murcia y Ceuta y Melilla lo hacen en la baja.

VISIÓN DE CONJUNTO

En conjunto, Aragón, Asturias, Castilla-León y Galicia obtienen resultados más altos en Comprensión Lectora, tanto a los 14 como a los 16 años, mientras que Ceuta y Melilla, Murcia y Valencia obtienen resultados más bajos en ambas edades. En Gramática y Literatura, Castilla-León, Galicia y Madrid, obtienen mejores resultados en las dos poblaciones; Baleares, Cataluña, Murcia y Valencia los obtienen peores en ambas edades. En el área de Matemáticas, Aragón, Castilla-León, La Rioja, Madrid y Navarra se sitúan en el lado positivo de la escala tanto en la muestra de 14 como en la de 16 años, a la vez que Baleares, Ceuta y Melilla, Murcia y Valencia se sitúan sistemáticamente en el lado negativo.

En el ámbito del Territorio MEC, los alumnos de Madrid se sitúan con los mejores resultados en conjunto a los 14 y los 16 años en Ciencias de la Naturaleza; Baleares y Murcia obtienen resultados bajos en ambas edades. En Geografía e Historia, Castilla-León y Madrid obtienen buenos resultados a los 14 y a los 16 años; Baleares y Ceuta y Melilla se sitúan en posiciones bajas de la escala en ambos casos.

OTROS DATOS COMPARATIVOS

El Informe sobre Evaluación del Rendimiento Escolar proporciona otros interesantes datos comparativos tomando como punto fundamental de referencia a las Comunidades Autónomas y mediante el cruce de variables tales como la titularidad de los centros y las líneas curriculares. La naturaleza del estudio global que estamos aquí presentando nos recomienda no entrar en ellos, sino simplemente avisar a los lectores sobre su existencia, disponibilidad y máximo interés.

3 Planes de estudios y métodos de enseñanza

Introducción

Uno de los cinco objetivos específicos que se señalan dentro del diagnóstico del Sistema Educativo es el siguiente: *Qué y cómo se enseña a los alumnos (Evaluación de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza). Se trata de analizar si los planes de estudio vigentes resultan los más adecuados a las necesidades de los alumnos y de la sociedad española en su conjunto.* El INCE encomendó el cumplimiento de este objetivo a una Comisión Especializada, con el encargo de estudiar estos aspectos en la ESO.

Tras un análisis realista de las posibilidades existentes en función del tiempo y de los recursos, la Comisión entendió que debería centrarse en una evaluación interna, que tomase como mediador informativo principal al profesor de ESO, y dirigida a una optimización de la enseñanza. Se adoptó, por esto, el siguiente esquema de trabajo:

- Elaboración de una encuesta, que sería contestada por el profesorado que imparte enseñanzas en el nivel de ESO, tanto en las Comunidades Autónomas con transferencias educativas ya operadas como en el denominado «territorio MEC».
- Recogida de información verbal a partir de una serie de sesiones de Grupos de Diagnóstico a las que asistirían y en las que participarían profesores, directivos y otros profesionales relacionados con la ESO.
- Elaboración de un informe de síntesis entre los datos propiciados por las dos fuentes citadas.

Por lo que se refiere a la encuesta, se trata de un total de 325 preguntas formuladas sobre un conjunto de 47 cuestiones. Los ítems exigen —en su inmensa mayoría— una valoración en una escala de 1 a 5, indicando distintos grados de acuerdo o de frecuencia. Se agruparon inicialmente en una serie de categorías que pretenden dar respuesta a los distintos aspectos que implica la evaluación del currículo. En concreto, fue estructurada en nueve conjuntos o agrupamientos de variables, cada uno de los cuales responde a un núcleo conceptual de evidente interés en la perspectiva curricular; son los siguientes:

- Intenciones, contenidos y objetivos de la ESO.
- La fase preactiva: proyecto curricular y programación.
- Medios y recursos didácticos.
- El proceso de enseñanza: estrategias y métodos.
- La diversidad en la ESO.
- La integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los procedimientos de evaluación.
- El clima y la cultura escolar.
- Los medios de apoyo y de facilitación de la tarea profesional del profesor.

La población objeto del estudio es el conjunto de profesores que durante el curso 1996/97 impartían clases a alumnos de la ESO en alguna de las siguientes cinco materias: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología. Por diversas razones se excluyeron los ámbitos territoriales de Andalucía, Canarias, Ceuta y Melilla. La población se ha estratificado por las variables de titularidad del centro (pública y privada), tamaño del municipio en el que está ubicado, Comunidad Autónoma a la que pertenece y las materias ya señaladas.

El cuadro 1 muestra el número de profesores de las muestras: la diseñada (1) y la lograda (2):

Debido al diseño muestral, cada profesor de la muestra representa un número sensiblemente diferente de profesores en función de la comunidad a la que pertenece. Para corregir este hecho se calculan unos pesos, de modo que cada profesor contribuya a los estimadores poblacionales según la proporción que su Comunidad Autónoma representa en la población completa.

El alto número de variables de la encuesta —325 como ya se ha dicho— y sus características —una visión en la que primó la participación y la colaboración de la Comisión— exigían un tratamiento estadístico que permitiera una visión sintética de los problemas. Como consecuencia se consideró que el tratamiento más adecuado podría ser, en sentido general, el análisis factorial.

Cuadro 1: Muestra de profesores con la que se ha realizado el estudio

	Población	%	Muestra (1)	Muestra (2)	%	Peso
Cataluña	28.448	19,42	500	458	91,6	1,56
Galicia*	13.431	9,17	500	542	108,4	0,62
Navarra**	3.495	2,39	500	427	85,4	0,17
Valencia*	17.128	11,69	500	528	105,6	0,8
País Vasco	10.450	7,13	500	441	88,2	0,49
Territorio MEC	73.531	50,2	1.000	891	89,1	1,71
TOTAL	146.483	—	3.500	3.287	93,91	—

* Estas comunidades ampliaron su muestra con la respuesta de un cuestionario más, contestado por el profesorado que imparte la lengua propia de la Comunidad.

** Los 427 profesores de Navarra se corresponden con la población que imparte ESO en la comunidad en el curso 96-97.

El segundo paso fue determinar la significación de diferencias de medias entre cada uno de los colectivos de profesores en los que se había estructurado la muestra. Estos agrupamientos por colectivos suponía considerar las siguientes variables identificadoras de los profesores:

- Sexo (diferencias entre puntuaciones atribuidas por los profesores y las profesoras de la muestra).
- Colectivo docente del que se forma parte: Maestros de Educación Primaria adscritos a la ESO, Profesores de Educación Secundaria y Profesorado Técnico de Formación Profesional.
- Asignatura que se desarrolla. En este caso se limitó a las siguientes disciplinas: Lengua Castellana y Literatura, Lengua y Literatura de la Comunidad Autónoma, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.
- Titularidad del centro en el que se enseña: pública o privada.
- Experiencia docente: menos de cinco años, entre 6 y 10 años, entre 11 y 20 años, y más de 20 años.

La obtención de datos cualitativos se abordó mediante la recogida de información proporcionada por profesores y «directivos» (directores de centros, inspectores, profesores de universidad, sindicalistas...) a partir de unas sesiones de trabajo grupal mediante la técnica que se ha denominado Grupos de Diagnóstico.

La necesidad de definir de un modo flexible los ámbitos del interrogatorio aparece como un requisito urgente en los Grupos de Diagnóstico. En el caso de la evaluación curricular de la ESO, el inventario de cuestiones que se pretendía abordar —no necesariamente en cada sesión, sino como pauta para completar en el distinto recorrido de sesiones de grupo— era el siguiente:

- Los objetivos definidos en la legislación vigente para la ESO, así como las áreas determinadas para su desarrollo en ese período de escolaridad.
- Las tareas, funciones e instrumentos necesarios y utilizados para la preparación de las clases.
- Los recursos y los medios didácticos que se usan con mayor frecuencia.
- Las técnicas y las estrategias que se utiliza el profesor habitualmente en clase.
- Los problemas derivados de la integración, la diversificación y las adaptaciones curriculares.
- Las evaluaciones en la ESO y los problemas que plantea.
- La promoción de un curso a otro en la ESO.
- El clima del centro: tono, sentido y funcionalidad de las relaciones del profesor con alumnos, compañeros, padres...
- Las funciones del Departamento de Orientación, su sentido y eficacia.
- El diseño de las tutorías y la capacidad de dar respuesta a las demandas generadas en torno a ellas.
- Las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y su posible eficacia.

- Las necesidades más urgentes a las que habría que dar respuesta para incrementar la calidad de la enseñanza en la ESO.
- El tiempo semanal dedicado a cada una de las áreas.

Se han realizado un total de 37 sesiones de Grupos de Diagnóstico, de las que se han utilizado 33. Las cuatro restantes han sido eliminadas inicialmente como consecuencia de diversos problemas de carácter técnico. Los participantes en estas sesiones de los Grupos de Diagnóstico han sido un total de 252 personas, más los respectivos coordinadores.

Objetivos, contenidos, recursos

INTENCIONES, CONTENIDOS Y OBJETIVOS DE LA ESO

La valoración que en la encuesta hacen los profesores a las cuestiones sobre los objetivos, las áreas y los temas transversales son muy altas, se sitúan entre la valoración de «bastante importante» y «muy importante» (gráfico 1).

La valoración que se hace de los **objetivos** de la ESO, tal como aparecen expresados en la LOGSE (art. 19), no plantea discrepancias significativas ni en los datos recogidos en la encuesta ni en los Grupos de Diagnóstico. Las críticas que se formulan sobre los objetivos hacen referencia principalmente a aspectos formales, no al sentido de los mismos: valoraciones de los objetivos como poco realistas y generales y la dificultad que supone su aplicación en la realidad escolar. En líneas generales hay que subrayar el nivel de acuerdo existente.

La valoración de las **áreas** también es positiva. Se encuentran análisis críticos acerca de sus características y peculiaridades en el currículo de la ESO, esencialmente referidos al alto número de disciplinas. Las áreas de la ESO alcanzan la valoración máxima en cuanto a la importancia que le conceden los profesores: superan los 4 puntos en una escala cuyo rango es de 1 a 5 (gráfico 2).

Un problema que alcanza una especial relevancia es el de la carga horaria atribuida a cada una de las áreas. Juegan en esta decisión intereses diversos, desde los atribuibles a la importancia y valoración de los contenidos de cada área para la formación de los alumnos hasta reivindicaciones corporativas (gráfico 3).

Es curioso que apenas existe relación entre la importancia que se concede a cada área y el horario que se considera que hay que asignarle en la enseñanza. Horario e importancia no son concordantes.

Gráfico 1: Valoración de las intenciones de la ESO

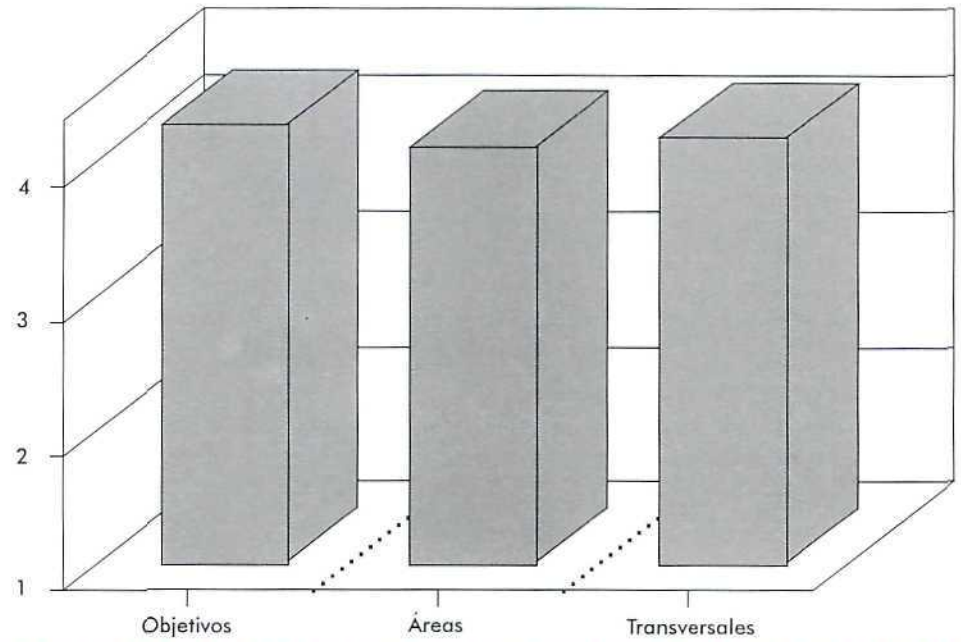


Gráfico 2: Importancia de las áreas

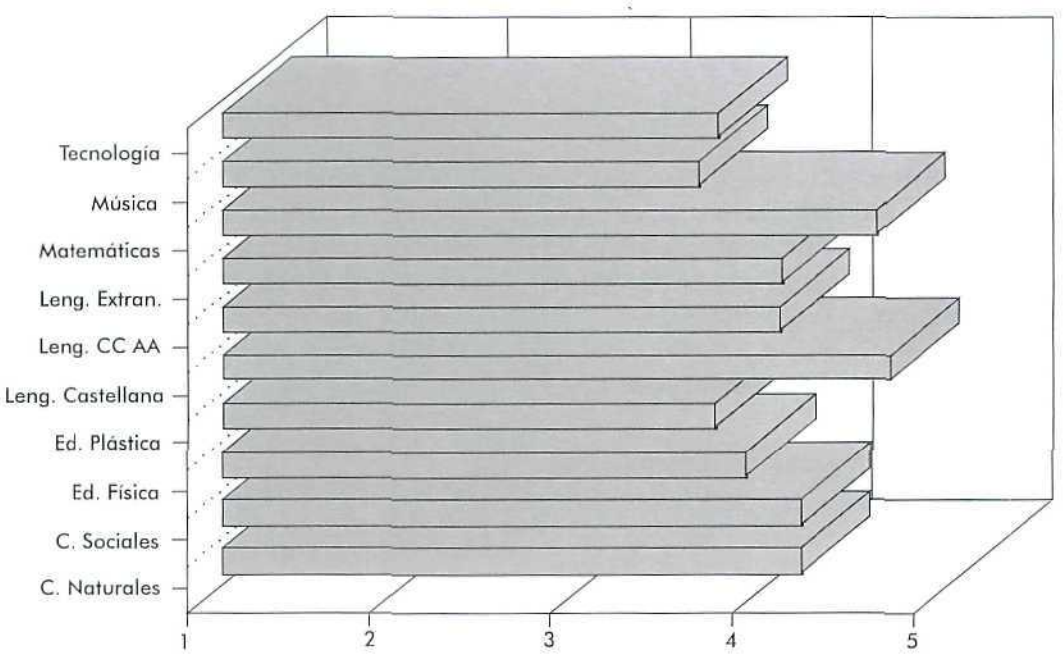
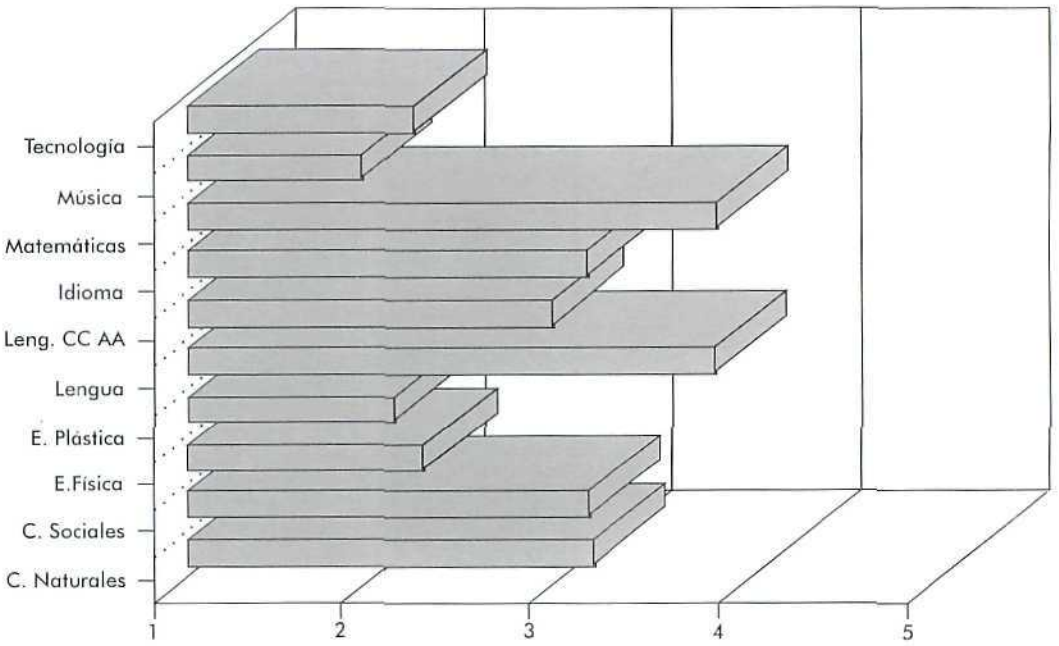


Gráfico 3: Horas de clase semanales señaladas por el profesorado



Las discrepancias entre valoración y horario parecen estar moduladas por la adscripción de los profesores a las áreas: los profesores de cada área tienden a demandar mayor número de horas para sus propias asignaturas.

Se solicita con frecuencia una mayor atención a los horarios de las materias instrumentales.

En estrecha relación con el problema de los horarios aparecen las actividades que se han determinado como alternativas a la enseñanza de la Religión. Estas actividades, de componente lúdico a veces, tienen en general dudosa consistencia, y consumen un tiempo del horario que es significativo. La introducción dentro del horario de estas actividades genera discrepancias. Se resalta la incoherencia que supone el tiempo que ocupan cuando es tan escaso el dedicado a otras disciplinas que se consideran esenciales.

Las **materias optativas** plantean también problemas peculiares en los centros, tales como los que hacen referencia a aspectos didácticos (calidad de la enseñanza, rendimiento de los alumnos, contenidos de estas disciplinas, posibilidades de diversificación, capacitación del profesorado). También se señalan problemas de índole administrativa como los horarios, la conjunción de optatividad y obligatoriedad, o aspectos corporativos implícitos en la optatividad en los centros. La casuística es muy amplia: desde las «optativas obligatorias» en los centros que tienen una sola línea, hasta la oferta de asignaturas que pueden ser consideradas irrelevantes. De todos modos, y en el momento en el que se realiza el estudio de campo, se estima que la oferta es excesiva.

Las soluciones que se proponen para los problemas detectados con respecto a la optatividad se centran en torno a los siguientes grupos básicos:

- La potenciación de medios materiales para atender a las asignaturas optativas.
- La elaboración de una normativa suficientemente clara y explícita.
- La determinación de itinerarios claramente orientados.
- Las fórmulas para la selección de materias optativas.

Sobre este último tema, la selección de las materias optativas, hay una serie de propuestas de notable interés que se podría sistematizar así:

- Señalamiento de prioridades en las distintas asignaturas optativas en función de su interés.
- Delegación de la selección —o priorización— de las materias optativas en determinados órganos del Centro.
- Realización de sondeos entre los alumnos.
- Simple funcionamiento de las leyes del mercado.

Los **temas transversales** se valoran y sus contenidos se consideran importantes. Sin embargo, en los proyectos curriculares de los centros y en la puesta en práctica de los mismos, la atención a ellos es escasa. No son percibidos como algo prioritario por los profesores, más implicados en la implantación de su área específica. La gran dificultad o condicionamiento que se arguye es la coordinación, imprescindible, de los diversos profesores para que hagan una aportación desde su área, coherente con las aportaciones de los demás, en el tema transversal que se trate. Y esto, se reconoce, resulta demasiado complicado.

El trabajo que los centros realizan respecto a los temas transversales se lleva a cabo bajo varias fórmulas: jornadas monográficas, período corto durante el que se intenta tratar un tema transversal desde distintas áreas, tratamiento interdiciplinar de un tema transversal durante un año y de otro el año siguiente, incorporación de la temática al plan de tutoría, etc.

EL PROYECTO CURRICULAR Y LA PROGRAMACIÓN

Estos objetivos y contenidos han de ser plasmados en algunos instrumentos de planificación de la tarea escolar. Cuadernos de preparación de lecciones, fichas, programaciones y proyectos curriculares son nombres que han ido recibiendo estos medios que tienen mucho de similar, en una ceremonia que reviste en gran parte una dimensión retórica.

El análisis que se ha efectuado pone de manifiesto la coexistencia de cuatro modalidades de previsión inmediata del desarrollo curricular que se han identificado como:

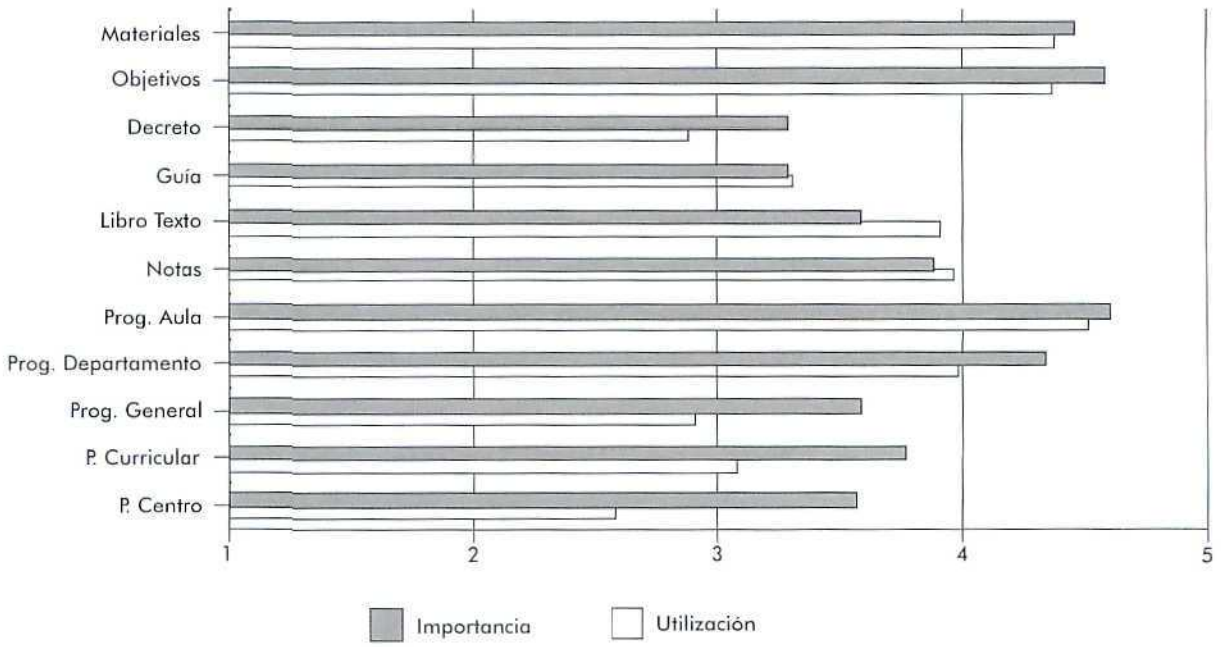
- *Planificación convencional*, que requiere la utilización de programaciones tanto individuales como de departamento, adaptaciones curriculares, considerando prioritariamente los objetivos que se pretenden conseguir con los alumnos, el material didáctico y los recursos disponibles. Supone una aceptación de una programación coherente y válida, pero con un cierto distanciamiento de los modos programadores propugnados por la reforma educativa.
- *Programación experiencial*, caracterizada por el uso de notas y apuntes personales del profesor, procedentes de cursos anteriores, el libro de texto y la guía didáctica que suele acompañarle. Supone atender a los procesos

de previsión anticipadora de la docencia, pero a partir de medios más funcionales, más tradicionales, que tal vez no tengan la dimensión técnica de los que aparecen en la planificación convencional, ni el sentido de actualidad de la programación basada en la Reforma.

- *Programación basada en la Reforma*, que supone la utilización de los instrumentos diseñados a partir de la reforma educativa: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular y la programación anual.
- *Programación de acomodación por rechazo a la reforma*, que implica una actitud de menor aceptación del Decreto del currículo de ESO y una cierta oposición a la utilización del Proyecto Educativo de Centro (PEC), del Proyecto Curricular (PC) y la programación anual del centro.

Los medios que componen estos cuatro tipos de programaciones han sido evaluados a partir de dos cuestiones. En una se solicitaba que se expresara la importancia que, a juicio de los profesores, tenía cada uno de los medios de planificación. En la otra se pedía que se señalara la frecuencia de su utilización real en la enseñanza (gráfico 4).

Gráfico 4: Valoración media de documentos e instrumentos para programar



El Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular se valoran de un modo discretamente positivo. Sin embargo se declara que su utilización es muy baja. Justamente lo contrario de lo que ocurre con instrumentos más convencionales y que se valoran sensiblemente menos de lo que se utilizan. Las notas personales y sobre todo el libro de texto se valoran bajo, pero se utilizan mucho. Esta discrepancia, junto con las informaciones recogidas en los Grupos de Diagnóstico, parecen subrayar que el carácter burocrático y la disfuncionalidad alcanza a los medios que se proponen como alternativas, justo como en su momento ocurrió con otros. El Proyecto Curricular hoy —como ayer fueron los Cuadernos de Preparación de Lecciones o las Programaciones Cortas y Largas— se ha convertido en una exigencia administrativa: se elabora, se envía al organismo correspondiente, se aprueba, y luego se ignora. No parece que estos instrumentos respondan a una necesidad sentida.

Sin embargo, el profesorado reconoce la necesidad de elaborar una previsión de las actividades a desarrollar (4,6 de puntuación media sobre un recorrido de 1 a 5).

La instrumentación funcional y eficaz de la planificación de la enseñanza es un problema evidentemente no resuelto.

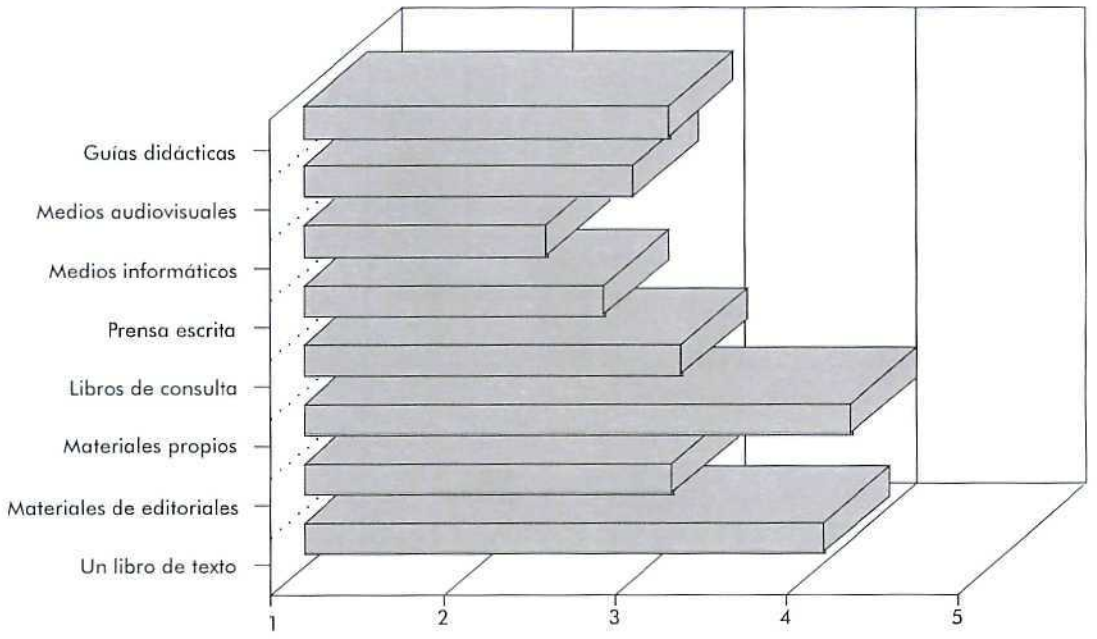
Se acusa también la falta de coordinación entre los niveles de exigencia de la ESO y el Bachillerato.

MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La valoración que los profesores hacen de los materiales y recursos didácticos pone de manifiesto que los materiales de elaboración propia y los libros de texto son los más utilizados por los profesores, a bastante distancia de los restantes medios (gráfico 5).

Si se tiene en cuenta que el material de elaboración propia, en la mayoría de los casos, tiene características asimilables al libro de texto —fotocopias, alguna transparencia obtenida de libros, apuntes, etc.— es necesario reconocer el papel dominante que tiene el material verboicónico y, de modo especial, el libro de texto en la ESO y en la enseñanza en general.

Gráfico 5: Utilización de materiales curriculares y recursos didácticos



Estos resultados parecen apuntar hacia el hecho de que la polémica sobre el libro de texto se ha cerrado, al menos de momento, mediante una adopción y utilización masiva. Frente a algunas descalificaciones en la primera etapa de la Reforma, su utilización se ha vuelto a recuperar y se ha generalizado su uso. Tal generalización provoca una serie de problemas que se detectan en los Grupos de Diagnóstico. Concretamente:

- El Decreto de Currículo, merced a la perspectiva flexible y abierta con la que se concibe en ESO, facilita la posibilidad de acercamiento a las áreas a través del desarrollo, para un mismo nivel, de contenidos diferentes, que cada proyecto editorial orienta y modula de modo distinto. Esta orientación flexible se valora genéricamente, pero se señala que puede resultar disfuncional, por ejemplo a efectos de traslados de alumnos.
- El valor atribuido por los profesores al libro como pauta de programación —que ya se veía en el diseño curricular— supone un cierre del currículum, que teóricamente es abierto y flexible, y que únicamente puede entenderse como tal hasta que se decide el libro a utilizar.
- Un aspecto externo que se acusa es el del volumen y peso —físico y económico— de los libros y el material didáctico para cada curso.

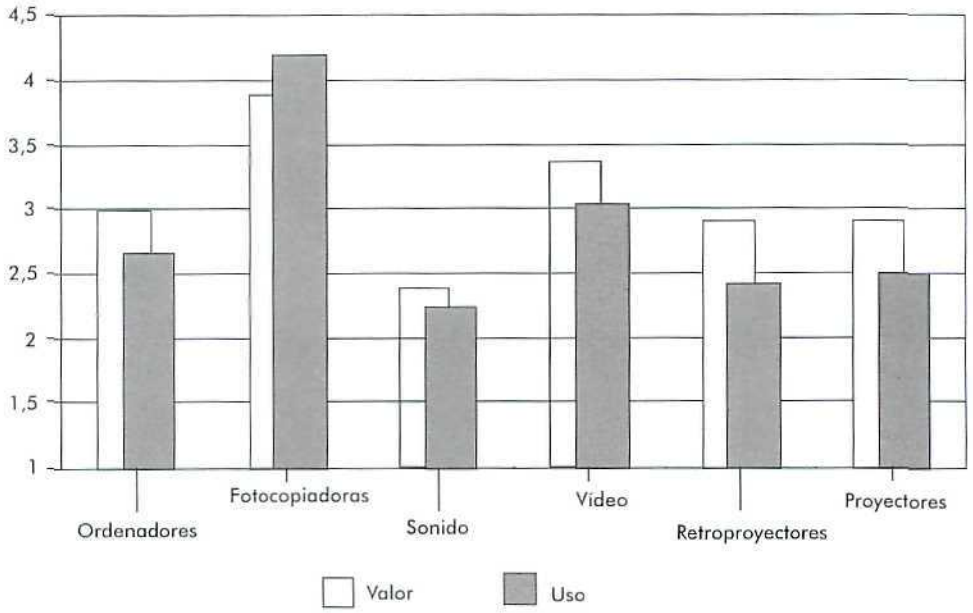
De los restantes recursos, la prensa y los medios informáticos son los menos utilizados. Pese a que

una y otro han tenido programas orientados a su difusión y uso, parece que el resultado no ha sido el esperado.

La improvisación del traslado del primer ciclo de la ESO desde los centros de Primaria a los Institutos de Enseñanza Secundaria no ha supuesto en algunos casos una mejora, sino una reducción de recursos.

Aparece una cierta relación entre la disponibilidad y el uso de los materiales. El uso de los medios puede hacerse en función de su disponibilidad. Que el material de elaboración personal sea el más frecuentemente utilizado tal vez se deba a que los medios disponibles no son suficientes para atender las demandas del centro.

Gráfico 6: Valor y uso de materiales didácticos



Los procesos fundamentales

EL PROCESO DE ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza, parafraseando a uno de los principales defensores del paradigma proceso-producto, es aquello que los profesores hacen en el aula con la colaboración de los alumnos.

Una reforma educativa lleva implícito un cambio en los procesos de enseñanza, un cambio de metodología. El cambio en los contenidos es evidente, pero la modificación metodológica también.

Se detecta, a partir de los resultados de la encuesta, que las metodologías más significativas en la ESO podrían identificarse así:

- *Metodología innovadora y participativa.* Supone que el profesor desarrolla las clases con flexibilidad organizativa, frecuentemente en grupos, y utiliza una metodología activa y participativa que propicia debates e intercambio de opiniones. En gran parte coincide con la propuesta metodológica de la reforma.
- *Metodología convencional.* A través de ella se tiende a alternar, en el desarrollo de los temas, la explicación, la respuesta a las preguntas de los alumnos, el trabajo individual, las tareas para casa y su corrección en clase. La intención dominante es la de facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- *Exposición magistral.* Es la exposición de un tema de modo completo sin participación de los alumnos, que se limitan a tomar apuntes y realizar ejercicios.

Estas tres metodologías, como ya ocurría con los modos de programación, coexisten en la ESO, y con importancia relativamente similar.

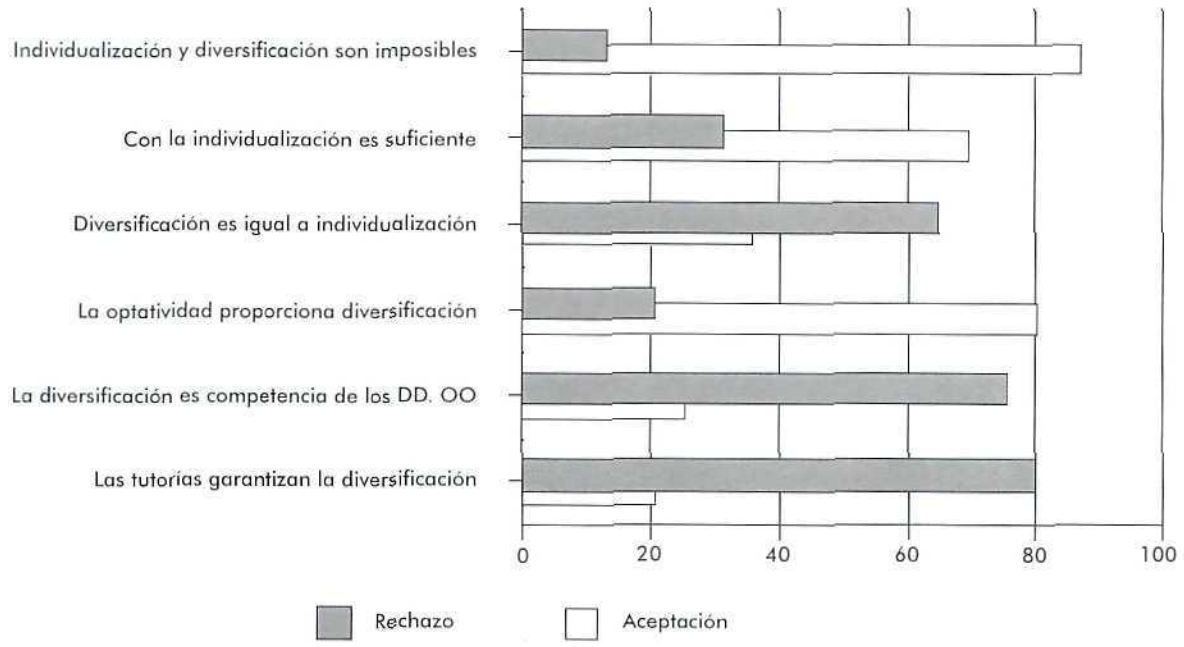
Dos problemas metodológicos que los profesores señalan como importantes son los derivados de unas clases heterogéneas sin contar con un conjunto de medios y procesos adecuados, y la dificultad que plantea a los profesores de Educación Secundaria su adaptación a los alumnos del primer ciclo de ESO.

LA DIVERSIDAD EN LA ESO

La diversidad, en estrecha relación con las perspectivas derivadas de la consideración de este ciclo educativo como escuela comprensiva, parece un concepto que no queda excesivamente claro para el profesorado. Además, su proyección operativa —las adaptaciones curriculares— plantea notables dificultades, sin producir resultados medianamente satisfactorios. La heterogeneidad de los alumnos plantea además problemas de gestión de clase de difícil solución, sobre todo para los profesores de Educación Secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos.

La opinión del profesorado, en términos de aceptación y rechazo, sobre determinados aspectos de la diversidad pueden verse en el gráfico 7.

Gráfico 7: Opinión del profesorado en torno a aspectos de la diversificación



Los programas de diversificación curricular y los de garantía social no parece que aporten una solución eficaz para un gran número de alumnos, en parte por minoritarios, y en parte por ofrecerse demasiado tarde (16 años).

Se constata la presencia de un número significativo de alumnos que podrían denominarse «objetores escolares»: aquellos que declaran abiertamente su rechazo a la escolarización, pero que no tienen más remedio que asistir a las clases. Reflejan un problema generado en la ESO y sin solución por ahora.

LA INTEGRACIÓN EN LA ESO

La integración es una derivación peculiar de la comprensividad y de la heterogeneidad. Entendida como la facilitación de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, ha sido un tema polémico.

El balance que cabe realizar en el momento presente es el de una aceptación teórica no demasiado problemática, incluso con una valoración global de los beneficios que la integración supone no sólo para los alumnos integrados, sino para el centro de modo

general. Sin embargo las dificultades prácticas que plantea la integración, como consecuencia de que en muchos casos se ha producido una «integración salvaje», está acusándose notablemente: no existen medios adecuados, no hay suficiente apoyo, no hay reducción de la *ratio*...

Las dificultades más evidentes son las relacionadas con los alumnos con deficiencias psíquicas; no así con los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter físico y motórico. Son frecuentes, en estos casos, las alusiones comparativas entre el apoyo que se encuentra en la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para los alumnos con deficiencias visuales frente a las restantes necesidades educativas.

Un problema de especial incidencia en determinadas zonas geográficas es el de las minorías étnicas. Hay una dimensión puntual y de necesario estudio: aquellos casos en los que una minoría étnica amplía relativamente su presencia en el centro y «segrega» a los restantes alumnos. Esta situación provoca, con frecuencia, el abandono de la escuela de los sujetos teóricamente mayoritarios, como consecuencia de la fuerza cultural de los usos de la minoría y su fuerte «conciencia del nos».

LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación puede caracterizarse como el proceso y el resultado de recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase que, en comparación con un referente, tiene la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza de ese alumno o de ese grupo. Estas decisiones se basan en la consecución de las previsiones realizadas en los objetivos o intenciones.

Se han llegado a identificar seis formas de evaluación:

- *Evaluación y promoción basada en la Reforma.* Supone la aceptación de los elementos más característicos de la evaluación en la reforma educativa implantada por la LOGSE. Se da una mayor importancia a la evaluación continua, a la valoración de los procesos más que a los resultados, a la evaluación de procedimientos y actitudes, a las escalas de observación de los aprendizajes individuales, a conocer el nivel inicial del alumnado, a la implicación de la familia y a la propia autoevaluación del profesorado. Tiene más en cuenta, también, en las pruebas de evaluación, la claridad de ideas, la capacidad de relacionar temas, de análisis, de síntesis, de resolver problemas, la expresión verbal y la creatividad.
- *Evaluación racionalista.* Responde a una visión más centrada en modelos de carácter técnico, valorando algunos aspectos innovadores. No se considera que sea de especial interés la evaluación de los aprendizajes del alumnado mientras se trabaja cada uno de los temas y se basa en mayor medida, para valorar dichos aprendizajes, en el nivel medio del grupo. Considera que la evaluación debe fijarse en contenidos conceptuales y no en las actitudes, valores y normas.
- *Evaluación tradicional.* Se utilizan en mayor medida exámenes y pruebas convencionales para evaluar a los alumnos; valoran el nivel de aprendizaje de sus alumnos tomando como orientación el libro de texto u otros materiales curriculares. Consideran también que es suficiente con la realización de un examen inicial y otro final.
- *Evaluación de productos.* Se refiere a la evaluación por la observación y análisis de los trabajos y cuadernos de los alumnos, y a los trabajos individuales hechos en clase o en casa.
- *Evaluación y promoción criterial.* Se manifiesta un mayor acuerdo con los postulados de la reforma educativa en relación con la evaluación y los criterios que, sobre ésta, se fijan en el currículo y señala la mayor importancia que tienen en su práctica docente, para valorar el nivel de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, los objetivos establecidos en la programación, los criterios de evaluación y los criterios de promoción acordados por el claustro.

La evaluación, pues, constituye un primer nivel en el que afloran las contradicciones entre planteamientos teóricos y dificultades prácticas. Y ésta es la situación que se percibe en este trabajo.

La aceptación teórica de los principios de la evaluación y de la promoción en la ESO —evaluación criterial, evaluación en equipo, consideración de conceptos, procedimientos y valores, funciones y sentido de la evaluación— cuentan con una aceptación global que hay que calificar como positiva por parte del profesorado. Sin embargo, surgen una serie de manifestaciones de descontento sobre los problemas que se derivan de su aplicación a la realidad. Coexiste, con esa aceptación, un reconocimiento explícito de las dificultades formales que implica la evaluación.

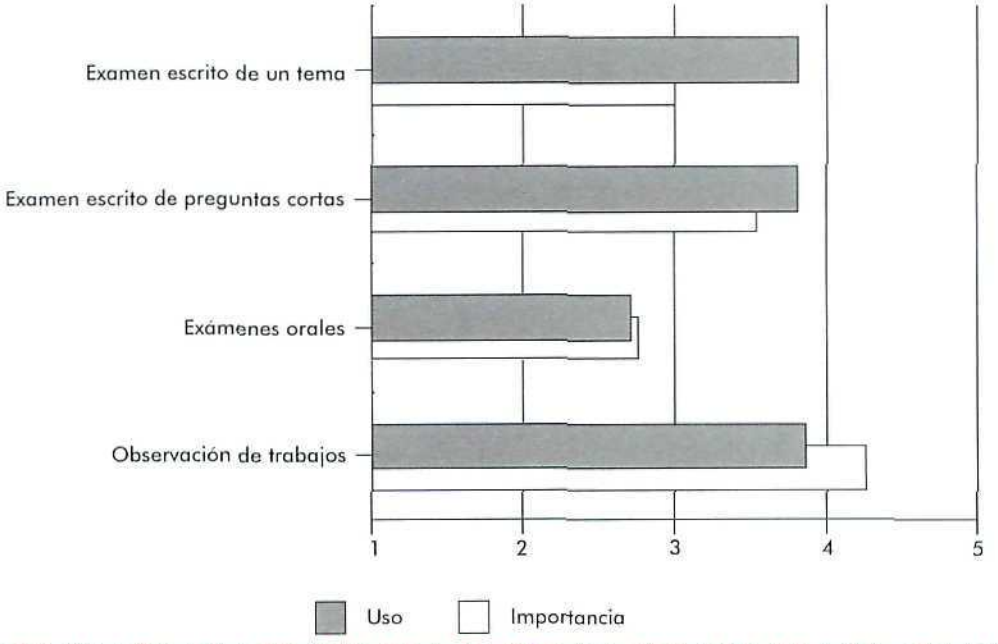
Los problemas que se perciben por parte de los profesores son, entre otros:

- Problemas explícitamente didácticos, tales como:
  - — Constatación aproximativa de un hipotético descenso del rendimiento de los alumnos.
  - — Falta de precisión en los criterios de evaluación y de promoción de los alumnos.
  - — Ausencia de instrumentos accesibles y usuales para evaluar actitudes, normas y valores.
  - — Ambigüedad de los términos con los que se orienta al profesor sobre los aspectos a considerar en la promoción. No resulta fácil convertir en elementos mínimamente operativos formulaciones como «alcanzar en términos globales los objetivos de un ciclo o curso».
  - — Las repercusiones que se constatan en relación a la promoción automática, por exigencia legal que se valora predominantemente como negativa.
- Problemas organizativos, tales como:
  - — La confusa y prolija normativa evaluadora.
  - — Las dificultades que entraña la complejidad formal y burocrática de la documentación a cumplimentar.
  - — La ampliación notable del número de alumnos a evaluar. Los horarios de las áreas, al reducirse, han producido el efecto de ampliar el número de grupos de alumnos que ha de atender cada profesor para mantener las horas de docencia. Y como consecuencia se incrementa el número de evaluaciones.
  - — Las dificultades de coordinación entre los Institutos de Educación Secundaria y los Centros de Educación Primaria que imparten ESO.

En conclusión, parece que la aceptación teórica de los planteamientos innovadores con relación a la evaluación no tienen un correlato claro en la modificación de los modos y técnicas de evaluar.

Se ha obtenido información sobre la importancia y el uso que el profesorado da y hace, respectivamente, de cuatro procedimientos de evaluación. La observación es el procedimiento más importante con marcada diferencia del resto. Sin embargo, la observación y el examen escrito tienen el mismo uso. Es de señalar que las pruebas orales son escasamente valoradas y, por consiguiente, poco utilizadas para evaluar a los alumnos (gráfico 8).

Gráfico 8: Importancia y uso de distintos procedimientos



El medio escolar

EL CLIMA Y LA CULTURA ESCOLAR

La conflictividad escolar es un problema que preocupa al profesorado. Existen algunas causas que desbordan los problemas estrictamente escolares: la problemática juvenil actual, la falta de perspectivas laborales y la consecuente desvalorización del esfuerzo...

Otras de las causas pueden encontrarse en el interior del centro: la masificación de los centros asociada al fenómeno que podría denominarse el «trasplante escolar».

El traslado —el trasplante— de los alumnos del antiguo segundo ciclo de Educación General Básica a los actuales Institutos de Educación Secundaria supone una modificación de elementos de contexto socioeducativo suficientemente significativos. Los IES son centros demasiado complejos y, casi siempre, demasiado grandes, incluso masificados, donde el anonimato puede facilitar comportamientos asociales. Y por otra parte la coexistencia con alumnos mucho mayores, con usos y hábitos muy distintos, como consecuencia de la diferencia de edad, facilita un cierto sentido de emulación e incluso de competencia. Alumnos de 12 años conviven con alumnos de 18 e incluso 20 años. El «trasplantado» puede tender a emular al alumno de cursos superiores. A ello debe sumarse el clima que pueden propiciar los que se han denominado «objetores escolares».

Estas situaciones plantean dificultades que, en algunas ocasiones, se perciben como muy graves por parte del profesor. La inhibición se asocia a veces con la preocupación e incluso, en casos muy concretos, con el temor. Existe conciencia de que los reglamentos de régimen interno de los centros no dan respuesta a estos problemas. De otro lado, las diversas situaciones tienen una presencia modulada en función del entorno sociocultural en el que se localiza el centro.

Los procedimientos que el profesorado utiliza para mantener la disciplina de la clase y restablecer el orden se pueden observar en los gráficos 9 y 10, respectivamente. Como puede apreciarse, la disuasión con firmeza es el procedimiento más frecuentemente utilizado para restablecer el orden. Las amonestaciones y expulsiones tienen una menor valoración que todos los demás recursos disciplinarios. El refuerzo positivo y la implicación del grupo en la disciplina tienen valores muy altos.

Gráfico 9: Frecuencia de uso de procedimientos para mantener la disciplina

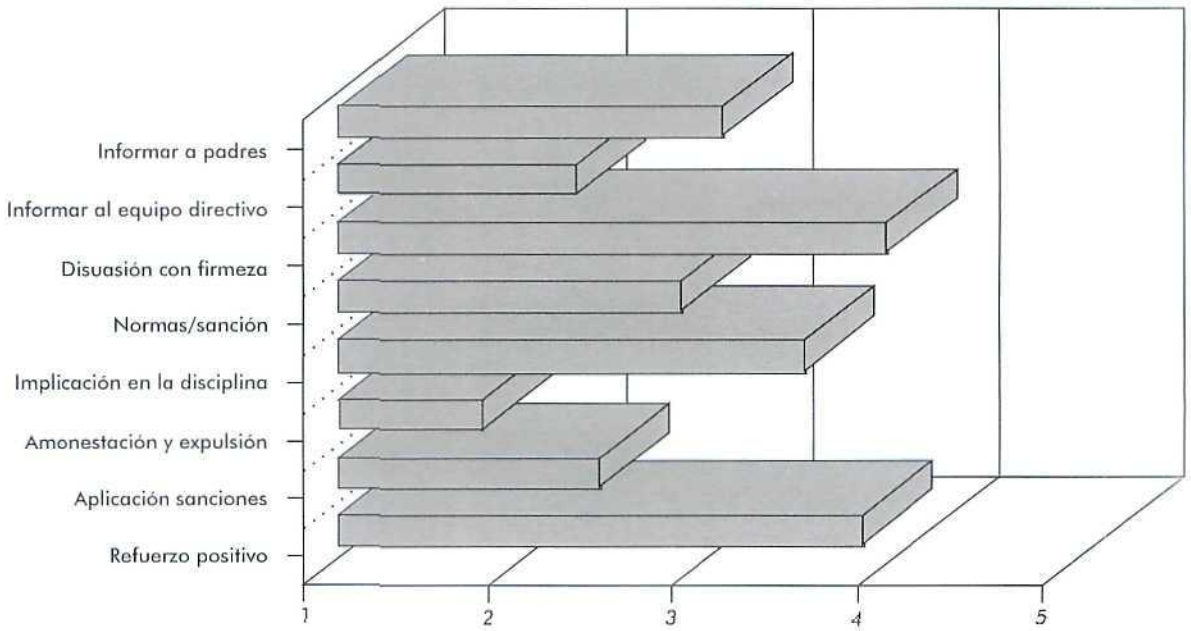
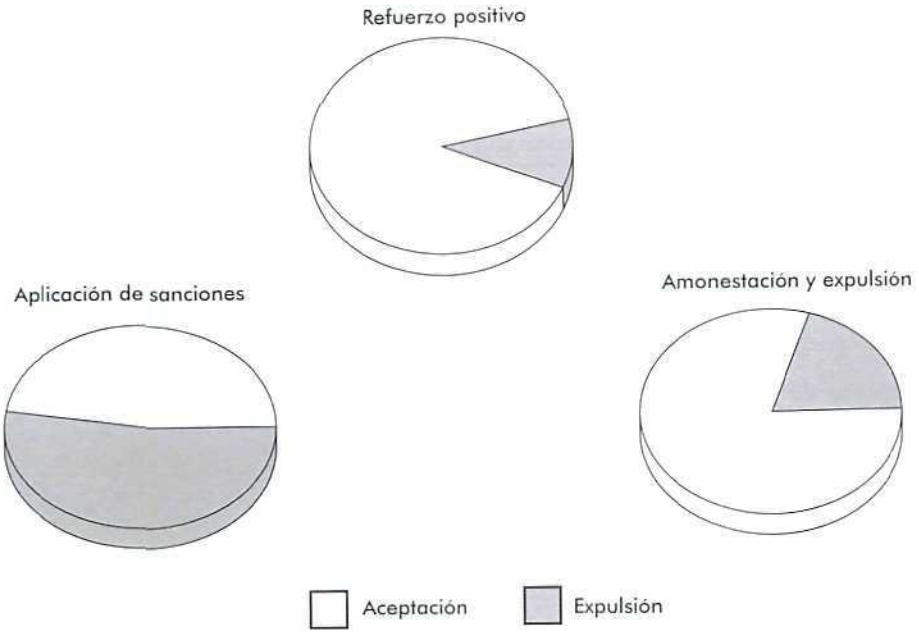


Gráfico 10: Procedimientos más frecuentes para restablecer el orden. Refuerzo positivo



Desde el punto de vista del clima entre docentes parece que se observa una tendencia hacia una cultura cooperativa, si bien se señalan las dificultades que supone el trabajo en equipo en función de las limitaciones de tiempo.

La relación padres-profesores ha cambiado bastante. Los padres se han convertido en "clientes" del centro, con toda una serie de modificaciones en los comportamientos y las relaciones con los profesores, de los cuales los más significativos suelen ser el carácter reivindicativo de sus peticiones y el apoyo incondicional al hijo.

LOS MEDIOS DE APOYO Y DE FACILITACIÓN DE LA TAREA PROFESIONAL DEL DOCENTE

Se demanda una mayor atención y orientación para la función docente. La valoración que se atribuye a los órganos tradicionalmente dedicados a estas tareas no es excesivamente alta. Dos órganos sobre los que se han creado unas expectativas notables han sido los Departamentos de Orientación y la Comisión de Coordinación Pedagógica.

De los Departamentos de Orientación se exige que se definan sus funciones, que se precise desde una perspectiva más pragmática su ámbito de actuación y sus obligaciones. La posición que ocupan y las actividades que realizan cambian significativamente de centro a centro. Con todo, como puede comprobarse en el gráfico 11, la valoración media de las diferentes funciones que desempeña el Departamento de Orientación supera la categoría de «importante».

Se reconoce, críticamente, que buena parte de la energía del equipo directivo se consume en poner orden, en detrimento de los otros aspectos relacionados con la planificación y mejora pedagógicas.

La Reforma potencia la actividad de planificación pedagógica que reside en un órgano específico de nueva creación: la Comisión de Coordinación Pedagógica, convirtiéndose en uno de los instrumentos en los que mayores esperanzas se depositan. Se trata, en líneas generales, de una aceptación de posibilidades más que de una valoración de la realidad, dado que apenas ha tenido tiempo de ejercitarse.

El profesorado manifestó también su grado de acuerdo con una serie de enunciados relacionados con la tutoría y la función del tutor. Según se aprecia en el gráfico 12, se considera que la tutoría es im-

prescindible en este tramo educativo, que necesita más tiempo de dedicación y que debe estar desempeñada por el propio profesorado, asesorado o apoyado por el orientador. Entre el acuerdo y el desacuerdo se debaten las opciones en las que se considera que el profesorado está suficientemente preparado para desempeñar la función de tutor, que la tutoría debe ser desempeñada exclusivamente por el profesorado o, por el contrario, por especialistas en psicología o pedagogía.

Gráfico 11: Valoración del Departamento de Orientación

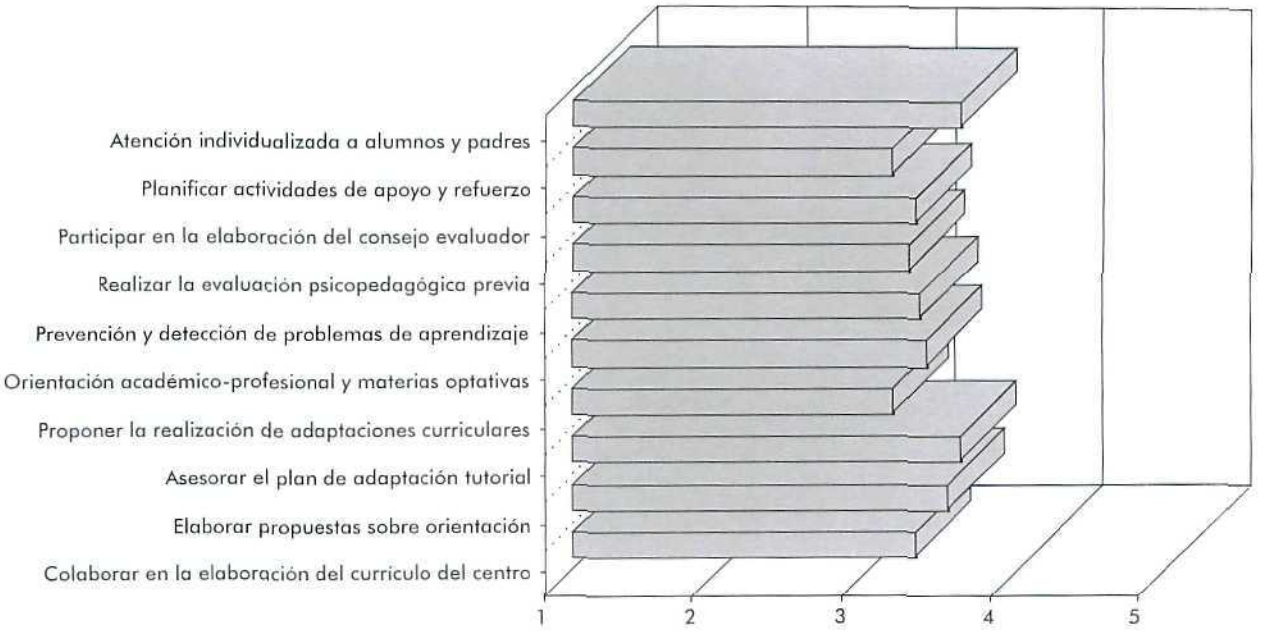
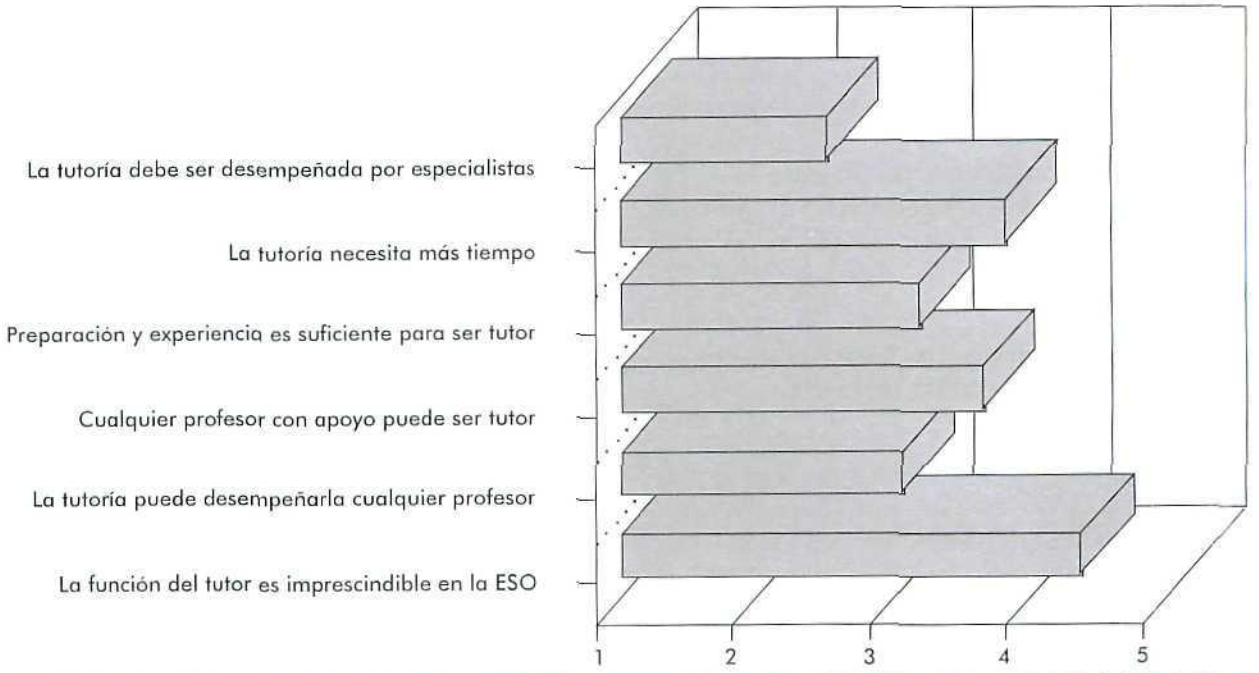


Gráfico 12: Opinión del profesorado respecto de la tutoría



Por último, los profesores ponen de manifiesto una serie de carencias en los centros que, entienden, pueden ser las causas del descenso del rendimiento de los alumnos y de la calidad de la enseñanza.

Las demandas de recursos que garanticen un mínimo de calidad de la enseñanza se cifran en elementos de tipo personal y en dotaciones de tipo material. Algunas de las demandas son las siguientes:

- Dotación de profesorado suficiente en los centros de manera que la *ratio* no sea un deseo o una «realidad estadística», sino que tenga una proyección operativa y realista.
- Dotación de profesorado de apoyo.
- Incremento de la calidad de las tutorías, mediante su suficiente valoración y reconocimiento de horario.
- Mayor atención a la dotación de medios materiales tales como:
  - — Incremento de los recursos y material didáctico propio de cada asignatura.
  - — Potenciar la creación de aulas específicas para cada área.
  - — Crear en los centros suficientes espacios flexibles y versátiles.

Diferencias en razón del centro

Diferencias basadas en la titularidad. La cultura intercentros

Existen diferencias proporcionadas por las distintas subculturas dominantes en los centros de titularidad privada y en los centros públicos.

En los profesores de los centros privados se detecta una enseñanza basada en las áreas instrumentales y en los contenidos conceptuales. Se presta mayor atención a los modos programadores prescritos oficialmente (proyecto educativo, curricular, etc.), como muestra el gráfico 13.

Utilizan y valoran más los libros de texto. Tienen más disponibilidad de recursos. Aceptan más la realización de adaptaciones curriculares y las estrategias de atención a la diversidad. Apuestan de un modo más decidido por la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Son más partidarios de una evaluación y promoción de los alumnos basadas en la Reforma aunque también lo son de una evaluación tradicional y de una evaluación y promoción criteriales (gráfico 14).

Gráfico 13: Diferencias en la evaluación en función del tipo de centro

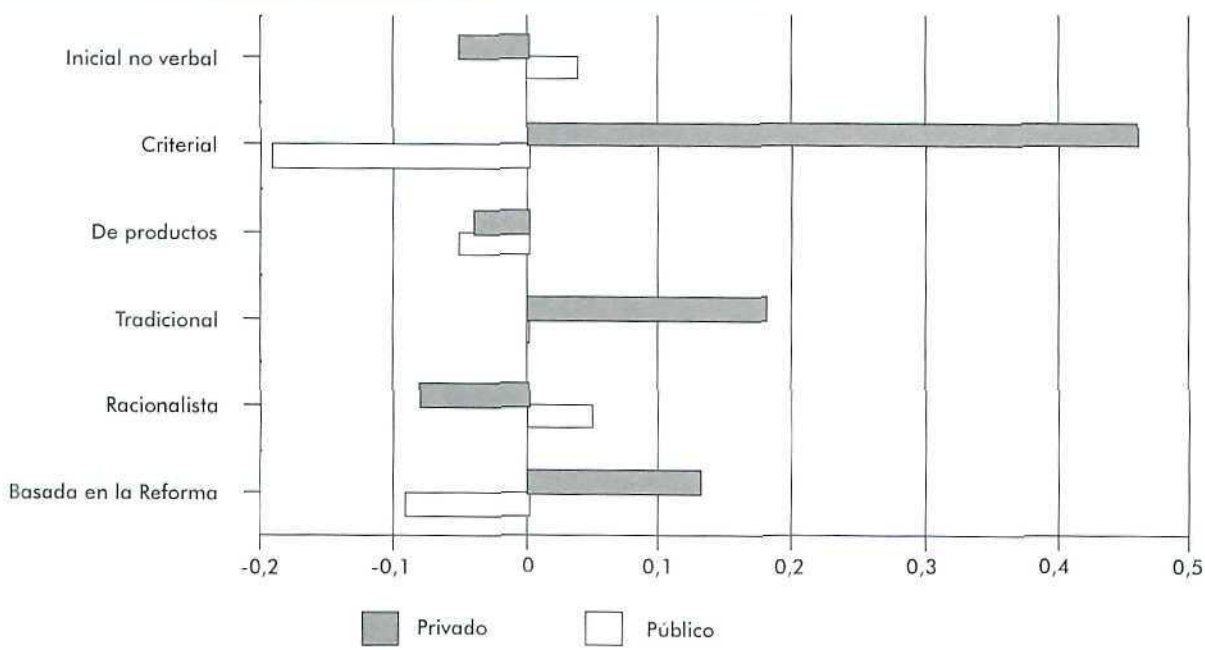
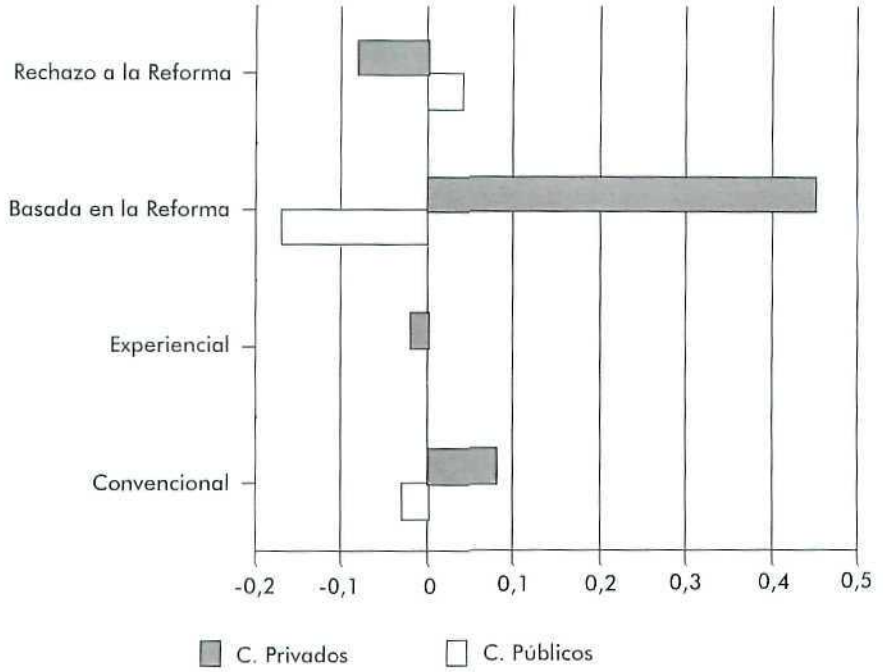


Gráfico 14: Diferencias en la programación por titularidad



Se considera que en estos centros existe un «clima funcional» consistente en la mayor utilización de una disciplina basada en el refuerzo positivo. También se manifiesta un «optimismo cultural» que se define por una menor presencia de problemas disciplinarios y un mayor interés de los padres por el proceso educativo de los hijos. Por último, valoran más tanto los departamentos de orientación como el apoyo de órganos institucionales y consideran la tutoría una función propia del profesor, para la que se encuentra suficientemente preparado.

Los centros públicos valoran menos la flexibilidad de contenidos, parecen tener más dificultades para llevar a cabo la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, son más partidarios de una evaluación basada en contenidos conceptuales.

El profesorado de los centros públicos hace patente una postura de mayor distanciamiento de esa realidad pretendida que dibuja la reforma educativa. Los profesores de los centros de titularidad privada muestran una mayor implicación con los planteamientos reformistas.

Estas notas pueden servir para describir dos culturas distintas, dos modos diferentes de entender la enseñanza. Son dos tipos de interpretación e intervención sobre la realidad, que coexisten independientes el uno del otro. Se trata de diferencias intercentros, en los que los contactos entre los profesores son, en todo caso, puramente coyunturales.

PROFESORES Y PROFESORAS. CULTURA INTRACENTROS

La situación que se produce entre profesoras y profesores es distinta. La interacción es más intensa. Son relaciones intracentro. Su funcionalidad en cuanto a la necesidad de una cierta coordinación parece que debe ser mayor. Pero, además, las diferencias no son tan intensas.

Las mujeres se manifiestan más innovadoras, valoran más los elementos generales de contenidos y objetivos de la reforma junto con las áreas instrumentales. Valoran más la programación convencional junto con la experiencial (gráfico 15). Valoran más y, por consiguiente, utilizan más el libro de texto y optimizan los recursos de los que disponen. Utilizan más una metodología convencional. Son más partidarias de una evaluación y promoción basadas en la Reforma, también criterial, y, por último, de una evaluación tradicional.

Los profesores presentan una visión más tradicional de la realidad escolar, aceptan menos las propuestas de la Reforma relacionadas con la programación. Son más partidarios de las exposicio-

nes magistrales. Es más partidario de una evaluación de productos (gráfico 16).

Las diferencias culturales entre estos dos colectivos, salvo en estos aspectos, están mucho más matizadas.

A raíz de este análisis entre dos vías de agrupamiento de los profesores cabe plantearse una serie de interrogantes. Quizá la cuestión central sea hasta qué punto el sistema educativo asume como optimizadoras las disensiones entre sus colectivos. Parece

Gráfico 15: Promedios alcanzados en las metodologías por sexo

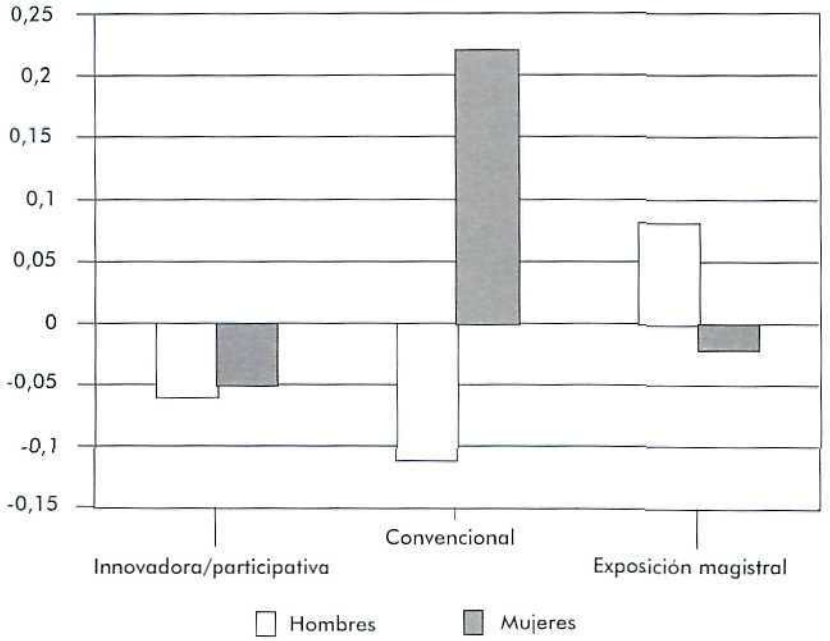
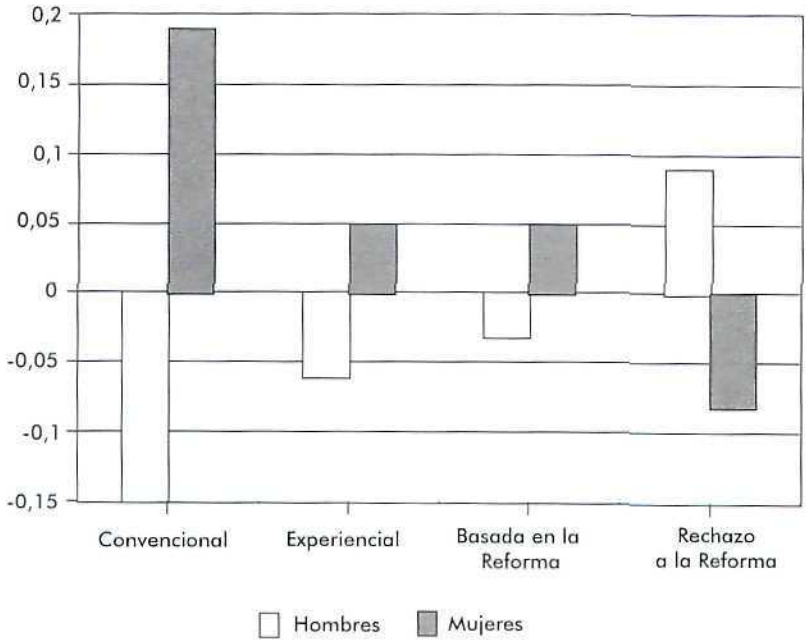


Gráfico 16: Diferencias en la programación en función del sexo



evidente que la coexistencia de subculturas es necesaria y enriquecedora. También parece que los «márgenes de tolerancia», las holguras que se puede asumir, son mayores en los casos de discrepancia intercentros que los casos intracentro.

El problema consiste en la valoración de esos márgenes de tolerancia.

Las Comunidades Autónomas

Las diferencias que pueden plantearse entre las distintas Comunidades Autónomas, así como entre ellas y el heterogéneo conjunto denominado «territorio MEC», no tienen la misma importancia que las planteadas entre los distintos tipos de profesores. Son diferencias intercentros. Las relaciones entre profesores de Educación Secundaria, de Maestros que ejercen su función en la ESO y de Profesores Técnicos de Formación Profesional son diferencias intracentros, diferencias entre conjuntos físicamente mucho más cercanos.

Desde el punto de vista de los agrupamientos por Comunidades Autónomas aparecen escasas diferencias en los aspectos relacionados con la valoración y aceptación de los componentes teóricos de la reforma educativa. Galicia parece aceptar más las intenciones expresas en el currículo, al igual que Cataluña. Pero la primera acepta menos la conveniencia de contenidos flexibles y la segunda no valora tan positivamente la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Las mayores discrepancias a la hora de programar basándose en la reforma se dan entre Cataluña y País Vasco, más favorables a este tipo de programación, y Galicia y el Territorio MEC, menos favorables (gráfico 17). El País Vasco y Valencia son las comunidades más partidarias de una metodología innovadora y participativa y Valencia la menos partidaria de las exposiciones magistrales. Los profesores del «territorio MEC» aceptan los órganos de asesoría institucional, pero no las intenciones de la LOGSE.

Las diferencias, sin embargo, se manifiestan de manera evidente en la utilización de técnicas y recursos didácticos. En este sentido los profesores del País Vasco son los que más valoran los elementos técnicos integrantes del currículo que suponen carácter innovador, seguidos de los profesores valencianos. Galicia y el territorio MEC son los que valoran más los recursos y medios tradicionales y convencionales (gráfico 18).

Tanto las características de las diferencias como su carácter intercentros son las notas dominantes de la valoración de las dimensiones por Comunidades Autónomas.

Gráfico 17: Diferencias en la programación por Comunidades Autónomas

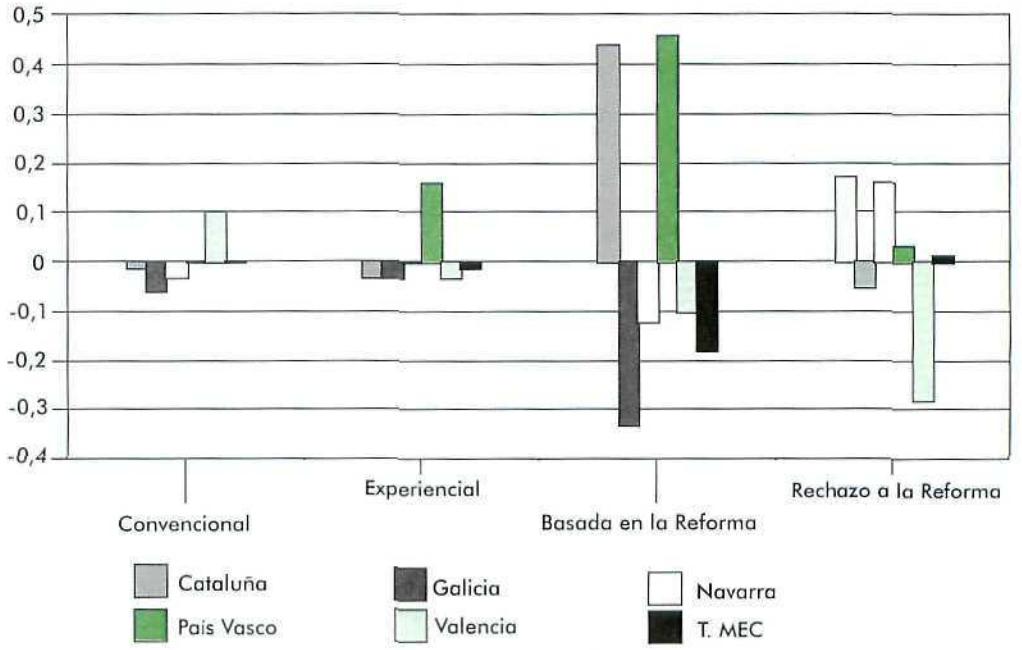
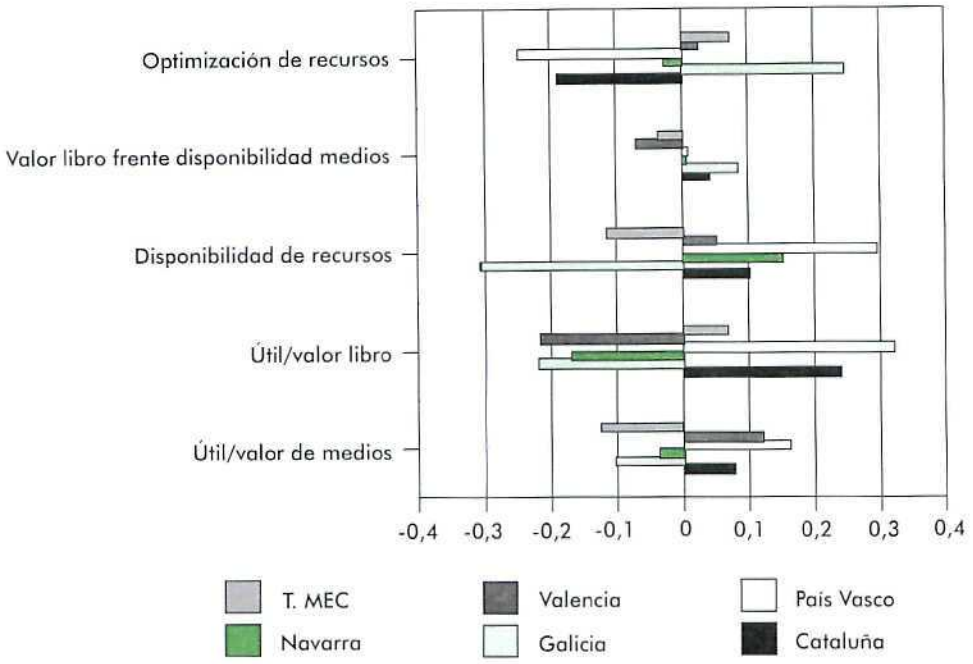


Gráfico 18: Diferencias en utilización/valoración de recursos por C. Autónoma



Diferencias de enfoque

LA EXPERIENCIA DOCENTE

Los restantes agrupamientos de profesores suponen ya la consideración de diferencias intracentro. Las diferencias debidas a la experiencia docente no son excesivas. Se observa, contra lo que cabría inicialmente esperar, un talante técnicamente más innovador en los profesores mayores, con más de 20 años de experiencia.

El libro de texto es más valorado y utilizado por los profesores con más de 20 años de experiencia, mientras que lo es menos por los que sólo tienen hasta cinco años de docencia. Son los profesores con más de 20 años de experiencia los más partidarios de aceptar y realizar adaptaciones curriculares y se unen a los que menos experiencia tienen en la búsqueda de estrategias de atención a la diversidad (gráfico 19). También son estos profesores los que más valoran la evaluación tanto tradicional como criterial (gráfico 20), el clima funcional y los órganos asesores de carácter institucional. Las restantes categorías en función de la experiencia presentan un perfil poco discriminativo.

PROFESORES Y ÁREAS

El agrupamiento de profesores en función de las áreas que imparten presenta bastantes diferencias.

Las distancias no son expresivas en aspectos tales como la valoración genérica de objetivos y contenidos de la enseñanza, con la única excepción de la discrepancia ya señalada entre valoración de la importancia de cada área y su horario, que se indicaba anteriormente (gráficos 2 y 3). Esta disparidad no tienen proyección en los resultados a nivel estadístico.

No hay ninguna diferencia significativa entre los colectivos por asignaturas en los instrumentos y modalidades de programación, ni en la valoración de la comprensividad. Las diferencias aparecen con intensidad en las facetas relacionadas con lo recursos, las actividades y los procesos de enseñanza y evaluación. Supone una llamada de atención hacia el problema de las didácticas especiales.

Los profesores de Matemáticas son los que menos valoran y utilizan los medios materiales: audiovisuales, fotocopiadoras, ordenadores..., y los que más lo hacen son los del área de Tecnología. Los libros de texto, sobre todo en función de la mayor o menor disponibilidad de medios, son más valorados y utilizados por los profesores de lengua.

Los más partidarios de una metodología innovadora y participativa son los profesores de Tecnología y los menos, los de Matemáticas. Los más partidarios de una metodología convencional son los profesores

Gráfico 19: Diferencias en torno a la diversidad por experiencia docente

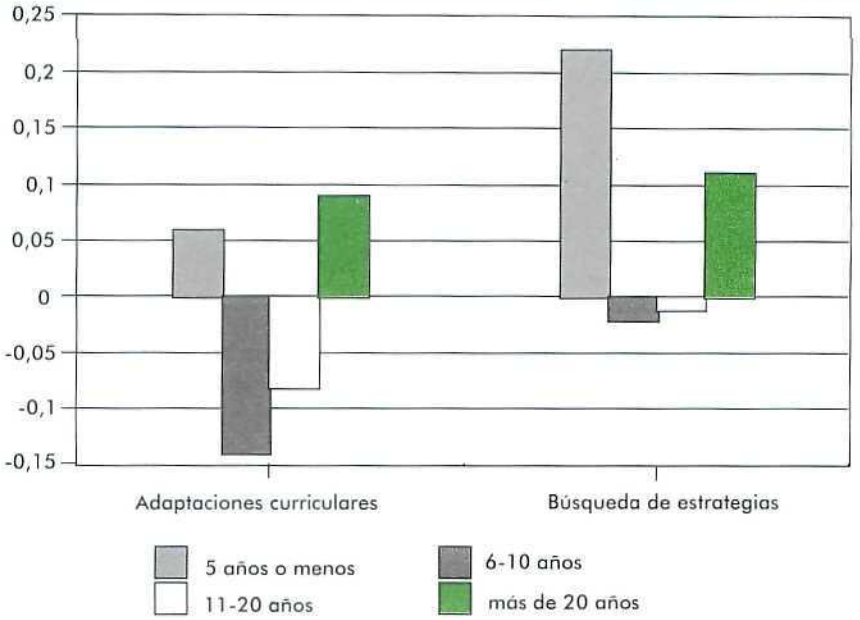
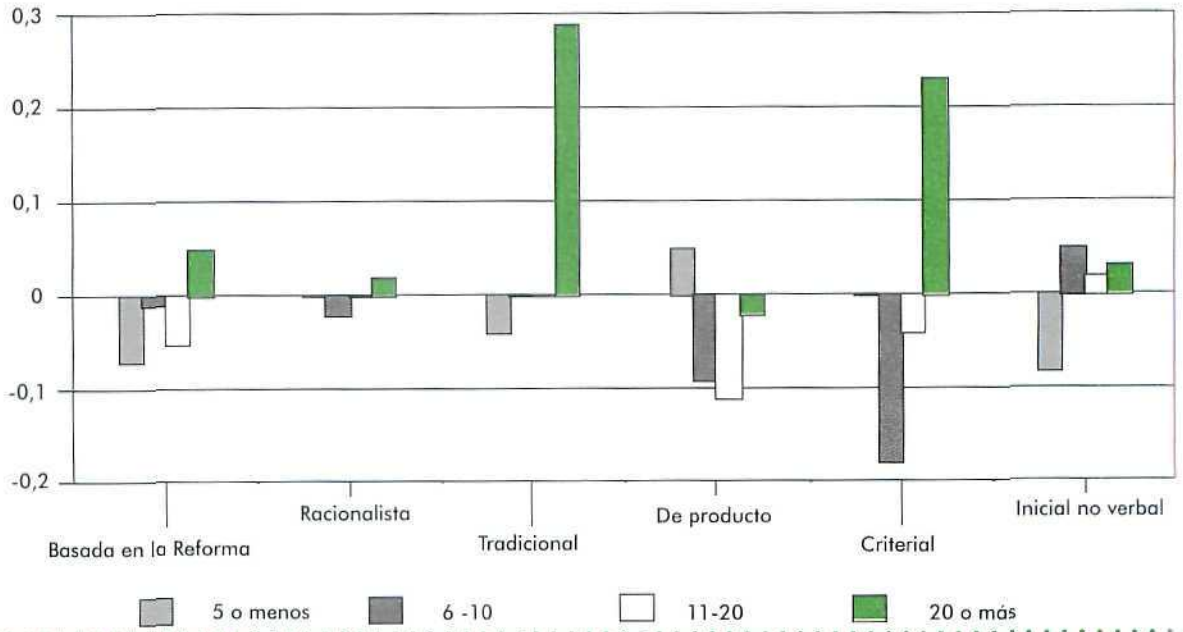


Gráfico 20: Diferencias en la evaluación por experiencia



de Lengua y, los que menos, los de Tecnología. El profesorado más partidario de las exposiciones magistrales es el de Ciencias Sociales (gráfico 21).

Los profesores de Matemáticas son los menos partidarios de una evaluación y promoción de los alumnos basadas en la Reforma. Los más partidarios de una evaluación tradicional son los profesores de Lengua y los que menos, los de Tecnología, que son abiertamente partidarios de una evaluación de productos (gráfico 22).

Gráfico 21: Diferencias en metodologías por áreas

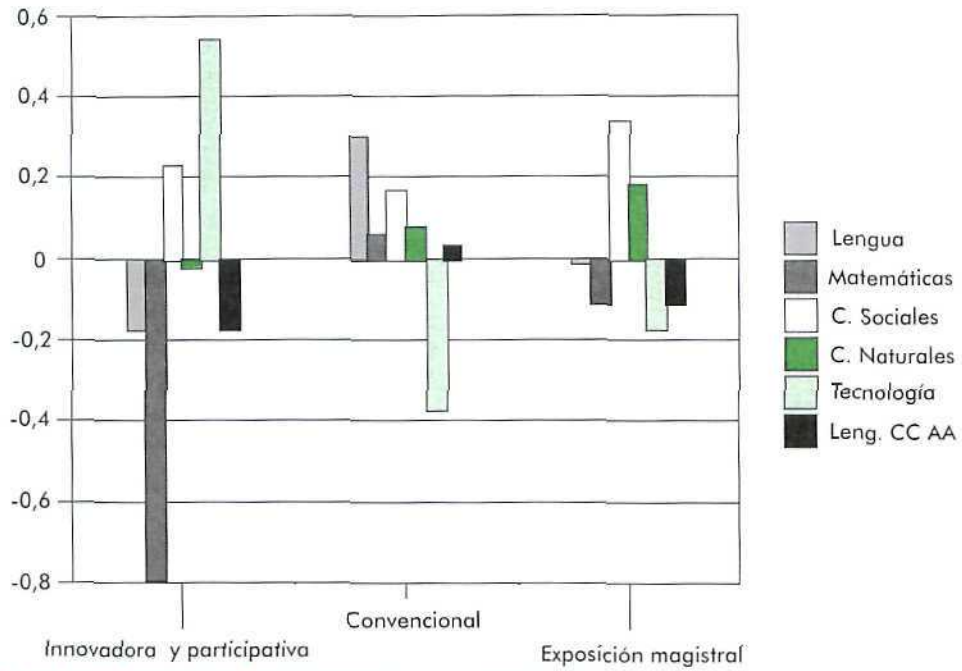
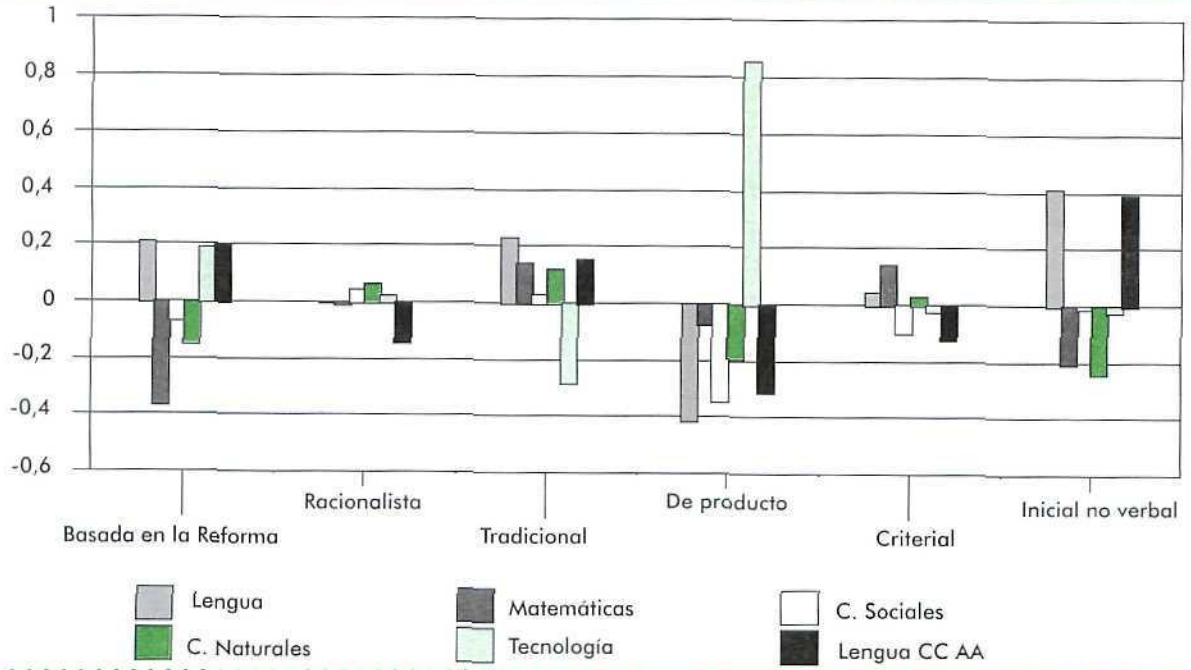


Gráfico 22: Diferencias en evaluación por área impartida



LOS COLECTIVOS DOCENTES

Las diferencias de mayor importancia entre los conjuntos de profesores aparecen en la comparación de los resultados en función de los colectivos profesionales de procedencia. En la ESO coexisten, como ya se indicó, tres colectivos con diferencias en función del cuerpo administrativo de origen, e incluso en cuanto a titulación: Maestros, Profesores de Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.

La contraposición más fuerte se produce entre el colectivo de Profesores de Secundaria y el de Maestros. Si se estiman las concordancias o discrepancias que se producen entre las 31 dimensiones que se han obtenido, en una valoración cuyo sentido es esencialmente aproximativo, la correlación entre los profesores de Secundaria y Maestros es negativa, con un valor que supera 0,60. Se trata de una visión claramente divergente entre los dos grupos mencionados. No es aventurado concluir que la cultura organizativa de uno y otro conjunto, expresada a través de las dimensiones, está muy distante.

El maestro valora más —de modo significativamente distinto al profesor de secundaria— las intenciones del currículo de la LOGSE, la flexibilidad de contenidos (gráfico 23) y la programación basada en la Reforma. La exposición magistral, como técnica didáctica, es aceptada por los profesores de secundaria y no tanto por los maestros. Éstos valoran positivamente el factor que se ha denominado «metodología convencional», y los otros lo valoran menos. Ser partidario de esta metodología, de acuerdo con la definición de la dimensión correspondiente, implica aceptar el esfuerzo del profesor para facilitar el aprendizaje del alumno.

Los maestros son más proclives a aceptar y realizar adaptaciones curriculares y a aceptar la integración que los profesores de secundaria. Desde el prisma de la evaluación y la promoción, los maestros son más partidarios de la evaluación y promoción basadas en la Reforma y de realizar una evaluación criterial (gráfico 24). Por último, valoran más la dotación y optimización de los medios y recursos y entienden la tutoría como una función docente y fundamental en esta etapa escolar para la que se consideran suficientemente preparados.

La correlación entre los Maestros y los Profesores Técnicos de Formación Profesional sigue la misma pauta. Las discordancias son semejantes a las que se han visto entre maestros y profesores de Secundaria. Se encuentran igualmente en posturas contrapuestas y distantes. Pero tampoco existen concordancias entre Profesores Técnicos de Formación Profesional y los profesores de Educación Secundaria: la correlación entre estos dos colectivos es prácticamente nula.

La presencia de tres culturas profesionales tan diferenciadas puede plantear problemas peculiares. La cultura de secundaria esta reglada, como se observa, por un sentido predominantemente transmisivo más que participativo, por un sentido selectivo más que generalizador, por una visión esforzada por parte del alumno más que facilitadora. Estos adjetivos, en una contraposición simplista por poco matizada, no son más que la síntesis de las diferencias de puntuaciones factoriales de segundo orden detectadas mediante el análisis de varianza. Y además tienen un referente que puede entenderse identificable como rasgos tradicionales de un Bachillerato propedéutico para otros niveles de enseñanza. La asimilación de la ESO con la Educación General Básica o la Educación Primaria no es una identificación caprichosa. ESO y primaria son niveles de enseñanza obligatoria. El Bachillerato se orienta, especialmente, a conseguir la «incorporación a estudios posteriores».

Si a estas disparidades se le suman la serie de diferencias basadas en las funciones profesionales que han de desempeñar unos y otros, en las remuneraciones y en el régimen de dedicación, la discrepancia intracentro podría derivar en situaciones de fragmentación cultural: sería una derivación provocada por la relativamente baja permeabilidad entre los grupos implicados, las distintas formas de trabajo que se detectan, y la presencia de una cierta «conciencia del nos».

Todavía un elemento más que señalar. Los profesores de Secundaria se encuentran no sólo con el conflicto intracentro señalado. Su intervención simultánea en la dos modalidades de la Educación Secundaria, la Obligatoria y el Bachillerato, puede exigirles un difícil desdoblamiento en las funciones profesionales. Habrá de evaluar individualmente en una sesión de Bachillerato y corporativamente en las de ESO. Tendrá que actuar con talante participativo y facilitador en una clase, y transmisivo y selectivo en otra.

Este cambio de contexto de modo casi instantáneo no es fácil de asumir.

Este problema de la coexistencia de subculturas intracentro puede ser una interesante vía de enriquecimiento del grupo de profesores si se consigue gestionar de un modo adecuado. Pero podría también convertirse en la base de una disfunción problemática.

Gráfico 23: Diferencias en «intenciones» de la Reforma por colectivos docentes

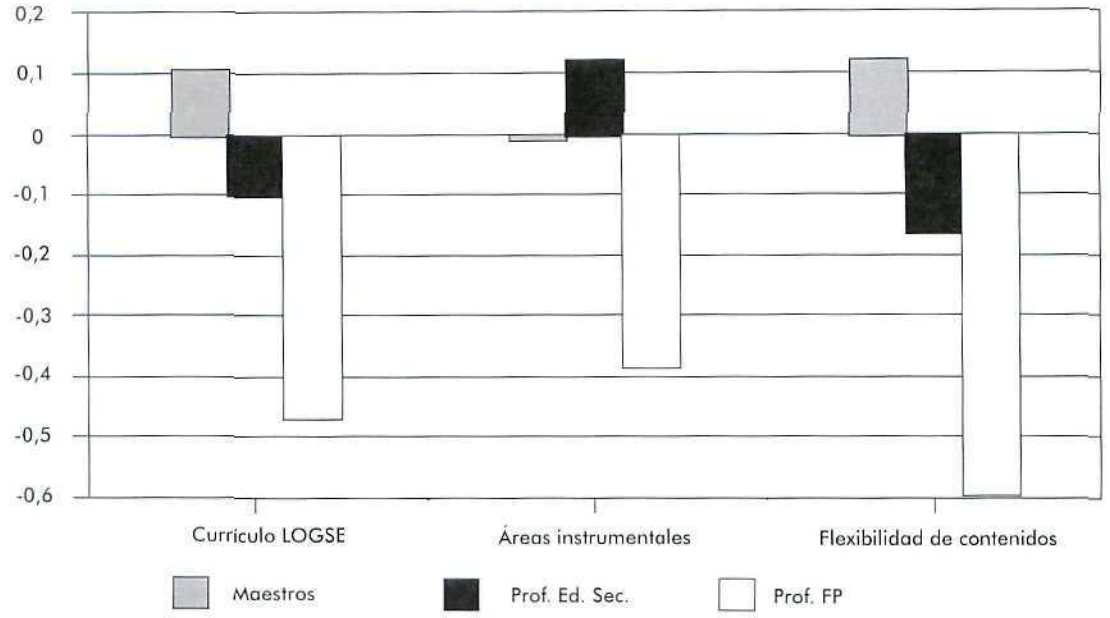
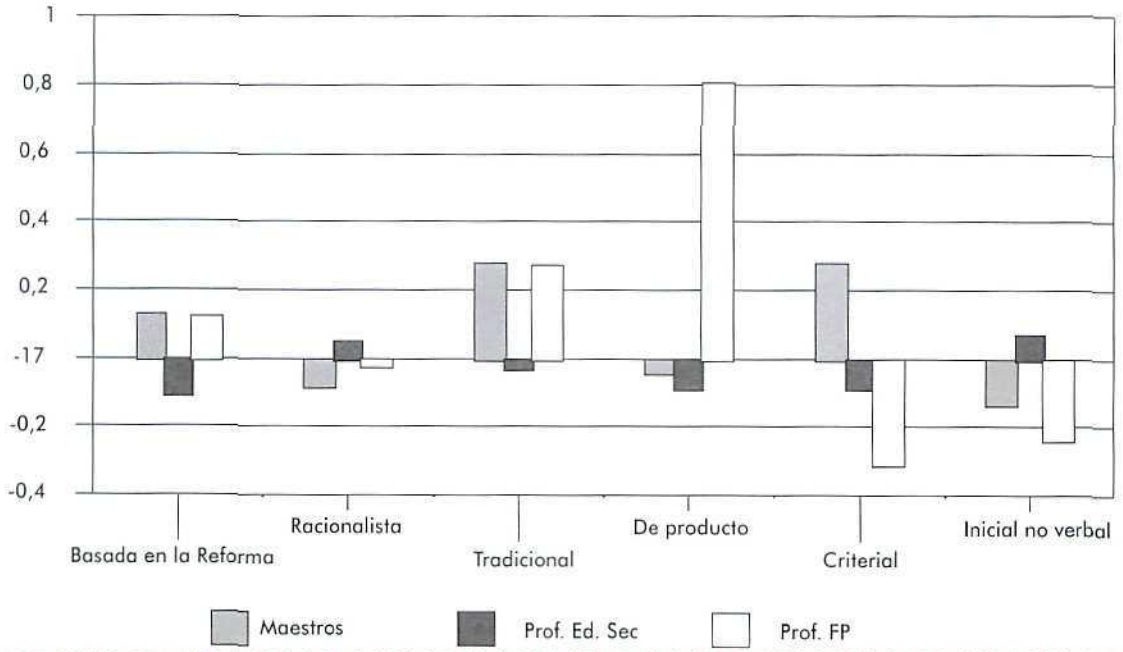


Gráfico 24: Diferencias en la evaluación en función del colectivo docente



Funcionamiento de los centros 4

Introducción

El objetivo general de la Comisión número III era analizar *dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos* que actualmente están escolarizados en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Decisiones iniciales

La primera tarea de la Comisión consistió en adecuar la amplitud de la investigación, dado que se la denominó «Administración educativa y gestión de los centros». La Comisión tomó como fundamento de sus actuaciones la petición, por parte del INCE, de atender «necesidades urgentes» y estableció que el principio de realismo presidiese sus actuaciones y trabajos. Desde las primeras reuniones, todos los miembros de la Comisión, tanto los representantes de las Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias en materia de educación como los que representan al ámbito de gestión del MEC, se percataron de que evaluar la Administración Educativa y la gestión de los Centros en toda su amplitud suponía una tarea poco menos que imposible de realizar, toda vez que para proceder y recabar información habría que acudir a cada componente territorial del sistema educativo y se podría entrar en una dinámica de continua petición de principio o aporía.

La diversidad y heterogeneidad de las situaciones que se iban a considerar en la descripción y evaluación de las distintas Administraciones con responsabilidades en la educación, así como la complejidad que ofrece la organización del sistema educativo, dada su relación y dependencia con la política, administración, planificación y legislación educativas, pusieron en evidencia que el estudio de la Administración Educativa constituye de por sí un campo de investigación singular, lejos de abordarlo como un aspecto más de lo que ahora se pretende. Es a partir de los centros, es decir, de los microsistemas, como podría abordarse la cuestión «dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos».

Hechas todas las consideraciones precedentes y teniendo en cuenta también los ámbitos que tanto la prensa especializada en materia educativa como el resto de los medios de comunicación manejan como grandes tópicos, la Comisión III tomó la decisión de analizar las tres categorías siguientes: **Dirección, participación y convivencia en los centros**, lo cual incidió en la propuesta que se hizo respecto a la denominación de la Comisión, que cambió la de «Administración y gestión de los centros» por la de **Funcionamiento de los centros**.

Líneas metodológicas

El Informe emitido por la Comisión III, bajo el nombre de *Funcionamiento de los centros*, contiene abundante información preliminar sobre la metodología seguida (elaboración del cuestionario, selección de la muestra, aplicación, análisis, redacción del informe, etc.). Remitimos allí al lector interesado en profundizar estos aspectos.

A los efectos de este informe global, bastará proporcionar algunos datos someros que den idea sobre las principales líneas convenidas por la Comisión.

Con referencia al instrumento de diagnóstico, se procedió a elaborar un cuestionario de 51 ítems, seleccionados entre los más de 200 de que se componía inicialmente. Consta de tres partes: la función directiva, la participación y la convivencia en los centros, más la hoja de preguntas complementarias al director. Contiene dos partes introductorias de identificación de los colectivos encuestados y del centro, respectivamente. En cuanto a las personas concretas, el cuestionario era anónimo, si bien solicitaba algunos datos personales, convenientes a efectos de la investigación, tales como función desempeñada, edad, sexo y antigüedad en el centro.

La población objeto de estudio quedó constituida por el conjunto de todos los centros públicos y centros privados concertados del Estado español en que se imparte al menos un curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Los centros públicos y los

privados concertados tienen una homogeneidad de organización y funcionamiento que permite el estudio conjunto en ellos de los núcleos temáticos elegidos. Los datos fueron facilitados por el Ministerio de Educación y Cultura y por cada una de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa. Para fijar el tamaño de la muestra se tuvo en cuenta que el número de centros fuese lo suficientemente elevado como para garantizar la representatividad de la muestra en el ámbito nacional, pero que, a su vez, se mantuviera en unos límites razonables que hicieran viables los procesos de aplicación del instrumento de diagnóstico, recogida de la información y posterior tratamiento de datos. Se excluyó explícitamente por la Comisión que la muestra fuera representativa en cada una de las Comunidades Autónomas, porque se consideró preferible abordar el estudio con carácter general, sin descender a resultados en las Autonomías o a comparaciones entre las Comunidades.

Con estos criterios se acordó que la muestra estuviera constituida por seiscientos centros en los que se impartiera la Educación Secundaria Obligatoria, lo que equivale al 7,4 % de la población de centros. Para lograr una representación adecuada de los distintos tipos de centros incluidos en la población objeto de estudio, se decidió estratificar la muestra, considerando relevantes las tres variables siguientes: ámbito territorial, régimen jurídico de centro (público/privado) y nivel educativo (primaria/secundaria).

En cuanto al ámbito territorial, los estratos quedaron constituidos por el ámbito de gestión del MEC y por las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, excluida Andalucía, que decidió no participar en el estudio. Dentro de cada ámbito territorial se acordó llevar a cabo una distribución proporcional de la muestra en cada una de las provincias según los respectivos números de centros.

Una vez elaborados los cuestionarios y las instrucciones de aplicación, la Comunidad Autónoma de Canarias decidió retirarse del estudio, por lo que causaron baja 35 centros de la muestra elaborada inicialmente.

La muestra resultante de 565 centros se consideró suficiente desde el punto de vista técnico para representar el ámbito de estudio: el conjunto del territorio gestionado directamente por el MEC y las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia. Para intervalos con un nivel de confianza del 95%, considerando el centro como la unidad muestral, el nuevo tamaño de la muestra llevaba a unos errores muestrales de ± 4,0 % en los porcentajes.

También con posterioridad al diseño de la muestra y a la elaboración de los cuestionarios, la Comunidad Autónoma de Cataluña decidió participar sólo en los aspectos relativos a la función directiva y la participación, pero se retiró de los estudios relacionados con la convivencia en los centros alegando que podían interferir con los estudios sobre clima escolar que estaba desarrollando el Consell Superior d'Avaluació de Cataluña. En consecuencia, la muestra quedó reducida para el estudio de la convivencia a 495 centros.

Como resultado de todo ello, la muestra de centros a los que se aplicaron, finalmente, los cuestionarios fue la del cuadro siguiente:

Cuadro 1: Muestra prevista de centros

Ámbito territorial	Número de centros	
	Función directiva y participación	Convivencia en los centros
Andalucía	0	0
Canarias	0	0
Cataluña	70	0
Galicia	59	59
Navarra	6	6
País Vasco	25	25
C. Valenciana	89	89
MEC	316	316
TOTAL	**565**	**495**

Determinado el número de centros correspondientes a cada estrato en los diferentes ámbitos territoriales, la selección se llevó a cabo por un procedimiento aleatorio entre los centros que cumplían las categorías específicas de cada estrato.

Se decidió que en cada centro se aplicaría el cuestionario a diez personas pertenecientes a todos los sectores de la comunidad educativa. Este número permitía conocer la opinión de todos los sectores representados en el Consejo Escolar y además la de los profesores que no fueran miembros del Consejo con objeto de contrastar los diferentes puntos de vista sobre los temas de estudio. En concreto, las diez personas seleccionadas en cada caso eran las siguientes:

- Centros públicos: director, jefe de estudios, un representante de los profesores en el Consejo Escolar (CE), el representante del Ayuntamiento en el CE, dos representantes de los padres en el CE, dos representantes de los alumnos en el CE, el representante del PAS en el CE y un profesor no miembro del CE.
- Centros privados: el director, un representante del titular del centro en el CE, el jefe de estudios o persona que ejerza función equivalente, un representante de los profesores en el CE, dos representantes de los padres en el CE, dos representantes de los alumnos en el CE, el representante del PAS en el CE y un profesor no miembro del CE.

Respecto al procedimiento para pasar las encuestas, estuvo a cargo del Servicio de Inspección en el ámbito de gestión del MEC y también en las Comunidades Autónomas a excepción de Cataluña en que se hizo por correo.

La Comisión elaboró las instrucciones para la aplicación de los cuestionarios, que fueron remitidas a todas las personas encargadas de aplicarlos. Se hicieron versiones del cuestionario en las correspondientes lenguas por parte de las CC AA de Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña y Valencia. El plazo límite de aplicación de los cuestionarios fue el 20 de junio de 1997 y el de envío al INCE, el 30 de junio.

De los 5.650 cuestionarios aplicados *se contestaron* 4.661, lo que supone una tasa global de respuestas del 80%.

La generalización de resultados no puede extenderse más allá de la población estudiada. El análisis de los datos se dirige fundamentalmente a describir una situación y realizar determinadas inferencias dentro del marco científico propio de las investigaciones de tipo descriptivo y descriptivo-correlacional.

Al analizar los datos, hay que tener en cuenta que no se han formulado hipótesis científicas derivadas de la identificación de problemas de investigación concretos y, por consiguiente, no se pretende con los datos verificar o confirmar hipótesis en el marco del método hipotético deductivo. Los datos del cuestionario no permiten cualquier tipo de generalización y menos dar cauce a generalizaciones deterministas de tipo relacional causa-efecto. Se pretenden lograr descripciones reales sobre la función directiva, la participación y la convivencia en los centros. Alejados de planteamientos reduccionistas y analíticos, se han analizado los resultados del cuestionario desde la perspectiva global que da el ámbito territorial sobre el que se ha basado la investigación y

Cuadro 2: Tasa de respuesta

	Muestra prevista	Muestra definitiva	Centros que responden	
MEC	316	316	300	(95%)
Andalucía	0	0	0	
Canarias	35	0	0	
Cataluña	70	70	56	(80%)
Galicia	59	59	58	(98%)
País Vasco	25	25	25	(100%)
Navarra	6	6	6	(100%)
C. Valenciana	89	89	89	(100%)
TOTAL	**600**	**565**	**534**	**(95%)**

teniendo en cuenta que la muestra con que se ha trabajado es representativa de la población.

Dirección y función directiva

CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR

La mayoría de los miembros que responden opinan que el director debe ser elegido por el Consejo Escolar (un 45%) o por el Claustro de profesores (un 34%). También hay un 13% que opina debe ser nombrado por el titular del centro y que lógicamente proceden de los centros privados. Son muy pocos los que se inclinan por una designación directa por la Administración Educativa.

Los profesores manifiestan en mayor porcentaje que los restantes sectores que el director debe ser elegido por el Claustro (52% de los profesores). (Ver gráfico 1). En cambio, los mayores porcentajes de los partidarios de la elección por el Consejo Escolar se dan en los representantes del Ayuntamiento y de los padres y en los directores (60%, 54% y 53% respectivamente). Un significativo 68% de los representantes del titular del centro en el Consejo Escolar son partidarios de que el director sea designado directamente por el titular del centro.

Es mayor el porcentaje de los que se muestran partidarios de que el director sea elegido por el Claustro de profesores en centros de Primaria que en centros de Secundaria (40% frente a 28%). En cambio, los porcentajes se invierten en la opinión de que el director deba ser designado por el titular del centro (5% en Primaria frente a 21% en Secundaria).

Se opina mayoritariamente (78%) que la duración en el cargo establecida para el director o directora es adecuada. Sólo un 3% de las personas encuestadas se inclina por la duración permanente del cargo de director.

Solamente un 19% de las personas encuestadas se muestran partidarias de que el director no deba impartir clase. El resto opina que el director debe dedicar parte de su jornada a impartir clases, bien igual que los demás profesores (6%), bien algo menos (40%), bien muy poco tiempo (35%). Es decir, la mayoría (75%) considera que el director debe dedicar parte de su jornada a impartir clases, pero durante menos tiempo que los demás profesores. Los jefes de estudio, los directores y los representantes del titular del centro son los que se muestran más partidarios de que el director imparta clases, pero muy poco tiempo (57%, 56% y 56%, respectivamente).

Mayoritariamente se opina que el director debe ser un profesor del mismo centro (un 92% de las personas que han contestado la encuesta lo afirma).

Un 87% de las respuestas manifiesta que el director debe recibir una capacitación profesional específica, a través de actividades de más o menos extensión; se dan pequeñas diferencias entre colectivos, como puede verse en el gráfico 2.

La capacitación del director debe ser adquirida en un curso específico, para el 61% de los encuestados. Sólo un 14% considera conveniente alguna actividad de capacitación extensa, con una duración de 200 horas o más.

Gráfico 1: ¿Cuál cree que debe ser el procedimiento para designar al director?

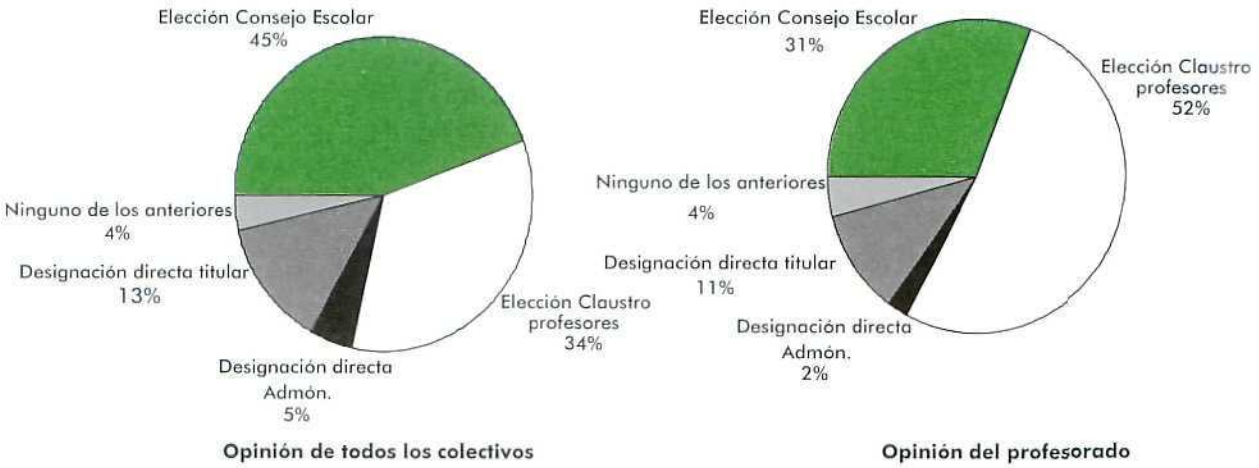
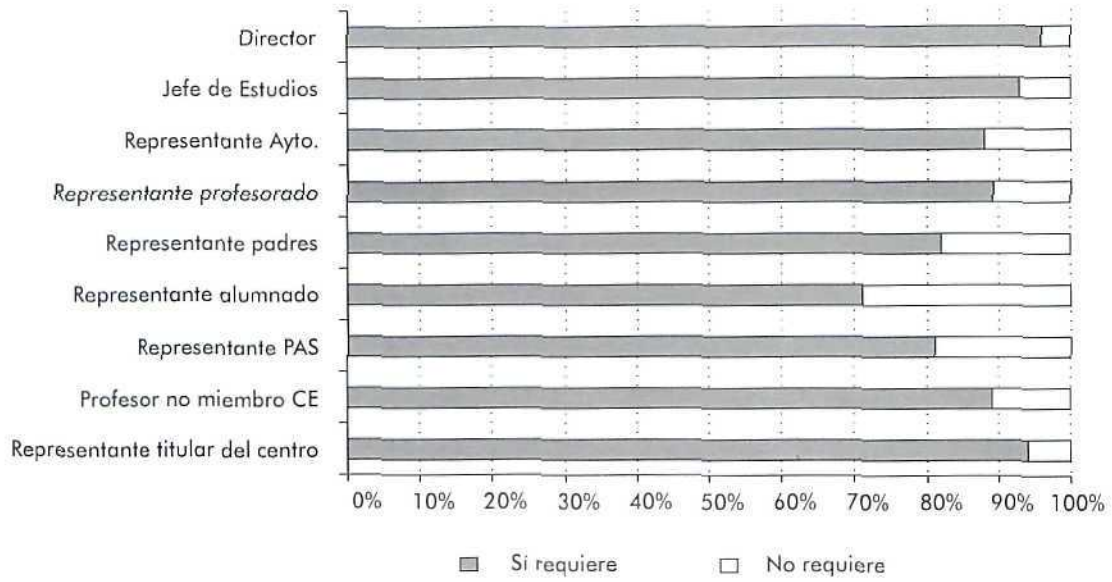


Gráfico 2: ¿Debe recibir el director una capacitación profesional?



Destaca que los mayores porcentajes de partidarios de una capacitación profesional breve se den en el profesorado (65%) y en los representantes de titular del centro (70%), pero que el porcentaje más alto de los que consideran necesaria una capacitación mediante una actividad extensa de más de 200 horas se dé entre los directores. Por el contrario, los alumnos en mayor proporción que los demás colectivos (29%) afirman que el director no debe recibir capacitación profesional.

En resumen, las características del director que se prefieren de forma mayoritaria son: director elegido entre los profesores del centro, con una duración en el cargo similar a la actual, que imparta clases pero menos que los demás profesores y que haya sido capacitado para el cargo mediante algún curso específico no muy extenso.

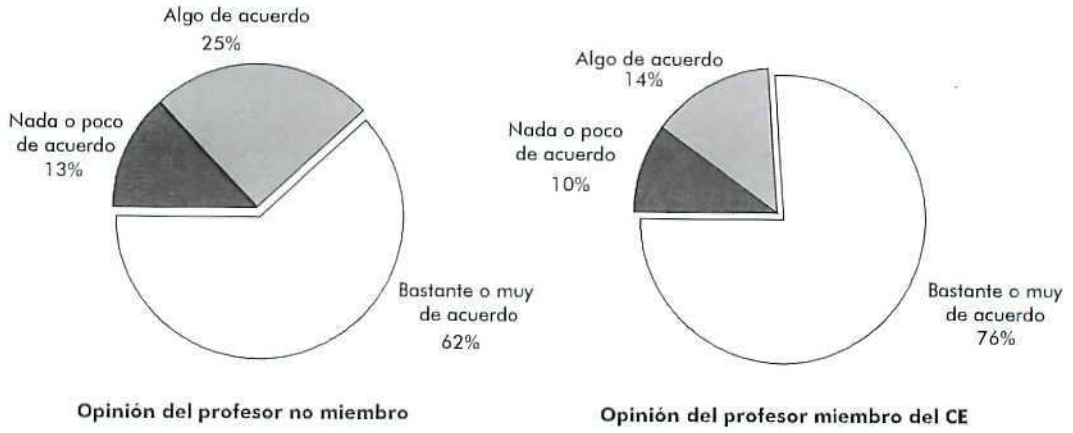
Grado de eficacia en el funcionamiento del Consejo Escolar

En el Cuestionario se incluyó una pregunta sobre el grado de eficacia del funcionamiento del Consejo Escolar. Un 80% de los personas encuestadas están bastante o muy de acuerdo con la afirmación *El Consejo Escolar de este centro funciona eficazmente.* Solamente un 3% no está nada de acuerdo con la misma. En conjunto, el funcionamiento de los Consejos Escolares recibe una puntuación media de 3,98 en una escala de 0 (nada de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Los representantes del titular del centro, seguidos del personal de Administración y servicios, son los colectivos que se manifiestan globalmente más de acuerdo con el eficaz funcionamiento del Consejo Escolar; en cambio, los profesores no miembros del Consejo tienen la media de opinión más baja, presentando diferencias significativas con el resto de colectivos, aunque la mayoría de ellos (63%) está muy o bastante de acuerdo con el funcionamiento del Consejo Escolar. (Ver gráfico 3).

Considerando el nivel educativo, se encuentran significativamente más de acuerdo con el funcionamiento eficaz de sus Consejos Escolares los centros de Educación Secundaria (media 4,06) que los centros de Educación Primaria (media 3,90). Asimismo, los centros pequeños (menos de 380 alumnos) y los centros grandes (más de 650 alumnos) están más de acuerdo con el funcionamiento eficaz de sus Consejos Escolares que los centros medianos.

Gráfico 3: ¿Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación: «El Consejo Escolar de este centro funciona eficazmente»?



LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Mediante diecisiete preguntas se pretende detectar el grado en que se desarrollan acciones relativas a funciones directivas; a este fin los encuestados han de manifestarse, de forma que en cada centro mientras el director lo hace respondiendo de sus propias acciones, el resto de los encuestados responden según lo que creen que el director ejecuta.

VALORACIÓN GENERAL SOBRE LAS FUNCIONES DEL DIRECTOR

Todos los miembros encuestados valoran positivamente la dedicación del director a las funciones sometidas a evaluación. Las medias aritméticas de opinión oscilan entre 3,92 y 4,60 en una escala de cinco grados. Agrupando las respuestas en las categorías más altas («mucho», «bastante»), en este bloque se sitúan entre un 74% y un 96% de las estimaciones. Cabe, por tanto, deducir que la evaluación de la dedicación del director a las funciones señaladas es positiva. Dentro de esta valoración, la media más baja corresponde a la dedicación para «promover procedimientos de formación de los profesores en el centro» y la más alta, a la «disponibilidad para escuchar sugerencias» de los miembros de la comunidad escolar (cuadro 3).

Se observa que la dedicación más intensa del director parece centrarse en las funciones relacionadas con los organismos de nivel superior y las relacionadas con la convivencia en los centros. Con menor intensidad (aunque no a mucha distancia) aparecen las funciones de administración, gestión y mejora del centro, y las que promueven la relación con las familias.

Es destacable que las funciones del director relacionadas con el profesorado tienen la puntuación media más baja, aunque en sí misma es una puntuación relativamente alta (con un valor próximo a 4 en una escala de 1 a 5); son funciones como la promoción del aprovechamiento de las capacidades del profesor, la información sobre la eficacia docente y orientadora del mismo, la promoción de trabajos en equipo y la generación de procedimientos de formación de los profesores en el centro.

DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE LOS SECTORES IMPLICADOS EFECTÚAN DE LAS FUNCIONES DEL DIRECTOR

Tal como se ha descrito anteriormente, las valoraciones que sobre las funciones del director han efectuado todos los encuestados llevan a concluir que, en general, las estimaciones son bastante elevadas en prácticamente todas las funciones sobre las que se pidió opinión, si bien existen diferencias entre unas y otras. Pero, además de estos datos generales, parece oportuno referirse a las estimaciones que sobre tales funciones han emitido los diversos sectores consultados. Con el fin de ofrecer esta visión sectorial, las diferencias de valoración en las distintas funciones directivas se han visto entre los siguientes pares de colectivos:

Cuadro 3: Valoraciones de todas las funciones directivas

Funciones directivas	Media de opinión	Respuestas o «mucho o bastante»
Disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias	4,60	95%
Responder a órganos de nivel superior	4,51	96%
Ejecutar acuerdos de los órganos colegiados	4,50	94%
Aplicación y control del presupuesto del centro	4,44	92%
Intervención para resolver conflictos	4,43	91%
Colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza	4,42	93%
Promover buen clima de relaciones	4,40	90%
Identificación de las necesidades del centro	4,38	92%
Comunicación con Asociaciones de padres	4,38	91%
Información a los padres	4,37	90%
Garantizar el cumplimiento del RRI	4,36	91%
Control de proyectos de mejora	4,34	92%
Asegurar el buen uso de instalaciones y recursos	4,32	90%
Promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo	4,17	85%
Información de la eficacia docente y orientadora	4,07	82%
Promover trabajos en equipo	3,99	77%
Promover procedimientos de formación de los profesores en el centro	3,92	74%

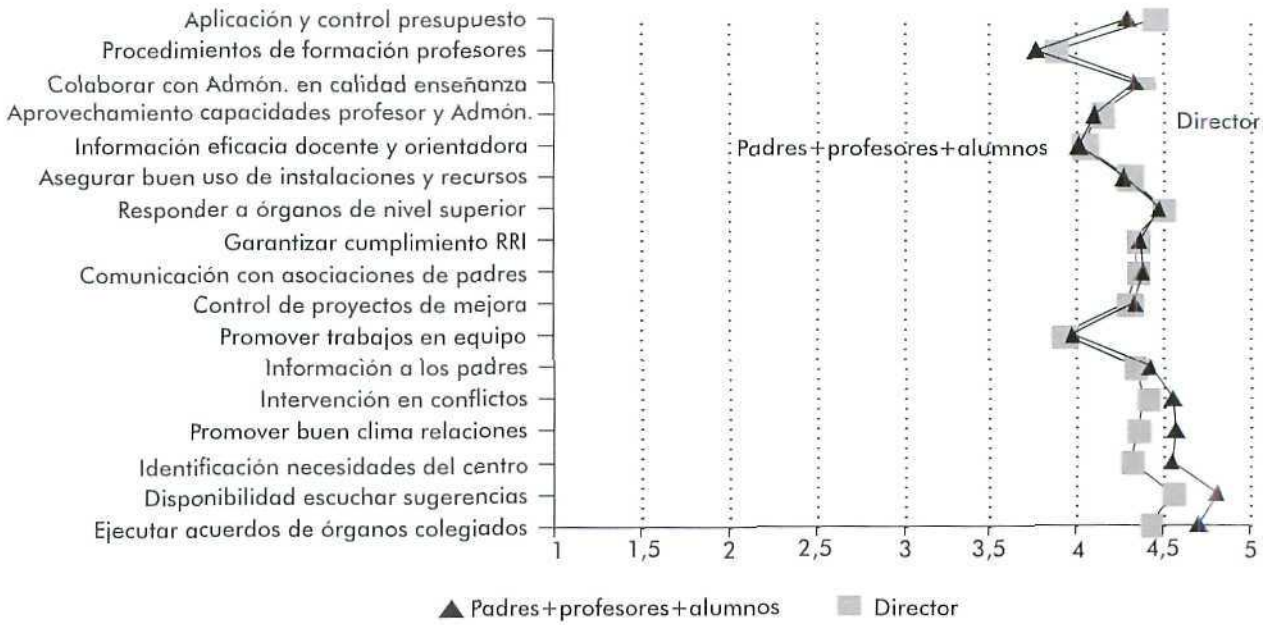
- Valoración del director (autovaloración), frente a la del resto de miembros encuestados (heterovaloración).
- Valoración del director, frente a la de alumnos, profesores y padres conjuntamente.
- Valoración de la función directiva en los centros de Educación Primaria, frente a la de los centros de Educación Secundaria.
- Valoración de la función directiva en los centros con directora, frente a la de los centros con director.

La autoevaluación que hace el director o directora de su propia gestión tiende a ser mayor que la valoración externa efectuada por el resto de miembros encuestados en las funciones relacionadas con la convivencia en el centro, seguidas de las que tienen relación con la gestión del centro y su mejora. Por el contrario, el director estima que dedica menos tiempo de lo que creen los demás a las funciones relacionadas con la Administración y órganos de nivel superior. Los dos tipos de valoración se igualan en la dedicación a funciones relacionadas con los profesores y con los padres.

Cuando se compara la autovaloración de la función directiva con la valoración que de la misma hacen los alumnos, padres y profesores, las diferencias encontradas son muy parecidas a las descritas anteriormente entre la autovaloración del director y la valoración por el resto de los miembros encuestados. (Ver gráfico 4).

Diferenciando las valoraciones según la etapa educativa a que corresponde el centro, se han encontrado pocas diferencias entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria, ya que doce funciones directivas quedan valoradas de la misma forma en ambos tipos de centro. Solamente la dedicación del director para mantener un clima ágil con las asociaciones de padres ha tenido más valoración en los centros de Educación Primaria que en los de Educación Secundaria. En cambio, en los centros de Secundaria se valora más la dedicación que desde la dirección se hace para: identificar las necesidades del centro; controlar los proyectos de mejora; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores, y garantizar el cumplimiento del Reglamento de Régimen Interior (RRI).

Gráfico 4: Autovaloración de las funciones directivas, y valoración por el total de padres, alumnos y profesores



Por otra parte, se observa que las directoras reciben en el ejercicio de sus funciones una valoración media más alta que los directores en lo relativo al centro en general y su mejora y las funciones relacionadas con la convivencia en el centro, con los profesores y con la Administración. No se encuentran, en cambio, diferencias en cuanto a las funciones relacionadas con las familias de los alumnos.

AGRUPACIÓN FACTORIAL DE LAS VALORACIONES SOBRE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

Las diecisiete variables a través de las que se ha pedido la opinión sobre la función directiva, que han sido comentadas en los apartados anteriores, proporcionan una información pormenorizada. Por ello, se planteó la necesidad de estudiar si en todo el bloque de preguntas había una estructura subyacente que articulara de forma lógica su composición y que, al mismo tiempo, resumiera la información proporcionada por las variables originales. Para ello, se ha utilizado el análisis factorial con el fin de encontrar la existencia de factores o variables latentes que resuman la información proporcionada por las originales sin una pérdida sustancial de dicha información. La descripción de los factores es la que sigue a continuación.

El factor 1 podría definirse como *funciones que oficialmente se atribuyen al director*. Constituyen este factor aquellas variables originales que se refieren a funciones que, de alguna manera, se espera oficialmente que haga el director. Por orden de mayor a menor peso en el factor, son las siguientes: *disponibilidad para recibir, escuchar y encauzar sugerencias de los diferentes sectores de la comunidad escolar; ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados; intervenir en conflictos; promover un buen clima de relaciones; responder a los órganos de nivel superior; identificar las necesidades del centro; garantizar el cumplimiento del reglamento de régimen interior; controlar los proyectos de mejora; colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza; mantener comunicación con las asociaciones de padres; aplicar y controlar el presupuesto, y asegurar el buen uso de instalaciones y recursos*. En conjunto, podrían considerarse como las funciones clásicas que se esperan de la persona que asume la dirección de un centro educativo.

Cuadro 4: Agrupación factorial de las funciones directivas

Funciones directivas	Factor 1	Factor 2
Identificación de las necesidades del centro	0,539	—
Control de los proyectos de mejora	0,530	—
Procedimientos de formación de los profesores en el centro	—	0,829
Promover trabajos en equipo	—	0,767
Información de la eficacia docente y orientadora de los profesores	—	0,718
Intervención en conflictos	0,676	—
Disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias	0,719	—
Promover buen clima de relaciones	0,549	—
Garantizar el cumplimiento del RRI	0,533	—
Colaboración con la Administración en la calidad de la enseñanza	0,519	—
Ejecución de los acuerdos de los órganos colegiados	0,687	—
Responder a órganos de nivel superior	0,546	—
Promover procedimientos de información a los padres	—	0,521
Comunicación con Asociaciones de padres	0,490	—
Asegurar el buen uso de instalaciones y recursos	0,468	—
Aplicación y control del presupuesto	0,484	—
Promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo	—	0,642
Autovalor	**7,283**	**1,081**
Porcentaje de varianza explicada	**42,8**	**6,4**

El factor 2 podría definirse como *función directiva directamente relacionada con el profesorado*. En este factor pesan aquellas variables que recogen la opinión sobre la dedicación del director a temas en relación con el profesorado como son, por orden de mayor a menor peso atribuido: *generar procedimientos de formación y actualización de los profesores en el centro; promover trabajos en equipo con los profesores y profesoras; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores; promover el aprovechamiento de capacidades, cualidades, experiencia y conocimientos del profesorado y personal administrativo y de servicios del centro, y promover procedimientos para que los padres puedan informarse sobre la situación de sus hijos e hijas.*

De las cinco variables que pesan en este factor, las tres primeras de mayor peso son funciones del director en relación claramente con el profesorado; por depender más del talante personal del director/a, no son tan esperables de la acción directiva como las funciones del factor anterior (que se incluirían, más bien, dentro de un concepto del director como autoridad gestora). Se trata, en este segundo factor, de funciones del director que tienen mucho que ver con su estilo personal de dirección: facilitar la actualización del profesorado en el centro, facilitar una dinámica de trabajo en equipo del profesorado y estar informado de la eficacia docente y orientadora de los profesores (bien directamente o por vía de los departamentos respectivos).

Los dos grandes factores mencionados definen dos modelos diferentes de dirección:

- Uno, más centrado en realizar las *funciones que oficialmente* se asignan al director, como son: estar disponible para recibir, escuchar y encauzar sugerencias; ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados; intervenir en conflictos; promover buen clima de relaciones; responder a órganos de nivel superior; identificar las necesidades del centro; garantizar el cumplimiento del reglamento de régimen interior; controlar los proyectos de mejora; colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza; mantener comunicación con asociaciones de padres; aplicar y controlar el presupuesto, y asegurar el buen uso de instalaciones y recursos.

- Otro, más centrado en *las funciones directivas en relación con el funcionamiento del profesorado*, incluye las de: generar procedimientos de formación y actualización de los profesores; promover trabajos en equipo; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores; promover el aprovechamiento de capacidades, cualidades, experiencia y conocimientos del profesorado, y promover procedimientos para que los padres puedan informarse sobre la situación de sus hijos e hijas.

La *autovaloración* del director en las funciones que oficialmente se esperan de él es significativamente mayor que la valoración que recibe del resto de los miembros encuestados. Por el contrario, la autovaloración del director en su dedicación a actividades directamente relacionadas con el profesorado es menor que la que de él hacen el conjunto de los miembros encuestados.

Los directores de los *centros de Educación Primaria* se ocupan de igual forma que los de los centros de *Educación Secundaria* tanto de realizar aquellas funciones que son esperables en razón de su cargo como de aquéllas que están en relación directa con el profesorado.

La ocupación del director en funciones oficialmente esperables es independiente de que sea *director o directora*. En cambio, en las funciones directivas directamente relacionadas con el profesorado, las directoras son más valoradas que los directores.

En los centros pequeños el director se ocupa más que en los centros grandes de todas las funciones oficialmente esperables, pero no aparecen diferencias significativas en razón del *tamaño del centro* entre las medias de valoración de la función directiva en aquellas funciones directamente relacionadas con el profesorado.

La participación en los centros educativos

ÁREAS DE PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

Catorce preguntas del cuestionario van dirigidas a conocer dos aspectos de la participación, uno en la forma real en que se produce la participación en diversos aspectos del funcionamiento del centro y otro, la forma en que se entiende que sería deseable. Se presentan cinco opciones para cada uno de los catorce aspectos sobre los que se consulta: la de no estar informado sobre las decisiones, estar informado *a posteriori* de la toma de decisiones, ser consultado previamente a la toma de decisiones, participar en la toma de decisiones en grupo y tomar personalmente las decisiones; cuando en el área o aspecto consultado no se tomasen decisiones también debe manifestarse en una sexta opción de respuesta.

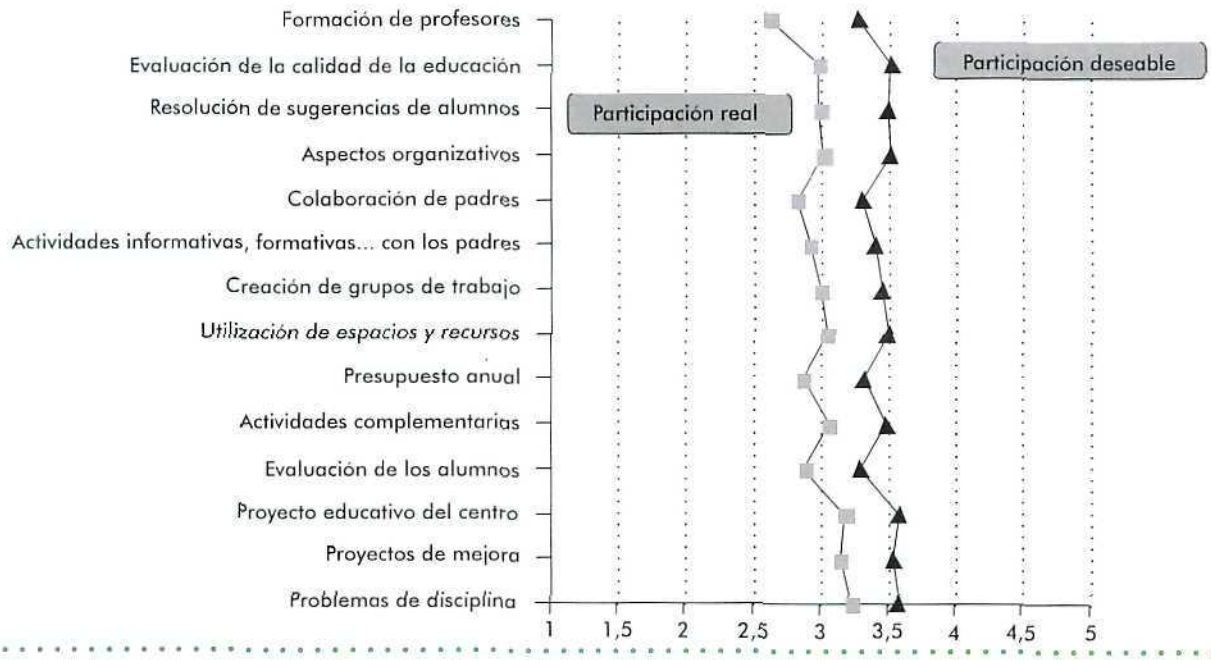
Cuadro 5: Participación en las áreas de la vida de un centro educativo

	Participación real	Participación deseable	Diferencia	N. de significación	Correlación
Formación de profesores	2,62 (14)	3,28 (14)	-0,66 (1)	****	0,632 (7)
Evaluación de la calidad de la educación	2,98 (9)	3,52 (4)	-0,54 (2)	****	0,557 (14)
Resolución de las sugerencias de alumnos	2,99 (8)	3,50 (7)	-0,51 (3)	****	0,558 (13)
Aspectos organizativos	3,02 (6)	3,51 (5)	-0,49 (4)	****	0,560 (12)
Colaboración de padres	2,82 (13)	3,31 (12)	-0,49 (5)	****	0,656 (4)
Actividades informativas, formativas, etc., con padres	2,92 (10)	3,40 (10)	-0,48 (6)	****	0,627 (8)
Creación de grupos de trabajo	3,00 (7)	3,45 (9)	-0,45 (7)	****	0,669 (2)
Utilización de espacios y recursos	3,05 (5)	3,50 (6)	-0,45 (8)	****	0,619 (9)
Presupuesto anual	2,87 (12)	3,32 (11)	-0,45 (9)	****	0,668 (3)
Actividades complementarias	3,06 (4)	3,49 (8)	-0,43 (10)	****	0,604 (10)
Evaluación de alumnos	2,88 (11)	3,30 (13)	-0,42 (11)	****	0,723 (1)
Proyecto educativo del centro	3,18 (2)	3,58 (2)	-0,40 (12)	****	0,580 (11)
Proyectos de mejora	3,14 (3)	3,54 (3)	-0,40 (13)	****	0,650 (5)
Problemas de disciplina	3,23 (1)	3,58 (1)	-0,35 (14)	****	0,643 (6)

**** Diferencias significativas al 1‰.

Las medias de participación real en cada uno de los catorce aspectos del centro por los que se ha preguntado oscilan (en una escala de 1 a 5) desde 2,62 para la participación en la formación y perfeccionamiento del profesorado en el centro, hasta 3,23 para la participación en lo referente a problemas de disciplina graves entre el alumnado. La media global de las catorce variables de participación real es 2,98. Se podría considerar como una participación situada en el centro de la escala y que se corresponde con la opción «me consultan antes de tomar las decisiones». En el cuadro 5 puede verse en la segunda columna cómo quedan ordenadas las áreas atendiendo a las medias de participación real expresada.

Gráfico 5: Promedios de participación real y deseable en las áreas de la vida de un centro educativo



Las medias de participación deseable en cada uno de los aspectos citados de la vida del centro oscilan desde 3,28, para la participación en la formación y perfeccionamiento del profesorado en el centro, hasta 3,58, que corresponde tanto a la participación deseable en el proyecto educativo del centro como a la deseable en los problemas de disciplina. La *media global* de las catorce cuestiones sobre participación deseable es de 3,44: se sitúa, por término medio, *en el ámbito próximo a la toma de decisiones* en grupo. Por tanto, en cuanto a la participación en los centros educativos, las respuestas muestran que se desea un mayor grado de participación que el que se tiene actualmente, sobre todo en temas relativos a la formación del profesorado, la evaluación de la calidad de la educación, los aspectos organizativos de los centros y las actividades con los padres de alumnos.

Como se observa en el cuadro 5 y en el gráfico 5, la participación deseable de los miembros encuestados es más alta que la participación real en todos los aspectos, siendo significativas todas las diferencias. Sin embargo, el orden que se establece entre las áreas de participación, tanto en la participación real como en la deseable, es prácticamente la misma. Este hecho queda también explicado por las correlaciones altas que se han encontrado entre la participación real y deseable.

Aspectos relacionados con el centro educativo, con los alumnos y con la acción educativa, como son los problemas de disciplina, los proyectos educativos del centro y los proyectos de mejora, son áreas en las que se participa más que en las otras, pero en las que también se quiere participar más que en las restantes.

DIFERENCIAS EN EL GRADO DE PARTICIPACIÓN

Se han analizado las diferencias entre participación real y participación deseable en las diferentes áreas de la vida del centro y en relación con los siguientes grupos:

- Participación de cada uno de los colectivos encuestados.
- Participación del director y de los profesores no miembros del Consejo Escolar.
- Participación del director y del resto de miembros del Consejo Escolar.
- Participación en los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria.
- Participación en los centros públicos y en los centros privados concertados.
- Participación según el tamaño del centro.

La participación en las diferentes áreas de la vida del centro educativo expresada por los colectivos encuestados puede observarse en el cuadro 6, donde figuran las medias globales de la opinión de cada uno de ellos.

El director, el jefe de estudios, el representante del titular del centro y el profesorado (tanto el miembro del Consejo Escolar como el que no lo es) manifiestan que participan en mayor medida, por este orden, que el resto de miembros encuestados. En otro grupo, con una participación menor, quedan el representante del Ayuntamiento, los representantes de los padres, los representantes de los alumnos y el representante del personal de administración y servicios. Estos colectivos quedan prácticamente ordenados de la misma forma en lo que se refiere a la participación deseable. Aquellos colectivos que participan más quieren también participar más.

El grado de participación, tanto real como deseable, globalmente manifestada por el director ha sido significativamente mayor que la manifestada por el profesor no miembro del Consejo Escolar; la diferencia de las medias globales entre ambos colectivos es mayor en la participación real que en la participación deseable, por lo que el profesorado vive un mayor desfase que el director entre la participación que tiene y la que le gustaría tener.

El grado de participación real y deseable es significativamente mayor en el director que en el resto de los miembros del Consejo Escolar: la diferencia de las medias globales entre ambos grupos colectivos es mayor en la participación real que en la participación deseable. El desfase entre participación real y deseable es mayor, consecuentemente, en el resto de los miembros del Consejo Escolar que en el director.

No hay diferencias en participación real entre los centros públicos y los privados; sin embargo, se desea mayor participación en los primeros que en los segundos, por lo que, lógicamente, los miembros de los centros públicos viven más el desfase entre lo real y lo deseable.

Hay diferencias significativas en cuanto a la participación real global, manifestada por todos los miembros encuestados, entre los pertenecientes a los centros de Educación Primaria y los pertenecientes a centros de Educación Secundaria, siendo mayor la participación en los primeros. La diferencia se repite y en el mismo sentido, por lo que respecta a participación deseable entre los miembros pertenecientes a los dos tipos de centros. La diferencia

Cuadro 6: Participación de cada uno de los colectivos

	Participación real	Participación deseable	Diferencia	Nivel de significación
1. Director/a	3,69 (1)	3,81 (1)	-0,12 (9)	****
2. Jefe de Estudios	3,63 (2)	3,79 (2)	-0,16 (8)	****
9. Representante titular del centro	3,37 (3)	3,60 (5)	-0,23 (7)	***
4. Representante del profesorado en el CE	3,26 (4)	3,68 (3)	-0,42 (5)	****
8. Profesor/a no-miembro del CE	3,13 (5)	3,61 (4)	-0,48 (4)	****
3. Representante del Ayuntamiento	2,69 (6)	3,29 (7)	-0,60 (3)	****
5. Representante de los padres de alumnos	2,67 (7)	3,33 (6)	-0,66 (2)	****
6. Representante del Personal de Administración y servicios	2,43 (8)	2,78 (9)	-0,35 (6)	****
7. Representante del alumnado	2,42 (9)	3,12 (8)	-0,70 (1)	****

**** Diferencias significativas al 1‰.
*** Diferencias significativas al 5‰.

o el desfase entre la participación que se ejerce y la que se desea es prácticamente la misma en ambos.

Para una correcta interpretación de las diferencias analizadas acerca de la participación, hay que tener en cuenta que algunas variables covarían entre sí.

La convivencia en los centros educativos

Relaciones en la comunidad educativa

Las relaciones habituales entre el profesorado de los centros están dominadas en un 69% por un buen ambiente de compañerismo y apoyo mutuo. Sólo un 1% de las respuestas emitidas por todo el colectivo afirma que en sus centros existen conflictos continuos entre el profesorado y una tendencia al individualismo.

Las relaciones de los alumnos pueden ser calificadas de positivas. Sobre casi cuatro mil respuestas válidas, sólo el 2% (n = 62) afirma que en el curso escolar 1996-1997 el nivel de convivencia entre los alumnos era malo. Por contra, el 98% restante está compuesto por ambiente regular, bueno o excelente.

Son los alumnos quienes perciben las relaciones que se dan entre ellos mismos en peor situación que el resto de los sectores de la comunidad educativa.

En el gráfico 6 se representan los datos obtenidos respecto de las relaciones tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

La pregunta «El entorno del centro ¿es motivo de preocupación para los padres y madres en cuanto a los niveles de violencia?» tiene cuatro categorías de respuestas y van desde la preocupación grave a la negación de la violencia en el entorno del centro. Esta última categoría y la de no estar preocupados por el aumento de la violencia alcanzan un porcentaje del 68%. Un porcentaje del 8% de las opiniones emitidas por las personas encuestadas que dicen que el asunto es de preocupación grave y el 25% que dicen estar algo preocupados, son datos que deben ser motivo de preocupación social y de indagación más pormenorizada para disponer de una descripción detallada de la situación. Con otras palabras, la situación que describen los datos no es de una gravedad manifiesta pero no debe minusvalorarse la que se ofrece, sobre todo en el mencionado 8% de quienes manifiestan preocupación grave.

Normas de comunidad

Respecto a los niveles de información que dicen tener los componentes de cada sector según ellos mismos, se observa, a través del gráfico 7, que los porcentajes son altos y la situación general puede ser calificada, cuando menos, de buena. A partir de los datos desagregados hay diferencias significativas entre la opinión de los diferentes sectores que forman el colectivo.

El porcentaje (84%) de opiniones favorables al sí sobre la información que se ha dado a los alumnos según todos los miembros, es sensiblemente superior a la que dicen los alumnos según ellos mismos (70%). Los alumnos, según ellos mismos manifiestan, sí tienen información sobre sus derechos y deberes, pero llama la atención que la cuarta parte (26%) de los alumnos sitúen la información en la categoría de «algo». Este hecho podría interpretarse como demanda de más información.

Gráfico 6: Relaciones entre el profesorado y el alumnado de los centros

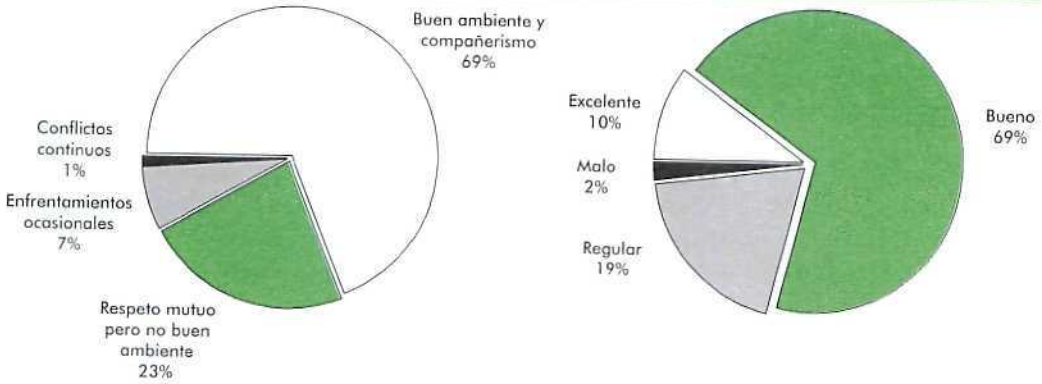


Gráfico 7: Información sobre derechos y deberes del alumnado a...

Hay que constatar en primer lugar que sobre el total de respuestas emitidas (4.661) en 206 casos (valores absolutos) se manifiesta que en el centro no hay Reglamento de Régimen Interior. Está dentro de lo posible que algunos sectores del colectivo a quienes se ha preguntado no sepan acerca de su existencia. El sector que más contribuye a la formación de esta cifra es el de los representantes de los padres. En segundo lugar, sobre la eficacia del Reglamento de Régimen Interior, los datos son claros: El Reglamento de Régimen Interior mejora la convivencia en los centros educativos. Tomando como base las respuestas desde un punto de vista dicotómico, es decir, respuestas que se manifiestan sobre si es o no es eficaz, observamos que el Reglamento de Régimen Interior es eficaz según el 97% de las respuestas y no es eficaz en el 3% restante. En tercer lugar, tomando como base las respuestas que afirman la eficacia del Reglamento de Régimen Interior, cabe ahora preguntarse sobre si la eficacia es limitada o si realmente, sin límites, es eficaz para la mejora de la convivencia en el centro.

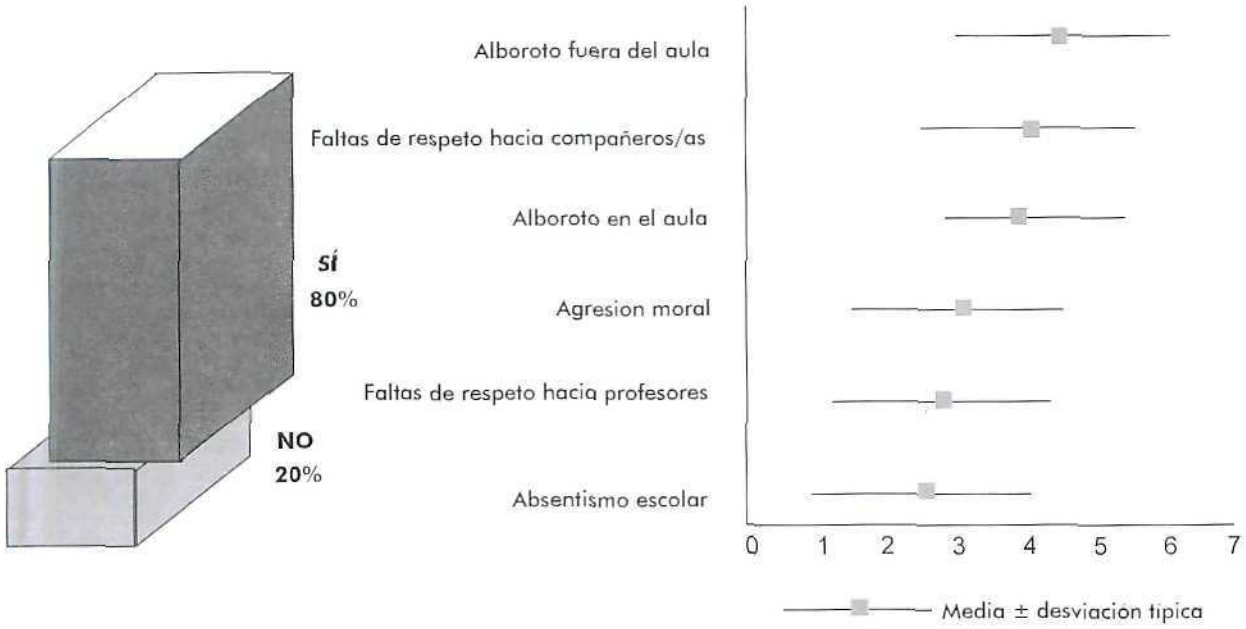
Las respuestas a la pregunta «¿En qué medida las normas de convivencia establecidas en el centro disminuyen los problemas de disciplina y orden?» señalan de forma clara que las normas de convivencia son un medio para disminuir los problemas de disciplina y orden. Con exclusión de las respuestas «no sé» y «no hay normas» y tomando como referente las cuatro categorías, «mucho», «bastante», «poco» y «nada», observamos que sólo hay un uno por ciento de respuestas que afirman que las normas de convivencia no son un medio para la disminución de los problemas de disciplina. Un porcentaje de respuestas del 19% dice que contribuyen poco y el 80% restante se pronuncia sobre que las normas de convivencia son un medio para disminuir «mucho» (21%) o «bastante» (59%) los problemas de orden y disciplina.

DETERIORO EN LA CONVIVENCIA

SITUACIONES DE INDISCIPLINA

Los encuestados afirman, en un 80% que, referido a los tres últimos años, se dan en sus centros situaciones de indisciplina (ver gráfico 8). Del 20% restante, quienes afirman en porcentajes más altos que no hay situaciones de indisciplina son los representantes de los titulares de los centros privados. Les siguen en este sentido los representantes de los padres, representantes del Ayuntamiento y del personal de administración y servicios. Por otro lado los porcentajes más bajos sobre la no existencia de situaciones de indisciplina los aportan los directores (13%), jefe de estudios (13%), alumnos (15%), profesores no miembros del Consejo Escolar (17%) y profesores miembros del Consejo Escolar (20%).

Gráfico 8: Existencia y frecuencia de situaciones de indisciplina en el centro



Las respuestas ponen de relieve que la situación de indisciplina «alboroto fuera del aula» es con bastante diferencia la más frecuente, la segunda situación por su frecuencia lo constituye «faltas de respeto a compañeros/as» seguidos de «alboroto en el aula», «agresión moral: descalificaciones, insultos, amenazas...», «faltas de respeto hacia profesores y profesoras», y «absentismo escolar». Como puede observarse, las tres primeras situaciones de indisciplina: alboroto fuera y dentro del aula y faltas de respeto a compañeros se presentan con una frecuencia que se puede considerar alta; la agresión moral (descalificaciones, insultos ...) con una frecuencia media y las dos últimas, faltas de respeto hacia profesores y profesoras y absentismo escolar, tienen unas medias de frecuencia bastante más bajas.

Considerando los tres últimos años, las respuestas sobre cómo evolucionan las situaciones de disciplina presentan cierta heterogeneidad y se aprecian opiniones divididas. El 32% afirma que la situación mejora progresivamente, el 41% manifiesta que la situación es poco más o menos igual y el 27% se pronuncia sobre que las situaciones de indisciplina van en aumento. Tomando en consideración ese 27%, la principal causa se encuentra en el desinterés del alumnado, seguida de los problemas familiares y la presencia de alumnos repetidores. Tiene menos importancia en la ordenación de posibles causas del aumento de la indisciplina, la presencia de grupos cerrados e intolerantes, o que haya profesores que no ejerzan adecuadamente sus funciones o muestren desinterés en el ejercicio de su profesión. Las máximas diferencias significativas entre los sectores del colectivo se dan entre las respuestas del profesorado (incluyendo al director y jefe de estudios) y padres. También entre profesorado, director, jefe de estudios y la opinión de los alumnos.

A lo largo de los tres últimos años (1994-97), en los centros incluidos en la muestra que han respondido al Cuestionario (534), ha habido 207 centros donde se ha impuesto sanción sin expediente disciplinario y en 161 centros se ha impuesto alguna sanción previa incoación de expediente disciplinario. En 19 centros ha tenido que intervenir el juzgado. Ha habido una media de cuatro sanciones por centro sin expediente disciplinario a lo largo de tres años, que corresponderían a 1,3 sanciones por año. Con expediente disciplinario corresponderían 0,6 sanciones por centro y año y a un número muy inferior cuando se trata de sanciones con intervención del juzgado.

Las actuaciones de órganos unipersonales de los centros en materia de disciplina no parecen ser muy numerosas. La media por año y centro es de casi 13 amonestaciones por escrito, 19 comparecencias ante el Jefe de Estudios, 9 ante el Director y 8,5 convocatorias a padres de los alumnos que han realizado actos de indisciplina.

Como puede apreciarse en el cuadro 7, en el 79% de los centros no ha habido en los tres últimos años ningún destrozo de consideración dentro del horario escolar.

A lo largo de los tres años se han producido en 113 ocasiones destrozos de consideración en los centros dentro del horario escolar, destrozos que han tenido eco en el Consejo Escolar o en el Claustro de Profesores. Fuera del horario escolar se han producido destrozos en 151 ocasiones. No se dispone de información suficiente que permita contrastar estas cifras para poder apreciar si las situaciones se deterioran y se incrementan año tras año o si por el contrario disminuyen.

Cuadro 7: Centros donde se han constatado los destrozos en las instalaciones. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

	Ninguno	De 1 a 2	De 3 a 5	Más de 5	Media
Dentro del horario escolar	79% (n = 419)	9% (n = 45)	7% (n = 38)	6% (n = 30)	1,96
Fuera del horario escolar	72% (n = 381)	13% (n = 69)	9% (n = 49)	6% (n = 33)	1,30

Finalmente, por lo que respecta a si en el presente curso ha sido necesario adoptar medidas correctivas por faltas graves, casi la mitad de los directores de los centros dicen que no han tenido que tomar dichas medidas. La otra mitad (53%) dice haberlas tenido que tomar.

SITUACIONES DE AGRESIVIDAD

Sobre las respuestas portadoras de información en uno u otro sentido, y sin tener en cuenta la abstención, el 41% dice, referido a los tres últimos años, que no se han producido agresiones entre el alumnado y el 59% (n = 2167 miembros) afirma que en sus centros sí se han producido agresiones (ver cuadro 8 y gráfico 9). Sobre este último porcentaje quien más contribuye a la constitución del 59% son las opiniones de los directores y jefes de estudios y quienes menos, los representantes del titular del centro. En esta situación dicotómica de tenerse que pronunciar por el sí o por el no se observan diferencias significativas según el colectivo, la titularidad de los centros, el entorno y sexo. En los centros públicos, en los ambientes suburbanos y en chicos se dan más situaciones de agresión.

El cuadro y el gráfico citados muestran que la frecuencia de las agresiones es baja. Mayoritariamente se piensa que la frecuencia de agresiones es cuestión de algún episodio aislado (73%, n=1475) y es alta según el 7% de los encuestados (n=140), («alta» significa más de diez agresiones en los tres últimos años).

Un 7% de las respuestas al cuestionario expresan que en los tres últimos años se han producido más de 10 agresiones en el centro o aledaños al mismo. Probablemente, las mencionadas agresiones son las suficientes para que se den los niveles de alarmismo social a los que anteriormente se ha hecho referencia.

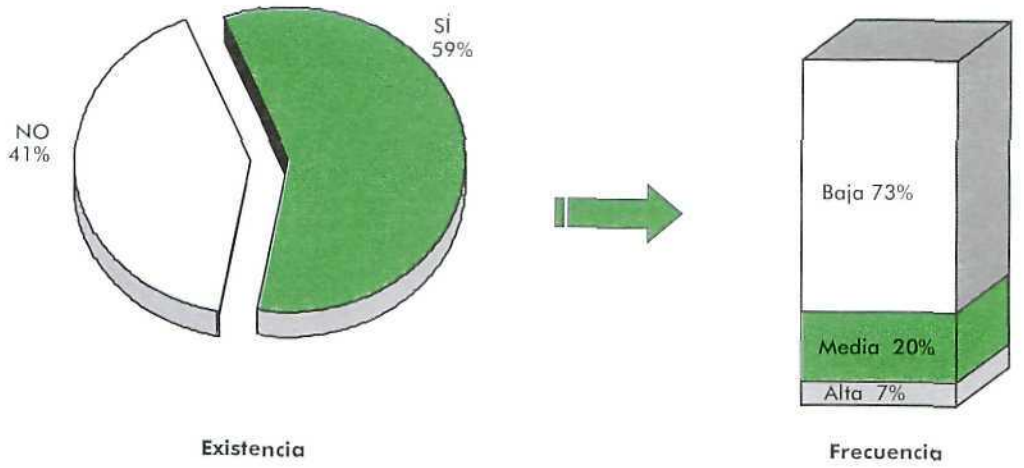
Respecto a la evolución del número de agresiones, los datos arrojan las siguientes cifras. Piensan que el número de agresiones aumenta un 29% de los encuestados, que disminuye lo dice un 23%, y que los niveles de agresividad se mantienen más o menos como siempre lo dice el 48% restante. Es el sector de los alumnos quien más se inclina por afirmar que los niveles de agresividad disminuyen, el sector de los profesores (incluidos el director, jefe de estudios y representante del titular de los centros privados) es el que más contribuye a afirmar que dichos niveles aumentan y es el sector de los representantes de los ayuntamientos en el centro quienes se pronuncian mayoritariamente sobre que los niveles de agresividad se mantienen más o menos como siempre. Los datos desagregados en función de la titularidad del centro, el nivel educativo y el entorno del centro no muestran diferencias significativas.

La existencia de agresiones en los centros, en los tres últimos años y que haya constancia en las Actas de los Consejos Escolares o en las Actas de las Comisiones de Convivencia y expresando agresores y agredidos, se recoge en el cuadro 9. Prácticamente no existen agresiones de padres y madres a alumnos, de padres y

Cuadro 8: Existencia, frecuencia y evolución de agresividad entre el alumnado. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

	NO 41 % (n = 1522)			
AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO	SÍ 59% (n = 2167)	Frecuencia de las agresiones	Baja: algún episodio aislado	73% (n = 1475)
			Media: superior a cinco e inferior a diez	20% (n = 407)
			Alta: más de diez agresiones	7% (n = 140)
		Evolución de los niveles de agresividad	Aumenta claramente	29% (n = 566)
			Se mantiene como siempre	48% (n = 934)
			Tiende a disminuir	23% (n = 455)

Gráfico 9: Existencia y frecuencia de agresiones entre el alumnado



madres a profesores. Lo mismo podemos decir de profesores a alumnos o a otros profesores. El punto más débil se encuentra en las agresiones de alumnos a alumnos (34%, n=180) y de alumnos a profesores (12%, n=61); aunque el período de tiempo a tener en cuenta sea de tres años, el número de agresiones es digno de consideración.

Las diferencias son significativas en las agresiones de alumnos a alumnos en función de la titularidad de los centros. En los centros privados se dan menos agresiones de alumnos a alumnos que en los públicos. En las agresiones de alumnos a profesores no se dan diferencias significativas en ninguna de las variables sometidas a desagregación.

PRINCIPAL MEDIDA A ADOPTAR EN EL CENTRO PARA PREVENIR POSIBLES BROTES DE AGRESIÓN ENTRE EL ALUMNADO

Se solicitó a los encuestados que señalaran entre cuatro medidas propuestas, la principal para prevenir

posibles brotes de agresión entre los alumnos. La principal medida que se señaló fue la de que los alumnos recibieran orientación y apoyo. Un 56% de los encuestados eligió como principal medida la siguiente: «No es cuestión de adoptar medidas de control. Es cuestión de orientación y apoyo a los escolares». Esta medida se pide mayoritariamente por los representantes del titular de los centros privados, los alumnos y los directores. Quienes menos solicitan esta medida son los representantes en el Consejo Escolar del sector administración y servicios. La siguiente medida que se pide es la de solicitar mayor colaboración entre las familias de los alumnos y el centro educativo. Las medidas que menos consideración tienen para prevenir posibles brotes de agresión entre el alumnado, y por este orden, son el control de las entradas y salidas de los alumnos, la intervención de los servicios sociales del ayuntamiento y la medida relativa a la mayor vigilancia en los recreos. Sobre esta última, quien menos la pide es el profesorado (incluyendo al director, jefe de estudios y representante del titular de los centros privados) y quienes más la piden son los alumnos, personal de administración y servicios, y los padres.

Cuadro 8: Existencia, frecuencia y evolución de agresividad entre el alumnado. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

Agredidos	Alumnos/as		Profesores/as	
Agresores	Ninguna	Alguna	Ninguna	Alguna
Padres y madres	98% (n = 523)	2% (n = 9)	98% (n = 98)	2% (n = 2)
Alumnos y alumnas	66% (n = 352)	34% (n = 180)	89% (n = 471)	12% (n = 61)
Profesores y profesoras	98% (n = 520)	2% (n = 12)	99% (n = 529)	1% (n = 3)

La profesión docente 5

Introducción

La Declaración conclusiva de la 45 reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Unesco, Ginebra, 1996) afirma su decisión de concebir la escuela «como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional», lo que exigirá, entre otras cosas, «elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo». A la hora de realizar un diagnóstico sobre la educación, todos estos elementos merecerían ser objeto de un análisis detenido.

En consecuencia, la Comisión encargada de evaluar la función docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entendió que los aspectos esenciales que debían estudiarse, por su influencia en la calidad de la educación, son los siguientes: a) formación inicial del profesorado, b) formación permanente y c) la incentivación profesional y social.

En una primera fase se realizó un estudio de la figura del profesor de Educación Secundaria Obligatoria según las normas legales y desde una perspectiva pedagógica. A continuación, teniendo como base los estudios previos efectuados, se procedió a recoger información sobre la realidad de dicho profesorado (formación inicial y permanente, docencia, incentivación profesional, etc.) y sobre los elementos necesarios para optimizar la acción docente. Los medios para obtener esta información fueron un cuestionario, varias mesas redondas y diversos informes de expertos nacionales e internacionales.

LÍNEAS METODOLÓGICAS

No es aquí el lugar adecuado para exponer en detalle la metodología seguida. El lector interesado puede acudir para ello al *Informe* correspondiente, publicado ya por el INCE. Bastará decir ahora que este Cuestionario incluía ítems referidos a los datos personales y profesionales del profesorado, los datos del centro, la identidad profesional del docente, la formación inicial y permanente y la planificación y programación curricular. Fue contestado por 3.026 profesores de 619 centros de toda España, excepto Andalucía. Del conjunto de centros, un 70% son de titularidad pública y un 30% de privada. Los profesores pertenecen, en un 97%, a centros dedicados a Educación Secundaria, aunque cerca del 30% son profesores de centros que también imparten Educación Primaria. Aproximadamente la mitad de los profesores encuestados imparte clase en centros que implantaron la ESO desde 1996-97, año en que se generaliza la etapa; la otra mitad está en centros que implantaron este nivel en cursos anteriores. Un 80% de los profesores trabaja en centros dotados de Departamento de Orientación, y un 63% atiende a alumnos con necesidades educativas especiales. Más del 80% considera que las familias de sus alumnos son predominantemente de la clase media y media baja. Algo más de la mitad del profesorado encuestado son mujeres. Las tres cuartas partes tienen una edad comprendida entre los 30 y 50 años. Un 65% de los profesores tiene como titulación máxima estudios de Licenciatura y un 27% de Diplomatura. Las tres cuartas partes del profesorado pertenecen al cuerpo o colectivo docente de profesores de Educación Secundaria y cerca de una cuarta parte son profesores de Educación Primaria. El 57% son profesores funcionarios —con destino definitivo o provisional— y el 30% son contratados laborales, siendo el resto interinos o profesores con circunstancias profesionales muy diversas. Más del 60% de los profesores tienen más de 10 años de experiencia docente. Un 32% lleva más de 8 años en el mismo centro y el 43% lleva entre 1 y 3 años. Debe tenerse presente que la implantación de la ESO ha supuesto, aunque con distinta incidencia entre las Comunidades Autónomas, el traslado obligado a los Institutos de Educación Secundaria de todo el profesorado del Cuerpo

de Maestros que imparte el primer ciclo, lo que ha modificado la antigüedad de estos funcionarios en los centros públicos. Un 42% del conjunto de profesores imparte docencia en la ESO hace 3 años o más y el resto hace un año o dos. Un 19% imparte docencia en los dos ciclos de la ESO; el resto, a partes iguales, solamente en uno de los dos ciclos. Todas las áreas de Educación Secundaria Obligatoria están representadas, en una proporción semejante a la de horas de docencia que cada una tiene. Y, por último, algo más del 50% son profesores tutores.

La Comisión determinó realizar una Mesa Redonda en cada una de las Comunidades Autónomas con competencias plenas que participaban en la investigación, mientras que en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura se hicieron dos, dada la diversidad de situaciones existente: una en Madrid y otra en Valladolid. La duración de cada Mesa fue de dos horas y el número de participantes de ocho: una persona que trabajaba en centros de formación inicial de profesores, otra que impartía el curso para obtener el CAP, un profesor del primer ciclo de ESO, otro del segundo ciclo, un director de centro, un inspector, un orientador y un profesor de Facultad de Educación o de las Escuelas de Formación del Profesorado. Se procuró la participación de funcionarios públicos docentes y de personas que trabajaban en los centros privados. Un moderador, que en ocasiones fue miembro de la Comisión, coordinó la Mesa.

A todos los participantes en las Mesas se les envió previamente un esquema con algunas preguntas sobre formación inicial, formación permanente e incentivación profesional y social, asuntos que se entendió eran los más apropiados para una discusión abierta.

También se recogió la opinión de un número limitado de expertos, a los que se les pidió un Informe, original y conciso, sobre la formación inicial o la formación permanente del profesorado. Aceptaron el encargo siete profesores españoles y dos extranjeros. La actitud plural con que se eligió a estos expertos se manifiesta en la gran diversidad de enfoques que se descubre procediendo a la detenida lectura de sus propuestas.

Al término de todas estas acciones, la Comisión realizó un estudio pormenorizado de las aportaciones conseguidas y procedió a elaborar el presente *Informe*. Sin embargo, antes de entrar plenamente en la descripción y análisis de los resultados obtenidos, conviene recordar lo que se exige hoy al profesor de Educación Secundaria Obligatoria o quizá, de modo menos apodíctico, lo que se espera de él.

LA FIGURA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Hoy día, concurren en la ESO profesores de distinta formación y procedencia, lo que dificulta hablar de una sola identidad profesional, al menos durante estos primeros años de su implantación. Esto no significa que la imagen de tales profesores esté desdibujada.

Desde una perspectiva pedagógica, la labor de todo profesor de enseñanza reglada se proyecta en tres vertientes. La primera, como docente. En segundo lugar, el profesor tiene una actividad como tutor de los estudiantes del centro. Por último, ejerce también una actividad colaboradora en la gestión del centro educativo donde se encuentra.

En cuanto **docente**, el profesor es un guía y un orientador de la formación que han de recibir sus alumnos. Se le pide, por un lado, dominar el contenido de su materia, sus principios básicos científicos y éticos, su contribución al desarrollo cultural, científico o tecnológico, etc. Se le pide, por otro, conocer suficientemente la mentalidad (la psicología) del alumno que tiene ante sí, punto este especialmente importante si se tiene en cuenta su edad adolescente. Debe tener el suficiente dominio de la metodología didáctica y de las bases psicológicas del aprendizaje. Además, deberá ser capaz de planificar adecuadamente el proceso de instrucción y la programación y secuenciación de las enseñanzas a su cargo, así como el conocimiento y la aplicación de las más adecuadas técnicas de evaluación de resultados. Todo ello sin olvidar que, dado el carácter terminal que la ESO tiene o puede tener para un conjunto de alumnos, el docente debe ejercer también un papel de relieve como formador de ciudadanos.

En cuanto **tutor**, se le pide que tenga la preparación necesaria para planificar líneas de acción tutorial y fijar metas al desarrollo del alumnado; aplicar técnicas de orientación individual y de grupo en el desarrollo personal; atender la diversidad cultural, académica e intelectual del alumnado; y, por último, conocer el clima social de las familias, de manera tal que pueda contribuir eficazmente a la educación de los alumnos y alumnas.

Pero el profesor es también miembro de un colectivo de personas, a las que se ha encomendado en conjunto la consecución de unas concretas metas educacionales. Es, por tanto, **miembro de una organización** dirigida a un fin común y, como tal, ha de conocer la naturaleza y funciones de esa organización, las competencias asignadas a sus órganos de gobierno y de participación, la normativa que afecta

a su labor. Muy especialmente, debe tener una actitud de participación en la solución de los problemas y en la vida ordinaria del centro, y estar motivado y capacitado para el trabajo en equipo.

El marco legal que nos sirve de referencia —la LOGSE— proporciona los elementos básicos para comprender que esta triple dimensión a la que nos hemos referido no supone sólo un objeto de reflexión pedagógica, sino también un claro ordenamiento jurídico, exigible en consecuencia al profesorado de la ESO.

El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de su identidad y de sus responsabilidades

Entre otros aspectos concernientes a la profesión docente, este *Informe* debe ofrecer una exposición, un diagnóstico de la realidad actual del profesor de Educación Secundaria Obligatoria, investigando hasta qué punto se observa en los profesores una auténtica identidad profesional y en qué medida los profesores cumplen con sus responsabilidades específicas. Nos ocuparemos separadamente de ambos aspectos.

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE ESO

Tras el análisis de las respuestas al cuestionario, lo primero que observamos es la actitud positiva que los profesores en ejercicio tienen hacia la docencia: para los encuestados la docencia es una actividad atractiva en su conjunto (83% entre «bastante» y «mucho»), que reúne claramente la exigencia básica de toda profesión de significar una colaboración al bien común, pues el 92% considera que con ella se presta un servicio a la sociedad. Los profesores se sienten identificados con su profesión, pues rechazan la posibilidad de considerarla una tarea transitoria (97% entre «poco» y «nada»). Pero, además, ven la docencia como una profesión en sentido *estricto*. En efecto, el 85% la califican como una tarea vocacional, mientras que el 80% rechazan que sea una salida laboral como otra cualquiera y el 90% considera que es una oportunidad para contribuir a la formación académica de la juventud, así como el 89% la considera oportuna para contribuir a su formación humana. Por otra parte, es indudable la presencia que en ellos tiene el aspecto ético de la profesión, pues el 96% responde que se preocupa de incorporarlo en su práctica habitual, del mismo modo que el 87% afirma haber reflexionado con otros colegas sobre los problemas éticos que le han surgido en su función docente. Tiene interés descubrir que, a pesar de la importancia de la dimensión ética, el 56% afirma no haber nunca recibido información sobre los criterios éticos básicos para el ejercicio de la docencia, cuestión que debería tenerse muy en cuenta en los programas de formación del profesorado. También es conveniente saber que el 90% consideraría positiva la existencia de un Código deontológico para la docencia, del mismo modo que afirman (80%) que no se les ha enseñado ningún Código y que tampoco se les ha informado (95%) sobre si se está estudiando o no la implantación de tal Código en su Comunidad Autónoma.

Quizá el panorama que hemos presentado lleve a creer que los profesores de Educación Secundaria están firmemente identificados con su profesión, sin que tengan problema alguno. La realidad no es así. Numerosos testimonios —en las Mesas Redondas, etc.— muestran que están pasando por lo que cabría llamar una crisis de identidad, al tropezarse hoy con problemas y situaciones que no terminan de encajar en su proyecto profesional. Además de otras consideraciones, se señala con frecuencia que han surgido nuevas expectativas sobre su función, pues se les pide una preocupación específicamente educativa más que meramente instructiva, y dirigida no a una selección de jóvenes motivados sino a todo el grupo de edad. De otro lado, los profesores dicen llevar años recibiendo una insuficiente atención por parte de las Administraciones públicas.

RESPONSABILIDADES PROPIAS DEL PROFESORADO DE ESO

En el apartado anterior presentamos una visión sintética de las obligaciones que cabría adscribir específicamente al profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria, obligaciones que se basaban tanto en reflexiones pedagógicas de la actualidad como en lo que se le pide a estos profesores según las leyes vigentes, siendo la suma de ambos factores la base teórica sobre la que se construyeron las preguntas del cuestionario aplicado. Nos tocaría mostrar ahora, analizando los resultados obtenidos, hasta qué punto tales responsabilidades son cumplidas. Sin embargo, puesto que esta temática ha sido también recogida en el capítulo 3, nos limitaremos a reflejar de modo muy conciso algunos resultados, relativos a tres puntos: acción docente, acción tutorial y de orientación y acción participativa y gestora.

Con respecto a la **acción docente**, deben considerarse los siguientes datos:

- Los porcentajes de respuestas positivas sobre la atención prestada a las finalidades de la educación en el quehacer docente diario son moderadamente altos. Destaca (96%) la atención que dice prestarse al objetivo de conseguir responsabilizar a los alumnos en la obtención del mayor rendimiento educativo posible. Un elevado número de profesores (del 77 al 90% según los casos) dicen dar importancia en su actuación diaria a valores de tipo social, vital, afectivo, ético, ecológico, etc., mientras que es menor el número de los que dicen dársela a valores de tipo estético (62% de media) y de tipo religioso (que llega al 51% en el caso de los profesores de centros públicos, muy por debajo en esto de los profesores de centros privados).
- Son altos también los porcentajes de respuestas positivas acerca de la atención prestada a determinados principios, como los siguientes: igualdad de derechos entre los sexos (87%), respeto a todas las culturas (81%), comportamiento democrático (88%), integración de alumnos con necesidades especiales (79%), etc. Por el contrario, las respuestas positivas son relativamente bajas en temas tales como los principios de transversalidad e interdisciplinaridad (inferiores al 50%).
- Se observa que el trabajo en equipo resulta *todavía insuficientemente practicado en temas* tales como la aplicación de los proyectos curriculares, planificación y programación de la enseñanza, preparación de clases, etc.
- Un alto porcentaje de profesores afirma motivar «siempre/habitualmente» al alumnado (90%) y procurar «siempre/habitualmente» que el clima social del aula sea positivo para estimular el aprendizaje (92%).
- La gran mayoría del profesorado (92%) considera la evaluación como «una actividad reflexiva y de mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes».

Con respecto a la **acción tutorial**:

- Los porcentajes denotan en general un interés elevado de los profesores en la acción tutorial, pero habitualmente superior en los centros privados que en los públicos.
- Los tres cometidos que mayormente dicen realizar quienes ejercen labores de tutoría son los siguientes: desarrollo de actitudes y conductas básicas que favorezcan la integración del alumnado en el clima de clase (87%), resolución de conflictos académicos o disciplinares (81%) y mejora de la autonomía, responsabilidad, capacidad crítica y sentido de libertad (79%).
- Los tutores dicen no tener grandes dificultades en obtener información sobre el contexto familiar o en informar a su vez a las familias, pero sí dicen tenerlas en conseguir la colaboración de los padres en actividades en el centro o extraescolares.
- En cuanto a la colaboración del Departamento de Orientación con el profesorado, en la mayoría de los aspectos se observa que es mayor el porcentaje del profesorado que procede del colectivo de maestros y de los centros privados el que señala un grado alto de colaboración.

En cuanto a la **acción participativa y gestora**:

- La tendencia a trabajar en grupo es mayor en centros ubicados en poblaciones de tipo medio (10.000 a 100.000 habitantes) que en los de poblaciones más pequeñas o en las mayores.
- El 85% del profesorado percibe un buen ambiente de colaboración en los equipos directivos, y no tanto en el seno del Consejo Escolar (62%).
- Según el 78% de los docentes, la comunicación entre el profesorado y los órganos de dirección se muestra fluida y abierta.

Los factores básicos que configuran la profesión docente

Los factores básicos de toda profesión en sentido estricto son tanto la formación inicial como la permanente, de cuya calidad y exigencia depende la consideración social de los profesionales, en nuestro caso los profesores. Es preciso contar también entre ellos a los incentivos que se proporcionen para alentar la mejora de los profesores tanto en su dedicación profesional como en obtener una actualización que esté a la altura de los tiempos y atenta a los cambios introducidos por las leyes. Pasemos, por tanto, a analizar estos tres factores.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

A más de la mitad del profesorado le falta un mínimo de un cuarto de siglo para jubilarse con 65 años, de modo que si tenemos en cuenta tanto el índice de la natalidad española, muy por debajo de la tasa de re-

posición, y los altos niveles de escolarización actuales, cabría concluir que van a ser muy pocas en los próximos años las personas cuya formación inicial para la docencia habrá que atender. Pero también deben tenerse en cuenta otras dos ideas. La primera es que si el futuro trae escasa ampliación en el número de profesores, razón de más para pensar con detenimiento cuál tiene que ser la mejor formación inicial que les debemos proporcionar, pues ese diseño formativo tendrá también gran importancia para atender las necesidades emergentes de formación continua para los profesores actuales. La segunda es que quizá aumentará en corto número el cuerpo de profesores, pero, por el contrario, las nuevas exigencias que inciden sobre el sistema educativo obligarán a buscar otros profesionales que colaboren con los actuales docentes para responder a lo que la sociedad espera hoy día del sistema educativo.

Las competencias propias del profesorado de enseñanza secundaria en la actualidad las fijaba quizá con un cierto desgarro un miembro de las Mesas Redondas que convocó esta Comisión, cuando decía: «dos profesores de enseñanza media utilizábamos la educación para enseñar una ciencia y seleccionar los mejores para esa ciencia. Los profesores de Instituto nos considerábamos orgullosos cuanto mejor preparados iban nuestros alumnos a la universidad. Ahora tenemos que utilizar la ciencia para educar, y a eso no nos enseña nadie. Ya no educamos para enseñar una ciencia, enseñamos una ciencia para educar. Eso es un cambio de perspectiva tan brutal, que como habéis dicho todos vosotros, lo que nos han enseñado en la universidad, no nos sirve para nada. Nos han enseñado en la universidad una ciencia para hacer ciencia y para construir ciencia. Ahora nosotros tenemos que utilizar nuestro conocimiento científico para educar a los jóvenes ciudadanos de este país». Cabe matizar alguna de estas expresiones, pero consideramos que sustancialmente son muy acertadas: los profesores de secundaria deben estar impuestos en un ámbito científico que han de procurar enseñar con eficacia, sabiendo que su objetivo no es meramente instruir a los jóvenes sino educar a la ciudadanía.

En España, el modelo de formación inicial establecido en la Ley General de Educación de 1970 era el resultado de sumar a una licenciatura, incluyendo las carreras técnicas superiores o las titulaciones de los conservatorios, un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), desarrollado en un mínimo de 150 horas lectivas.

El modelo de formación pedagógica a que respondía el CAP ha recibido valoraciones negativas. Como dice tajantemente Marcelo[1] dicha formación ha sido insuficiente en duración, yuxtapuesta a la licenciatura, marginada en la universidad, calificada de menor importancia, dirigida a un público sin identidad profesional, a cargo de un profesor poco especializado, con un marcado carácter académico en el que el componente práctico está minusvalorado, además de limitarse a unos contenidos insuficientes, reducidos a unos conocimientos didácticos y psicológicos. Este juicio es duro, pero hay que reconocer que en él coinciden tanto los miembros de las Mesas Redondas como los profesores encuestados, que la valoran de forma mayoritariamente negativa. En efecto, los profesores dicen que ni han recibido conocimientos sobre las finalidades últimas de la educación (65% entre «nada y algo»), ni sobre el tipo de ciudadano que se pretende formar (76%), ni sobre exigencias esenciales de una actividad profesional, como es la capacidad para tomar decisiones de forma autónoma y de enjuiciar su propia eficacia (59%), ni han tenido el tiempo de prácticas necesario. Consideran que no se les ha enseñado la suficiente pedagogía para ser un buen profesional (60%), lo que, detallando algunos aspectos fundamentales, responden manifestando su insuficiente formación en selección y organización de los contenidos entre ciclos y cursos (72% «nada» y «algo»), selección y diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado (70%), tratamiento de los ejes transversales (86%), atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y diversificación curricular (82%), técnicas de trabajo en grupos cooperativos (81%), tutoría y orientación de los estudiantes (75%), procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (69%) y métodos de investigación en la práctica (82%).

Tras los datos obtenidos, quizás podrían ensayarse algunas sugerencias, relativas a los cuatro frentes básicos que seguramente debería cubrir la formación inicial: a) afianzamiento de una identidad profesional en quienes aspiran a la docencia; b) enseñanza del conjunto de conocimientos necesarios para ejercer correctamente las funciones específicas del profesor como docente, como tutor y como miembro de una organización; c) ejercitación en la práctica; y d) cuidado y supervisión del profesor novel.

[1] A iniciativa de la Comisión IV del Diagnóstico, el INCE encargó a Carlos Marcelo, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla, un estudio titulado *Sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria*, estudio que ha sido utilizado por la citada Comisión y que será publicado próximamente.

Teniendo en cuenta las actuales posibilidades que ofrecen las asignaturas optativas y las de libre configuración, es muy posible que quien aspire a ser profesor de enseñanza secundaria encuentre en la universidad una ayuda positiva para su formación inicial. Bastaría con que las Facultades más relacionadas con las áreas de la enseñanza secundaria ofrecieran algunas materias que podrían ser de gran interés para asentar una identidad profesional en quienes aspiran a ser profesores. Entre estas posibles materias señalaremos tres: 1) la profesión docente; 2) biografía de la ciencia específica de cada Facultad; y 3) los contenidos centrales para la enseñanza de la ciencia específica de cada Facultad.

El segundo frente que la formación inicial debe atender es el de la transmisión de los conocimientos necesarios para ser, hoy, un buen profesor. Un profesor que se siente realizado en su quehacer y que presta a los alumnos una ayuda significativa, no es quien sólo conoce ciertas técnicas, sino quien, también, como señala Ryan[2], ha descubierto que la enseñanza no es mera conducta sino una vocación de desarrollar las potencialidades de los alumnos, con quienes se mantiene una relación personal, sabiéndose responsable en la formación de su carácter. Cuando se pretende olvidar los objetivos éticos de la enseñanza, los profesores sienten que se les secan sus raíces y dejan de ejercer cualquier tipo de autoridad moral en sus aulas, surgiendo antes o después graves problemas de disciplina, de difícil solución.

La tercera dimensión necesaria en la formación inicial es la ejercitación práctica. El tiempo dedicado a ella no puede ser corto. Durante ese período, los candidatos a la docencia han de poder conocer los problemas que surgen en la realidad y ponderar hasta qué punto pueden llegar a tener las cualidades y las capacidades necesarias para convertirse en un buen profesor.

Por último, la formación inicial debe también comprender una supervisión y un cuidado, por parte de algún profesor experto en relación con el primer año de trabajo de los profesores noveles, supervisión tanto más necesaria si no se ha llevado a cabo un seguimiento del candidato durante su práctica previa al nombramiento.

Es indudable que la implantación de un sistema como el que se sugiere exige un esfuerzo no pequeño en buscar los centros más adecuados y seleccionar a los profesores expertos que sirvan como mentores y supervisores de quienes comienzan sus primeros pasos en la docencia. Pero habiéndose ya resuelto los problemas de los grandes números, parece que es el momento de buscar la calidad con mayor empeño.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El artículo 56.2 de la LOGSE afirma: «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros». Se trata no sólo de una obligación –de cuyo cumplimiento cada uno fuera responsable– sino también de un derecho, que tiene «todo el profesorado», sin distinción alguna, y en cuya satisfacción son responsables tanto las Administraciones educativas como los propios centros. Cabe así decir que la formación permanente es el proceso de reconstrucción continua del saber profesional necesario para responder a las demandas de los estudiantes, de las instituciones, de la sociedad y del desafío personal y social que cada docente asume para realizarse cada vez más plenamente, viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa.

Los expertos consultados consideran, desde distintos puntos de vista, que un programa de formación permanente debe facilitar la autonomía en la formación individual; hacer posible y estimular la formación compartida, en condiciones que la hagan posible; integrarse en una línea de acción de las instituciones y servicios de formación públicos y privados; responder a las exigencias de la práctica docente en el aula así como a la didáctica de las materias específicas; trasladar al profesorado la importancia del trabajo compartido en los departamentos y equipos de ciclo; integrar la reflexión teórica y la aplicación práctica de los principios de actuación docente y metodológicos; diagnosticar y valorar lo que el profesorado aplica con dominio e invitarle a cambiar formas de actuación inoperante; analizar la identidad, exigencias y complejidad del alumnado de la ESO y los estilos de intervención educativa más adecuada; trasladar al profesorado la importancia de integrar en su actividad profesional las funciones tutorial, educativa y académica; promover la iniciativa individual y colectiva, así como actitudes de superación y formas innovadoras; capacitar para diseñar, aplicar y evaluar la actuación docente individual y de los equipos; abrir a los docentes a nuevos valores, sociedades y marcos interculturales en España y Europa.

[2] A iniciativa de la Comisión IV del Diagnóstico, el INCE encargó a K. Ryan, de la Universidad de Boston, un estudio titulado *Reflexiones en torno a la formación de profesores en los Estados Unidos*, estudio que ha sido utilizado por la citada Comisión y que será publicado próximamente.

FORMACIÓN PERMANENTE OFERTADA Y RECIBIDA

Según las respuestas del cuestionario, las ofertas de formación al profesorado se han centrado, hasta el momento actual, en las necesidades del sistema educativo y de la reforma (45% y 58% respectivamente), en el desarrollo profesional (36%) y en las necesidades y expectativas diversificadas de los estudiantes (39%). El cuadro 1 proporciona más amplia información sobre este punto.

La formación recibida como puede verse en el cuadro 2, se ha focalizado en los siguientes aspectos: la selección y organización de contenidos, actividades y ejes transversales, con porcentajes del 46%, 47% y 28%, respectivamente; en estos temas alcanza un 12%, en los dos primeros aspectos y un 24%, en el tercero de encuestados que manifiesta que no han recibido formación nunca. En tutoría, orientación y diversidad educativa, los porcentajes de profesores que manifiestan haber recibido formación son de un 45% y 35% respectivamente, y más del 20% declara que no ha recibido formación en este ámbito. El ámbito más aceptado es el de la selección y diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de capacidades de los estudiantes (un 47%).

Cuadro 1: La oferta de formación permanente a la que usted puede acceder responde a...

	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Media	No contesta
El conjunto de necesidades del sistema educativo	10%	46%	39%	6%	2,41	7%
Las reformas e innovaciones específicas introducidas en el sistema educativo	6%	36%	49%	9%	2,60	7%
Una planificación para el autodesarrollo profesional de los docentes	19%	45%	31%	5%	2,22	8%
Las exigencias de los vigentes planes de estudio	9%	42%	42%	7%	2,48	8%
Las posibilidades de los Centros de formación del profesorado	12%	38%	39%	11%	2,49	9%
La necesidad de dar una respuesta a los requerimientos diversificados de los alumnos	17%	44%	30%	9%	2,30	8%

Cuadro 2: Indique en qué grado ha recibido formación permanente en su vida profesional sobre los siguientes aspectos relacionados con el trabajo de aula

	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Media	No contesta
Selección y organización de los contenidos entre los ciclos y cursos	12%	42%	40%	6%	2,41	2%
Selección, diseño y dirección de las actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado	12%	41%	41%	6%	2,40	2%
Tratamiento de los ejes transversales	24%	48%	24%	4%	2,08	2%
Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares y diversificación curricular	20%	45%	28%	7%	2,22	2%
Técnicas de trabajo en grupos cooperativos	24%	45%	27%	5%	2,12	3%
Tutoría y orientación de los estudiantes	18%	38%	34%	11%	2,38	2%
Procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	13%	41%	39%	8%	2,42	2%
Métodos de investigación en la práctica	32%	44%	20%	4%	1,96	3%

La formación en «evaluación de aprendizajes» declaran haberla recibido un 47% y un 13% manifiesta no haberla recibido. Finalmente, en «investigación en la práctica» apenas alcanza un 24% los que se declaran receptores.

El análisis de las respuestas dadas en los cuestionarios pone de manifiesto que las diferencias encontradas son significativas a favor de los centros privados en cuanto a la formación recibida en temas como organización y selección de los contenidos, actividades y tratamiento de los ejes transversales, la tutoría, orientación y atención a la diversidad, así como en los procedimientos de evaluación y en la investigación en la práctica. Es de resaltar que son los profesores de más de 50 años quienes se han implicado más en su actualización o la han recibido en mayor medida.

MODALIDADES DE FORMACIÓN

Las respuestas dadas en el cuestionario valorando la utilidad (ver cuadro 3) y frecuencia de la formación recibida en las distintas modalidades ponen en evidencia que:

- Los cursos de menos de 50 horas han sido los más solicitados y realizados por el profesorado. El 28% ha participado al menos en dos cursos al año, por término medio, y han sido valorados positivamente por su utilidad por un 64%.
- Los cursos de más de 50 horas, han sido realizados por menos profesores; en este caso, el 8% del profesorado de educación secundaria realizó por término medio al menos dos por año. Los cursos largos modulares con fase práctica son valorados positivamente por el 57% de los profesores, pero los de la misma duración con carácter teórico sólo alcanzan la aceptación del 14%.
- La asistencia a jornadas y congresos, con una media de al menos dos por curso, es realizada por el 16% del profesorado. Teniendo en cuenta solamente las valoraciones emitidas por los profesores que han asistido en alguna medida, un 75% las considera útiles en los dos grados altos de la escala.
- Un 12% del profesorado ha participado en los grupos de formación en centros, como mínimo, en dos por curso. Esta modalidad de autoformación en centros reflexionando con los compañeros, aprovechando el espacio y tiempo de trabajo para facilitar la reflexión sobre la práctica, es considerada útil por el 78% de los profesores participantes.
- El 8% del profesorado manifiesta haber realizado proyectos de innovación con una frecuencia media de al menos dos actividades de este tipo por año. Un 74% de los profesores participantes valoran positivamente esta modalidad de formación.

En resumen, se observa una participación baja del profesorado en todas las modalidades de formación por las que se pregunta, excepto en los cursos de menos de 50 horas. Por lo que se refiere a la utilidad, las actividades de formación más valoradas han sido: la autoformación en centros, la asistencia a jornadas y congresos de forma subvencionada y los proyectos de innovación e investigación en el centro realizados por equipos de docentes.

Cuadro 3: Exprese su opinión sobre la utilidad de las siguientes modalidades de formación

	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Media	No contesta
Cursos cortos y específicos de menos de 50 horas	4%	32%	51%	13%	2,72	1%
Proyectos de innovación e investigación en el centro o centros, realizados por equipos de docentes de la misma o de diferentes áreas	4%	22%	55%	19%	2,89	1%
Autoformación en los centros potenciando espacios y tiempos adecuados, dentro de la jornada de trabajo, para facilitar la reflexión sobre la práctica	5%	17%	46%	32%	3,06	2%
Cursos largos extensivos de carácter teórico	41%	45%	12%	2%	1,75	5%
Cursos largos modulares con un ponente que dinamice la fase presencial y que tengan una fase práctica	10%	34%	45%	12%	2,58	6%
Licencia por estudios	11%	1%	40%	28%	2,86	12%
Asistencia a jornadas y congresos de formación del profesorado de forma subvencionada	5%	20%	46%	29%	2,99	1%
Cursos a distancia	22%	44%	28%	7%	2,20	1%

La oferta de formación deberá integrar las diversas modalidades, tener un carácter muy flexible, respetando las situaciones personales e institucionales, pero ligada a las necesidades de una práctica reflexivo-creadora y de un contexto institucional comprometido. Las propuestas han de focalizarse en los planes de autodesarrollo y codesarrollo profesional, en las demandas de los centros y en las necesidades concretas de la tarea docente. La metodología preferida es aquella que conjuga la teoría y la práctica, presenta experiencias que han tenido éxito y su fundamento, provocando la iniciativa y el espíritu creativo de cada profesor.

Para la modalidad innovadora de formación permanente del centro, Villar Angulo[3] articula un conjunto de estrategias que sintetizamos en las siguientes ideas:

- Describir el conocimiento, creencias y principios de la práctica.
- Formar desde teorías con potencialidad explícito-comprensiva.
- Confrontar ideas, vivencias y valores, características de varios contextos sociales.
- Reconstruir, criticando y destacando, las teorías existentes en los prácticos y con los contextos.
- Presentar por escrito o mediante grabación las prácticas valoradas.

Vaniscotte[4] presenta otras modalidades:

- Orientación universitaria, teórica, de larga duración y mediante cursos de especialización.
- Orientación de tipo escolar, impartida por una institución reconocida, adaptada a los cambios políticos, ligada a instituciones públicas o que le reconocen la formación dada.
- Orientación contractual, dada por un instituto de formación, según el acuerdo del tipo de formación.
- Orientación interactivo-reflexiva, ligada a la solución de un problema y a la práctica profesional.
- Se da una tendencia a que la formación continua se dé fuera de la universidad en centros especializados, muy ligada a la práctica.

CONTENIDOS, INSTITUCIONES, TEMPORALIZACIÓN

Los contenidos abarcan los distintos ámbitos de la actuación docente como profesional, y han de contribuir a que el profesorado aprenda a ser y sentirse como tal, a compartir su sentimiento y a encontrar satisfacción en su tarea. En concreto, se debería capacitar para:

- la función diagnóstica de los conocimientos previos del alumnado;
- la atención singularizada del alumnado y la integración educativa de los estudiantes en un clima de igualdad;
- la aplicación de transversalidad e interdisciplinariedad;
- la orientación a los estudiantes para integrar y aplicar los contenidos aprendidos;
- la utilización de medios innovadores en la enseñanza;
- la personalización de valores por el alumnado y el logro de comportamientos coherentes con ellos;
- el desarrollo de la curiosidad, la creatividad, el espíritu de diálogo y escucha atenta crítica argumentados;
- el logro de hábitos y actitudes donde la voluntad, la capacidad de esfuerzo y el espíritu de superación personal y académica sean valores estimados.

Por lo que se refiere a las instituciones, debe recordarse que la formación permanente es una responsabilidad compartida por las Administraciones Educativas, la universidad, los centros y los profesores.

Las Administraciones Educativas son las competentes y responsables en el diseño de los planes de formación, previa consulta y valoración de las partes implicadas, y en la remoción de los obstáculos existentes, administrativos y financieros. El desarrollo de estos planes corresponderá a la propia Administración y a cuantas instituciones y organismos públicos y privados les sea reconocida esta capacidad. Por otra parte, se pide a esa misma Administración que auspicie que los centros decidan qué formación necesitan, y sobre qué la requieren, en función de sus carencias, expectativas y proyectos, y que articule las medidas necesarias para ponerlo todo en práctica.

La universidad desarrolla la formación permanente a través de los ICEs y de las respectivas Facultades, que actúan en paralelo y a veces de forma divergente a la de los Centros de Profesores. Es necesaria una revisión de la formación del profesorado

[3] A iniciativa de la Comisión IV del Diagnóstico, el INCE encargó a L. M. Villar Angulo, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla, un estudio titulado *Formación permanente del profesorado*, estudio que ha sido utilizado por la citada Comisión y que será publicado próximamente.

[4] *La formación continua del profesorado. Informe* elaborado igualmente por iniciativa de la Comisión IV del Diagnóstico y encargado por el INCE a Fracine Vaniscotte, investigadora del Centre National pour la Recherche Pédagogique. París, Francia.

en su totalidad, especialmente del profesorado de enseñanzas medias.

Los Centros de Profesores, como apoyo al desarrollo de la actividad docente, han sido valorados positivamente por un 28% de los profesores, y muy negativamente por un 24%. Más valorados que los Centros de Profesores han sido, a este respecto, el equipo directivo y el claustro.

Los expertos consideran un problema mayor el determinar los momentos en que se puede realizar la formación. Así ha sido formulado por los participantes de las Mesas: «Uno de los problemas más importantes es no encontrar tiempos y espacios comunes con el resto de los compañeros, ya que hemos propuesto una formación permanente colaboradora y reflexiva sobre la práctica, pero debe salir del tiempo dedicado al ocio, y así es muy difícil que lo acepten los colegas». El momento ha de ser en «horario, al menos de trabajo, porque muchos no se atreven a decir en horario lectivo».

LOS FORMADORES

Un formador de formadores debe tener un perfil cuya nota más destacada es despertar la autoconfianza y la autonomía en la actualización de los potenciales formados, y abordar los temas planteados combinando los aspectos prácticos y los teóricos.

La razón de ser de los formadores es crear espacios de diálogo, reflexión e innovación personal, profesional e institucional para que los docentes se realicen como seres humanos y profesionales comprometidos, a la vez que el trabajo docente y la tarea educativa, en su conjunto, sea compartida, mejorada y se convierta en una esperanza más del progreso social.

En general, pueden ser formadores y formadoras los y las docentes con experiencia consolidada y creativa, conocimiento de la dinámica en las aulas, formación práctica en la psicología de los adolescentes, facilidad de comunicación, dominio de las técnicas y recursos didácticos generales, así como de los específicos de su materia. También, y para aspectos concretos y específicos, se debería contar con la ayuda de especialistas prestigiosos de otros campos (sociólogos, empresarios, investigadores, etc.).

INCENTIVOS PARA MEJORAR LA DEDICACIÓN Y LA ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL

Para investigar hasta qué punto atrae la profesión docente, lo primero que debe analizarse es la consideración social que hoy tiene la educación en general, la imagen que se tiene del profesorado, y la que el profesorado tiene de sí mismo. Como, además, se trata de reflexionar sobre los incentivos que alientan para mejorar en el ejercicio de la propia docencia, habrá que ver también cuáles son los incentivos actualmente existentes, concluyendo con alguna sugerencia de incentivación que tenga en cuenta especialmente los resultados obtenidos a través del Cuestionario y de las Mesas Redondas. Comencemos con el primer apartado.

CONSIDERACIÓN SOCIAL E IMAGEN DEL PROFESORADO

Diversas encuestas realizadas recientemente por el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) han puesto de evidencia que los ciudadanos valoran altamente la educación. Un 87% de ellos manifiestan que los estudios son bastante o muy importantes en su vida, y es también mayoritaria la opinión de que las inversiones en educación deben ser altas. La imagen que se tiene de la educación española no es, sin embargo, muy positiva, pues menos de la mitad de los ciudadanos la califican de buena o muy buena, aunque más de la mitad considera que su calidad ha aumentado en los últimos años.

Según datos recogidos en el capítulo 6 de este *Informe*, el 88% de padres y madres valoran la labor profesional de los profesores de sus hijos como bastante satisfactoria o muy satisfactoria. Estos datos coinciden, en términos generales, con los obtenidos antes en la evaluación de la educación primaria realizada en 1995 por el INCE, según la cual más del 80% de los padres valoraban bastante o mucho la labor profesional de los profesores de su hijos. En el mismo sentido de buena valoración de la labor del profesor, el *Informe España 1996*, de la Fundación Encuentro, en el capítulo tercero dedicado a la familia y la escuela, los padres califican en una escala de 1 a 10 varios aspectos de la acción educativa del profesorado, resultando todos ellos valorados por encima de 7, con una oscilación entre 8,2 que corresponde a la preparación académica y 7,4 que corresponde al trato individualizado.

Sin embargo, como concluye J. M. Esteve[5] en sus análisis sobre la imagen social de los profesores en la prensa, «a la hora de hablar de los profesores y de la enseñanza se superponen dos discursos fuertemente contradictorios, e igualmente estereotipados: En el primer discurso (...) se utiliza una imagen ideal, yo prefiero calificarla de idílica, del profesor y de la

[5] J. M. ESTEVE: «Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores», *Psicología Educativa*, I: 1 (1995), p. 46.

enseñanza. (...) En conclusión se le pide que sea perfecto, o más concretamente, que responda al estereotipo social vigente de todas las cualidades consideradas como positivas. El segundo discurso, fácil de encontrar en los medios de comunicación diarios, reproduce una imagen ruinosa –igualmente estereotipada– de la realidad de la enseñanza y de la actuación de numerosos profesores: estadísticas de fracaso escolar, situaciones de violencia física en las aulas, etc.».

La imagen que el profesor tiene de sí mismo está quizás a caballo de ambos estereotipos: sintiendo que su función profesional y social es importante, la ve al mismo tiempo infravalorada por la sociedad. Así, en las Mesas Redondas han podido escucharse frases como, por ejemplo, que «la valoración de la función docente es baja en la sociedad», o bien que «la Administración no valora lo suficiente a los profesores». En algún caso, se ha lamentado la visión desprofesionalizada que algunos ciudadanos, y específicamente algunos padres, parecen tener sobre el profesor de sus hijos, al considerar de hecho que lo que él hace es «algo que puede hacer todo el mundo».

LOS INCENTIVOS PROFESIONALES EN LA ACTUALIDAD

Como se observa en el cuadro 4, las medidas que considera el profesorado funcionario que le afectan bastante o mucho son las siguientes: la introducción de sexenios en la retribuciones (60%), el concurso de traslados (46%) y las licencias por estudios (45%); por el contrario, la que lo haría en menor medida es la acreditación para el ejercicio de la función directiva (22%). Sin embargo, es muy significativo el relativamente alto porcentaje de profesores de la enseñanza privada que ha contestado que algunas de estas medidas administrativas les afecta «bastante» o «mucho»; así, un 30% en el caso de los sexenios y un 28% en las licencias por estudios. Una posible explicación de estos porcentajes de respuestas radica en que estos profesores han contestado en función de lo que desearían que ocurriera más que por lo que ocurre en realidad.

Cuadro 4: ¿En qué medida afectan positivamente a su vida profesional las siguientes decisiones administrativas? (profesores funcionarios)

	Nada	Bastante Mucho	Media	No contesta
Las licencias por estudios	56%	45%	2,25	6%
La introducción de los sexenios en las retribuciones	41%	60%	2,71	4%
La reestructuración de la plantilla del centro	63%	36%	2,13	7%
El concurso de traslados	54%	46%	2,38	5%
Las adscripciones de profesores de la ESO	61%	39%	2,19	9%
El acceso a la condición de catedrático	74%	26%	1,83	10%
La reorganización de los cuerpos docentes	68%	32%	2,04	11%
La impartición de materias «afines»	73%	28%	1,85	12%
La acreditación para el ejercicio de la función directiva	79%	22%	1,74	9%
La acreditación de perfiles lingüísticos de acuerdo con la normativa de algunas Comunidades Autónomas*	60%	41%	2,40	4%

* Exclusivamente profesores funcionarios de las Comunidades Autónomas con lengua propia.

Realizados los análisisis factoriales correspondientes a esta pregunta, se obtienen dos factores o grupos de variables asociadas: por una parte, los aspectos que incidirían en una profesionalización de carácter más académico y con compensaciones económicas claras, como las licencias por estudios, los sexenios y el acceso a la condición de catedrático; por otra parte, aquellos aspectos de carácter más administrativo: la reestructuración de las plantillas de los centros, la reorganización de los cuerpos docentes, la adscripción a la ESO, el concurso de traslados y la impartición de materias afines. Ambos tipos de factores, o agrupaciones de variables, cruzados con las variables independientes (edad, hábitat y colectivo) arrojan una diferencia de medias significativa. Así, el primer factor tiene una mayor aceptación entre los profesores de educación secundaria, entre los más jóvenes y entre los que viven en las ciudades de más de 100.000 habitantes. Por el contrario el segundo factor, tiene mayor aceptación entre los profesores de educación primaria.

ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE INCENTIVOS PROFESIONALES

La *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)*, en los artículos 27, 30 y 31 habla sobre el ámbito de la evaluación, la valoración de la función pública docente y el desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos. Concretamente, el artículo 31.2 dice expresamente que «las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y a la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente».

La opinión del profesorado y de los expertos consultados coinciden en la conveniencia de articular una carrera docente que englobe los oportunos incentivos profesionales y la formación permanente del profesorado. Así, la incentivación profesional, cuyo objetivo fundamental es apoyar una mayor y mejor profesionalización, aparece de forma recurrente como una de las posibilidades y condiciones de mejora de la calidad de la educación.

Al igual que en otras ocasiones, se ha considerado importante conocer la opinión del profesorado a este respecto. En primer lugar, se ha recabado su opinión sobre cómo consideraría que se podría compensar al profesor para reconocer su especial dedicación y su calidad profesional. Como puede observarse en el cuadro 5, los posibles incentivos que han tenido una mayor aceptación son: mejorar la *ratio* alumnos/profesor (89% de los profesores contesta que «bastante» o «mucho») seguida por la mejora en las retribuciones (83%) y por la oportunidad de formación personal a través de seguimiento de cursos (77%). Las menos valoradas son: condecoraciones de nivel nacional (8%) y premios honoríficos de nivel local o superior (14%).

Cuadro 5: ¿Cómo consideraría que se podría compensar al profesor para reconocer su especial dedicación?

	Nada Algo	Bastante Mucho	Prefiero no opinar	Media	No contesta
Disminución del número de horas de clase	32%	61%	7%	2,89	6%
Mejorar la *ratio* alumnos/profesor	8%	89%	3%	3,59	5%
Ampliar la carrera docente	48%	40%	13%	2,35	10%
Puntuación para concurso de traslados*	39%	52%	9%	2,67	4%
Premios honoríficos de nivel local o superior	73%	15%	12%	1,66	11%
Condecoraciones de nivel nacional	79%	8%	13%	1,43	12%
Oportunidad de formación personal a través del seguimiento de cursos	19%	77%	4%	3,16	7%
Mejora en las retribuciones	12%	83%	5%	3,43	5%
Reconocimiento de mayor antigüedad administrativa, a efectos de trienios	28%	61%	11%	2,96	10%

* Exclusivamente profesores funcionarios.

En segundo lugar, en cuanto a *qué aspectos* de su trabajo considera el profesorado que serían los más adecuados para valorar la calidad de su tarea con vistas a una incentivación, se ha preguntado por los siguientes: las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento de los alumnos, la mejora del clima en el aula, la iniciativa en las relaciones con las familias, el espíritu innovador y creador y la disponibilidad ante las demandas del centro. Quizás el resultado más significativo sea que a todos ellos se les concede una importancia grande, situándose la media de la valoración entre 2,72 y 3,32, sobre un total de 4. En el cuadro 6 se observa que los tres que más aceptación tienen son las estrategias de enseñanza-aprendizaje (contestan que «mucho» o «bastante» el 92 de los encuestados), la mejora del clima en el aula (90%) y el espíritu innovador y creador (85%).

En tercer lugar, se ha preguntado *quién* debería realizar la valoración de cada uno de estos aspectos, la Administración Educativa, el Consejo Escolar, la Dirección del Centro, el Departamento de la materia, el Departamento de Orientación, Evaluadores Externos,

Cuadro 6: En su opinión, ¿qué importancia se debería dar a los siguientes aspectos para valorar la calidad del trabajo del profesor?

	Nada Algo	Bastante Mucho	Media	No contesta
Estrategias de enseñanza/aprendizaje empleadas	8%	92%	3,32	5%
Rendimiento de los alumnos	25%	75%	2,93	4%
Mejora del clima del aula	10%	91%	3,23	5%
Iniciativa en las relaciones con las familias	37%	63%	2,72	6%
Espíritu innovador y creador	15%	86%	3,17	5%
Disponibilidad ante las demandas del centro	27%	72%	2,89	6%

las familias y las asociaciones de padres o los Estudiantes y las asociaciones de estudiantes. Las tres instancias que, en valores porcentuales medios, tienen una mayor aceptación por parte del profesorado para valorar diversos aspectos de su trabajo son: la Dirección del Centro (79%), el Departamento de la materia (78%) y el Departamento de Orientación (75%). A continuación, vendrían los estudiantes y las asociaciones de estudiantes (64%), el Consejo Escolar (55%) y las familias y las asociaciones de padres (47%), seguidas, en último lugar, por la Administración Educativa (43%) y los evaluadores externos (28%). Así pues, las tres *instancias más próximas* al profesor y que están integradas por compañeros de profesión: la Dirección y los Departamentos de materia y de Orientación, son las más aceptadas por éstos; en segundo lugar, las instancias de participación social: consejo escolar, estudiantes y familias, en último lugar las instancias más alejadas del profesor como son la administración educativa y los evaluadores externos.

Por *tipo de centro*, los profesores de los centros privados, en general, opinan más favorablemente que los de los centros públicos respecto a si estas instancias deben intervenir en las cuestiones planteadas, en especial la Dirección del Centro. Por *edades*, los profesores de menos de 30 años son más favorables, en general, que los profesores que les superan en edad en la participación de las instancias que hemos llamado *participativas* (siempre en el caso de los estudiantes, casi siempre en el de las familias y en ocasiones del Consejo Escolar). Por el contrario, los profesores mayores de 40 años, y en mayor medida si el corte si sitúa en los 50, apoyaría, para algunos aspectos, la intervención de la Administración Educativa, la Dirección del Centro y el Departamento de la materia. Por *hábitat*, los profesores de las localidades más grandes aceptarían en mayor medida que los de las más pequeñas la participación de algunas instancias, fundamentalmente de la Dirección del Centro a la hora de evaluar su trabajo. Conviene tener en cuenta que este aspecto está correlacionado con la mayor presencia de centros de titularidad privada en estas localidades, que, a su vez, como se ha visto, son los que más aceptarían la intervención de la Dirección del Centro.

Como *sugerencia* general que englobe y articule los resultados de los análisis efectuados, convendría organizar, en el marco establecido por la LOPEG, una *carrera docente* que tenga como eje las necesidades de incentivar la formación permanente del profesorado y valorar aquellos aspectos que se han considerado más importantes en la determinación de la calidad del trabajo del profesor.

Para poder realizar esta tarea, resulta fundamental por una parte saber qué instancias considera el profesorado como más apropiadas para valorar los aspectos más importantes; así, en la evaluación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje deberían participar el Departamento de la materia correspondiente y el Departamento de Orientación; en la evaluación del clima del aula, los estudiantes y el Departamento de Orientación; y en la evaluación del espíritu innovador y creador, el Departamento de la materia y la Dirección del Centro. Por otra parte, parece razonable que haya una evaluación externa que objetive y complemente los datos anteriores.

Finalmente, los incentivos que el profesorado prefiere serían aquellos que mejoren las condiciones en las que se desarrolla su acción docente, como la reducción de la *ratio* alumnos-profesor, el aumento de las oportunidades de formación en horario

escolar y las licencias por estudios, así como, obviamente, las que tienen que ver con sus retribuciones. Convendría articular estas últimas con las posibilidades de promoción a través de la carrera docente, que integrara aspectos tales como la valoración de las tareas más difíciles (entre ellas el nombramiento como mentor-tutor de profesores en prácticas o en su primer año de ejercicio profesional, la dedicación a la tutoría de los estudiantes y las tareas directivas), el acceso a cátedra y la potenciación de las posibilidades de acceso a la docencia universitaria.

Sería conveniente realizar una campaña dirigida al profesorado y a la sociedad que resaltara, entre otros, los siguientes aspectos:

- la importancia de la educación para el desarrollo personal y social;
- la valoración globalmente positiva que efectúa la sociedad acerca de la educación, en general, y del trabajo del profesor, en particular;
- la satisfacción que encuentra el profesorado en su profesión; y
- la buena disposición manifestada por el profesorado para formarse.

Todo ello podría constituir un buen punto de arranque para una política global de promoción de la figura del profesorado, que sirviera tanto para atraer a la docencia a los jóvenes más capaces como para animar a los profesores actuales a que sigan dando en su trabajo lo mejor de sí mismos.

Familia y escuela 6

Introducción

La investigación de las relaciones que en el mundo de la educación se producen entre las familias y el sistema educativo constituye uno de los objetivos que el Diagnóstico aborda. Tal investigación se ha realizado mediante una encuesta de sesenta y cuatro preguntas, dirigida a padres y madres de alumnos de 14 y 16 años que cursan estudios correspondientes a estas edades tanto en el sistema que se está implantando como en el que se está extinguiendo.

Para la aplicación de la encuesta se diseñó una muestra de 17.500 alumnos pertenecientes a 702 centros, públicos y privados, distribuidos de manera equilibrada por todo el territorio español, con excepción de Andalucía, cuya administración educativa no ha participado en el estudio. El número de cuestionarios cumplimentados ha sido de 11.481, lo que representa un 65,60% sobre los distribuidos. Este porcentaje comporta una tasa de respuestas considerablemente alta en este tipo de estudios. No obstante, cabe presumir algún sesgo en cuanto al perfil de los padres y madres que contestan a la encuesta, con respecto a los que no lo hacen, y ello debe tenerse en cuenta para una interpretación ajustada de los datos que el estudio revela.

En la definición del objeto de la investigación y en el cotejo de sus resultados, se han manejado como referencia y criterio de autoridad informes ya clásicos de instituciones de prestigio, como las Fundaciones Santillana, Encuentro y Santa María, el Centro de Investigaciones Sociológicas o FOESSA, por ejemplo. Por otra parte, las Comunidades Autónomas han aportado documentación específica de sus respectivos ámbitos territoriales.

El **perfil sociodemográfico de las familias** consultadas coincide a grandes rasgos, en su variedad, con el que estudios sociológicos realizados al efecto atribuyen a la familia española. Por lo demás, padres y madres han respondido conjuntamente a la encuesta en un 56% de los casos. Cuando se ocupó de responderla sólo uno de los progenitores, las madres lo hicieron en un 31% de casos y los padres en un 11%. Esta circunstancia viene a confirmar que existe una mayor dedicación materna a las cuestiones vinculadas a los hijos, entre las que destaca la educación. Y ello pese a la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo.

En la presente investigación, las familias de modelo clásico, es decir, las familias nucleares clásicas compuestas por padre, madre e hijos, constituyen la inmensa mayoría (91%). Los hogares de familias monoparentales representan el 8%: un 1% de modelo monoparental «padre solo con hijos» y un 7% de modelo «madre sola con hijos». El 1% restante representa otro tipo de situaciones. Esta distribución o reparto de modelos coincide, no sin alguna diferencia, con la de la población española: en España hay un total de 10.308.765 núcleos familiares, de los cuales el 24% corresponde a parejas sin hijos y el 76% a núcleos con hijos.

En el universo muestral de la investigación, la mayoría de los hogares están formados por cuatro miembros (46%) o por cinco (25%); le siguen los hogares compuestos por tres miembros (12%) o seis (10%); porcentajes menores representan los hogares de siete componentes (4%), ocho o más (2%) o sólo dos (1%). Los datos referidos al país entero presentan un 22% de hogares compuestos por dos personas, un 21% por tres, un 24% por cuatro, un 12% por cinco y un 8% por seis o más, pero hay que tener en cuenta que estos datos están realizados sobre todos los hogares españoles y los de la encuesta sólo tienen en cuenta familias con hijos.

Más de la mitad de las familias encuestadas tienen dos hijos (51%); el 24% tienen tres; uno el 11%; cuatro el 9% y cinco el 3%, mientras que el 2% tienen seis o más. En España el número medio de hijos por núcleo familiar es 1,54.

En el universo estudiado —jóvenes entre 14 y 16 años— son chicas el 55%, y chicos el 45%. El 31% acude a centros privados y el 69% a centros públicos. Por lo que respecta al nivel sociocultural de los padres encuestados, el grado de estudios de las madres revela una categoría social de nivel educativo bajo: el 59% de las madres realizó estudios primarios, completos o no; un 24% cursó los de nivel

secundario, mientras que las tituladas universitarias suponen el 14%. En el caso de los padres, la diferencia está fundamentalmente en el porcentaje de los que cursaron estudios universitarios: el 18%.

Recursos educativos de las familias

El estudio ha investigado en qué medida las familias encuestadas disponen de determinados recursos y cómo distribuyen los estudiantes el tiempo que pasan fuera del centro educativo, todo ello en relación con su instrucción y formación. Los aspectos investigados a este respecto son los siguientes: a) recursos instrumentales; b) espacio disponible; c) actividades complementarias; d) empleo del ocio.

RECURSOS INSTRUMENTALES

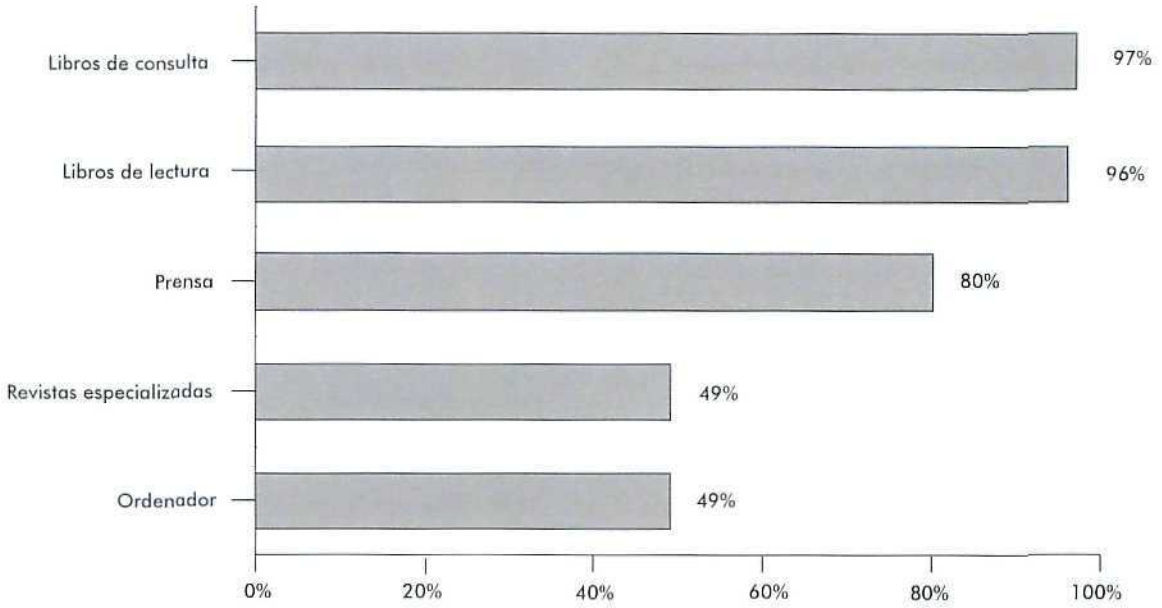
Por lo que respecta a la disponibilidad de determinados recursos materiales, llama la atención el alto porcentaje de familias (49%) que tienen un ordenador en casa, dato que coincide, en todo caso, con los resultados de otras investigaciones. Sin embargo, el libro sigue siendo el recurso cultural del que se dispone en mayor medida, y por fortuna de manera sistemática, en los hogares españoles: el 97% de las familias disponen de libros de consulta y el 96% de libros de lectura. El número de libros constituye un indicador de nivel sociocultural de las familias. Las familias que disponen de un mayor número de libros son también las que disponen, en mayor medida, de otros recursos culturales con incidencia en el proceso educativo de los hijos (cuadro 1).

También el nivel de estudios de los padres está en relación directa con la mayor o menor disponibilidad de recursos educativos (gráfico 2). Este hecho pone de manifiesto una mayor intencionalidad de los padres con estudios superiores en relación con la educación de sus hijos, pero también mayores posibilidades reales de proporcionar tales recursos, en la medida en que el nivel de estudios coincide, en términos generales, con un status profesional más elevado.

Las familias de los alumnos de centros privados disponen en términos globales de más recursos educativos que las de los alumnos de centros públicos. La diferencia se manifiesta en la mayor disponibilidad de ordenadores, revistas y prensa, toda vez que la presencia de libros en los hogares está más generalizada (cuadro 2).

La disponibilidad de recursos varía asimismo en los diferentes ámbitos territoriales estudiados. A título de ejemplo, dos tercios de las familias encuestadas en Cataluña dicen tener ordenador en casa, mientras que en Canarias o en Galicia dicen tenerlo un tercio o poco más de las familias.

Gráfico 1: Existencia de recursos en el domicilio familiar (porcentajes)

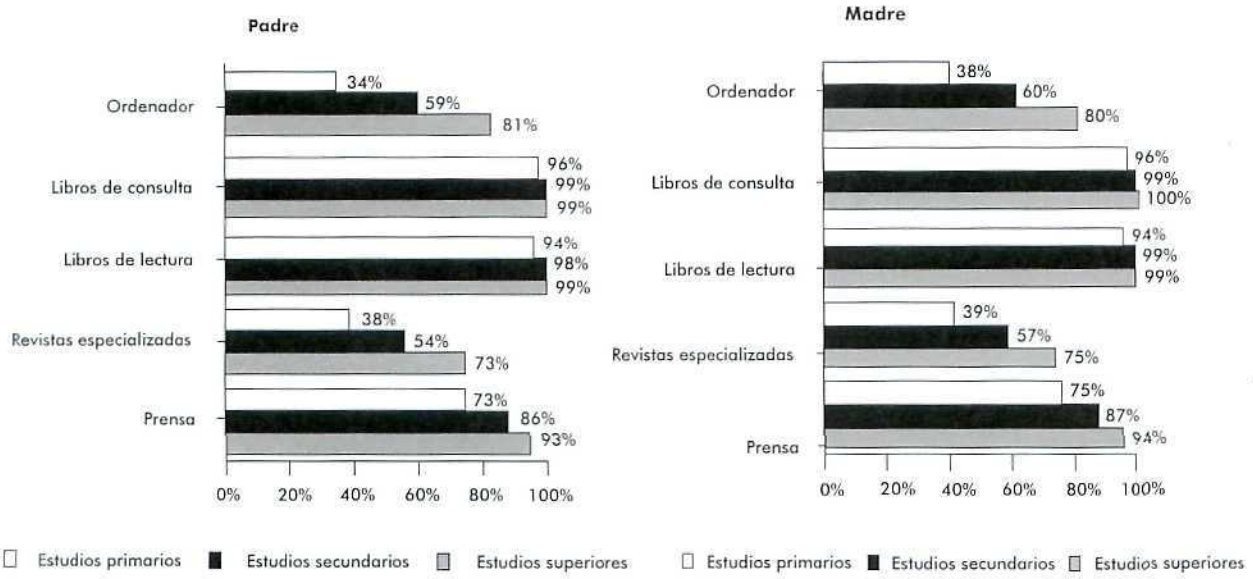


Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Cuadro 1: Recursos en el hogar según el número de libros (porcentaje)

Recursos	N.º libros en casa	
	De 0 a 25	Más de 200
Ordenador	23%	69%
Libros de consulta	84%	99%
Libros de lectura	77%	99%
Revistas especializadas	21%	70%
Prensa	57%	91%

Gráfico 2: Recursos en el hogar por nivel de estudios del padre y madre (porcentajes)



ESPACIO DISPONIBLE

El espacio del que disponen los alumnos en sus casas y las características de su lugar de estudio habitual constituyen factores relevantes en el proceso de su educación. La encuesta aporta a este respecto los resultados siguientes: el 68,5% de los hijos o hijas disponen de habitación individual, el 28% comparten la habitación con un solo hermano o hermana, el 3% la comparten con más hermanos y un 0,5% duermen en una habitación de la casa destinada durante el día a otras funciones. En el gráfico 3 se relacionan estos datos con el número total de hijos de la unidad familiar. Naturalmente, la proporción de hijos que disponen de habitación individual disminuye al aumentar el número de hermanos.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

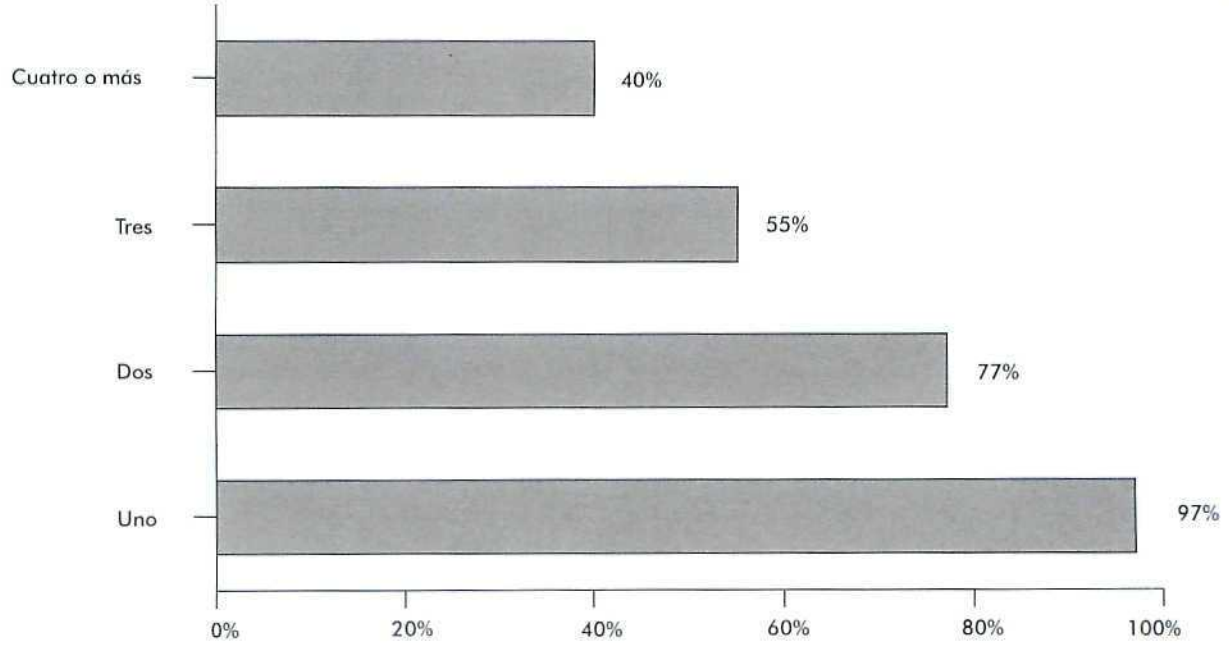
En el capítulo de actividades complementarias de los hijos fuera del horario escolar, la práctica de distintos deportes y el aprendizaje de lenguas extranjeras ocupan los primeros lugares, a notable distancia de cualquier otra actividad (cuadro 3).

Cuadro 2: Recursos en el hogar por tipo de centro al que asisten hijos/as (porcentajes)

Recursos	Total	Tipo de centro	
		Público	Privado
Ordenador	49%	44%	61%
Libros de consulta	97%	96%	99%
Libros de lectura	96%	95%	98%
Revistas especializadas	49%	45%	57%
Prensa	80%	76%	88%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 3: Alumnos que disponen de habitación para ellos solos (porcentajes por número de hijos de la unidad familiar)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La comparación de los datos obtenidos, según el sexo del alumnado, ofrece datos significativos (cuadro 4). Un 70% de chicos practica deporte frente a tan sólo el 42% de las chicas, lo que confirma la pauta de predominio masculino en este terreno. También superan los chicos a las chicas en la dedicación a la informática, con un 13% frente a un 10%, ambos porcentajes muy bajos en una actividad de importancia tan creciente. Las chicas, en cambio, presentan cifras superiores en el aprendizaje de la música —14%, frente al 10% de chicos— y en la práctica de la danza —12% frente al 8%—.

Cuadro 3: Actividades complementarias del hijo/a fuera del horario escolar (porcentajes)

Actividades complementarias	Respuestas		
	Sí	No	NC
Danza	10%	54%	36%
Deportes	55%	25%	21%
Idiomas	24%	43%	33%
Informática	11%	50%	39%
Aprender música	12%	49%	40%
Otras	12%	40%	48%

Debido al formato de la pregunta los NC (no contesta) podrían corresponderse con NO.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Cuadro 4: Actividades complementarias fuera del horario escolar por sexo (porcentajes)

Actividades Complementarias	Total	Sexo	
		Chico	Chica
DANZA			
Sí	10%	8%	12%
No	54%	50%	55%
NC	36%	40%	33%
DEPORTES			
Sí	55%	70%	42%
No	25%	14%	34%
NC	20%	16%	24%
IDIOMAS			
Sí	24%	23%	25%
No	43%	41%	45%
NC	33%	36%	30%
INFORMÁTICA			
Sí	11%	13%	10%
No	50%	46%	54%
NC	39%	42%	35%
APRENDER MÚSICA			
Sí	12%	10%	14%
No	40%	46%	51%
NC	39%	44%	35%
OTRAS			
Sí	12%	9%	14%
No	40%	39%	42%
NC	48%	52%	44%

Debido al formato de la pregunta los NC (no contesta) podrían corresponderse con NO.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

No se registran diferencias significativas entre el alumnado de los centros públicos y el de los privados, por lo que respecta al mayor o menor grado de realización de actividades complementarias, salvo en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, capítulo en el que los primeros aventajan a los segundos, según refleja el cuadro 5.

Cuadro 5: Actividades complementarias al horario escolar por tipo de centro al que asisten hijos/as (porcentajes)

Actividades Complementarias	Tipo de centro	
	Público	Privado
DANZA		
Sí	10%	10%
No	56%	48%
NC	33%	41%
DEPORTES		
Sí	55%	55%
No	26%	23%
NC	20%	22%
IDIOMAS		
Sí	22%	30%
No	46%	35%
NC	32%	35%
INFORMÁTICA		
Sí	10%	12%
No	53%	44%
NC	36%	44%
APRENDER MÚSICA		
Sí	11%	13%
No	51%	43%
NC	37%	44%
OTRAS		
Sí	12%	11%
No	42%	36%
NC	46%	52%

Debido al formato de la pregunta los NC (no contesta) podrían corresponderse con NO.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

EMPLEO DEL OCIO

La utilización del tiempo libre por parte de los jóvenes constituye un factor de relevancia educativa indudable. El proceso de socialización de la juventud se produce en un contexto en el que buena parte de los valores, individuales y colectivos, están de un modo u otro relacionados con el ocio y las actividades asociadas a él. Por ello, la opinión de los padres sobre el uso que sus hijos hacen del tiempo libre merece el máximo interés.

Las distintas actividades que ocupan el tiempo libre de los jóvenes y las preferencias de éstos, diferenciadas por sexos, quedan reflejadas en el gráfico 4. Como puede observarse, en opinión de los padres sus hijos dedican bastante o mucho tiempo fuera del

centro escolar a las siguientes actividades: salir o conversar con amigos (82%), hablar con sus padres (78%), escuchar música (77%) y ver la televisión (59%). La música constituye una dimensión esencial en la vida de los jóvenes. Por lo demás, el tiempo dedicado a ver televisión pone de manifiesto la penetración del medio en los hogares. En el lado opuesto, los padres manifiestan que sus hijos dedican poco o ningún tiempo a ir al teatro (96%), asistir a conciertos (95%), ver museos y exposiciones (94%), ir al cine (88%) o hacer colecciones (83%).

Las chicas ocupan más tiempo en la lectura que los chicos (53% frente al 31%), dedican asimismo más tiempo a escuchar música y ocupan más tiempo en hablar con sus padres. Por el contrario, según los padres, actividades como el deporte o los videojuegos parecen atraer bastante más a los chicos que a las chicas.

La familia ante la educación de los hijos

El estudio se ha centrado en las actitudes, opiniones y valoraciones de las familias españolas en torno a la educación de sus hijos. El panorama que se deriva de los resultados de la encuesta es ciertamente optimista. Se impone, sin embargo, cierta cautela en la valoración de los datos, en los que se mezclan la realidad y los buenos deseos, sesgo lógico y comprensible cuando se trata de opiniones de los padres acerca de sus hijos.

CÓMO VAN LOS HIJOS EN SUS ESTUDIOS

En efecto, el 70% de los padres cree que sus hijos van bien o muy bien en sus estudios en relación con otros chicos de su edad; el 57% responde que sus hijos están motivados (siempre o bastantes veces) para sus estudios; el 76% de los padres y el 83% de las madres están satisfechos con la relación que mantienen con sus hijos respecto de los estudios; el 70% de los padres y el 71% de las madres se muestran satisfechos con el rendimiento escolar de sus hijos.

La valoración de la marcha de los hijos en los estudios es alta: la cuarta parte la juzgan «muy buena», casi la mitad «buena», algo menos de la cuarta parte «regular» y sólo un 6% «mala». Esta situación contrasta con los resultados de otras encuestas, en el sentido de que casi la mitad de los jóvenes españoles de 15 a 20 años reconocen que uno de los motivos de conflicto más frecuente con sus padres es justamente la cuestión de los estudios, lo que sugiere que aproximadamente la mitad de los padres y madres españoles con hijos en esas edades tendrían motivos para no estar satisfechos.

Según manifiestan los padres, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en los estudios, lo que coincide con los datos de otras investigaciones relativas al tramo de edad investigado. Por otra parte, cuanto mayor es el nivel sociocultural de los padres mejor es su percepción acerca de la marcha de sus hijos en los estudios. Y, en fin, en el mismo orden de cosas, la mayor disponibilidad de libros en casa parece ejercer una función motivadora de la curiosidad de los hijos (gráfico 5 y cuadro 6).

MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

La motivación de los alumnos constituye un factor relevante en el proceso de su educación. El problema de los alumnos desmotivados preocupa en todos los países, sin que el nuestro sea una excepción, como ponen de manifiesto diversas investigaciones al respecto. Sorprende, por ello, la visión tan positiva que los padres ofrecen, a juzgar por sus respuestas a las preguntas del cuestionario que abordan esta cuestión. En efecto, sólo un 5% de padres asumen que sus hijos no están motivados y un 39% consideran que lo están «a veces», en tanto que el 56% aseguran que sus hijos están «siempre» o «bastantes veces» motivados. Las chicas aparecen más motivadas que los chicos. En las familias compuestas por padre y madre con hijos el grado de motivación es mayor (58% frente a otros modelos) y, en fin, el nivel cultural de los padres influye de manera positiva en la motivación de los hijos.

RELACIÓN CON LOS HIJOS EN MATERIA DE EDUCACIÓN

El nivel de satisfacción de los padres, tanto por la relación educativa que tienen con sus hijos como por el rendimiento de éstos en sus estudios, es bastante elevado (cuadro 7). Sin embargo, esta valoración contrasta con la opinión de los mismos padres acerca del tiempo que sus hijos dedican al estudio fuera de los centros docentes. En efecto, el 75% de los chicos y el 60% de las chicas dedican menos de diez horas semanales al estudio. Por lo demás, los alumnos de centros privados dedican más tiempo al estudio que los de centros públicos y los hijos de familias de posición social y cultural más elevada dedican asimismo más tiempo al estudio, especialmente aquellos cuyos padres tienen estudios superiores y profesiones muy cualificadas.

Gráfico 4: Tiempo dedicado a actividades fuera del centro por sexo (porcentajes que responden «bastante o mucho»)

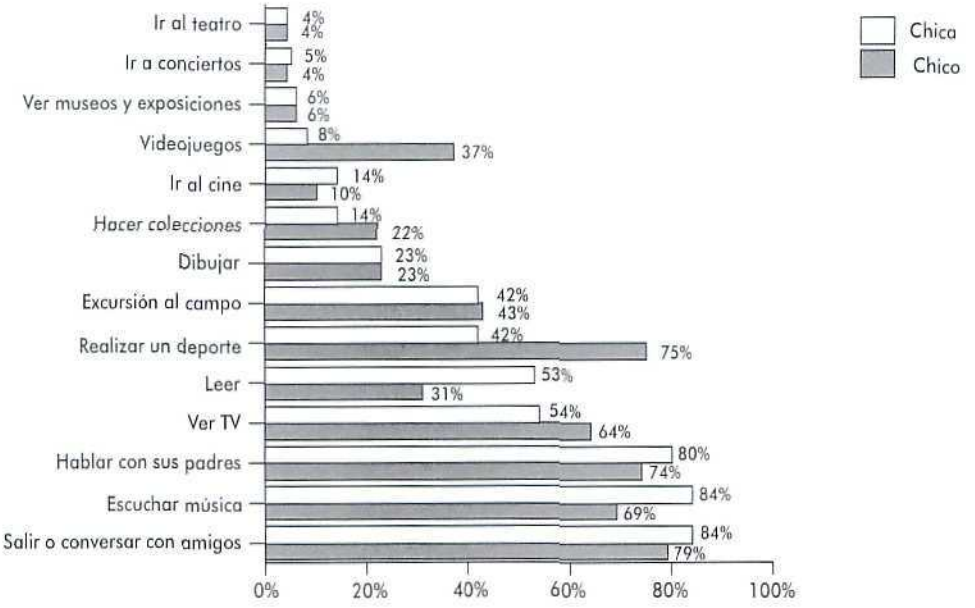
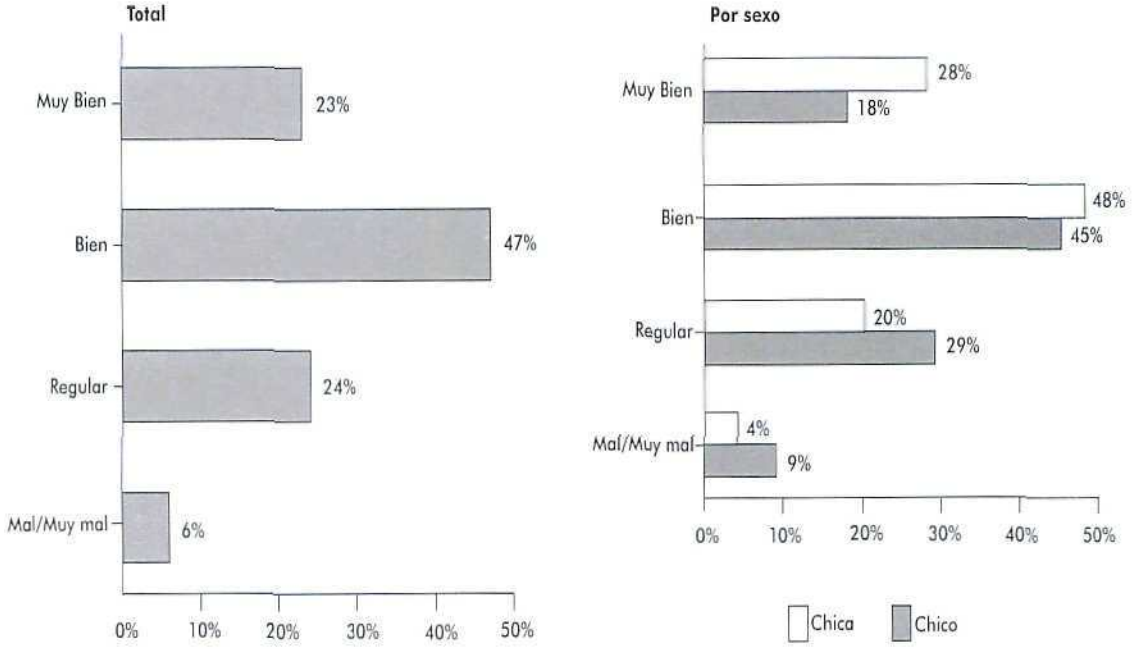


Gráfico 5: Cómo va el hijo en los estudios según la percepción de los padres (por nivel educativo y profesional)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Cuadro 6: Cómo va el hijo en los estudios según la percepción de los padres (por número de libros en casa)

	De 0 a 25	De 26 a 100	De 101 a 200	Más de 200
Muy bien	11%	18%	25%	31%
Bien	35%	49%	47%	44%
Regular	44%	26%	23%	19%
Mal/muy mal	11%	7%	6%	5%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Cuadro 7: Padres que se declaran «muy» o «bastante» satisfechos respecto a la relación educativa con sus hijos y al rendimiento de sus hijos en los estudios (porcentajes)

	Relación educativa padres-hijos/as	Rendimiento escolar de hijos/hijas
Madres	83%	71%
Padres	76%	70%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Por lo que respecta a la **responsabilidad educativa** en el seno de la familia, la opinión de los padres consultados es casi unánime en el sentido de considerar que se ejerce de manera compartida por padre y madre. Es significativo el dato de que la madre asume siempre responsabilidades educativas, aunque su nivel educativo sea bajo, circunstancia que no se produce en el caso del padre (cuadro 8).

Los padres opinan mayoritariamente (71%) que la educación constituye una responsabilidad compartida por igual con la escuela. El 25% otorga mayor responsabilidad a la familia y el 4% lo hace a la escuela.

AYUDA A LOS HIJOS EN SUS ESTUDIOS

El 53% de los padres y el 60% de las madres dicen *apoyar personalmente a sus hijos en la realización* de sus trabajos escolares. El apoyo particular, prestado por un profesor o equivalente, es reconocido por un tercio de las familias. En uno y otro supuesto, los padres de mayor nivel educativo y profesional parecen dedicar mayor apoyo a los estudios de los hijos, lo que confirma la incidencia del contexto cultural y económico en el rendimiento escolar.

Cuadro 8: Quién lleva la responsabilidad educativa de los hijos según los estudios del padre (porcentajes)

	Total	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
El padre	4%	3%	4%	4%
La madre	21%	24%	17%	15%
Ambos	75%	72%	79%	80%
Otra persona	1%	1%	—	—

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La estrategia educativa familiar está caracterizada por una ayuda consistente y un seguimiento de los estudios de los hijos. La ayuda se traduce en tres prácticas habituales, que pueden expresarse así por orden de frecuencia: el 97% de los padres facilitan a sus hijos materiales y recursos, el 92% les animan para que continúen estudios después de la educación obligatoria y el 91% les animan a que sean constantes en sus estudios. La disponibilidad de los padres españoles parece ser unánime, hasta el punto de que las diferencias según el tipo de municipio y de centro, comunidad de residencia, estudios y profesión de los padres ejercen una influencia apenas perceptible.

En definitiva, el potencial educativo de la familia española puede calificarse de muy positivo. No es ajeno a ello su alto nivel de expectativas en relación con la educación de sus hijos. El estudio refleja, a este respecto, que el 73% de los padres aspiran a que sus hijos consigan un título universitario.

CONTROL Y SEGUIMIENTO DE LOS HIJOS

El control y seguimiento de los hijos en sus estudios recibe una atención y dedicación muy seria por parte de los padres (cuadro 9). Las familias cuyos hijos estudian en centros privados, sobre todo si son religiosos, tienden a un control y seguimiento mayores. En términos generales, sin embargo, los padres se inclinan mayoritariamente por dejar que sus hijos organicen por su cuenta sus estudios y tareas: el 77% lo hace así «siempre», el 17% «bastantes veces» y el 7% «a veces» o «nunca».

Los conflictos derivados de todo ejercicio de control no faltan, sin duda, en las relaciones educativas entre los padres y los hijos. Las soluciones se encauzan preferentemente por la vía del diálogo (cuadro 10). La vía de la imposición de los criterios paternos recibe muchas menos adhesiones. Y aun menos todavía una tercera alternativa: la imposición de los criterios de los propios hijos.

Cuadro 9: Padres que controlan y siguen los estudios de sus hijos «bastantes veces» y «siempre» (porcentajes)

	Bastantes veces	Siempre
Controlan sus estudios	32%	48%
Controlan sus trabajos escolares	29%	40%
Siguen su asistencia a clase	10%	76%
Siguen la evolución de su aprendizaje	21%	67%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Cuadro 10: Frecuencia («siempre» o «bastantes veces») de las distintas soluciones de la familia al conflicto por estudios (porcentajes por tipo de centro)

Soluciones	Total	Centros públicos	Centros seglares	Centros religiosos
Diálogo y búsqueda conjunta de solución	81%	80%	85%	85%
Los padres establecen los criterios	48%	47%	45%	48%
Los hijos establecen sus criterios	35%	38%	30%	26%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La familia y la formación en valores

La familia desempeña en los primeros años de la vida del individuo una función de excepcional relevancia, porque canaliza su relación con la realidad del mundo. Los padres constituyen la principal referencia para la socialización de los hijos, mediante la **transmisión de creencias, valores y actitudes**, que inci-

dirán en su desarrollo personal y social. Sin embargo, en la sociedad actual los hijos pasan mucho tiempo en contacto con otros agentes de socialización y la familia no monopoliza ya esa función. Este cambio de situación se produce por causas diversas, entre las que cabe apuntar cierta inseguridad de los adultos a la hora de definir modelos de futuro para sus hijos.

El repliegue de algunas familias, que delegan sus responsabilidades en el centro educativo, coincide con la preocupación generalizada de los padres por aportar a sus hijos los instrumentos necesarios para defenderse en el mundo laboral. En este contexto, la atención al adiestramiento técnico parece dejar en un segundo plano la formación en valores morales.

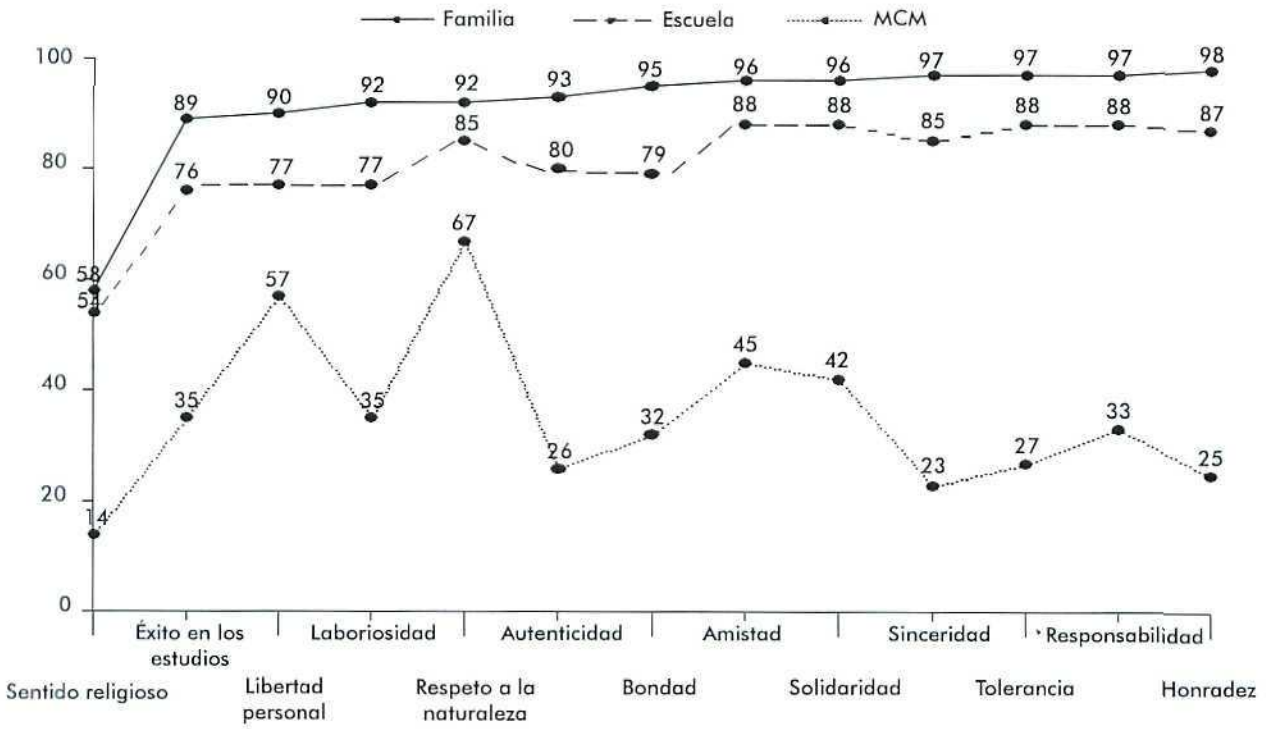
Es evidente que la escuela tiene, junto a la misión de transmitir saberes, la de formar personas capaces de elaborar un proyecto de vida personal orientado sobre valores de equidad, autonomía y solidaridad. En todo caso, las referencias al respecto serían la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Constitución Española de 1978. En el marco de esta última, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 explicita los valores sobre los que ha de sustentarse la acción educativa.

FAMILIA, ESCUELA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN ANTE LOS VALORES

Sobre los supuestos mencionados, el cuestionario dirigido a las familias incluía preguntas cuya respuesta permite conocer en qué medida la **escuela, la familia y los medios de comunicación** fomentan, a juicio de los padres, determinados valores. El gráfico 6 presenta, por orden de frecuencia en las respuestas, los valores en cuestión. Como puede observarse, la familia tiene una excelente opinión de sí misma como instancia socializadora de los hijos y manifiesta al tiempo una cierta desconfianza del papel de los medios de comunicación como transmisores de valores.

El **centro educativo** fomenta de manera muy positiva los valores, a juzgar por las respuestas. Los padres de alumnos de centros privados tienen mejor opinión que los padres de centros públicos sobre el fomento de determinados valores por parte de los centros respectivos (cuadro 11).

Gráfico 6: Familias que responden que se fomenta «mucho» o «bastante» los siguientes valores en la familia, escuelas y en los MCM (porcentajes)



Cuadro 11: Familias que responden que el centro al que acuden sus hijos fomenta «mucho» determinados valores (porcentajes según el tipo de centro educativo)

Valores	Total	Centros públicos	Centros privados	Diferencia
Sentido religioso	21%	9%	46%	37
Bondad	31%	25%	45%	20
Honradez	37%	31%	49%	18
Sinceridad	35%	30%	45%	15
Tolerancia	36%	31%	46%	15
Exito en estudios	24%	21%	33%	12
Laboriosidad	26%	23%	35%	12
Responsabilidad	38%	34%	46%	12

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La valoración que los padres hacen sobre la participación de los medios de comunicación en la socialización de los niños y jóvenes es bastante negativa. Sólo los valores de «respeto a la naturaleza» y «libertad personal» son fomentados de manera adecuada por los medios a juicio de las familias (cuadro 12).

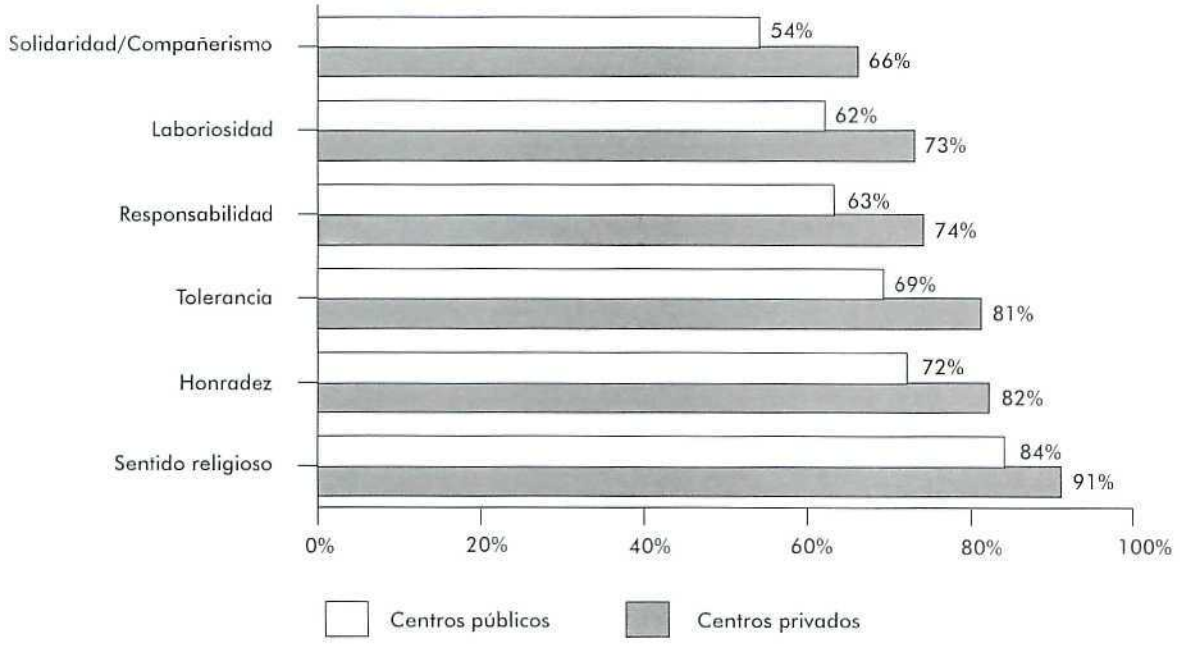
La percepción negativa a este respecto aumenta con el nivel cultural de los padres y con el tamaño del municipio donde residen. Por otra parte, los padres de alumnos de centros privados son más críticos que los de centros públicos en su opinión sobre el papel de los medios de comunicación en relación con determinados valores (gráfico 7).

Cuadro 12: Opinión de las familias sobre la medida en que los MCM fomentan los valores (porcentajes de «mucho» o «bastante» y de «poco» o «nada»)

Valores	«Mucho» o «bastante»	«Poco» o «nada»	Diferencia
Respeto a la naturaleza	67%	33%	34
Libertad personal	57%	43%	14
Amistad	45%	55%	-10
Solidaridad/compañerismo	42%	48%	-6
Laboriosidad	35%	65%	-30
Exito en estudios	35%	65%	-30
Responsabilidad	34%	66%	-32
Bondad	32%	68%	-36
Tolerancia y respeto	27%	73%	-46
Autenticidad y coherencia	26%	74%	-48
Honradez	25%	75%	-50
Sinceridad	23%	77%	-54
Sentido religioso	14%	86%	-72

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 7: Familias que creen que los MCM fomentan «poco» o «nada» los siguientes valores, porcentajes según el tipo de centro educativo al que asisten los hijos



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

FORMACIÓN DE ACTITUDES

El estudio ha investigado la formación de actitudes en la familia y en el centro educativo. Las actitudes propuestas a la consideración de las familias pueden ser enfocadas como cualidades que los padres desean ver en sus hijos. El gráfico 8 muestra un conjunto de actitudes fomentadas por la familia y por la escuela, ordenadas por los porcentajes de las respuestas según las cuales dichas actitudes se fomentan «mucho» o «bastante».

La visión de los padres parece demasiado optimista. En todo caso, el estudio ha permitido, también en este aspecto, algunas comparaciones. Por ejemplo, las actitudes «desarrollo del espíritu crítico» y «autonomía» están más favorecidas por padres con mayor nivel educativo. Los centros privados insisten más que los centros públicos, según la opinión de los padres, en la formación de las actitudes objeto de consulta.

VALORES DE CONVIVENCIA, PAUTAS DE COMPORTAMIENTO EN FAMILIA

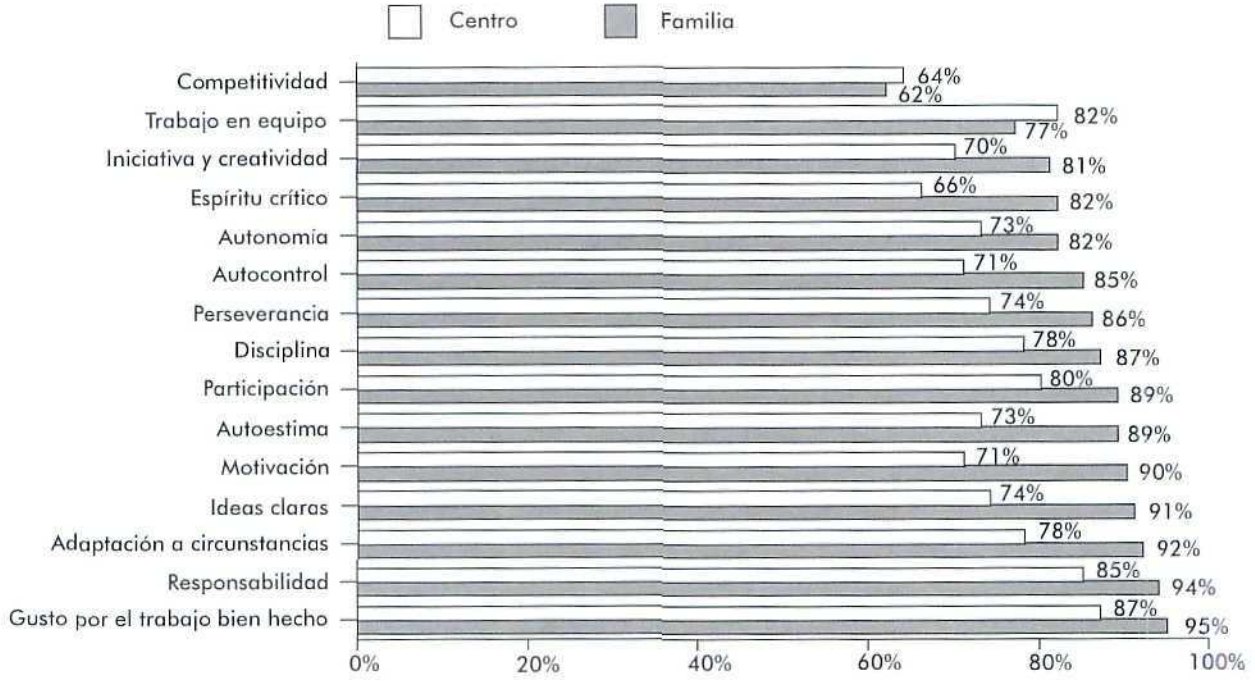
La familia constituye el entorno donde el niño capta los valores, normas y pautas de comportamiento que inciden en la socialización. En opinión de las familias, la convivencia es de hecho óptima, ya que el respeto entre sus miembros, la adaptación a las circunstancias económicas y el diálogo aparecen claramente valorados (gráfico 9).

Entre las comparaciones que el estudio ha permitido, destaca el hecho de que cuanto mayor es el municipio en el que se vive más participan los hijos en la toma de decisiones y más se adaptan a las circunstancias económicas de la familia. Las familias cuyos hijos acuden a centros religiosos manifiestan un mayor respeto a la intimidad y a los espacios y objetos de la casa. Por otra parte, el fomento de valores de convivencia en las familias aumenta con el nivel educativo de los padres. Y, en fin, el trabajo de los padres fuera del hogar influye en una mayor responsabilidad de los miembros de la familia en sus tareas.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN

El orden de prioridades en relación con aquellas dimensiones de la educación que afectan a todo el currículo (los llamados temas transversales) no es el mismo para la familia que para la escuela. El gráfico 10 pone de manifiesto aquellos aspectos a los que la familia y el centro educativo otorgan «bastante» o «mu-

Gráfico 8: Actitudes fomentadas por la familia y el centro (porcentajes de «mucho» o «bastante»)

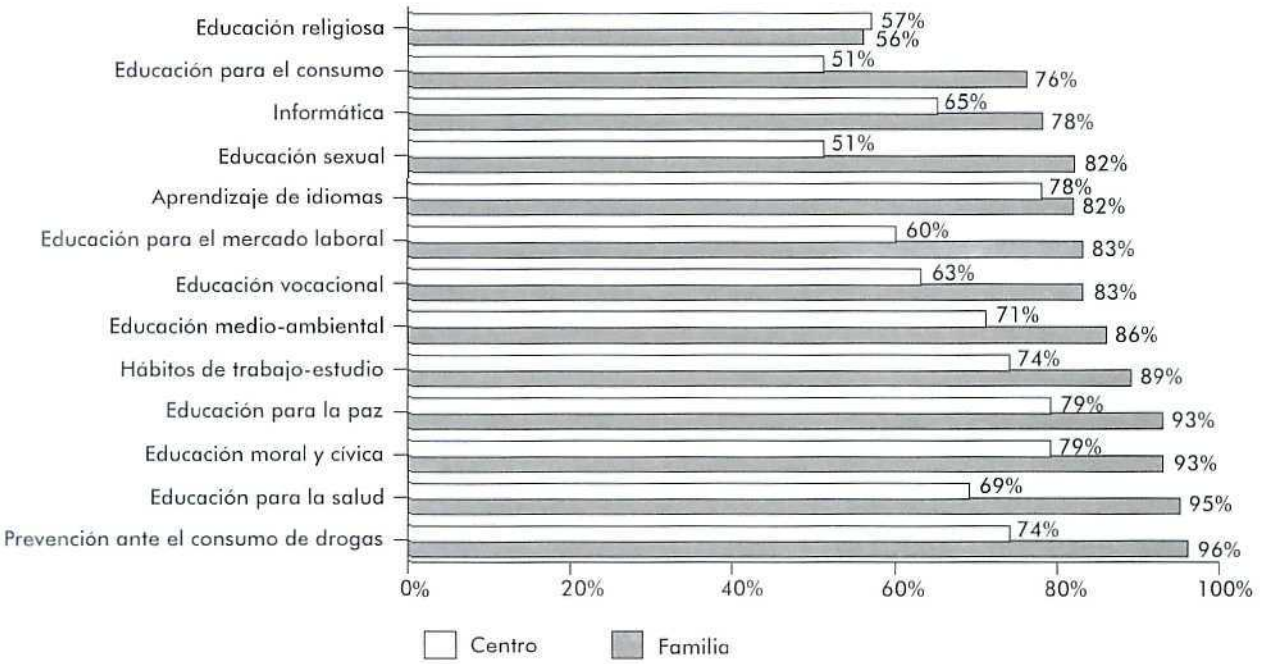


Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 9: Opinión de las familias sobre la medida en que se dan en el ámbito familiar los siguientes valores de convivencia (porcentajes de «bastante» o «mucho»)

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 10: Familias que consideran que la propia familia y el centro educativo conceden «bastante» o «mucha» importancia a los siguientes aspectos de la educación de su hijo/a (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

cha» importancia, ordenados según las valoraciones respectivas.

El cuadro hay que interpretarlo con precaución, sobre todo en lo que afecta a los aspectos aparentemente menos valorados. Lo que realmente se ha preguntado a los padres es lo que de hecho hacen, es decir, la importancia que en su actuación otorgan a esos aspectos y no la importancia que deberían otorgarles. En efecto, los padres parecen encontrarse especialmente preocupados por el problema de las drogas y su prevención y bastante poco por la cuestión de la educación para el consumo, dato este último que no deja de ser en gran medida contradictorio y quizá por eso desalentador. Menor importancia todavía parece conceder la familia a la educación religiosa. Los padres consideran, en cambio, que los centros educativos prestan especial atención a la educación para la paz y a la educación moral y cívica.

La mayor demanda de los aspectos educativos contemplados en el estudio se produce en los municipios de mayor número de habitantes, salvo en el caso de la educación religiosa, cuya demanda es inversamente proporcional al tamaño del municipio.

Los padres de alumnos de centros religiosos manifiestan mayor preocupación por la educación religiosa, la prevención del consumo de drogas, el aprendizaje de idiomas y de informática y el fomento de hábitos de trabajo y estudio.

El factor del nivel cultural de los padres introduce también diferencias significativas. Los padres con estudios superiores valoran más la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, el fomento de hábitos de estudio y de trabajo y el aprendizaje de idiomas. Los padres con nivel de estudios primarios, por su parte, conceden especial relevancia a la educación para el mercado laboral, la educación para el consumo y la educación religiosa.

IMAGEN DE LOS HIJOS

El 84% de los padres piensa que sus hijos son «poco» o «nada» agresivos y el 60% que son «poco» o «nada» consumistas. Este dato se deriva de las respuestas dadas a preguntas sobre la **conducta de los hijos**. El cuadro 13 expresa en qué medida determinadas conductas se manifiestan en los hijos, a juicio de sus padres.

Dado que las situaciones conflictivas han crecido en el conjunto de la sociedad, cabría pensar que los hijos presentan, en el entorno familiar, una imagen dulcificada y que, en este contexto, existe un clima de sobreprotección apreciable de los hijos por parte de los padres.

Cuadro 13: Medida en que se manifiestan conductas en el hijo (porcentajes)

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Agresividad	34%	50%	14%	2%
Competitividad	7%	39%	43%	11%
Consumo	10%	50%	31%	9%
Autonomía	4%	21%	54%	21%
Autoestima	2%	15%	56%	27%
Cuidado personal e higiene	0%	6%	38%	56%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Familia, escuela y participación

El estudio ha abordado los distintos elementos de la implicación de los padres en la vida de los centros educativos: a) participación en actividades; b) presencia en Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos; c) participación en el Consejo Escolar; d) relaciones directas y personales. En conjunto, los resultados del estudio no difieren sustancialmente de lo concluido por otras investigaciones de alguna manera similares.

Participación en actividades

A la pregunta: «¿En qué grado participan ustedes en los siguientes aspectos de la vida escolar del centro educativo de su hijo?», las respuestas de los encuestados se agrupan mayoritariamente en las opciones referidas a la **nula o poca participación de los padres en la del centro educativo**, salvo en lo relativo a reuniones o charlas, en las que afirman participar «bastante» o «mucho» el 51% de los padres. Un 80% de encuestados manifiesta participar poco o nada en las actividades extraescolares de sus hijos y el 50% manifiesta no participar nada en este tipo de actividades.

Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs)

Existen Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos en el 82% de los centros encuestados. Este alto porcentaje resulta revelador de la consolidación del asociacionismo de padres y madres. Al tratarse de un órgano de participación de promoción e iniciativa propias, que no depende de instancias externas, su mera existencia puede ser considerada como un indicador de participación. Las AMPAs son asociaciones creadas por el interés de los padres y sostenidas por su dedicación y financiación.

Sin embargo, la participación real de los padres a través de las AMPAs es más bien baja: el 35% declara que no participa en ellas y el 51% se limita a pagar la cuota. Sólo el 14% de padres manifiestan participar de manera activa. Por lo demás, la satisfacción con su funcionamiento no es unánime: el 62% de los padres están muy satisfechos o bastante satisfechos, en tanto que el 38% están poco o nada satisfechos con el funcionamiento de la Asociación a la que pertenecen.

Algunas comparaciones arrojan datos significativos. Por ejemplo, en los centros religiosos, la existencia de AMPAs está más generalizada que en otro tipo de centros. La participación en AMPAs es mayor en el caso de padres con estudios superiores: un 42% de ellos participa y un 8% lo hace en juntas directivas, porcentajes claramente por encima de la media en uno y otro caso.

Contrastando participación y satisfacción, resulta que los padres y madres que no participan en una asociación tienden a estar poco o nada satisfechos con su funcionamiento; los vinculados por el pago de la cuota poco o bastante satisfechos, mientras que los directivos o miembros activos manifiestan estar bastante o muy satisfechos con el funcionamiento del AMPA.

El Consejo Escolar

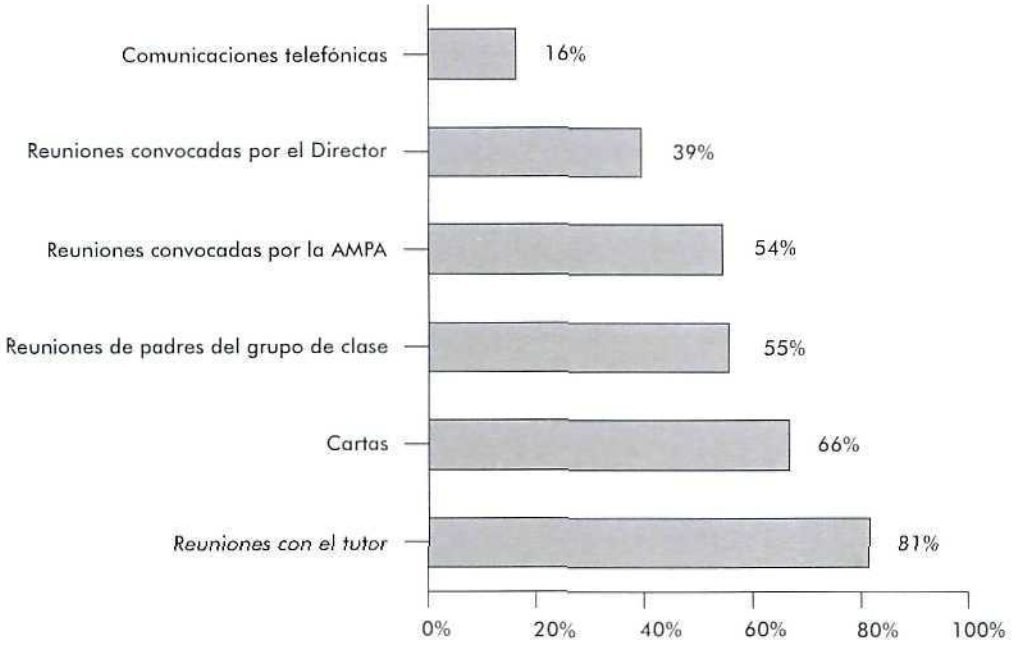
Por lo que respecta a la implicación de los padres en el Consejo Escolar, sorprende que un 42% manifiestan desconocer su existencia, frente a un 58% que dicen conocerlo. Parece evidente que, siendo el Consejo Escolar el órgano máximo de participación en el centro y estando restringido por razones obvias a un número limitado de miembros, los padres menos implicados en el proceso de participación aparecen más ajenos a su funcionamiento. Por lo demás, el 65% de los padres manifiestan estar muy satisfechos o bastante satisfechos con el funcionamiento del Consejo Escolar, lo que no deja de ser un dato bien positivo.

Relaciones familia-centro educativo

Si bien las Asociaciones y los Consejos Escolares son los mecanismos institucionales de comunicación y participación, las iniciativas singulares de relación entre familias y centros adquieren especial relevancia. Las reuniones, las entrevistas y la correspondencia escrita tienen la virtualidad de centrarse en el proceso formativo de un alumno concreto. Como expresa el gráfico 11, la vía de comunicación más habitual en este contexto es la reunión con el profesor tutor y la menos frecuente la conversación telefónica.

Los padres conceden una valoración muy alta a todo lo que propicie su relación con los centros. El mecanismo de relación más valorado es la entrevista individual para tratar problemas o situaciones individuales (un 81% lo considera de mucha o bastante importancia). Este hecho viene a ser reforzado por el alto grado de satisfacción que los padres manifiestan a propósito de sus entrevistas con profesores, tutores y con otras instancias del centro (gráfico 12).

Gráfico 11: Padres que afirman que usan habitualmente las siguientes vías de comunicación con el colegio de su hijo/a (porcentajes)

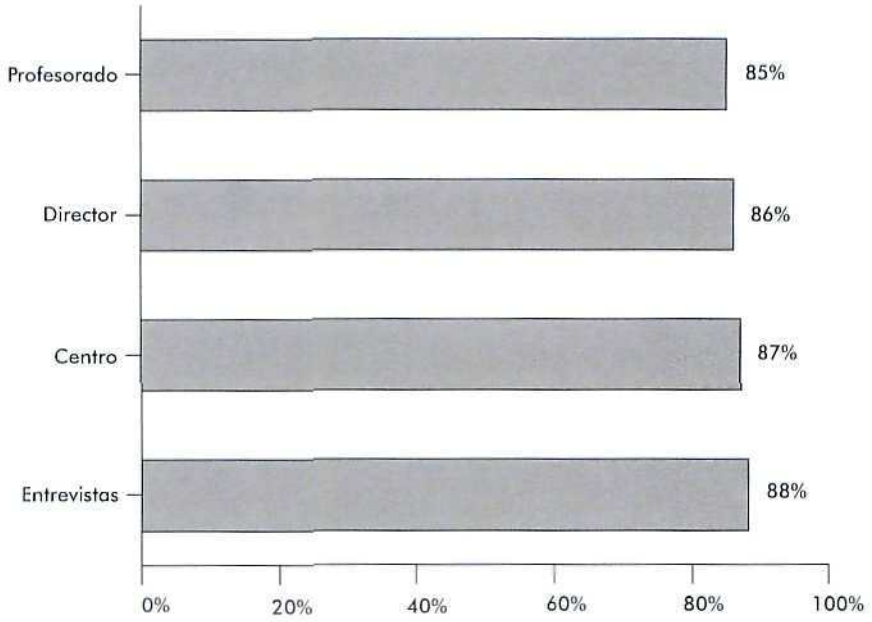


Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Los conflictos entre centros educativos y familias son escasos y el deseo de cambio de centro por parte de los padres aparece reducido a un mínimo porcentaje del 7% (gráficos 13 y 14).

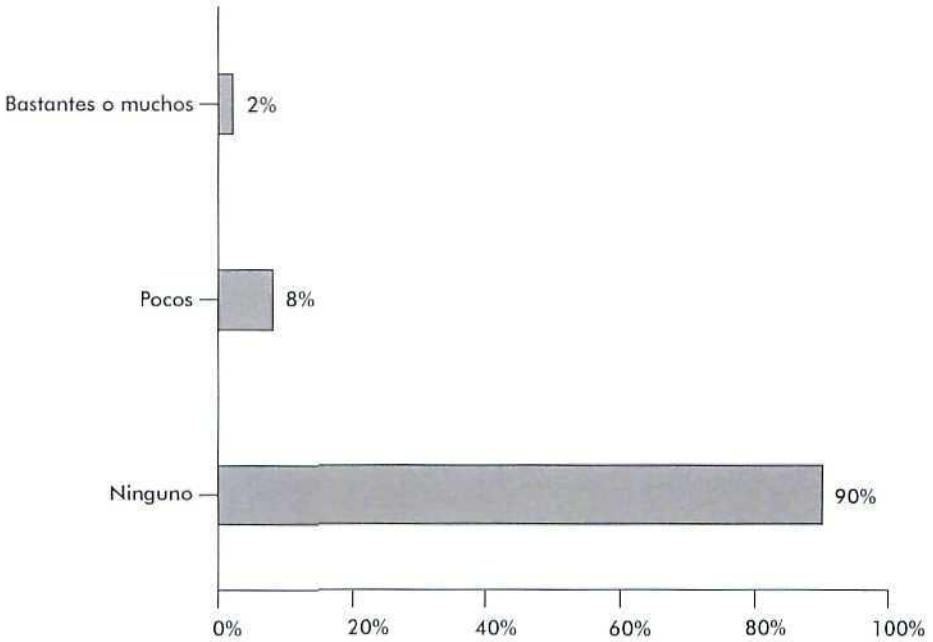
En definitiva, y por lo que respecta a este ámbito del estudio, la preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y, más concretamente, en que no tengan problemas en el centro. La preocupación por la gestión y por la orientación del centro es minoritaria. Los padres, en general, no se sienten responsables de esa labor; y es una actitud extendida, con pocas diferencias entre grupos sociales.

Gráfico 12: Padres que se manifiestan «bastante» o «muy satisfechos» con las entrevistas, con el tutor, con el profesorado y con el centro (porcentajes)



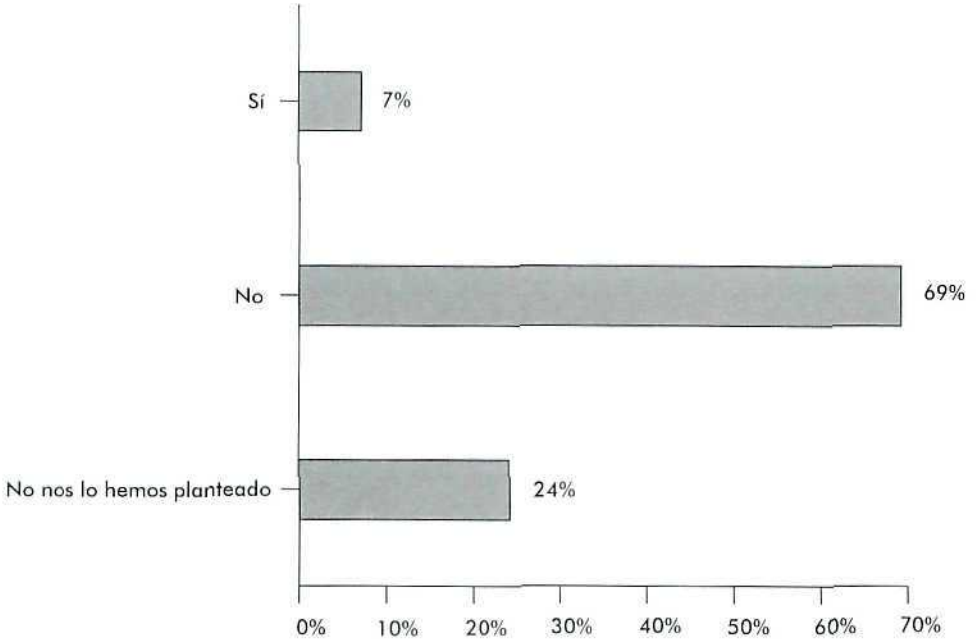
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 13: Conflictos mantenidos con algún/a profesor/a (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 14: Deseo de cambio de centro por parte de los padres (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

7 Conclusiones y recomendaciones

Cinco enfoques del sistema educativo

1. El Diagnóstico fue concebido, desde su inicio, como un estudio diversificado, y no como un conjunto presidido por una línea matriz de investigación, a la que las distintas partes debieran necesariamente acoplarse y supeditarse. Esta concepción inicial fue ampliamente discutida en los primeros momentos, porque no todos los expertos consultados la compartían. La alternativa contraria era la de elegir efectivamente una zona concreta de evaluación o un método particular de diagnóstico, y tratar de enriquecerlo con evaluaciones y metodologías complementarias, descriptivas o explicativas. La zona concreta de evaluación que parecía mayormente aceptada era, obviamente, la del rendimiento escolar, es decir, el aprovechamiento de los alumnos en determinadas materias del currículo. Partiendo de esa zona, parecía posible y conveniente realizar investigaciones complementarias que ayudasen a entender mejor las diferencias de rendimiento que pudieran producirse (investigaciones referidas al currículo, al influjo socio-familiar, a la eficiencia de los centros, etc.). Era la misma fórmula que el INCE había intentado seguir ya con algunas evaluaciones previas, concretamente la referida a la enseñanza primaria. Era, además, la fórmula a la que más frecuentemente se recurre hoy en otros países desarrollados.

2. Esta fórmula alternativa es, sin duda, de reciente utilización, en España y fuera de ella. Por lo que se refiere a nuestro país, los principales esfuerzos de diagnóstico que se han llevado a cabo en las décadas pasadas, analizados aquí en el primer capítulo, han adoptado más bien criterios de aproximación diversificada, aunque insistiendo quizá en la evaluación de los recursos existentes y de los recursos necesarios para extender los beneficios de la educación al conjunto de la población juvenil española. Lo que se pretendía constatar era, en definitiva, la posible inexistencia de recursos educacionales suficientes (en lo referente a centros, edificios, profesorado, medios didácticos, etc.) para hacer realidad el derecho de todos a la educación. No obstante, tanto a través de investigaciones más o menos puntuales como, sobre todo, a través de acciones sistemáticas llevadas a cabo por los órganos de Inspección, se han producido también en nuestro país acciones positivas de evaluación del rendimiento escolar como medio de diagnosticar y de mejorar la calidad de los servicios educacionales.

3. Por lo que se refiere al ámbito internacional, ha sido sin duda mérito de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) el haber adoptado la evaluación del rendimiento escolar como criterio comparativo básico a la hora de proporcionar información sobre la eficacia de la acción escolar en los diversos países del mundo. Posteriormente, otros organismos internacionales —y muy particularmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— han asumido igualmente este criterio metodológico, integrándolo como parte fundamental dentro de un más ambicioso cuadro de indicadores educacionales, entre los que siguen prevaleciendo los referentes a recursos cuantificables.

4. Pese a todas estas consideraciones, que parecen avalar la decisión de convertir el rendimiento escolar en procedimiento privilegiado de información sobre la mayor o menor calidad del sistema educativo, el proyecto de diagnóstico elaborado por el INCE y que fue finalmente aceptado por su Consejo Rector, se situó en la línea de una mayor apertura conceptual y metodológica. Se deseaba así evitar un nuevo reduccionismo educacional al que quizá podrían verse abocados, en todo el mundo, importantes sectores sociales y órganos de decisión política, deseosos de hallar accesos relativamente simplificados a algo tan complejo, tan sutil y al tiempo tan impreciso, como es la calidad de la formación que reciben y han de recibir los ciudadanos.

5. Aunque nunca se puso en duda la extrema importancia de los resultados escolares en las materias básicas de aprendizaje como indicadores certeros de calidad, no pareció sin embargo procedente utilizarlos —valga la expresión— como locomotora

de todo el proceso de diagnóstico, supeditando a su empuje aspectos que tienen tanta o mayor potencia y significación en la calidad de la acción formativa. Se prefirió por tanto un enfoque plural y relativamente independiente, que, lejos de limitarse a proporcionar explicaciones deterministas al mayor o menor rendimiento en algunas áreas de aprendizaje (por importantes que objetivamente sean), procurase diagnosticar el sistema escolar desde otros ángulos de visión. Se intentó superar el paradigma proceso/producto. Para ello se eligieron, además del relativo al rendimiento escolar, cuatro enfoques considerados sustanciales, relativos, respectivamente, a los planes y métodos de enseñanza, a la administración y gestión de los centros educativos, a la profesión docente y a las relaciones entre sociedad y escuela. Sin duda podrían haberse añadido otros, o diversificado algunos de los escogidos, pero se consideró que el cuadro aproximativo era suficiente, a la vista sobre todo del tiempo y los recursos disponibles.

6. ¿Significa esto que se renunció de antemano a todo tipo de correlación? Claro que no. Aunque seguramente el lector ha reparado ya de sobra en su existencia, las siguientes páginas tienen como principal objetivo el hacer ver que todos los aspectos están íntimamente correlacionados, aunque no se trate de relaciones lineales de causa-efecto. De ninguna manera se trata de menospreciar o, todavía menos, de descalificar aquí la importancia o la oportunidad de estas últimas relaciones deterministas, sino de aclarar de una vez por todas que este diagnóstico no las ha utilizado como criterio metodológico fundamental.

7. En cualquier caso, el enfoque metodológico utilizado aquí no pretende sentar la última palabra en materia tan discutible y tan discutida. Pareció, cuando fue adoptado, que podría ofrecer una vía integradora, nada excluyente, de lo que debiera ser un diagnóstico de situación en materia educacional. De hecho, el estudio referente a resultados escolares ha recolectado datos y deja abiertas interesantes vías de futura investigación para quienes deseen buscar relaciones de causa-efecto en ese aspecto concreto, si bien su objetivo fundamental no era éste. Algo parecido podría afirmarse de otros capítulos. El futuro dirá hasta qué punto merecerá este enfoque conservarse o corregirse. En principio, no parece mala cosa el haber preferido aquí la pluralidad más que la exclusión.

Reflexiones sobre el rendimiento escolar

8. La primera reflexión que quizá deberíamos llevar al ánimo del lector es la relativa al considerable esfuerzo metodológico que se ha hecho para obtener datos lo más fiables y los más válidos posibles sobre el rendimiento escolar de los jóvenes españoles de 14 y 16 años. La evaluación no se limita, por primera vez, a «calificar» a los alumnos y alumnas, sino que pretende señalar lo que saben y lo que no saben con respecto a las áreas examinadas. Tampoco se limita a ofrecer una impresión, por separado, de los dos grupos de edad, sino a relacionar los conocimientos adquiridos y la progresión de aprendizaje entre ellos, de modo tal que podamos hacernos cargo del efecto que en ellos tiene la escolarización. No se limita, sobre todo, a ofrecer un retrato «actual» de lo que saben estos jóvenes, abocado por tanto a descolorearse con el paso de los años, sino, por el contrario, a servir como elemento de referencia en evaluaciones periódicas futuras, cosa que hasta el momento no había podido hacerse. La opción metodológica elegida —prudente y atrevida a la vez— tiene la virtualidad de ser particularmente útil a efectos comparativos, tanto en el espacio como en el tiempo.

9. Todo lo cual no significa que la opción metodológica empleada esté completamente libre de riesgos y de deficiencias, y que los datos que nos proporcionan no deban ser sometidos a posteriores análisis y acogidos con las cautelas de rigor, ya que, efectivamente, puede haber tanto errores puntuales como imperfecciones de fondo. Lo que sí que hay que descartar *a priori* es que no se hayan puesto todos los medios necesarios para evitar cualquier sesgo o manipulación indebida. En la adopción de los criterios metodológicos de base han participado expertos de todas las Administraciones Educativas implicadas; la elaboración de los cuestionarios ha sido dirigida y revisada por esa misma pluralidad de expertos, y su aplicación se ha confiado a los servicios propios de las citadas Administraciones, que sin duda han extremado a su vez los procedimientos de rigor.

10. El rendimiento escolar de los alumnos que queda reflejado en el diagnóstico no viene determinado en función de lo que se considera «deseable», sino en función de lo que objetivamente se observa. Con otras palabras, y utilizando la misma expresión incluida en el *Informe* correspondiente, las escalas de rendimiento que han sido utilizadas indican sólo la «educación que se tiene» y no la «educación que se

desea». Obviamente, habrá que definir con claridad, cuanto antes mejor, qué se desea conseguir y, en consecuencia, qué nivel debe considerarse como netamente satisfactorio; pero esto no corresponde hacerlo a los especialistas en evaluación, sino a quienes tienen la responsabilidad de conducir el sistema educativo y señalar sus objetivos prioritarios (que no consisten sólo en los llamados «contenidos mínimos»). Por el momento, y en función de los datos disponibles, debemos conformarnos con considerar «insatisfactorio» o «satisfactorio» sólo aquello que se presenta como tal de modo claro y casi indiscutible (admitiendo de antemano que incluso lo evidente es a veces objeto de discusión).

EL «FRACASO ESCOLAR»: UN TEMA RECURRENTE

11. Por mucho que venga hablándose de él en las últimas décadas, el llamado «fracaso escolar» no es en realidad un viejo problema, sino un problema bastante reciente, surgido en torno a la generalización de la escolaridad. Al menos bajo un punto de vista subjetivo —que, por cierto, no es el único importante en este terreno— uno fracasa sólo en aquello que intenta conseguir y no consigue. De aquí se desprende, entre otras cosas, que el «fracaso escolar» es en realidad un fenómeno típico de países que han conseguido ya un cierto desarrollo educacional, y no tanto de aquellos otros que todavía luchan por generalizar la escuela incluso a nivel de enseñanza primaria. En realidad, tan típico es de los países educacionalmente desarrollados que todos ellos lo padecen, en mayor o menor grado.

12. No obstante, en España el «fracaso escolar», si no viejo, sí resulta ser un tema recurrente en las últimas décadas, a partir sobre todo de los primeros años setenta. Bajo un nombre u otro, a él se refieren numerosos trabajos de investigación y la mayoría de los informes de diagnóstico o de situación presentados a la opinión pública o a las autoridades educacionales desde entonces, como hemos tenido oportunidad de ver en el capítulo primero. Particularmente han insistido en él los informes técnicos de la Inspección, que proporcionan a veces cifras concretas, así como los que, desde 1984, elabora cada año el Consejo Escolar del Estado. Según el Informe sobre la Enseñanza Primaria publicado por el INCE en 1995, sólo un 51% y un 64% de los alumnos de 12 años consiguen resultados aceptables en Matemáticas y en Lengua Española respectivamente, lo que significa que hay un 49% y un 26%, en ambos casos, que no los consiguen.

13. No es por tanto nada nuevo lo que el diagnóstico que ahora se presenta afirma de modo más general y sin duda bien documentado: que, en referencia a las materias básicas de aprendizaje, un promedio del 25% de los alumnos de 14 años «se sitúa en el límite de la distribución con resultados claramente insatisfactorios», y que «el 33% de los alumnos de 16 se sitúa en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables».

14. Se trata sin duda de resultados preocupantes, cuya gravedad no conviene echar en saco roto. Es verdad que la presencia de altos porcentajes de fracaso escolar está igualmente presente en otros sistemas educativos de nuestro entorno y nivel cultural, pero, a tenor de los escasos datos comparativos de que podemos hoy disponer, las cifras que parecen alcanzar los países desarrollados no llega a estas cotas nuestras; según impresiones generales, meramente aproximativas aunque documentadas, no suelen superar a ambas edades el 20%. Para hablar con plena fiabilidad de comparaciones entre países, en relación con el fracaso escolar, habría que partir sin duda de metodologías que compartieran los mismos principios en lo que se refiere a la propia definición y determinación del fracaso escolar, cosa que está todavía por hacer. Concluyendo, las diferencias de margen entre unos países desarrollados y otros, relativamente ajustadas, no justificarían de ningún modo una alarma social en el caso español, pero sí emprender con la mayor urgencia vías correctoras.

15. En realidad, estas vías de rectificación podrían y tendrían que haber comenzado hace ya años, como en otros países (y pese a estar éstos menos afectados). Por una serie de razones que este diagnóstico no tiene por qué profundizar, la verdad es que no ha sido así; nos encontramos hoy ante la urgencia de operar un cambio significativo que haga de la escuela un instrumento eficaz de promoción, en un sentido u otro, para la mayoría de la población juvenil española, y que en ningún caso permita el fracaso sistemático de al menos la cuarta parte de sus efectivos.

16. El crecimiento de la escolarización con frecuencia causa un descenso en el nivel global de la enseñanza. Pero además una parte importante de los alumnos que fracasan lo hacen por pleno y consciente desinterés hacia lo que la escuela les ofrece, pese a la presión que sobre ellos puedan ejercer padres y profesores. Estos últimos descubren inmediatamente su existencia en el seno de las clases, pero pueden hacer poco por superar la situación. Desde el punto de vista del profesor, el *Informe* sobre Planes de Es-

tudios y Métodos de Enseñanza, expone el problema con las siguientes palabras, bien expresivas: «Se constata la presencia de un número significativo de alumnos que podrían denominarse "objetores escolares": aquellos que declaran abiertamente su rechazo a la escolarización pero que no tienen más remedio que asistir a clases. Reflejan un problema generado en la ESO y sin solución por ahora». Parece obvio que cualquier intento de solución tiene que pasar por encontrar sistemas institucionales —sin pretender que sean sólo los profesores quienes solucionen el problema— que permitan recuperar el interés de los alumnos, ya que su exclusión de la escolaridad ha de quedar completamente descartada.

17. Interesar a los alumnos desinteresados no es un problema que afecte sólo a ellos mismos, sino también a sus compañeros (especialmente a otros de también bajo rendimiento, a su pesar) y al conjunto de la acción escolar. Como el *Informe* sobre Funcionamiento de los Centros recoge con entera claridad, una de las dos causas principales de las situaciones de indisciplina que se producen en las escuelas es, precisamente, el «desinterés del alumnado, seguida de los problemas familiares y la presencia de alumnos repetidores».

18. Resumiendo, una de las metas prioritarias que debe imponerse el sistema educativo español es la lucha decidida contra el fracaso escolar desde el comienzo mismo de la escolaridad obligatoria (y seguramente antes), pero muy particularmente durante el período de secundaria. Para ello, es fundamental que la propia sociedad española sea consciente de que el problema existe y de que se trata de un problema grave, cosa que no está muy claro que ocurra si nos atenemos a la información que nos proporcionan las familias de alumnos de secundaria.

19. Según sus respuestas a la encuesta que se les pasó, incluidas en el *Informe* sobre Escuela y Familia, por lo menos el 70% de los padres y madres españoles están satisfechos con el funcionamiento escolar de sus hijos. Conviene meditar de nuevo los datos que recogimos, a este respecto, páginas atrás: «el 70% de los padres cree que sus hijos van bien o muy bien en sus estudios en relación con otros chicos de su edad; el 57% responde que sus hijos están motivados (siempre o bastantes veces) para sus estudios; el 76% de los padres y el 83% de las madres están satisfechos con la relación que mantienen con sus hijos respecto de los estudios; el 70% de los padres y el 71% de las madres se muestran satisfechos con el rendimiento escolar de sus hijos. La valoración de la marcha de los hijos en los estudios es alta: la cuarta parte la juzgan "muy buena", casi la mitad "buena", algo menos de la cuarta parte "regular" y sólo un 6% "mala"». Es evidente que las cifras no cuadran, sobre todo estas dos últimas. Si, como sugieren claramente los datos sobre rendimiento, tenemos tasas de fracaso escolar que rondan el 25% y el 30% a los 14 y a los 16 años, ¿cómo es posible que menos del 25% de los padres y madres digan que sus hijos van sólo «regular», y que únicamente el 6% admitan una situación de verdadero fracaso? Difícil será luchar contra el fracaso escolar en una sociedad que, sencillamente, no admite su existencia, al menos en las proporciones reales. Habrá que profundizar en las causas de este estado de opinión. Y poner los debidos remedios.

LA MEDIOCRIDAD NO DEBE CONSTITUIR UN OBJETIVO COMÚN

20. Según el *Informe* sobre Rendimiento Escolar, sólo el 30% de los alumnos de 14 años y el 22,5% de los de 16 consiguen en España, como promedio, unos resultados que podrían considerarse netamente «satisfactorios», sin reservas; en estos porcentajes están también incluidos los alumnos que no sólo obtienen resultados «satisfactorios», sino más que satisfactorios, digamos brillantes, a los que nos referiremos más abajo. Dejando ahora aparte a esta franja alta del alumnado y a la de quienes fracasan habitualmente en sus estudios, llegamos a la siguiente constatación: que una considerable mayoría de los alumnos (alrededor de un 41 o un 42% en ambos casos) se concentran en el intervalo en torno a la media; aunque no obtiene resultados claramente «insatisfactorios», parece que tampoco los obtiene claramente «satisfactorios». Se sitúan por tanto en una ancha banda de resultados dudosos, discutibles, que en el mejor de los casos podríamos catalogar de «mediocres».

21. De otro lado, el número de alumnos que destaca, por encima de lo considerado netamente «satisfactorio», parece ser muy reducido en las escalas de rendimiento. A los 14 años, ese número es de un 2% en Comprensión Lectora y en Gramática y Literatura, de un 4% en Matemáticas, de un 6% en Geografía e Historia y de un 3% en Ciencias de la Naturaleza. A los 16 años, el promedio es todavía menor, pues el porcentaje es del 2% en Comprensión Lectora y en Geografía e Historia, y del 3% en Gramática y Literatura, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. El retrato que el diagnóstico hace de nuestro sistema educativo, en el tramo que nos ocu-

pa, descubre por tanto que el número de alumnos de alto rendimiento (no necesariamente de rendimiento óptimo) en nuestras escuelas resulta ser bastante exiguo. ¿Se debe esto a algún fallo intrínseco a las escalas de rendimiento utilizadas, que quizá no hayan sabido discriminar de modo adecuado a los alumnos mejor preparados? Es posible, y recomendamos desde aquí ulteriores análisis en esta dirección. Sin embargo, la interpretación probable que en principio parecerían sugerir los datos es esta otra: que el cultivo de la excelencia en las escuelas españolas es, hoy por hoy, bastante reducido, quizás, parcialmente, a causa del esfuerzo que ocasiona al profesorado el conseguir por lo menos cotas de mediana satisfacción (parcialmente, insistimos, pues las causas de un fenómeno tan complejo no deben simplificarse).

22. Sorprende no poco la falta de referencia a este punto en el *Informe* sobre Planes y Métodos de Enseñanza. El profesorado demuestra tener gran interés sobre el tema de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, y también sobre el tema de la diversidad, como más adelante veremos, pero, a tenor de lo que puede leerse en el *Informe*, el enfoque que hace de la diversidad parece presidido, sobre todo, por encontrar soluciones para los alumnos de bajo rendimiento, y no tanto por encontrarlas para orientar debidamente a los de rendimiento alto. La impresión que da es que, en cualquier caso, éstos últimos podrían apañarse perfectamente solos.

23. Sin embargo, el descubrimiento y la potenciación de los alumnos de alto rendimiento parece ser, particularmente, un objetivo de enorme interés para el sistema educativo y para la sociedad a la que sirve. Bien lo han comprendido los países de mayor desarrollo educacional, que desde hace ya años han convertido a la *excelencia* en un referente fundamental, casi obsesivo. La consecución y el mantenimiento de un desarrollo cultural, científico, social y económico que esté a la altura de los tiempos, y en capacidad de competir noblemente con las sociedades circundantes, exige hoy más que nunca el cultivo de la *excelencia* en el ámbito escolar, especialmente en un tramo tan decisivo como es, justamente, el de la Educación Secundaria Obligatoria.

24. Ni la escuela española de hoy parece preocuparse por la búsqueda de excelencia, ni parece tampoco preocuparse la sociedad española en su conjunto. Hay que volver a reparar en el optimismo demostrado en este punto por un alto porcentaje de las familias españolas, cuando consideran como «buenos o muy buenos» resultados abiertamente mediocres, y como resultados «mediocres» («regular» es el término empleado) los que son en muchos casos abiertamente insatisfactorios. Por supuesto, ese optimismo tiene también mucho de positivo, porque supone un aprecio considerable de la mera escolarización y, por tanto, un posible motor de mejoras futuras. Pero es obvio que no debe mantenerse estancado en los términos de complacencia actuales.

25. La mediocridad no puede considerarse, en ningún caso, un objetivo del sistema escolar. La decidida lucha que hay que emprender contra las altas tasas de fracaso escolar que padecemos deberá venir acompañada de soluciones institucionales y de procedimientos que permitan a los centros y a los profesores sacar todo el partido posible a los alumnos de mayor capacidad, interés y estímulo para el estudio, en la convicción de que esto no sólo resulta provechoso para ellos, sino para el bien de la propia institución, del sistema educativo y de la sociedad entera. Por el momento, el sistema educativo español muestra mucho que desear en este aspecto.

EMULACIÓN VERSUS COMPETITIVIDAD

26. Como se dijo más arriba, la metodología empleada para diagnosticar el rendimiento escolar de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria se muestra particularmente apta para ofrecer comparaciones en el espacio y en el tiempo. Lo que cabe esperar de estas comparaciones, presentes y futuras, no es que inciten a la rivalidad o enconen los ánimos, sino que sirvan para paliar diferencias improcedentes y para mejorar, en definitiva, la calidad de la educación en todo el tejido institucional y territorial de España.

27. Se comprende que la utilización partidista o sesgada que puede hacerse, y que se ha hecho, de los datos comparativos logre alimentar a veces, entre los responsables y gestores, la tentación de evitarlas. Caer en esa tentación sería un considerable error de cálculo, que privaría a los responsables políticos y a las instituciones de un excelente instrumento de mejora sólo por pasajeros problemas de imagen. El presente diagnóstico ha sentado, en este punto, un importante precedente del que de ninguna manera se debería ya abdicar. Las mejores virtualidades de las metodologías empleadas —particularmente, aunque no sólo, por la Comisión dedicada al Rendimiento Escolar— no son las que ahora se han evidenciado, sino las que se evidenciarán en evaluaciones futuras.

28. Entre las comparaciones que resultan del estudio, la más habitual es la que se refiere a los sexos. Poco de nuevo se ha descubierto en este sentido. Se ha confirmado que existen diferencias entre ellos

tanto en los resultados como en los procesos. Las alumnas superan a los alumnos en el área de Lengua, quizás a consecuencia de su maduración anticipada, mientras que los varones superan a las mujeres en Matemáticas. Con la singularidad de que las diferencias entre ellas y ellos tienden a disminuir en el primer caso y a aumentar en el segundo, con relación al período 14-16 años. Los datos relativos a este punto, aunque importantes, parecen sin embargo susceptibles de variabilidad, y exigen estar atentos a evaluaciones sucesivas.

29. Entre todas las diferencias aludidas por el *Informe* sobre Rendimiento Escolar, las que hay que interpretar quizá con mayores cautelas son las referentes a las diversas líneas curriculares seguidas por los alumnos en estos momentos, cuando todavía conviven las procedentes de dos legislaciones distintas (la de 1970 y la de 1990). Como se ha dicho insistentemente, ni el grado de implantación de las nuevas enseñanzas es el mismo en todas las Comunidades Autónomas y en todos los centros públicos y privados (incluso dentro de una misma Comunidad), ni ha transcurrido el suficiente tiempo de aplicación para que las nuevas enseñanzas puedan mostrar rasgos diferenciales bien definidos con respecto a las anteriores. Nada más inadecuado que hablar, por consiguiente, de que el diagnóstico realiza una evaluación de la ESO, es decir, de la nueva Educación Secundaria Obligatoria establecida por la LOGSE. En este contexto, los resultados son por tanto los que cabía esperar: una falta habitual de diferenciación significativa entre las dos principales líneas curriculares en los alumnos de 14 años, y una clara diferenciación significativa a favor del BUP en los alumnos de 16 años, lo que es más que lógico si se tiene en cuenta que el alumnado de la nueva ESO recoge no sólo a alumnos y alumnas que antes iban al BUP, sino los que iban también a Formación Profesional e incluso los que no iban a ningún tipo de escuela. Por el momento, no hay razones para decir que el rendimiento ha empeorado tras la aplicación de la LOGSE, pero tampoco las hay para decir que ha mejorado. El rendimiento, ya lo hemos visto de sobra, es bastante bajo, y lo que sí parece cierto es que la situación de fracaso escolar abundante y de mediocridad generalizada que viene siendo denunciada desde hace años no ha encontrado todavía un paliativo eficaz.

30. Por lo que se refiere a las diferencias de rendimiento escolar observadas al comparar los sectores público y privado del sistema educativo español, puede comprobarse de nuevo (así lo hizo la evaluación de la enseñanza primaria realizada también por el INCE y así lo avalan otros estudios) que el rendimiento suele ser mayor en el sector privado que en el sector público, aunque las diferencias entre uno y otro no resultan en ningún caso abismales y en algún caso, más específico, demasiado significativas. Vuelve a confirmarse lo que ya pusieron de relieve algunos estudios previos de la Inspección de Educación y la citada evaluación de primaria, así como investigaciones diversas: que en las diferencias juega un papel importante el nivel sociocultural de las familias de los alumnos, por lo general más alto entre los que asisten a centros privados. Del presente diagnóstico se deducen, sin embargo, dos nuevas y muy sugerentes matizaciones, que el correspondiente *Informe* emite no sin cautelas: primera, que las diferencias socioculturales de origen familiar explican en parte, pero sólo en parte, las diferencias de rendimiento, existiendo en consecuencia otras causas del mejor o peor rendimiento no reducibles a las socioculturales; y segundo, que el sector privado amortigua en mayor medida que el público el efecto que sobre los alumnos tienen esas variables socioculturales propias del ámbito familiar. El *Informe* presenta estas dos matizaciones más como líneas de tendencia que como conclusiones plenamente confirmadas por los datos. Habrá que esperar a que se realicen investigaciones más precisas sobre el particular.

31. Por lo que se refiere a las diferencias de rendimiento existentes entre las Comunidades Autónomas, el diagnóstico indica que, aun manteniéndose en unos límites no excesivamente contrastados, arrojan a veces desproporciones muy significativas. Oscilan entre los 17 y los 45 puntos de las correspondientes escalas de rendimiento, y deberían incitar seriamente a una reflexión que sepa superar lo meramente anecdótico y abrirse a las posibles causas, en las que el diagnóstico, obviamente, no ha podido entrar. Causas que son, en cualquier caso, complejas y evitables quizá sólo a medio o largo plazo. Algunas Comunidades Autónomas que desde antiguo vienen dedicando notable atención a sus recursos educativos, humanos y materiales, no parecen haber obtenido los resultados que hubieran sido previsibles, mientras que otras, aparentemente menos atendidas, alcanzan puntuaciones altas. Sin duda debe haber razones que expliquen estos desajustes, y esperamos que en los próximos años puedan llevarse a cabo investigaciones en esa dirección. Por el momento, el diagnóstico pone en manos de los responsables políticos datos de indu-

dable interés, que esperamos reviertan a favor de las Comunidades Autónomas aparentemente más necesitadas de mejora, especialmente en este momento, cuando el proceso de transferir la gestión del aparato educacional está viviendo sus últimas etapas.

Los profesores opinan sobre los planes y métodos de enseñanza

32. Puesto que el éxito o el fracaso de las disposiciones legales en materia de plan de estudios depende mucho de la actitud que ante ellas tengan los profesores, que son en definitiva quienes de hecho las aplican, la Comisión Especializada encargada de diagnosticar lo que se enseña y cómo se enseña a los alumnos decidió centrarse en ellos como fuente fundamental de información. Como vía de acceso no utilizó simplemente las preguntas de una encuesta, amplia y cuidadosamente diseñada, sino que constituyó diversos Grupos de Diagnóstico en los que, de modo más informal y relajado, los profesores tuvieran ocasión de explayar sus puntos de vista. La metodología empleada por la Comisión parecía adecuada, pues el objetivo no era iniciar un proceso de reforma de los planes de estudios actuales y de las orientaciones metodológicas elaboradas en su entorno, sino comprobar hasta qué punto los profesores las aceptan y cómo las interpretan y aplican.

33. Somos conscientes de que no es éste el único enfoque posible, a la hora de diagnosticar los planes de estudios en vigor. Otras vías hubieran sido practicables y llenas de interés: la adecuación de los planes a la orientación futura de los alumnos (encuestando, por ejemplo, a profesores de enseñanza secundaria superior, a profesores universitarios, a agentes empresariales y sindicales, etc.); la adecuación de los planes españoles a las líneas curriculares prevalentes, al mismo nivel, en los países desarrollados, particularmente los de la Unión Europea; la crítica interna de contenidos en función de los objetivos prevalentes; etc. Sin embargo, considerando los recursos y el tiempo disponible, pareció que explorar las opiniones del profesorado de secundaria obligatoria podía proporcionar por el momento una visión suficientemente expresiva.

De la teoría a la práctica

34. La primera conclusión que quizá cabe destacar del trabajo es la actitud preferentemente positiva del profesorado de educación secundaria obligatoria —un profesorado, como se sabe, procedente de dos líneas curriculares hasta ahora distintas: la Educación General Básica y la Educación Secundaria (BUP y FP)— en lo que se refiere a los objetivos, las áreas fundamentales, los temas transversales y, en suma, el diseño general establecido por la LOGSE para este nivel educativo. La valoración que teóricamente merece al profesorado el diseño de la ESO es, en líneas generales, alto, si bien se emiten críticas y dudas sobre la aplicabilidad del modelo en las situaciones concretas de centro y aula.

35. En esta misma línea, los instrumentos de planificación fundamentales introducidos por la reforma —el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular— merecen también una consideración teórica prevalentemente positiva por parte del profesorado, si bien queda claro que su utilización en la práctica está muy por debajo de la apreciación positiva que parecen merecer. La Inspección de Educación ha venido reiteradamente señalando en sus últimos Informes, según pudimos observar en el capítulo 1, el riesgo de burocratización que amenaza a estos documentos. El diagnóstico viene ahora a confirmar esta apreciación: «El Proyecto Curricular hoy —como ayer fueron los Cuadernos de Preparación de Lecciones o las Programaciones Cortas y Largas— se han convertido en una exigencia administrativa: se elabora, se envía al organismo correspondiente, se aprueba, y luego se ignora. No parece que estos instrumentos respondan a una necesidad sentida». Sin embargo, por lo que se refiere al Proyecto Educativo de Centro, el *Informe* sobre Funcionamiento de los Centros muestra el notable grado de participación que los miembros del Consejo Escolar dicen tener en su elaboración y, lo que quizás es más significativo, el aún más notable grado de participación que en su elaboración *desean* tener. Aunque los colectivos sobre los que han trabajado las Comisiones II y IV no coinciden totalmente en su definición, los resultados podrían sugerir una cierta disparidad de actitud ante el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares, de tal modo que el primero sí podría constituir quizás una «necesidad sentida», al menos para algunos profesores.

36. El distanciamiento entre valoración y aplicación, entre teoría y práctica, se hace particularmente visible en el tema de los recursos didácticos habitualmente utilizados por el profesor. Aunque los propuestos por los documentos de reforma merecen consideraciones más bien positivas, son claramente relegados a segundo o tercer plano (cuando no a la inoperancia) en la concreta tarea docente, en la que prevalecen sin duda los recursos tradicionales, y muy

destacadamente, los libros de texto. Es verdad que como recurso más altamente valorado figura el de «materiales de elaboración propia», pero también lo es que tales materiales se elaboran principalmente a base de libros de texto. En consecuencia, la incidencia que los libros de texto tienen en los planes de estudio españoles se confirma una vez más como indiscutible.

37. Un último punto de contraste, esta vez más matizado, entre teoría y práctica que convendría destacar es el referente a la evaluación y promoción de los alumnos. También parece existir una prevalente aceptación teórica de los principios de evaluación continua y de promoción automática, referidos a la ESO, pero siempre acompañados del reconocimiento explícito de las dificultades formales que implica este tipo de evaluación y promoción. En definitiva, parece que el profesorado tiene dudas, en este aspecto, entre lo que seguramente sería deseable y lo que sería prudente y realista. Y parece también, en cualquier caso, que los métodos y técnicas de evaluación utilizados no están a la altura de las necesidades.

PROBLEMAS QUE REQUIEREN UNA PRONTA SOLUCIÓN

38. En opinión del profesorado, un problema que alcanza relevancia especial es el horario atribuido a cada una de las áreas. Por supuesto, los enfoques son bastante distintos según sea la asignatura que enseña cada profesor. Aunque todo el mundo valora relativamente alto todas las áreas previstas (incluso las menos valoradas, como Tecnología o Música), a la hora de pedir más horas se piden sobre todo para el área propia. En cualquier caso, sí hay gran acuerdo en pedir más horario para las materias básicas e instrumentales, y concretamente para Lengua Española y Matemáticas. Es previsible que los resultados claramente insatisfactorios obtenidos por los alumnos en estas materias refuerce esta opinión ya presente en la mayoría del profesorado.

39. Las materias optativas plantean también problemas peculiares en los centros, en unos casos a consecuencia del exceso de oferta y en otros debido a las dificultades de atender a la demanda. Estas últimas están en función tanto del profesorado debidamente preparado para impartirlas como de los recursos que realmente se les quiere atribuir y de la mayor o menor conveniencia u oportunidad de organizarlas.

40. Hay dos problemas metodológicos en los que el profesorado repara particularmente. Uno es el referente a las clases heterogéneas, modelo que la ESO refuerza al aplicarlo también a los alumnos entre los 14 y los 16 años; parece claro que extender este modelo sin contar con los medios adecuados puede ser fuente de conflictos y de un descenso en la calidad. El segundo problema es la dificultad de los profesores procedentes de la anterior Educación Secundaria para adaptarse a los alumnos y alumnas de la ESO; problema en gran conexión con la deficiencias de formación inicial y de formación continua igualmente denunciadas por el profesorado, y de la que se ha hecho abundante eco la parte del diagnóstico dedicada a la Profesión docente.

41. Los modos de abrir paso a la diversidad resultan también, en el contexto legislativo actual, bastante problemáticos para el profesorado. Más específicamente, no parece al profesorado que los programas de diversificación curricular y los de garantía social aporten una solución eficaz para un gran número de alumnos, en parte por minoritarios e inadecuados, y en parte por ofrecerse demasiado tarde. Las opiniones parecen ir en el sentido de abrir mayor cauce a la diversificación, facilitando quizá mayor apertura en las opciones curriculares, especialmente en el 2.º ciclo de la ESO; otros profesores apuntan claramente a la formación de grupos diferenciados, en la línea de los itinerarios, en 3.º y 4.º o al menos en 4.º curso.

42. En líneas generales, el profesorado considera que las Administraciones Educativas y sus órganos de apoyo externo otorgan una atención y orientación insuficientes a la función que desempeñan.

43. La indefinición que vienen padeciendo, desde su creación, algunos importantes órganos de apoyo a los centros es considerada también como un problema que debería resolverse lo antes posible. En concreto, esto afecta de modo particular a los Departamentos de Orientación. Según el profesorado, que en cualquier caso valora la novedad de su existencia, habría que definir con claridad sus funciones y precisar desde una perspectiva más pragmática su ámbito de actuación y sus obligaciones. Por el momento, la posición que ocupan y las actividades que realizan cambian significativamente de centro a centro.

SITUACIONES Y POSTURAS DIFERENCIADAS

44. Una aproximación comparativa a la actitud que ante la reforma tienen los centros públicos y los privados deja entrever, en principio, una actitud más favorable en el profesorado del sector privado. Por poner algunos ejemplos, en los centros públicos el profesorado no valora positivamente los formulis-

mos programadores introducidos en la reforma, ni concede excesivo valor a los procedimientos de evaluación del rendimiento prescritos; de otro lado, percibe con frecuencia dificultades prácticas en el tema de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En los centros privados, por el contrario, estos temas no son objeto de tanta discusión y, en general, se detecta una mayor tendencia a actuar en consonancia con las normas de la reforma.

45. Es interesante observar también ciertas actitudes diferenciadas entre profesores y profesoras con respecto a la reforma. En general, estas últimas se manifiestan más innovadoras, y valoran más algunos de los principios de la LOGSE. Los profesores, por su parte, presentan una visión más convencional y tradicional de la realidad escolar, tal vez más pragmática.

46. Aparecen escasas diferencias entre Comunidades Autónomas en lo que se refiere a la valoración y aceptación de los componentes teóricos de la reforma. Sin embargo, en lo que se refiere a la utilización de técnicas y recursos didácticos, o al modo particular de aplicación de determinados principios (por ejemplo, el de integración de alumnos con necesidades educativas especiales), las diferencias son a veces considerables, y merecerían un estudio más detallado.

47. Las diferencias más significativas que en materia de Planes de Estudios y Métodos de Enseñanza han podido detectarse son las que se refieren a los dos colectivos de profesores que, en los centros públicos, confluyen hoy en la ESO: los procedentes del cuerpo de Profesores de Educación General Básica y los procedentes del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. La visión que proporcionan ambos colectivos sobre los diferentes temas en cuestión difiere sustancialmente, y sin duda podría esto dar lugar a ciertos conflictos en los años venideros, por más que se trate, en conformidad con la legislación, de una situación transitoria.

El profesorado opina sobre sí mismo

48. Y como seguramente cabía esperar, ofrece una visión prevalentemente positiva sobre su identidad y sobre su actuación. Todas las investigaciones que metodológicamente se construyen sobre fórmulas de autoevaluación tienen que contar con que la imagen resultante salga inevitablemente mejorada. En el presente diagnóstico hemos podido comprobar esto no sólo en el presente caso, sino también en el relativo a las relaciones familia y escuela y, en cierta medida, en el relativo al funcionamiento de los centros. Aunque hay técnicas estadísticas para neutralizar de alguna manera este efecto embellecedor de las autoevaluaciones, las Comisiones han preferido no utilizarlas, sobre todo porque confían en que el buen sentido de los lectores pondrá en marcha instintivamente ciertos mecanismos reductores, superando así abiertamente la eficacia, algo artificial y siempre discutible, de esas técnicas.

49. En cualquier caso, ni la encuesta preparada contenía sólo aspectos de autoevaluación, ni tampoco ha sido ella el único recurso metodológicamente utilizado por la Comisión encargada de estudiar la Profesión docente. El recurso a Mesas Redondas de abierta discusión y la consulta a significados especialistas han servido como elementos de contraste para una más equilibrada interpretación de las respuestas al cuestionario. Se es consciente, sin embargo, que podrían haberse utilizado otras metodologías de exploración y diagnóstico, como por ejemplo, la evaluación realizada por los principales «clientes» del profesor (alumnos y padres), la realizada por organismos especializados (la Inspección por ejemplo) o por observadores externos (profesores de otros centros, especialistas universitarios, observadores internacionales, expertos en recursos humanos, etc.), el análisis de tareas en función de objetivos, etc. La Comisión ha considerado, no obstante, que partir de un ejercicio de autoreflexión y autoevaluación era lo más pertinente en las circunstancias actuales.

LA IMAGEN DEL PROFESOR: DE LA RETÓRICA A LA REALIDAD

50. Hay muchos motivos para pensar que la imagen que la sociedad tiene del profesor en general, y la que en particular tiene la sociedad española acerca del profesor español, no es en absoluto negativa. Sin embargo, el profesor español —especialmente quizá el de educación obligatoria— no lo percibe así. Más bien piensa que, aparte de manifestaciones retóricas más o menos interesadas u oportunistas, la sociedad descubre preferentemente —sobre todo a través de los medios de comunicación, pero también con el trato despectivo y la habitual falta de aprecio social— una imagen negativa, inclinada a destacar más los conflictos ocasionales que las positivas actuaciones cotidianas; y piensa además que, cuando se producen informaciones negativas sobre el profesorado, nadie suele salir en su defensa: ni la administración ni los padres. Como puede leerse en el *Informe* correspondiente, «estaríamos, en parte al menos, ante un problema de hipersensibilidad respecto a las críticas que aparecen en los medios de comunicación».

51. En contraste con esta imagen, el profesor español de enseñanza secundaria tiene una imagen de sí mismo sólidamente buena. A tenor de las respuestas que proporciona en la encuesta, no manifiesta en principio, al menos en la mayoría de los casos, una crisis de autoimagen o de identidad profesional. Se considera, en primer lugar, atraído por e identificado con su profesión, que muy mayoritariamente califica como tarea vocacional y de alto impacto social (instructivo, pedagógico y ético). Se considera persona muy dedicada a su profesión, preocupada por un cumplimiento riguroso de sus responsabilidades. Manifiesta un considerable afán de perfeccionamiento profesional y entiende que, con las cautelas necesarias, su tarea como docente puede y debe ser evaluada. En definitiva, el profesor español de secundaria se muestra como un profesional competente, animoso y entregado a su labor; y, aunque sea oportuno hacer algunas matizaciones a la baja, sus respuestas resultan sinceras y convincentes. Por lo general, aunque sin diferencias excesivas entre unos y otros, los profesores del sector privado parecen más convencidos de todo esto que los del sector público. Dentro de este último, también parecen serlo más los procedentes de la Educación General Básica que los de Educación Secundaria. Se trata en cualquier caso de matizaciones de detalle, a las que no hay que dar demasiada relevancia. Lo fundamental es que el profesor manifiesta autoestima profesional e ilusión por su trabajo, lo que sin duda supone un capital importante a la hora de plantar cara a las importantes deficiencias que, como hemos ido viendo, plantean hoy por hoy los resultados de la escolarización en nuestro país. Hay que añadir, sin embargo, que también se ha hecho visible, sobre todo en las Mesas Redondas, la existencia de una crisis de identidad en parte del profesorado, provocada sobre todo por las nuevas exigencias que la sociedad parece echar continuamente encima de los hombros de los profesores, al convertir determinados problemas sociales (paro, droga, crisis de valores, delincuencia juvenil, etc.) en problemas educativos.

52. El mayoritario sentimiento de autoestima que demuestra tener el profesor español no debería ser en absoluto recibido con indiferencia y menos con escepticismo, sino, por el contrario, ser reforzado, especialmente en momentos como los actuales. Y ello no sólo porque sea conveniente, sino porque es de estricta justicia y responde a la verdad de los hechos. Como puede verse en este mismo *Informe* global de diagnóstico, los padres españoles tienen, en abrumadora mayoría, un concepto altamente positivo sobre los profesores de sus hijos adolescentes, a los que aprecian y con los que guardan en general relaciones quizá no estrechas ni frecuentes, pero casi siempre cordiales y pacíficas (las situaciones de conflicto con profesores son muy escasamente aludidas por los padres en sus respuestas). Este es un dato apabullante, que debería ser bien conocido por el profesorado. Viene a añadirse, además, a apreciaciones anteriores del mismo tenor, como, por ejemplo, a algunas realizadas por la Inspección o la que ya se puso de manifiesto en el Informe que sobre enseñanza primaria publicó el INCE en 1997. También el *Informe* sobre Funcionamiento de los Centros, incluido en este diagnóstico, nos proporciona indirectamente algunos datos a este respecto, cuando, por ejemplo, muestra cómo los miembros de la comunidad educativa exteriores al profesorado no ven mayoritariamente que existan conflictos entre los profesores, o cuando alude a que los conflictos entre padres y profesores son en general poquísimos.

53. Todo lo que se ha dicho es de especial importancia en un momento en que, efectivamente, se está exigiendo de los profesores el cumplimiento de funciones cada vez más ampliadas y más difíciles, para las que, además, como veremos, no se les ha preparado no ya suficientemente, sino a veces en absoluto. Este es, por ejemplo, el caso de la función tutorial, o de las funciones de participación en el gobierno de los centros, o del adecuado tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, o del correcto enfoque de la diversificación y de la individualización de la enseñanza en un contexto comprensivo, etc.

EL APRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE: DEFICIENCIAS Y POSIBLES VÍAS DE SOLUCIÓN

54. Se dijo más arriba que los profesores se reconocen en general competentes, pero esto no significa conformismo de ningún tipo con la formación inicial recibida. Muy al contrario, son bien conscientes de sus deficiencias en este sentido, y las han puesto abundantemente de relieve tanto en sus contestaciones a la encuesta como durante las Mesas Redondas. Como era de esperar, los distintos colectivos se refieren a su problemática particular, no coincidente sino en parte. Mientras que los procedentes de EGB echan de menos aspectos formativos concretos, los procedentes de Secundaria denuncian la práctica ausencia de formación en aspectos pedagógicos claves, teóricos y sobre todo prácticos, como los relativos a programación y evaluación de la enseñanza, trato

con adolescentes, organización escolar, etc. Los cursos que conducían al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) organizados de acuerdo a la legislación anterior (y ni siquiera exigidos en todos lo casos) vienen mayoritariamente considerados como insatisfactorios, escasos de tiempo y contenido, nada prácticos, marginados dentro de la universidad, impartidos por profesorado inestable, poco motivadores. Del nuevo Curso de Cualificación Pedagógica hay poco que decir por el momento, porque está escasamente implantado. No es posible predecir, por esto, si este nuevo curso va a suponer un alternativa válida al anterior CAP.

55. No han faltado sugerencias para mejorar las cosas. Parece clara a todos la exigencia de una sólida formación general en la materia que se deba impartir, llevada a cabo en las universidades, abierta también a titulaciones que permitan a la vez alternativas profesionales no docentes. Sin embargo, parece útil que, como materias optativas o de libre configuración, la universidad pudiera ofrecer así mismo asignaturas que faciliten la posterior dedicación a la docencia. No se pone en entredicho la necesidad de un curso posterior a la graduación, atento sobre todo a dotar al profesor de los conocimientos pedagógicos necesarios, como de hecho es habitual en todos o casi todos los países europeos y está también previsto en España; la cuestión está en resolver de modo satisfactorio la duración, intensidad, objetivos y contenidos de este curso, concediendo en todo caso el lugar que se merece a la formación práctica, pegada a la realidad. Por lo demás, parece en cualquier caso necesario no establecer un ruptura completa entre la terminación de este curso y la iniciación de la actividad profesional en una institución; durante el primer período de ésta, es importante que el profesor esté debidamente tutelado por un compañero experto y que tenga a quién acudir para resolver sus dudas teóricas y prácticas. En resumidas cuentas, las Administraciones Educativas deberían estudiar este tema a la vez con gran cuidado, procurando no reincidir en añejas imperfecciones, y con la urgencia que un profesorado de nuevo cuño exige.

56. Sin embargo, como el *Informe* sobre Profesión Docente pone de relieve, dada la presente evolución demográfica el profesorado de la ESO va a tener que contar, sustancialmente, con los efectivos que ahora tiene, lo que significa que resulta todavía más urgente solucionar el tema de su puesta al día, de su readaptación a las nuevas tareas, de su perfeccionamiento profesional. Valoraciones efectuadas por los profesores en la encuesta de la Comisión II y opiniones vertidas en las mesas redondas en la Comisión IV expresan la necesidad de replantear los diversos tipos de Centros de Profesores y de atribuir a la universidad un superior protagonismo en las actividades formativas.

57. De hecho, por lo que se refiere a instituciones, el profesorado de enseñanza secundaria considera la institución universitaria como la más idónea para desarrollar programas de actualización formativa. Sin embargo, no es éste el procedimiento habitual de formación continua que en mayor medida recomienda. La percepción de la utilidad de las distintas modalidades de formación evidenciadas en el cuestionario y en las mesas redondas ha sido muy diversa, pero la considerada más útil ha sido, sin duda, la «formación en los centros», es decir, la autoformación en los propios centros dentro de la jornada de trabajo, para facilitar así la reflexión sobre la práctica. Esta opinión, que viene a coincidir con tendencias actualmente muy activas en países de alto desarrollo educacional, debería ser particularmente meditada por las autoridades competentes y por los responsables respectivos. Hoy, gracias a los recursos tecnológicos existentes, esta vía de formación y perfeccionamiento podría resultar particularmente oportuna y eficaz.

ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA EXIGENCIA

58. En realidad, gran parte de la formación continua deseable podría discurrir a través de una mayor ayuda o apoyo a la función docente. Los profesores tienen en general la impresión de que el apoyo que reciben por parte de sus Administraciones respectivas y de sus órganos especializados es, en este sentido, muy escasa. La solución no es inundarles de papel impreso o de disposiciones más o menos normativas u orientadoras, sino en motivarles a actuar mejor concediéndoles el tiempo y los recursos imprescindibles. Habría que aplicar este apoyo, desde ya, a solucionar los principales problemas con que se enfrentan, particularmente en este período de transición, como podrían ser los relativos a la mejor realización de la labor tutorial, al modo de resolver en la práctica casos concretos de diferenciación o individualización de la enseñanza, los sistemas de previsión y planificación de la enseñanza y el desarrollo curricular.

59. En definitiva, los profesores parecen esperar que su mayor o menor motivación no sea algo que se les achaque exclusivamente a ellos, sino que venga favorecida por medidas concretas de los responsables de la política educativa. A la pregunta so-

bre *cómo* se podría compensar al profesorado para reconocer su especial dedicación y su calidad profesional, las propuestas que han tenido una mayor aceptación son: mejorar la *ratio* alumnos/profesor, seguida por la mejora en las retribuciones y por la oportunidad de formación profesional a través del seguimiento de cursos. Es cierto que la *ratio* alumnos/profesor ha bajado drásticamente en los últimos años, pero también lo es que hay situaciones de clase en la que los profesores tienen todavía que acoger a grupos heterogéneos de 25 y 30 alumnos, y que esto deja poco margen a intentos de educación diversificada y, mucho menos, individualizada. En cualquier caso, éste es un tema que habría que tratar flexiblemente y en comunicación con los interesados, para evitar tanto situaciones de carencia como situaciones de privilegio.

60. Si se proporciona de hecho el apoyo requerido, el profesorado no parece rehuir una evaluación permanente o periódica de su trabajo. De las respuestas a los cuestionarios y de las mesas redondas pueden extraerse, a este respecto, interesantes pistas. La primera de ellas es, quizá, que la evaluación del profesorado debería venir planteada en un marco más amplio de evaluación, que considere la eficiencia del centro escolar en su conjunto. La segunda, que sea fundamentalmente formativa, es decir, atenta sobre todo a la mejora de la función docente de cada profesor. La tercera, que no venga impuesta coercitivamente desde fuera, sino más bien precedida de una cultura de evaluación y autoevaluación que haga ver, a cada profesor, su utilidad y conveniencia. En este marco, el profesorado parece admitir la función diagnóstica de estos procesos evaluadores, siempre que se opere con absoluta transparencia y se sepa de antemano las repercusiones que pueden tener. Quizá considerando toda estas reflexiones se comprende mejor la tendencia que manifiestan los profesores a desconfiar, en este tema, de las instancias más lejanas y más particularmente de la Administración Educativa y de los evaluadores externos, a quienes sitúa en el último lugar cuando se les pregunta quiénes deberían, a su juicio, realizar la valoración del profesorado. Su preferencia por los compañeros de trabajo, por la dirección del centro, por lo departamentos didácticos y de orientación y, seguidamente, por el Consejo Escolar hay que entenderlas a la luz de lo anteriormente dicho.

El funcionamiento escolar visto por sus más directos gestores

61. Ante dificultades objetivas de tiempo, recursos y oportunidad, la Comisión Especializada sobre Administración Educativa y Gestión de los Centros propuso a la dirección del INCE un recorte de la labor encomendada. Una vez que se aprobó su propuesta en virtud de las razones aducidas, la Comisión pasó a centrarse en el tema del Funcionamiento de los Centros Escolares. La evaluación de la Administración Educativa continúa siendo, por tanto, un importante tema pendiente, que será necesario plantear todo lo pronto que las circunstancias lo permitan.

62. Iniciadas sus tareas, los miembros de la Comisión Especializada sobre Funcionamiento de los Centros Escolares tomaron el acuerdo de utilizar la autoevaluación como instrumento fundamental de diagnóstico. Al menos en parte, la encuesta preparada al efecto cabría ser considerada como una encuesta de autoevaluación, ya que la gran mayoría de quienes la contestan está constituida por miembros del Consejo Escolar, principal responsable, según la ley, del funcionamiento de cada centro; sólo una persona (profesor/a) entre las diez consultadas en cada institución no pertenece al Consejo Escolar. En la interpretación de los resultados hay que tener en cuenta, por tanto, las cautelas consideradas antes, en relación a posibles sobrevaloraciones. No obstante, el esmero con que la Comisión elaboró el cuestionario deja escaso margen a distorsiones de fondo.

63. La opción metodológica elegida no descarta alternativas distintas de planteamiento. De alguna manera, la opinión que los profesores en general tienen, por ejemplo, sobre la dirección de los centros queda indirectamente reflejada en la encuesta que se les pasó, relativa a la profesión docente, y, a tenor de esos datos, cabe catalogarla como sustancialmente positiva. Algo parecido hay que decir de los padres; como vimos en el capítulo correspondiente y repetiremos más adelante, su opinión sobre la dirección y el funcionamiento de los centros es, del mismo modo, mayoritariamente favorable. Sin embargo, seguramente valdría la pena explorar más la opinión del profesorado no implicado en tareas directivas con respecto a los temas de funcionamiento (quizá no tanto la de los padres, más de lo que ya se ha hecho, pues su participación directa y su conocimiento de estos temas muestran ser de momento muy limitados). Por lo demás, hubieran sido seguramente practicables otras líneas de exploración, procedentes, por ejemplo, de personas externas al centro, expertos en materia de gestión y calidad de servicios, directores escolares de otros países, inspectores, etc. Dado su objetivo interés, es de esperar que el INCE pueda emprenderlas en el futuro.

CONFORMIDAD SUSTANCIAL CON LAS ACTUALES PAUTAS SOBRE DIRECCIÓN DE LOS CENTROS

64. Puesto que, de acuerdo a la legislación vigente, el Consejo Escolar constituye la pieza clave del centro en materia de funcionamiento y de participación, conviene reparar en el grado mayoritario de aceptación de que parece gozar. En ninguna de las encuestas pasadas a sus componentes, al conjunto del profesorado o a los padres, hay indicios de que su existencia sea puesta en entredicho. La aceptación mayoritaria alcanza incluso a su funcionamiento, al menos a juicio de quienes lo componen. Es verdad que los profesores que no forman parte de él se muestran más remisos a considerar que funciona bien o muy bien, pero incluso en este caso el parecer favorable resulta *mayoritario. La conclusión que puede extraerse es* que, en líneas generales, la comunidad escolar en su conjunto parece sustancialmente conforme con el marco de funcionamiento que la actual ordenación procura a las escuelas, y esto tanto en el sector público como en el privado (concertado). A tenor de las respuestas, el porcentaje de acuerdo con la oportunidad del sistema resulta ser incluso mayor en el sector privado que en el público.

65. Lo anteriormente dicho con carácter general es aplicable al caso del director. En primer lugar, son pocos los que ponen en duda que el director deba ser elegido, en lugar de nombrado por la Administración o cualquier otra instancia. Con todo, hay en este tema algunas matizaciones de relieve. Si los componentes del Consejo Escolar prefieren en su mayoría que sea éste quien lo elija, los profesores parecen preferir que la elección corresponda al Claustro. Lo dicho se refiere sobre todo al sector público, porque en el sector privado un porcentaje importante de respuestas (el 39%) está a favor de que la elección sea responsabilidad del titular del centro (lo que también significa que un porcentaje aún mayor se inclinaría en conjunto por el Consejo Escolar o el Claustro). En uno y otro caso, la inmensa mayoría opina que habría que elegir al director entre profesores del propio centro, y son también muchos los que consideran que el actual período de mandato es adecuado. En resumidas cuentas, podría concluirse que, con el paso de los años y el aliento de la legislación, en España se ha creado un contexto favorable al sistema electivo de directores y poco sensible en principio a la necesidad de su profesionalización entendida con rasgos distintivos respecto a la mera función docente o educadora. De hecho, la gran mayoría de las respuestas indican que el director debe compaginar las tareas docentes con las directivas.

66. No significa lo anterior que no se pida, para el director, una formación o capacitación profesional específica. Por el contrario, la mayor parte de los encuestados considera que esta capacitación es necesaria, aunque por lo general prefiere que se consiga a través de cursos de corta duración. Los que más reclaman esta formación son, precisamente, los propios directores, quienes incluso sugieren con frecuencia que sea de duración suficientemente larga.

67. Para el correcto planteamiento de esta necesaria capacitación conviene tener particularmente en cuenta las tareas exigidas por la función directiva. Es justo reconocer de entrada que los actuales directores son en general altamente valorados por sus colegas del Consejo Escolar (y por los profesores) en el ejercicio de esas tareas, particularmente las que se refieren a la administración, gestión y mejora del centro, a la convivencia dentro de éste y a las relaciones con organismos de nivel superior y con los padres, mientras que las valoraciones más bajas se refieren a tareas que afectan al profesorado (formación y actualización del mismo, trabajo en equipo, aprovechamiento de recursos humanos, etc.). Lo que indica que quizá echen de menos los profesores una mayor *dedicación y una mayor capacitación del director en* relación a estos últimos aspectos. En cualquier caso, la correcta definición de las tareas directivas y de los medios necesarios para llevarlas a la práctica (incluida la capacitación previa del director en las tareas) parece que debería ocupar una atención preferente en las políticas educativas de los años próximos.

LA PARTICIPACIÓN: UN TEMA ENCAUZADO, PERO NO RESUELTO

68. Parece claro que el clima de participación, dentro de la institución escolar, ha aumentado considerablemente en España en los últimos años, como lo demuestra la propia existencia y el funcionamiento más o menos habitual de los Consejos Escolares. Los miembros de éste se consideran en general consultados a la hora de tomar decisiones, pero también consideran que su participación debería ser mayor, especialmente en algunos aspectos. En términos de participación real, no parece haber diferencias significativas entre los sectores público y privado, aunque sí entre centros de primaria y de secundaria (a favor de los primeros). En términos de participación de-

seable, el deseo de una mayor participación se da más en los centros públicos que en los privados y en los de primaria que en los de secundaria.

69. A la vista de las respuestas al cuestionario podría decirse que, en general, se desea una mayor participación justo en los temas en los que se reconoce tenerla mayor: los relacionados con el Proyecto Educativo del Centro, la programación general, los planes anuales de mejora, la evaluación de la calidad, etc. En cambio, aunque teóricamente se dice querer participar mucho, se muestra de hecho menor grado de participación en aspectos relacionados con las familias (actividades, colaboraciones, etc.) y con el profesorado (formación, grupos de trabajo, etc.).

70. Pero quizá el punto más débil es el relativo a quiénes participan de hecho. Como en el estudio sobre familia y escuela puede observarse con entera claridad, la participación real de los padres y madres en la vida escolar es muy minoritaria, y viene generalmente asumida por pequeños grupos o individualidades no necesariamente representativos del conjunto. Dentro del propio Consejo Escolar, tampoco estos padres suelen ser los elementos más participativos (aunque algo más que los alumnos y que los representantes del personal administrativo y auxiliar). En definitiva, son los cargos directivos y los profesores los que siguen asumiendo una participación más plena y eficaz. Queda, en consecuencia, un largo trecho por recorrer en materia de participación de la comunidad educativa en su conjunto.

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS: NO HAY QUE BAJAR LA GUARDIA

71. Los datos que nos ofrece la Comisión Especializada sobre Funcionamiento de Centros vienen confirmados, en este punto, por los que nos brindan otros estudios y evaluaciones anteriores (de la Inspección, del Consejo Escolar del Estado, equipos de investigación, etc.) y, dentro de este mismo diagnóstico, por el estudio dedicado a familia y escuela. De todos ellos puede deducirse que, en líneas generales, el clima de convivencia en los centros escolares españoles es prevalentemente bueno. Tanto entre los profesores como entre los alumnos, y en las relaciones de ambos colectivos entre sí, predomina un ambiente de compañerismo, de apoyo y de respeto mutuo. Se están produciendo, sin embargo, situaciones conflictivas, particularmente en el entorno de algunos centros, sobre todo centros públicos suburbanos.

72. Dada la naturaleza de las personas consultadas en la encuesta (casi todos ellos pertenecientes al Consejo Escolar), hubiera sido lógico esperar una respuesta masiva a favor de la existencia de suficientes instrumentos de información sobre derechos y deberes y sobre normas de convivencia. Esta respuesta masiva se da sólo en un sector de la comunidad escolar: el de los profesores. En el sector de los padres y en el de los alumnos, casi una tercera parte se decanta por considerar que la información existente al respeto es por lo menos escasa. Una pequeña minoría de participantes en el Consejo Escolar (alrededor de un 4%) afirma no haber en su centro un Reglamento de Régimen Interior. De otro lado, porcentajes altos entre los encuestados se muestran convencidos de la eficacia de que existan normas de convivencia y abundante información sobre ellas. En general, el sector privado se muestra más sensibilizado ante estos temas que el sector público. De todo lo cual parece fácil deducir que es necesario intensificar los esfuerzos, sobre todo en los centros públicos, para que existan normas explícitas de convivencia, para que se revisen frecuentemente y para que sean profusamente conocidas por todos y exigidas por los órganos de dirección.

73. La falta de estudios previos lo suficientemente precisos nos impide saber si las situaciones de indisciplina escolar han aumentado o no en los últimos años en España. Ateniéndonos a los datos arrojados por la encuesta aplicada en nuestro estudio, resulta también difícil sacar una conclusión sobre este punto, ya que la opinión relativamente mayoritaria es la de que las cosas siguen más o menos igual (41%), y los que opinan que van peor o que van mejor se reparten en proporciones ambas relativamente altas (27 y 32%), pero no muy alejadas en número y bastante divididas. Quizá por todo esto lo más pertinente sea fijarse no tanto en la evolución como en la realidad, al menos tal y como nos la presenta la encuesta. Cuatro de cada cinco respuestas afirman la existencia, en sus centros, de situaciones de indisciplina. Los que dicen no haberlas son, en su mayoría, representantes de titulares de centros privados. Los que más dicen tenerlas son, por el contrario, los directivos de centros públicos y los mismos alumnos. Por tanto, parece evidente que la indisciplina viene reconocida, por el conjunto de la comunidad escolar, como un problema frecuente e importante. ¿Cuáles son las situaciones de indisciplina reconocidas como más frecuentes? La que más, «alboroto fuera del aula», seguida a distancia por «faltas de respeto a compañeros o compañeras» y «alboroto en el aula». También

se mencionan las «agresiones morales (descalificaciones, insultos, amenazas)» y, en menor medida, las «faltas de respeto al profesorado».

74. Pero es importante no quedarse sólo en el terreno de las impresiones subjetivas, por muy registradas que estadísticamente queden. En las respuestas al cuestionario, los directores atestiguan que en los tres últimos cursos se han producido sanciones sin expediente y con expediente en numerosos centros (los números pueden verse en el correspondiente capítulo), y que, en unas pocas ocasiones, ha habido que recurrir a instrucción judicial. Las comparecencias de alumnos ante el director, la convocatoria a padres por motivos disciplinares, el impedimento de asistencia temporal al centro, etc., figuran como medidas registradas también en número nada desdeñable. No es desdeñable tampoco el número de destrozos de consideración en los centros. Todo lo cual indica que, sin ser grave, la situación no es en absoluto tranquilizante, y que se hace necesario arbitrar medidas no ya sólo para mantenerla en los límites actuales, sino para mejorarla ostensiblemente.

75. Es difícil que las situaciones de indisciplina no comporten, de algún modo, episodios de violencia. De hecho, casi el 60% de los encuestados afirma que en sus centros se han producido agresiones entre alumnos, y, en datos, hay constancia registrada por escrito de agresiones de este tipo en el 34% de los centros. Los que más confirman las agresiones son los directivos de centros públicos y los que menos, los representantes del titular de centros privados. Se producen más en ambientes suburbanos, y más entre alumnos que entre alumnas. Afortunadamente, se trata más de hechos esporádicos que de situaciones frecuentes, aunque éstas también parecen producirse en proporción no desdeñable (8% en centros públicos y 3% en centros privados). No sólo se registran agresiones entre alumnos, sino de alumnos a profesores; en concreto, el 12% de los centros han constatado episodios de este tipo, lo que es, sin duda, un dato preocupante.

76. La necesidad de plantear con profundidad todas estas cuestiones, a nivel social y político, resulta más que justificada. Será preciso adoptar medidas prácticas, pero, sobre todo, afrontar decididamente las posibles causas. Según señalan significados miembros de la comunidad escolar, las dos causas principales que alimentan el clima de conflictividad son el desinterés de parte del alumnado por sus estudios y la existencia de problemas familiares. Ninguno de los dos es un problema estrictamente escolar.

Visión de la escuela desde el ángulo familiar

77. Como en el caso de alguna otra Comisión, el tema que inicialmente se encomendó a la Comisión Especializada sobre Sociedad y Escuela era mucho más amplio, y comprendía el estudio de los principales agentes sociales, externos a la escuela, que inciden determinantemente en la educación de la juventud. Por la gran importancia de todos ellos y por consideraciones de lugar y tiempo parecidas a las que hubieron de realizar otras Comisiones, la Comisión decidió finalmente ceñirse esta vez a las relaciones entre Familia y Escuela, consciente de su primordial relevancia. No podemos sin embargo omitir ahora nuestra convicción sobre lo conveniente que hubiera resultado abarcar a la vez otros ámbitos, particularmente dos que inciden de modo especial en el ánimo de los jóvenes: el mundo del empleo y el mundo de la comunicación. Es obvio que la relación de estos dos ámbitos con la escolaridad resulta ser, en las presentes circunstancias, especialmente significativa a efectos de diagnóstico. Las expectativas de empleo o de desempleo, por un lado, y la presión de los medios de comunicación social (la televisión particularmente), por otro, tienen mucho que ver con el rendimiento escolar, con los planes de estudio y con todos los demás aspectos que hemos encarado aquí. El hecho de que esta vez no hayamos podido acometer el estudio de estas relaciones no nos impide reconocer aquí que se trata de lagunas de extremada importancia, que será necesario rellenar cuanto antes. Puesto que en el escenario de la escolaridad secundaria obligatoria actúa también con fuerza el medio ambiente del alumnado, hubiera sido igualmente oportuno estudiar sus principales formas, como las relativas al medio rural (que tantas consideraciones ha merecido respecto a la implantación de la ESO), el medio urbano y suburbano, etc. Esperemos que el INCE pueda promocionar investigaciones diagnósticas en todas estas direcciones.

78. La respuesta de las familias españolas a la encuesta elaborada por la Comisión Especializada correspondiente ha constituido sin duda una sorpresa, por el considerable número de cuestionarios que han sido de hecho rellenados y enviados, algo poco común en investigaciones anteriores de este tipo. Aparte de otras consideraciones, esto sugiere desde el inicio que el interés que las familias españolas demuestran por la escolarización de sus hijos no es ficticio ni transitorio, sino real y en aumento. El dato es particularmente oportuno, pues, al entregarles un

cuestionario fundamentalmente de autoevaluación, cabía el riesgo de interpretar como un sesgo la tendencia optimizadora de las respuestas. Con otras palabras, si el número de respuestas hubiera estado, como otras veces, en torno a la tercera parte, cabría pensar que correspondían al tercio de familias realmente interesadas, y que en los dos tercios restantes quedaba enterrado el desinterés y la crítica de la mayoría. Como ha sido exactamente al revés (las contestaciones rayan, o incluso superan, los dos tercios), el sesgo que todavía podría sobrevivir por este concepto es mínimo; aún suponiendo que en el tercio de los silentes se refugie mucho padre o madre desinteresado y/o crítico, parece claro que las respuestas con las que contamos nos proporcionan una imagen correcta de lo que piensa la mayoría.

79. Lo primero que nos descubre el estudio es la considerable mejora que, en sus condiciones de hábitat y de confort material, han experimentado las familias españolas. Por mucha imaginación que hayan puesto en sus respuestas, no hay por qué dudar de que, efectivamente, la mitad de ellas cuente con la presencia en casa de un ordenador (aunque se trate de un viejo o modelo poco potente), y que la holgada mayoría de ellas pueda tener a su hijo o hija adolescente en una habitación individual (de hecho, se trata todavía de familias con 2-3 hijos de promedio). Más subjetividad cabe en respuestas como, por ejemplo, las relativas al número de libros de lectura y de consulta que tienen en casa (la mayoría dice tener más de 100). Todo esto es especialmente notable si se tiene en cuenta que, por el momento, los padres y madres que *contestan a las encuestas son personas que, en su mayoría* (59% de las madres, 51% de los padres), no cursaron más que estudios primarios. De todos modos, la repartición de la situación de confort no es la misma en toda España; con respecto al ordenador, por ejemplo, en Cataluña dicen tenerlo dos tercios de las familias, mientras que en Canarias o Galicia dicen tenerlo un tercio o poco más (lo que sugiere que tampoco es esto muy determinante, al menos por ahora, en el rendimiento escolar). Por lo demás, como era de prever, las familias que escolarizan a sus hijos en el sector privado declaran tener más medios (ordenador, habitaciones, libros, etc.) que las que los escolarizan en el público. En cualquier caso y resumiendo, parece que las familias están hoy en disposición de ofrecer a sus hijos un ambiente familiar sin demasiadas estrecheces de cara a la realización de sus estudios.

UNA VISIÓN FELIZ

80. Así cataloga el *Informe* la visión de los padres con referencia a los estudios de sus hijos. En concreto: la mayoría opina que los hijos van bien si se les compara con otros, que están suficientemente motivados, que les mantienen informados sobre cómo van y que, en suma, están satisfechos con lo que rinden. Dijimos ya antes que, si se contrastan estas impresiones con las cifras reales de fracaso escolar a los 14 y 16 años en España, los números no cuadran. Habrá que profundizar, consecuentemente, en este contraste, debido quizá en parte a que muchos padres consideran la escolarización como un bien en sí (quizá porque ellos no la tuvieron a la edad de sus hijos) y tienden a sobreestimar resultados mediocres; o debido quizá a que la información que les llega desde la escuela es poca o defectuosa.

81. Es interesante destacar ante el lector algunos elementos diferenciadores, dentro de esta visión generalmente positiva. Por ejemplo, los padres y/o las madres consideran que las chicas ponen más interés que los chicos en sus estudios, cosa que no tiene una traducción significativa desde el punto de vista del rendimiento (salvo en Lengua Castellana y poco más). Los padres y/o las madres con estudios superiores suelen interpretar los resultados de sus hijos más positivamente que quienes no los cursaron. El modelo de familia compuesto por padre y madre con un hijo o más parece contar con padres más "optimistas"... o con hijos que realmente van mejor en sus estudios. Las diferencias entre Comunidades Autónomas, con respecto a la impresión que los padres tienen sobre la marcha escolar de sus hijos, son escasamente significativas, y aún lo son más si se contrastan con los porcentajes medios de rendimiento escolar obtenidos por los alumnos en esas Comunidades. No parece haber diferencias significativas, a este respecto, entre sector privado y sector público.

82. A tenor de las respuestas a los cuestionarios, las familias no parecen relegar a la escuela la responsabilidad fundamental en materia educativa. Más bien parecen tener claro que en este punto la familia es fundamental (sólo un 4% dice que tal responsabilidad corresponde más a la escuela que a la familia), siendo mayoría los que reconocen una responsabilidad compartida. No puede extrañar por eso que, según dicen padres y/o madres, la mayoría de ellos reconozca ayudar directamente al hijo en la realización de sus tareas escolares. Y un tercio de las familias declara establecer además ayudas exteriores (clases particulares, etc.) para sus hijos estudiantes.

83. *Lo mejor que puedo darles es educación*: esta frase no aparece exactamente así en el *Informe*, pero refleja bien una de las convicciones más importantes de los padres españoles en este momento. Lo

que sin duda es muy esperanzador, y pone en evidencia —esta vez sí se lee exactamente así— que «el potencial educativo de la familia española podría calificarse de muy positivo».

ASPECTOS EDUCATIVOS DE FONDO

84. En estos aspectos, y más en concreto los referidos al ámbito de los valores, la familia española valora su contribución educacional netamente por encima de la que realiza la escuela, y muy por encima de la que realizan los medios de comunicación social (que, en general, son descalificados al respecto). Teniendo en cuenta los trece valores concretos elegidos por el cuestionario, la nota media con que los padres y madres «califican» a familia, escuela y medios (sobre 10 puntos) sería la siguiente: familia, 9,2; escuela, 8,1; medios, 3,4. O sea: sobresaliente para la familia, notable alto para la escuela y suspenso claro para los medios. ¿No demuestra esto una clara sobreestimación de la familia, y quizá también de la escuela? ¿Estamos más bien a caballo entre los deseos y las realidades, o entre lo que querríamos hacer y lo que realmente hacemos? En el *orden* de los «valores atendidos» por las tres instituciones, la situación de «valor en cabeza» la tendrían respectivamente la «honradez» en el caso de la familia; la «solidaridad» en el caso de la escuela; y el «respeto a la naturaleza» en el caso de los medios de comunicación social. El valor que figura como menos atendido de todos, en la cola de la relación, es el mismo para los tres ámbitos institucionales, y es en concreto el «sentido religioso». Antes de él, pero también en la cola, y tanto para la familia como para la escuela, se encuentra el «éxito en los estudios». ¿Cómo cabe interpretar estos datos? Sugerimos al lector que examine en el *Informe* las diferencias que, con respecto a estos valores, se producen entre Comunidades Autónomas, o entre centros públicos y privados. Hacerlo así puede suponer sin duda un interesante elemento de reflexión tanto para los responsables políticos y educacionales como para las propias familias.

85. La convivencia en el seno de la familia es otro aspecto que el estudio ha tratado con extensión. Entre los componentes que la encuesta incluye a su propósito, los padres han valorado en primer lugar el «respeto entre los miembros de la familia», y en último lugar la «participación de todos los miembros en la realización de las tareas domésticas», aspecto este último que, al parecer, cuidan más las familias cuyos hijos acuden a centros públicos que aquellas otras con hijos en centros privados.

86. Las preocupaciones que embargan hoy en mayor medida a los padres quedan bien reflejadas en algunos aspectos a los que dicen conceder atención prevalente, dentro de la relación que se les sugiere. En concreto, a lo que en primer lugar dicen conceder bastante o mucha importancia es a la «prevención ante el consumo de drogas» y, a continuación, a la «educación para la salud»; y a lo que dicen concedérsela menos es a la «educación religiosa» y a la «educación para el consumo». Una vez más, el cuadro de respuestas ofrece amplio motivo para la reflexión.

87. Es lógico que los padres tengan una buena *imagen de sus hijos. Hay en el cuestionario respuestas* que lo patentizan, como por ejemplo, la opinión casi unánime de que los hijos sobresalen en cuidado personal e higiene, en ausencia de agresividad, en autoestima y en autonomía personal. Algunas de estas impresiones contrastan, sin embargo, con informaciones procedentes de otros ámbitos, y concretamente de la escuela.

MÁS CLIENTES QUE COLABORADORES ACTIVOS

88. Aunque de las contestaciones al cuestionario puede deducirse también una cierta dosis de optimismo de los padres a la hora de autoevaluar sus relaciones con la escuela, la conclusión que casi instantáneamente se saca es que, pese a sus apreciaciones positivas sobre la institución, sobre sus directivos y sobre sus profesores, los padres y madres de familia se relacionan muy poco y apenas se implican en tareas de colaboración con los centros en los que se forman sus hijos. Los resultados del estudio vienen a coincidir así con otros estudios, investigaciones e informes preparados por distintas instancias, y a los que hicimos ya explícita alusión en el primer capítulo de este trabajo.

89. Para valorar debidamente la importancia de este tema debemos tener en cuenta dos líneas confluyentes, derivadas ambas del diagnóstico realizado: primera, que la impresión que tienen los padres sobre la marcha y el rendimiento escolar de sus hijos parece excesivamente bonancible y positiva, y en cualquier caso contrastante con los datos objetivos de evaluación obtenidos; segunda, que sus relaciones directas con el centro educativo y el conocimiento que sobre su funcionamiento, normativa, planes de estudio y trabajo, etc. demuestran tener, parecen ser mayoritariamente reducidos e imperfectos, y, en la mayor parte de los casos, proporcionados a través de los propios hijos. Parece obvio predecir, en consecuencia, que estas dos líneas confluyentes

podrían favorecer un tratamiento imperfecto y disfuncional de los problemas educacionales concretos.

90. Los padres no demuestran entusiasmo alguno por participar en las asociaciones a través de las cuales está legalmente prevista su colaboración habitual: las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs). Aunque estas asociaciones existen en la gran mayoría de los centros públicos y privados, la mayor parte de los padres declara no participar en sus actividades ni, consecuentemente, compartir sus inquietudes. La gente implicada propiamente en su funcionamiento y actividades no pasa del 14%. Hay diferencias apreciables entre unas Comunidades Autónomas y otras, y entre los centros públicos y privados concertados (a favor de estos últimos, especialmente los centros religiosos). Reconocíamos antes, con palabras del *Informe*, que el potencial educativo de la familia española era muy positivo. Ahora tenemos que reconocer que, si no cambia su actitud participativa, corre el riesgo de seguir siendo perpetuamente un mero "potencial" de escasa o nula incidencia en la mejora cualitativa del sistema. En bien de las instituciones y de la educación española en su conjunto, habría que conseguir un sustancial aumento de las cifras de participación y una mejora de los estilos participativos actuales. Los responsables de la política y de la gestión educacionales deberían plantearse cómo conseguir este objetivo, que quizás exija un replanteamiento completo del tema.

91. En línea con lo que ocurre en las citadas AMPAs, la participación de los padres a través de los Consejos Escolares es muy escasa. En primer lugar, muchos de los padres (casi la mitad) desconocen incluso la existencia de estos órganos primordiales de funcionamiento y participación, y, a mayor abundamiento, desconocen también que a través de ellos podrían influir de modo decisivo en la toma de decisiones importantes para la educación de sus hijos. Esto es lo que provoca que, de hecho, los padres y madres de alumnos que se presentan a las elecciones y asumen la representación no se vean respaldadas por un número suficientemente relevante de familias. No parece notarse, año tras año, que este tema mejore, y cabría preguntarse por eso si entre los principales responsables del sistema escolar y de la gestión de los centros existe verdadera voluntad de que tal mejoría se produzca.

92. Las relaciones esporádicas e informales entre las familias y el centro suponen otros cauces de participación, que los padres y madres utilizan quizás en mayor medida, aunque siempre escasa. De todos ellos, el que demuestra ser más apreciado y frecuentado es la reunión con el tutor. Sin embargo, este mismo cauce de conexión resulta impracticado por al menos la mitad de los padres españoles. Sabemos, también, que incluso quienes lo practican lo hacen de modo esporádico, no sistemáticamente, a menudo más para aclarar bajos resultados o determinados conflictos que para prevenir unos y otros. Si se desea realmente mejorar el rendimiento general y particular de los alumnos adolescentes españoles, las tareas de tutorización tendrían que generalizarse a todos ellos, comprendiendo en las mismas una relación asidua con las familias. Cabría preguntarse, en primer término, si los centros públicos y privados están de hecho preparados, hoy por hoy, para prestar eficazmente este servicio (no sólo por el número de educadores disponibles, sino por su preparación real para cumplir adecuadamente esta nada fácil tarea). Pero habría que preguntarse además cómo convencer a los padres y madres de que la asidua utilización de esta vía resulta vital para el éxito escolar de sus hijos.

Entrando en el siglo XXI

93. Las páginas que anteceden constituyen un intento de extractar e interrelacionar el contenido de los cinco informes de diagnóstico, y de ellas pueden sacarse, como se ha visto, conclusiones que incitan tanto a la reflexión como a la acción. En un esfuerzo último, quizá fuera conveniente resaltar todavía las principales debilidades y las principales fortalezas con las que, según sugiere el diagnóstico en su conjunto, parece entrar el sistema educativo español en el siglo XXI, al término de un siglo XX que, sin duda alguna, ha hecho mucho por la escuela también en nuestro país. Vamos a aludir sólo, como decimos, a las debilidades y fortalezas que sugiere el diagnóstico (referido principalmente, no conviene olvidarlo, al tramo último de la escolaridad obligatoria), pero somos conscientes de que a ellas podrían unirse otras (de ambos tipos) en las que el diagnóstico no ha entrado, quizá tanto o más importantes para plantear correctamente el futuro de la educación española.

94. A lo largo de todo el estudio, hemos procurado ceñirnos lo más posible a los hechos, y no aventurar interpretaciones que alguien pudiera considerar infundadas o de escaso respaldo. De acuerdo a este mismo principio, vamos a adoptar en esta última declaración dos cautelas. La primera, no hablar siquiera de «debilidades» y de «fortalezas», pese a ser ésta una terminología tradicional y aceptada en los trabajos de evaluación. Ambos sustantativos aluden, en principio, a realidades plenamente contrastadas,

sustentadas en datos rigurosos. Aunque estamos convencidos de que es éste el caso de las que ya hemos presentado y volveremos a presentar ahora, desearíamos sin embargo adoptar un lenguaje menos indicativo, y catalogarlas, consecuentemente, más como «síntomas» (negativos y positivos) que como «realidades». La segunda cautela es que incluiremos en ambos grupos de síntomas sólo los que consideramos ampliamente demostrados. Lo cual nos obliga a abrir un tercer hueco en la clasificación, dedicado a otros puntos en los que también ha entrado el diagnóstico y que bien pudiéramos catalogar como de «asuntos pendientes de ser debidamente clarificados», antes de tomar sobre ellos decisiones que, en cualquier caso, deberían tomarse y tomarse pronto, lo antes posible.

LOS SÍNTOMAS PREOCUPANTES

95. El primer síntoma preocupante es el bajo rendimiento escolar de los alumnos españoles a lo largo de la escolaridad obligatoria, demostrado antes y demostrado con creces en esta evaluación que ahora hemos llevado a cabo. Esto significa no sólo que *ellos* rinden académicamente poco, sino sobre todo que *nuestras escuelas* tienen un rendimiento muy por debajo del que sería esperable y exigible en función de los medios que se les destinan. Se dé mayor o menor importancia al rendimiento concreto en unas específicas materias de aprendizaje (nosotros se lo damos), el problema consiste en que este escaso rendimiento es síntoma de una más general *escasa calidad de la escolarización*. Del diagnóstico se deduce claramente, en suma, la necesidad de elevar el rendimiento educativo, lo que supondría concentrar la mayor parte de los alumnos en los niveles satisfactorios, plenamente satisfactoria y de excelencia.

96. Pese a que el clima de convivencia existente hoy en los centros escolares obligatorios españoles es predominantemente positivo, hay síntomas preocupantes de que la situación podría empeorar en los próximos años, ya que las escenas de indisciplina, de maltrato a las instalaciones y de agresiones morales y físicas a las personas han dejado de ser episodios excepcionales, sobre todo en determinados centros, más generalmente del sector público y con mayor frecuencia suburbanos. Que nuestra situación sea relativamente mejor que la de otros países de nuestro entorno no debe incitarnos a la inacción en tema de tanta envergadura.

97. En su gran mayoría, el profesorado español de Educación Secundaria Obligatoria denuncia una formación inicial y continua insuficiente, escasamente adaptada a las tareas y virtualidades que la sociedad le exige. Puesto que la mejora cualitativa de la educación española depende muy en primer plano de la calidad humana y profesional de sus educadores, la persistencia de la situación actual (que se arrastra desde hace años) hay que considerarla como particularmente dañina y merecedora de medidas prontas y eficaces.

98. Distintas acciones del diagnóstico ponen de manifiesto que se ha instalado, en nuestro país, una situación mayoritaria de incomunicación entre las familias (padres y madres) y los centros a los que acuden sus hijos. En este contexto, no pueden extrañar los rasgos de autocomplacencia o, si se prefiere, las deficiencias de realismo que, en torno al rendimiento escolar de sus hijos, reflejan los padres y madres españoles. Ni tampoco las frecuentes actitudes reivindicativas, manifestadas en la defensa de padres a hijos frente a profesores. El síntoma más preocupante que arrojan estos datos es, quizá, que ambos grupos institucionales se han acostumbrado a trabajar por separado, y que hacen en general poco por evitarlo. Habría que explorar caminos para conseguir un mayor grado de relación y de participación con los centros escolares por parte de las familias.

PALANCAS DE MEJORA

99. La educación española cuenta hoy con un marco legal que, según se desprende del análisis realizado por la Comisión II, es aceptado por la mayoría de quienes ejercen tareas de educación tanto en el sector público como en el privado, y sin que parezca haber diferencias sustanciales en este punto entre unas Comunidades Autónomas y otras. Las críticas que suscita la actual normativa son variadas y hasta abundantes, pero no parecen orientadas a su sustitución por otra normativa distinta, sino a su mejora, tanto en términos conceptuales como, sobre todo, en su aplicación. Esto significa que España cuenta, al entrar en el siglo XXI, con una legislación educacional considerada como suficiente, cuya estabilidad no parecería venir cuestionada desde la base, aunque sí necesitada de algunos retoques que en buena medida afectan a la educación secundaria obligatoria. Este estado de cosas puede constituir, si se interpreta adecuadamente, una palanca de mejora cualitativa del sistema.

100. Pese a las deficiencias de formación inicial y continua lamentadas por él mismo, el profesorado español ofrece hoy una imagen de solidez y de gran

interés y dedicación hacia su tarea. El sistema educativo español cuenta ya en gran medida, por tanto, con el principal recurso que necesita para operar su mejora cualitativa.

101. Las familias españolas aprecian y favorecen, en su práctica totalidad y sin resquicios, la plena escolarización de sus hijos adolescentes y jóvenes. Una vez conseguida la escolarización para todos, parece lógico esperar paulatinamente de ellas el reclamo de una escolarización de calidad, lo que constituirá sin duda un importante motor de mejora del sistema educativo.

EN LA ZONA DEL CLAROSCURO

102. A través de las encuestas tanto al profesorado como a las familias se vislumbra que, en el sistema educativo y seguramente en el conjunto del sistema social español, persiste una indefinición de los valores y de los objetivos fundamentales a los que la educación y las escuelas deben prioritariamente apuntar en una sociedad pluralista, democrática y globalizada. Parece necesario que la sociedad española someta a debate este importante tema, exigiéndose en cualquier caso espíritu de comprensión mutua y descender a lo concreto. Difícil será alcanzar mayores cotas cualitativas si no se llega previamente a un acuerdo sobre aquello en que consisten.

103. Parece necesario clarificar y armonizar, en la educación secundaria obligatoria española, las relaciones entre la decisión de proporcionar a los alumnos una secuencia educativa común y la conveniencia de ofrecer vías formativas que se adecúen a sus características personales. Desde una perspectiva de igualdad en lo sustancial, parece necesario y justo que la escuela secundaria obligatoria abra cauces de tratamiento diferenciado a los alumnos que son, de hecho, diferentes en capacidades, intereses y actitudes. En este sentido, es capital conocer regularmente el rendimiento real, y no aproximado o supuesto, de cada alumno, y ofrecer a cada uno vías adecuadas de mejora.

104. La aquiescencia de gran parte de los directivos de centros, de numerosos profesores y de algunos padres (al menos los implicados en Consejos Escolares) con las disposiciones legales vigentes en materia de dirección escolar, no debería interpretarse como una fáctica consagración del *status quo* y, en consecuencia, como una relativización de la gran importancia que, para la eficacia de los centros escolares, tiene el tema del liderazgo educativo. Es obvia la diferencia de planteamiento que existe, a este respecto, entre nuestro sistema educativo y el de todos o casi todos los países de alto desarrollo educacional. Los datos contenidos en el diagnóstico no exigen silenciar definitivamente el tema, sino, por el contrario, abrirlo a debate público entre diversos sectores de la sociedad; y, en cualquier caso, aplicar con mayor rigor las medidas previstas en la legislación vigente (la LOPEG) sobre este punto.

105. A tenor de sus manifestaciones, los profesores de Educación Secundaria Obligatoria no se sienten suficientemente apoyados y valorados por las Administraciones Educativas competentes. Aunque, como vimos, el diagnóstico no ha podido incluir esta vez un estudio sobre el papel y el funcionamiento de dichas Administraciones, habría que reflexionar sobre los cambios que quizá deberían introducir en sus relaciones con el profesorado para la mejora de la calidad.

106. Del diagnóstico realizado se deriva la existencia de desigualdades diversas. Hay, por ejemplo, salvo alguna pequeña excepción, un mayor rendimiento escolar en el sector privado que en el público. Lo que esto nos sugiere principalmente a quienes subscribimos este *Informe* es que es necesario elevar la calidad del aprendizaje y, en consecuencia, el rendimiento escolar en los centros públicos, estudiando bien las causas y poniendo los medios que sean necesarios. Hay también diferencias en este punto, así como en temas concretos de aplicación de la reforma, entre unas Comunidades Autónomas y otras. Constatación que debe servir, igualmente, para mejorar la situación de las aparentemente más deficitarias. Pensamos que es en este contexto en el que hay que plantear las diferencias, teniendo muy a la vista, de una parte, que el sistema educativo es ya y lo va a ser en mayor medida un sistema territorialmente regionalizado y sectorialmente plural, y, de otra, que precisamente por eso se hace necesario crear mecanismos compensatorios de las lógicas diferencias que puedan ir produciéndose. También este punto debería ser objeto de profunda reflexión y debate.

107. No ha sido éste un diagnóstico de «recursos», sino más bien un diagnóstico de «funciones». Sin embargo, la alusión a los recursos ha estado presente en las encuestas y en muchas de las sesiones celebradas. Puesto que los recursos son por naturaleza, y van a ser siempre, limitados, se hace también insoslayable un acuerdo sobre ellos, intentando averiguar sin prejuicios y sin utopías cuáles resultan imprescindibles si seriamente se desea mejorar la calidad y el rendimiento de los servicios educativos. He aquí otra importante parte del debate.

108. Una de las más lamentadas lagunas de este diagnóstico es la referente a las relaciones entre escuela y medios de comunicación, que, como vimos, no pudieron ser finalmente encaradas. Sin embargo, las respuestas de los padres al cuestionario que se les pasó muestra con toda claridad que, a su juicio, los medios de comunicación social tienen un importante papel que cumplir en materia de influjos educativos sobre los hijos, especialmente en el ámbito de los valores. Aunque en evaluaciones ulteriores los responsables del INCE tienen la intención de tocar este tema, debemos dejar constancia ahora de su extremada pertinencia a la hora de enfocar debidamente la mejora cualitativa de la educación en España. Hoy por hoy, no se sabe nunca bien, incluso en tema de puros conocimientos escolares, qué deben y no deben los alumnos a la escuela y qué a los referidos medios, particularmente a la televisión, ante la que pasan tantas horas. La sociedad entera tiene que levantar definitivamente acta de este influjo, hacer comprender a los medios que su positiva colaboración resulta ineludible y, en último caso, exigir las pertinentes responsabilidades.

109. Nuestra reflexión última debería ir hacia lo que realmente hemos pretendido diagnosticar aquí. Según el objetivo que nos marcamos, lo que pretendíamos saber es la situación en que se halla el sistema educativo español en este momento clave, tomando como objeto particular de observación la escolaridad obligatoria en su último tramo. Al término de nuestro trabajo nos percatamos de que, detrás de este tan esforzado como imperfecto retrato de la escolaridad, operando incluso a través de cualquier esfuerzo de diagnóstico, hay toda una sociedad que la presiona y que la alienta; que quizá espera de ella demasiado; que le exige resultados no definidos y tantas veces contradictorios. Una sociedad que, en resumidas cuentas, pretende descargar en la escuela toda su intransferible responsabilidad educativa. De ahí que se haya llegado a confundir tan fácilmente la «política educativa» con la «política escolar». Sin embargo, repasando atentamente estas páginas podrá verse que hoy por hoy resulta imposible mejorar la calidad de la educación, incluso de la educación escolar, si la política educativa no trasciende los muros de las aulas y de los edificios escolares y no se enfrenta decididamente con otros complejos agentes, cuyo influjo real se resiste a ser diagnosticado.

Anexo

Personas que han participado en el Diagnóstico

Se relacionan aquellas que han colaborado en el conjunto de las acciones para llevar a cabo el Diagnóstico y las que han participado como miembros de las Comisiones Especiales. En los informes de las diversas comisiones especializadas se mencionan aquellas personas que han tenido una actuación específica en las mismas.

Consejo Rector del INCE

Presidente

- Eugenio Nasarre Goicoechea (MEC)

Vocales

- Xabier Agirre Elorza (CA del País Vasco)
- Marino Alduán Guerra (CA de Canarias)
- Santiago Arellano Fernández (CA de Navarra)
- Rafael Bosch i Sans (CA de Baleares)
- Josep Vicent Felip Monlleó (CA de Valencia)
- Octavi Fullat i Genis (CA de Cataluña)
- Teófilo González Vila (MEC)
- Isabel de Haro Aramberri (CA de Andalucía)
- Francisco López-Rupérez (MEC)
- José Luis Mira Lema (CA de Galicia)
- Antonio Peleteiro Fernández (MEC)

Comité Científico del INCE

Presidenta

- María Rosario Martínez Arias

Vocales

- Blas Cabrera Montoya
- Agustín Dosil Maceira
- José Ginés Mora Ruiz
- Josep Montané i Capdevilla
- Ángel Ignacio Pérez Gómez
- Juan Carlos Tedesco

Miembros comisiones especializadas, exceptuando los presidentes

- Carlos Arribas Alonso
- Vicente Barberá Albalat
- Reyes Berruezo Albéniz
- Rafael Bisquerra Alzina
- Rogelio Blanco Martínez
- Inmaculada Bordas Alsina
- Guillem Bou Bauzá
- Demetrio Castro Alfín
- Antonio Feijoo Freitas
- Gonzalo Fernández Fernández
- Eduardo Fernández Ares
- Bernardo Gargallo López
- José Luis Gaviria Soto
- Samuel Gento Palacios
- Guillermo Gil Escudero
- José Antonio González Sáinz
- José M.ª Gracia Galilea
- Fernando Hernández Guarch
- Aniano Hernández Guerra
- David Isaacs
- Jesús M. Jornet Meliá
- Francisco A. López Freire
- Joan Mallart i Navarra
- Marius Martínez Muñoz
- Antonio Medina Revilla
- Rafael Mendía Gallardo
- José Montoya Sáenz
- Fernando Muñoz Vitoria
- M.ª Jesús Pérez Zorrilla
- Gloria Pérez Serrano

- Julio Puente Azcutia
- Faustino Salgado López
- Jaime Santoalla Varela
- Josu Sierra Orrantia
- Javier Tourón Figueroa
- Francisco Trancón Pérez
- Magdalena Velasco Kindelán

Otros colaboradores relevantes

- Manuel Ávila Suárez
- Ildefonso Damas Hurtado
- Esther García González
- Ignacio Gil-Bermejo Bethencourt
- Rafael Hernández Bautista
- Dolors Iduarte Despuig
- Catalina Ortega Tenor
- M.ª José Pérez Díez de los Ríos
- Josefa Sánchez Díaz
- M.ª del Carmen Sánchez Villafaina
- Jordi Saura i Valls

Personal del INCE

- Isabel Alabau Balcells
- Miguel Ángel Alcázar Corcoles
- Nina Álvarez Menéndez
- Margarita Cabañas Corihuela
- José Ángel Calleja Sopeña
- Sonia Castro García-Muñoz
- Blanca de Juan Herrero
- Pilar Díaz-Plaza Mendoza
- Mercedes Díaz Aranda
- Isabel Frutos Escudero
- Jaime García-Gallo Pinto
- María Jesús García Martín
- Jesús García-Mascaraque Gª-Parrado
- Flora Gil Traver
- Paloma Hernández Gil
- M.ª del Carmen Izquierdo Nebreda
- José Antonio López Varona
- Joaquín Martín Muñoz
- M.ª Luisa Moreno Martínez
- Ramón Pajares Box
- Santiago Piñas Rodríguez
- Antonio Reviriego García
- Mercedes Serrano Parra
- Juan Carlos Suárez Falcón

Servicios de Inspección Técnica territorio MEC y Comunidades Autónomas con plena competencia

- Marc Adell Cueva. Valencia
- Genaro Alonso Megido. Oviedo
- Adolfo H. Alonso Abella. Santander
- Francisco Arteaga Ruiz. Navarra
- Manuel Bellido Torres. Teruel
- Francisco Javier Carrascosa Baeza. Cuenca
- Dolores Cebollada Romea. Alcalá de Henares, Madrid
- Ángel de Miguel Casas. Soria
- Camilo Docampo Gómez. Ourense
- Vicent Domenech Querol. Valencia
- Santiago Esteban Frades. Valladolid
- Demetrio Fernández González. Collado-Villalba, Madrid
- María Teresa Fernández Veloso. Madrid
- José de Andrés Fernández Mariscal. Salamanca
- Francisco García Moles. Palma de Mallorca
- Lisardo Garrote de Pedro. Burgos
- María del Pilar Goded Javierre. Huesca
- Roque Gómez Jaén. Ceuta
- María del Pilar González Ocaña. Guadalajara
- Ángel Heras Mateos. Avila.
- Jesús Hernando Cuadrado. Cáceres
- Manuel Iglesias Martínez. Ciudad Real
- José C. Illana Rubio. San Sebastián de los Reyes, Madrid
- Ángel Lorente Lorente. Zaragoza
- Jacinto Lozana Escribano. Segovia
- Ángel Marcos González. Melilla
- Amparo Millán Delso. Valladolid
- José Muñiz García. Madrid.
- José Antonio Pérez Mariscal. Salamanca
- Jesús Pérez Parrillas. Toledo
- Santos Protomártir Vaquero. Badajoz
- Luis G. Ramos Martín. Valencia
- Arturo Rodríguez Cordero. Palencia
- José Luis Sáenz Larrea. Logroño
- Clamades Sarmiento Franco. León
- José Pablo Saura Soler. Murcia
- Francisca Serrano Adán. Leganés, Madrid
- Gabriel Sevilla Saura. Albacete
- Juan Andrés Vaquero Peña. Zamora

Autores

José Luis GARCÍA GARRIDO. Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en cuya Facultad de Educación tiene habitualmente encomendadas tareas docentes e investigadoras en el ámbito de la Educación Comparada e Internacional. Ocupa actualmente el cargo de Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, del Ministerio de Educación y Cultura. Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Miembro de la Academia Europea de Artes y Ciencias. Miembro del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada. Pertenece a varias asociaciones internacionales, y fue presidente de la Comparative Education Society in Europe entre 1985 y 1988. Entre su obra escrita (20 libros y más de 200 artículos y ensayos, publicados en revistas y publicaciones nacionales e internacionales y en varias lenguas), cabría destacar los siguientes: *Fundamentos de Educación Comparada* (Dykinson 1982, 1986, 1991), *Problemas mundiales de la educación* (Dykinson 1982, 1987, 1992), *Sistemas educativos de hoy* (Madrid 1984, 1987, 1993) *Primary Education on the Threshold of the Twenty-first Century* (en inglés, francés y español, París, 1986, 1987, 1988), *Reformas educativas en Europa* (Madrid, 1994) y *Diccionario Europeo de la Educación* (Madrid, 1996).

Álvaro BUJ GIMENO. Catedrático de Universidad. Profesor de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Filosofía y Letras, Premio Nacional Fin de Carrera de Filosofía y Letras en 1961. Doctor en Pedagogía. Maestro Nacional e Inspector de Educación (excedente en ambos Cuerpos). Jefe de Departamento del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de E.P. del MEC (1963 a 1969). Inspector Central del MEC desde 1972 a 1983. Actualmente dicta clases de segundo y tercer ciclo en la Universidad Complutense, en las disciplinas de «Teoría de la Educación», «Pedagogía Social» y «Estructura y funcionamiento del sistema educativo». Desempeña también el cargo académico de Inspector de Servicios en el Rectorado de la U.C.M. Autor o coautor de varios libros, ponente habitual en Congresos y Seminarios; sus líneas de investigación, reflejadas en más de cien artículos, son: la función de control en la Administración educativa, formación y perfeccionamiento del profesorado, igualdad de oportunidades y educación, formación social e instituciones educativas, y educación intercultural.

Juan GONZÁLEZ-ANLEO. Catedrático de Sociología de la Universidad de Alcalá de Henares y Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología «León XIII» de la Universidad Pontificia de Salamanca. Investigador sobre educación y familia; educación, religión y juventud. Colaborador del Informe FOESSA, sobre la situación social de España y de Madrid (1970, 1972, 1973, 1984, 1994), y de las investigaciones de la Fundación Santa María. Entre sus últimas publicaciones destacamos: *Enseñar en Ávila* (coautor), *Sociología para educadores, Introducción a la Sociología, Catolicismo Nacional, nostalgia y crisis, Estudo sobre liberdade e religiao em Portugal, Nivel ético del profesorado español, Perfil de la Sociedad de Consumo, La emigración española en la encrucijada* (coautor) *El sistema educativo en España, La cultura organizacional de los centros educativos, Para comprender la Sociología, El profesorado en la España actual, Religión y sociedad en la España de los 90*. Actualmente forma parte del equipo director de la encuesta sobre la *Juventud española, 1999*, de la Fundación Santa María.

José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN. Catedrático de la Universidad Complutense, donde ha impartido materias de «Filosofía de la Educación», «Ética y Política de la Educación», «Política y Legislación Educativa», y «Educación cívica». Ha recibido por sus publicaciones, entre otros, el Premio Nacional para obras de Ensayo, el Raimundo Lulio —del Consejo Superior de Investigaciones Científicas— y el Premio de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, «Fellow» de la American Philosophy of Education Society, miembro de la Philosophy of Education Society of Great Britain, etc. Es director de la *Revista española de Pedagogía* y Presidente del Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Sus líneas de investigación se han centrado en el estudio de las bases antropológicas y los supuestos críticos-filosóficos de los procesos educativos, en la política de la educación y legislación educativa con especial referencia a la dimensión europea, en la formación cívica dentro de los sistemas democráticos y en la deontología profesional de las actividades educativas. Sobre este conjunto de preocupaciones ha publicado más de noventa trabajos en cinco lenguas diversas.

Arturo DE LA ORDEN HOZ. Catedrático de Pedagogía Experimental y Diferencial de la Universidad Complutense, en cuya Facultad de Educación dirige el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Presidente de la Socie-

dad Española de Pedagogía y miembro del Comité Ejecutivo de la European Educational Research Association. Pertenece a diversas asociaciones internacionales de Investigación Pedagógica y Evaluación Educativa y fue presidente de la World Association of Educational Research entre 1985 y 1989 y de la Asociación Interuniversitaria de Pedagogía Experimental (1990-1994). Dirige la Revista *Bordón*, de Ciencias de la Educación, y pertenece a los consejos de Redacción de varias revistas de investigación pedagógica españolas e internacionales. Asimismo, fue director de la *Revista de Investigación Educativa* y de la *Revista Complutense*. Entre sus publicaciones (cuatro libros y más de 300 artículos en revistas nacionales e internacionales), cabe destacar: *Investigación Educativa* (Anaya, Madrid, 1985). *Evaluación Educativa* (Docencia, Buenos Aires, 1983), *El agrupamiento de alumnos* (CSIC, Madrid, 1975), *The role of evaluation research in education* (Bar Ilan University Presss, Jerusalem, 1995), *Evaluación e innovación educativa* (Universidad de Granada, Granada, 1997). Su línea de investigación actual se centra en modelos sistémicos de evaluación educativa. Ha dirigido 56 tesis doctorales.

José Luis PÉREZ IRIARTE. Inspector de Educación y Catedrático de Instituto, desempeña el puesto de Jefe de Área en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ha actuado como secretario de la Comisión Coordinadora del estudio al que se refiere este *Informe*.

José Luis RODRÍGUEZ DIÉGUEZ. Catedrático de Didáctica de la Universidad de Salamanca. Ha sido Maestro Nacional e Inspector de Enseñanza. Ha publicado más de veinte libros, unos ciento cincuenta artículos y monografías, y ha dirigido diversas colecciones de estudios educativos. Sus líneas principales de investigación son: A) La evaluación, el diseño curricular y la programación de la enseñanza, con obras tales como: *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Editorial Cincel, Madrid, 1980. *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Ediciones Anaya, Madrid, 1985. *La programación del curso escolar*. Editorial Escuela Española, Madrid, 1983 (colaboración con Rosario Beltrán de Tena). B) La utilización y valoración de los medios de comunicación de masas como instrumento y contenido de la enseñanza: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1978. *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Gustavo Gili, Barcelona, 1988. *Lenguaje y rendimiento académico*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1992 (colaboración con S. Gallego Rico). Es vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía, director de la revista *Enseñanza*, miembro de diversas asociaciones científicas nacionales e internacionales, y forma parte del Consejo de Redacción de varias revistas profesionales.

ESTUDIOS E INFORMES

instituto nacional ince de calidad y evaluación

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación - INCE