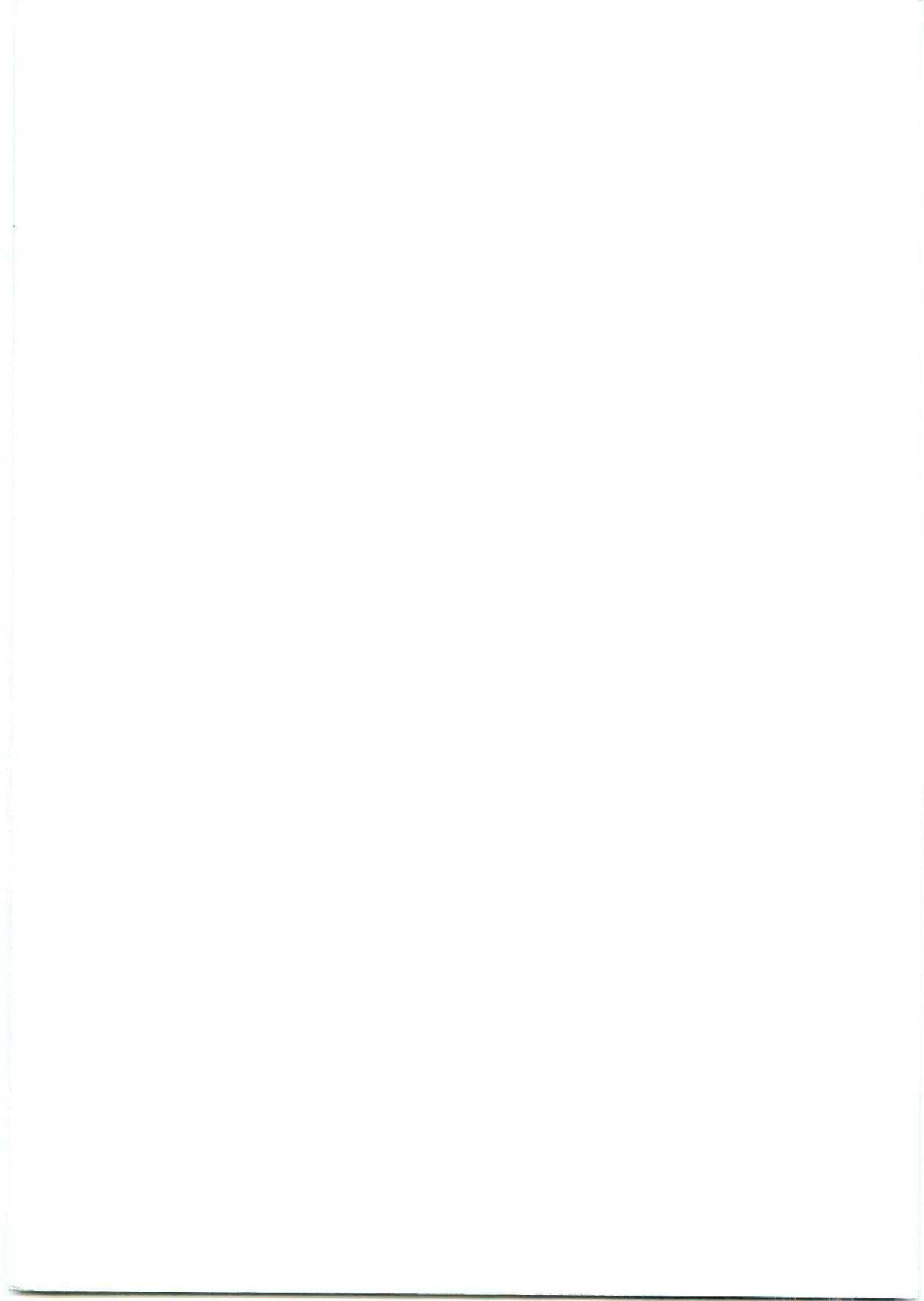


3. Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza

Diagnóstico del Sistema Educativo
La escuela secundaria obligatoria
1997





Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza



INCE

Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza

Diagnóstico General del Sistema Educativo 1997

José Luis Rodríguez Diéguez

Manuel Ávila Suárez

Reyes Berruezo Albéniz

Antonio Feijoo Freitas

Bernardo Gargallo

Joan Mallart i Navarra

María José Pérez Díez de los Ríos

M.^a Jesús Pérez Zorrilla

Faustino Salgado López

Magdalena Velasco Kindelán



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

Planes de estudio y métodos de enseñanza [3]: diagnóstico del sistema educativo 1997: [la escuela secundaria obligatoria] / José Luis Rodríguez Diéguez... [et al]. — Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998

210 p.— (Estudios e informes; 5)

1. Evaluación 2. Programa de estudio 3. Investigación sobre programas de estudios 4. Medios de enseñanza 5. Ambiente escolar 6. Secundaria primer ciclo I. Rodríguez Diéguez, José Luis II. INCE (España)

371.27

Han participado junto con el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Centros de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística de la Consellería de Cultura, Educación i Ciència de la Generalitat Valenciana.

En los trabajos de la Comisión también participaron:

- Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

El equipo de trabajo, además de algunos miembros de la Comisión ha estado formado por:

- Rosario Beltrán de Tena
- Jaime García-Gallo Pinto
- María José Rodríguez Conde
- Serafín Sánchez Sánchez

Han asesorado los trabajos de la Comisión

- Antonio Bolívar Botía
- Juan Manuel Escudero Muñoz
- Amparo Martínez Sánchez

Han colaborado en diferentes trabajos de la Comisión:

- Francisco Arteaga
- Raúl Blázquez Blázquez
- José Ángel Calleja Sopena
- Dolors Iduarte Despuig
- M.^a Luisa Moreno Martínez



Sumario

Primera parte: Los resultados de la evaluación del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria	11
1. El sentido de esta primera parte	13
2. El diseño curricular	13
2.1. El diseño curricular en la Educación Secundaria Obligatoria	13
2.2. Cómo perciben los profesores el diseño curricular de la ESO	14
3. El desarrollo curricular	15
3.1. Las innovaciones en el desarrollo curricular de la ESO	15
3.2. El desarrollo curricular según los profesores de ESO	16
4. Los componentes contextuales del currículo	17
4.1. Diversidad e integración	18
4.2. Clima y disciplina en la escuela	18
4.3. Las demandas de los profesores	18
5. Las culturas de la Educación Secundaria Obligatoria	19
5.1. Diferencias basadas en la titularidad. La cultura intercentros	19
5.2. Profesores y profesoras. Cultura intracentros	20
5.3. Las Comunidades Autónomas	20
5.4. La experiencia docente	20
5.5. Profesores y áreas	20
5.6. Los colectivos docentes	20
Segunda parte: La investigación	23
1. Introducción	25
1. Definición del problema	25
2. Elaboración de la encuesta para el profesorado de ESO	26
2.1. La encuesta	26
2.2. La muestra	27
2.3. El tratamiento de los datos	29
3. El componente cualitativo	29
3.1. El origen de los grupos de diagnóstico	30
3.2. El grupo de diagnóstico como entrevista	30
3.3. Los participantes en el grupo de diagnóstico	31
3.4. La selección del moderador	31
3.5. El registro de las informaciones proporcionadas	32
3.6. Los datos iniciales obtenidos en los grupos de diagnóstico	32
4. La estructura de este informe	33
Notas bibliográficas	33
2. Intenciones, contenidos y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria	35
1. Definición	35
2. Los resultados de la encuesta	35
2.1. Los factores de primer orden	35
2.2. Los factores de segundo orden	38
3. La constatación de las dimensiones	39
4. Comparaciones entre colectivos	40
5. Algunos temas de especial interés	44
5.1. La valoración de los objetivos	44
5.2. Valoración y horarios de las distintas áreas	45
5.3. El espacio de optatividad	50

5.4.	Las humanidades	52
5.5.	Los temas transversales	53
3.	Fase preactiva: Proyecto curricular y programación	55
1.	Definición	55
2.	Los resultados de la prueba	55
2.1.	Análisis factoriales de primer orden	55
2.2.	Los factores de segundo orden	58
3.	La contrastación de los factores	59
4.	Comparaciones entre colectivos	61
5.	Un tema de interés: los instrumentos de programación	63
5.1.	El proyecto educativo del centro (PEC)	66
5.2.	El proyecto curricular del centro (PCC)	66
5.3.	Los libros de texto	67
5.4.	La programación del departamento	67
5.5.	La programación de aula	67
4.	Medios y recursos didácticos	69
1.	Definición	69
2.	Los resultados de la encuesta	69
2.1.	Los factores de primer orden	69
2.2.	Los factores de segundo orden	72
3.	Contraste de los factores	73
4.	Comparaciones entre colectivos	74
5.	Recursos y medios didácticos: algunos problemas	78
5.1.	El libro de texto	81
5.1.1.	La valoración del libro. Balance de la situación	82
5.1.2.	La selección del libro de texto	84
5.1.3.	Las funciones del libro de texto	84
5.1.4.	El nivel de dificultad de los libros de texto en la ESO	86
5.2.	Otros medios y recursos	86
5.2.1.	Aspectos generales	87
5.2.2.	Los materiales de enseñanza	89
5.2.3.	Los recursos y el profesorado	90
5.2.4.	Los desajustes organizativos de los recursos	91
5.	El proceso de enseñanza	93
1.	Definición	93
2.	Los resultados de la prueba	93
2.1.	Análisis factoriales de primer orden	93
2.2.	Los análisis de segundo orden	96
3.	La comprobación de las dimensiones	97
4.	Comparaciones entre colectivos	98
5.	Algunos temas de especial interés	102
5.1.	La «privacidad» de los procesos de enseñanza	102
5.2.	Colectivos docentes y procesos de enseñanza	102
5.3.	La reestructuración de la enseñanza	104
5.4.	Cambio metodológico e inercia	105
5.5.	El «veto de bolsillo»	105
5.6.	Comprensividad y estrategias	107
6.	La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria	109
1.	Definición	109

2.	Resultados de la encuesta	109
2.1.	Análisis factoriales de primer orden	109
2.2.	Los factores de segundo orden	111
3.	Comprobación de las dimensiones del bloque	112
4.	Comparaciones entre colectivos	113
5.	Algunos temas peculiares en relación con la diversidad	117
5.1.	La valoración de los programas de diversificación curricular	118
5.2.	Las adaptaciones curriculares	119
5.3.	Los profesores, los alumnos y la diversidad	120
5.4.	Soluciones a la diversidad	120
5.5.	Un problema urgente que exige soluciones: los «objetores escolares»	121
7.	La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	123
1.	Definición	123
2.	Resultados de la prueba	123
2.1.	Análisis factoriales de primer orden	123
2.2.	Dimensiones de segundo orden	125
3.	Contraste de las dimensiones	125
4.	Comparaciones entre colectivos	126
5.	Algunos problemas en torno a la integración	129
5.1.	La valoración de la integración	129
5.1.1.	La valoración conceptual de la integración	129
5.1.2.	La valoración de los resultados de la integración	130
5.2.	Las dificultades de la integración	130
5.3.	Los condicionantes de la integración	131
5.3.1.	Los condicionantes administrativo y organizativos	131
5.3.2.	Los recursos	131
5.4.	La integración en función de la tipología de los centros	132
5.5.	La integración y la tipología de los alumnos	132
5.6.	Un problema con perfiles diferentes: las minorías étnicas	132
8.	Los procedimientos de evaluación	135
1.	Definición	135
2.	Resultados de la prueba	135
2.1.	El análisis factorial de primer orden	135
2.2.	Los factores de segundo orden	140
3.	La comprobación de las dimensiones	141
4.	Comparaciones entre colectivos	144
5.	Algunos temas analizados en los <i>grupos de diagnóstico</i>	150
5.1.	Aspectos generales de la evaluación y la promoción	151
5.2.	Criterios de evaluación y promoción de alumnos	152
5.3.	Ambigüedad e imprecisión normativa	153
5.4.	Las decisiones colegiadas en la evaluación y promoción	154
5.5.	Las técnicas de evaluación en el momento presente	155
5.6.	Las sesiones de evaluación	155
5.7.	Los resultados de la evaluación según la opinión de los profesores	156
5.8.	La promoción automática	156
5.9.	Problemas organizativos	157
5.10.	Las repercusiones de la evaluación y la promoción de la ESO	157

9. El clima y la cultura escolar	159
1. Definición	159
2. Resultados de la encuesta	159
2.1. Los factores de primer orden	159
2.2. Los factores de segundo orden	161
3. Contraste de las dimensiones	162
4. Comparaciones entre colectivos	162
5. Temas peculiares sobre clima y cultura	168
5.1. Clima y cultura de los alumnos	168
5.1.1. Disciplina y conflictividad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria	168
5.1.2. Las posibles causas de la conflictividad	170
5.1.3. Las actitudes de los profesores ante los problemas disciplinarios	172
5.1.4. Algunas sugerencias de los profesores sobre la disciplina en el centro	174
5.2. Cultura y clima profesional	175
5.2.1. La cultura de la cooperación y sus limitaciones	175
5.2.2. Los ámbitos de cooperación	176
5.2.3. La integración de distintos colectivos de profesores de la ESO	177
5.3. Padres, profesores y centro escolar	179
10. Los medios de apoyo y de facilitación de la tarea profesional docente	181
1. Definición	181
2. Los resultados de la encuesta	181
2.1. Los factores de primer orden	181
2.2. Los factores de segundo orden	184
3. La constatación de las dimensiones en los grupos de diagnóstico	185
4. Comparaciones entre colectivos	186
5. Análisis desde algunos problemas de los medios de apoyo	192
5.1. Los Departamentos de Orientación (D. de O.)	192
5.1.1. Aparición de los Departamentos de Orientación	193
5.1.2. Valoración de los Departamentos de Orientación por los profesores	194
5.1.3. El ejercicio de la orientación	195
5.2. Otros organismos	197
5.2.1. El equipo directivo	197
5.2.2. La Comisión de Cooperación Pedagógica	197
5.2.3. Otros organismos	197
5.3. Los recursos personales y materiales	198
5.3.1. La ratio profesor/alumno	199
5.3.2. Espacios y aulas	199
5.3.3. Medios materiales	199
5.3.4. La optatividad como ventaja o como inconveniente	200
5.4. La tutoría	200
5.4.1. Aspectos generales	201
5.4.2. El ejercicio de la tutoría	203
11. Anexo: Participantes en los distintos trabajos de la Comisión	205

Primera Parte

LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN
DEL CURRÍCULO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



1. El sentido de esta primera parte

El objetivo que se pretende con este trabajo es el análisis de los planes de estudio y los métodos de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria.

En esta primera parte se presentan las conclusiones a modo de introducción y síntesis de la investigación. El examen detenido puede realizarse en la segunda parte.

Estudiar los planes de estudio y los métodos de enseñanza supone realizar una evaluación del currículo, una evaluación de lo que se proyecta enseñar y cómo se pretende hacerlo, el *diseño curricular*, y de la puesta en práctica de lo proyectado, el *desarrollo curricular*.

Diseño y desarrollo se encuentran en gran parte condicionados por la presencia de una serie de situaciones contextuales que interaccionan con los componentes estrictamente curriculares, y que es obligado considerar. Aspectos didáctico-organizativos o decisiones de política educativa tales como la atención a la diversidad, la comprensividad, el clima de clase y la disciplina no pueden ignorarse en una evaluación curricular.

Esta evaluación se ha realizado tomando como fuente de información al profesor con experiencia en Educación Secundaria Obligatoria, así como, en algunos casos —en los «grupos de diagnóstico»— directivos y expertos.

Se utilizaron dos procedimientos de recogida de información: una encuesta a profesores y una serie de sesiones de trabajo en grupo, los denominados «grupos de diagnóstico».

La segunda parte de esta monografía presenta el «corpus» de la investigación, la información analítica. Los datos del proceso metodológico seguido aparecen de modo detallado en el capítulo 1. Los contenidos específicos, en los capítulos 2 al 10.

La recogida de la información se realizó en mayo y junio de 1997.

Las conclusiones que ahora se presentan pueden ser consideradas en gran parte como datos ya conocidos. Los resultados se han conseguido a partir de la opinión de los profesores. No cabe esperar que se

aporten informaciones radicalmente innovadoras, o datos desconocidos.

El valor que hay que conceder a este trabajo es su contribución a desvelar la opinión dominante existente entre el profesorado que imparte la Educación Secundaria Obligatoria sobre determinados temas que hacen referencia a ese nivel de enseñanza. Algunos son de naturaleza esencialmente polémica. Con este trabajo las opiniones se ponderan y refuerzan con el alcance de los datos obtenidos.

2. El diseño curricular

2.1. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Una de las innovaciones externas más llamativas de la reforma educativa fue la instrumentalización de la fase preactiva, del momento de previsión anticipadora de lo que luego habrá que realizar en el aula, por medio de los proyectos curriculares. Si la reforma de la Educación Primaria de 1965 fue la de las Unidades Didácticas y la de 1970 la de la Educación Personalizada, ésta podría ser la de los Proyectos Curriculares.

El proyecto curricular debe integrar esencialmente las intenciones educativas y las actividades previstas para alcanzarlas. La articulación de estos dos componentes, junto con la determinación básica de las directrices de la evaluación, constituyen los elementos básicos del proyecto curricular.

Las intenciones educativas se explicitan a través de una serie de capacidades terminales, de objetivos peculiares del ciclo al que se refieren. Se configuran unas áreas en sustitución de las tradicionales asignaturas, y se distinguen tres categorías diferentes:

- Áreas curriculares, que son aquellos «agrupamientos de los contenidos en conjuntos coherentes en torno a disciplinas afines».
- Temas transversales, que se caracterizan como grandes temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas.

- Asignaturas opcionales, que se entienden como la vía de flexibilización del currículo, y que se concretan en una serie de materias y áreas que el alumno puede elegir.

Las distintas áreas estructuran sus contenidos en tres apartados básicos: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La fase preactiva, tal como se regula en la Reforma educativa, supone que para la planificación del proceso educativo los miembros de la comunidad escolar, fundamentalmente los profesores, han de tomar una serie de decisiones compartidas y cooperativas que habrán de plasmarse en distintos documentos: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro / Etapa y la Programación Anual del Centro.

Por medio de estos instrumentos se pretendían sustituir las programaciones anteriores, por considerar que tenían un sentido predominantemente disfuncional y burocrático.

Los componentes del diseño curricular se abordan analíticamente en los capítulos 2 (*Intenciones, contenidos y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria*) y 3 (*La fase preactiva: proyecto curricular y programación*).

2.2. CÓMO PERCIBEN LOS PROFESORES EL DISEÑO CURRICULAR DE LA ESO

La valoración que hacen los profesores en la encuesta 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».

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». Pero se realizan algunas matizaciones acerca del sentido maximalista que suponen, o acerca de su generalidad. En líneas generales hay que subrayar el nivel de acuerdo existente.

Las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria alcanzan la valoración máxima en cuanto a la importancia que le conceden los profesores: supera los 4 puntos en una escala cuyo rango es de 1 a 5.

Un problema que alcanza relevancia especial 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.

Es curioso que apenas exista 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.

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.

Los temas transversales se valoran y sus contenidos se consideran importantes, pero plantean problemas frecuentes de ubicación, por cuanto en su desarrollo sería necesario llevar a cabo una tarea interdisciplinar que no resulta fácil en la práctica.

Las materias optativas plantean también problemas peculiares en los centros como consecuencia de las posibilidades y las dificultades materiales de atender a la demanda. 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.

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, al menos, tres modalidades de previsión inmediata del desarrollo curricular, y que se han identificado como:

1. **Planificación convencional**, que supone la utilización de programaciones tanto individuales como de departamento, adaptaciones curriculares (considerando prioritariamente los objetivos que se pretendía conseguir con los alumnos), el material didáctico y los recursos disponibles. Supone la aceptación de una programación coherente y válida, pero con un cierto distanciamiento de los modos programadores propugnados por la reforma educativa.
2. **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.
3. **Programación basada en la Reforma**, que supone la utilización de los instrumentos diseñados a partir de la re-

forma educativa: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular y la programación anual.

Los medios que componen estos tres 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.

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 a lo que ocurre con instrumentos más convencionales y que se valoran sensiblemente menos 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 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, el profesorado reconoce la necesidad de elaborar una previsión de las actividades que se van 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 por resolver.

Se acusa también la falta de coordinación entre los niveles de exigencia de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

3. El desarrollo curricular

3.1. LAS INNOVACIONES EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA ESO

La descripción del diseño curricular es mucho más fácil que la explicación de los modos de actuación de los profesores en el aula. Las distintas áreas, los materiales y recursos disponibles, los momentos evolutivos de los alumnos exigen, lógicamente, tratamientos y modos de intervención suficientemente diferenciados.

A ello es necesario sumar una cierta «cultura de la privacidad» desarrollada en torno a la actuación del profesor en el aula. Esa privacidad conlleva, a veces, la utilización del «veto de bolsillo»: la inhibición por parte del profesor ante normas, principios o activida-

des que se recomienda utilizar en clase. Y el uso de esa capacidad de «veto» no es otra cosa que un modo de plasmación operativa de la libertad de enseñanza. Lo más difícil de una reforma educativa —y uno de sus objetivos prioritarios— es modificar los modos de intervención en el aula.

De todos modos, y teniendo en cuenta las limitaciones señaladas, cabría resumir en tres líneas dominantes los criterios metodológicos que se pretenden en la Educación Secundaria Obligatoria.

La más característica de las líneas de fuerza de las actividades didácticas es el constructivismo. Se pretendería, como principio básico, «facilitar la construcción de aprendizajes significativos, diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan el establecimiento de relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes».

Una segunda línea supone «propiciar una metodología activa por parte de los docentes», un planteamiento activo que «se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa».

El activismo exige una breve reflexión que puede arrojar luz sobre las reformas educativas de la enseñanza obligatoria en nuestro país. El activismo es el eje —según se declara reiteradamente en su introducción— de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953. Todavía más: en el «Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria» que se celebró en Pamplona en junio de 1938, una de las ponencias de carácter didáctico propugna una enseñanza activa. El activismo sigue siendo el principio rector explícito o implícito de las reformas de 1965 y de 1970. Y hoy, a sesenta años de aquella propuesta oficialista de activismo, se sigue pregonando la necesidad de una enseñanza activa. La única conclusión válida es que las reformas educativas, hasta ahora, no han conseguido la meta prevista en los procesos de enseñanza. No han sido eficaces. Este es un elemento más que hay que considerar en la dificultad de modificar el desarrollo curricular, de «desarraigar» modos de actuación que se consideran obsoletos. Se habla, en este sentido, de resistencia al cambio, de inercia de los sistemas escolares, que tienen su máxima presencia en los aspectos metodológicos.

La tercera línea enlaza con la anterior en este último punto. Esta línea es la tendencia a la innovación. Se pretenden actitudes innovadoras en los procesos de enseñanza a fin de eliminar lo obsoleto. Pero el problema central es el criterio que se ha de

seguir para declarar obsoleto o innovador un proceso, un recurso o un procedimiento de enseñanza.

Durante mucho tiempo se señaló la obsolescencia, por ejemplo, del libro de texto. Y la alternativa que se propuso se resolvió frecuentemente en la fotocopia de material impreso. Con el señalamiento de estas contradicciones se pretende subrayar, sobre todo, las dificultades inherentes a la descripción de los modos de actuación del profesor. Y el conflicto que supone, en no pocos casos, su prescripción.

Se recogen a continuación los datos que, de modo más analítico, se desarrollan en los capítulos 4, 5 y 8 (*medios y recursos didácticos, el proceso de enseñanza: estrategias y métodos, y los procedimientos de evaluación*).

3.2. EL DESARROLLO CURRICULAR SEGÚN LOS PROFESORES DE ESO

Sobre las dificultades que se acaban de poner de manifiesto, hay que tener en cuenta que la «calidad» de los datos sobre la actuación del profesor en clase es tal vez la menor de todos los aportados en esta investigación. No es fácil recomponer la actividad profesional en el aula a partir de la respuesta a la encuesta, ni son excesivas las aportaciones que se realizan a este apartado en las sesiones de los «grupos de diagnóstico». Otros procedimientos de recogida de información de carácter externo (observación, entrevistas individuales, observación del material generado por los alumnos ...) podrían arrojar informaciones de más calidad.

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

1. **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.*
2. **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.*
3. **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 Educación Secundaria Obligatoria, 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 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.

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 ocupa el material verboicónico y, de modo especial, el libro de texto en la Educación Secundaria Obligatoria y en la enseñanza en general.

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.

Esta generalización provoca una serie de problemas que se detectan en los «grupos de diagnóstico».

- *El Decreto de Currículo, merced a la perspectiva flexible y abierta con la que se concibe en Educación Secundaria Obligatoria, 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 que se va 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 su 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 IES 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 ser función de su disponibilidad. La contradicción con que el material de elaboración personal sea el más frecuentemente utilizado tal vez sea debida a que los medios disponibles no sean suficientes para atender las demandas del centro.

Vale la pena destacar la relación existente entre la disponibilidad y el uso de los medios en los distintos centros.

Por último, se consideran también parte del desarrollo curricular los usos evaluadores de los profesores.

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

La aceptación teórica de los principios de la evaluación y la promoción en la Educación Secundaria Obligatoria 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 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:

1. 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 que se van 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».
 - El rigor formalista existente en algunas sesiones de evaluación.
 - Las repercusiones que se constatan en relación a la promoción automática, por exigencia legal. Se valora predominantemente como negativa.
2. 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, en algunos casos, notable del número de alumnos que hay que 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.

4. Los componentes contextuales del currículo

El diseño y el desarrollo del currículo se ven afectados por una serie de elementos contextuales que intervienen, interaccionan y modulan el proceso de enseñanza. Se trata de procesos de inducción más que de intervención directa en la mayor parte de los casos.

Estos elementos contextuales pueden estudiarse, a los efectos de este trabajo, en tres núcleos básicos.

El primero de ellos se refiere a la comprensividad. La escuela comprensiva que se pretende con la reforma educativa aparece matizada entre dos polos, la presencia de unos contenidos generalizables, un currículo común, y una respuesta moderadamente diferenciada en función de la necesaria adaptación a la diversidad de los alumnos. Estos problemas así esbozados tienen su manifestación más puntual y precisa en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Un segundo núcleo está constituido por el clima y la cultura del aula, por los modos de relación e interacción entre los conjuntos de personas que constituyen la comunidad escolar. Profesores con alumnos, profesores con padres con los restantes profesores, crean una tupida red de relaciones. Y esas relaciones afectan al desarrollo del currículo de un modo sustancial.

El tercer núcleo se centra en la serie de medios y recursos con función facilitadora de la enseñanza. Esta facilitación puede sistematizarse, a su vez, en dos tipos de apoyo: los órganos con función orientadora y asesora —Departamentos de Orientación, Inspección ...— y la serie de recursos materiales y personales que se estima que son necesarios en los centros.

Este último grupo puede y debe entenderse como la demanda que realizan los profesores para conseguir una escuela de calidad.

Los componentes que contextualizan el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se analizan más detenidamente en los capítulos 6, 7, 9 y 10. Sus contenidos son, respectivamente, la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, el clima y la cultura escolar, y los

medios de apoyo y de facilitación de la tarea profesional del profesor.

4.1. DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN

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 problemas de gestión de clase de difícil solución, sobre todo para los profesores de Educación Secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos.

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 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 solo 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 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. Con 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».

4.2. CLIMA Y DISCIPLINA EN LA ESCUELA

La conflictividad escolar es un problema que preocupa al profesorado. Existen algunas causas que desbordan los problemas estrictamente escolares: los problemas de la juventud 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 EGB a los actuales IES 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.

Estas situaciones tienen una presencia modulada en función del entorno sociocultural en el que se localiza el centro.

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 por las limitaciones de tiempo. Se constatan —y más adelante analizaremos estos problemas— diferencias entre colectivos profesionales.

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.

4.3. LAS DEMANDAS DE LOS PROFESORES

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 generado unas expectativas notables han sido los Departamentos de Orientación y la Comisión de Coordinación Pedagógica. Pero se exige, sobre todo para los Departamentos de Orientación, 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.

Por último, los profesores comentan 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 estática», 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.

5. Las culturas de la Educación Secundaria Obligatoria

El estudio de las diferencias entre los colectivos de profesores que han respondido a la encuesta se realiza de modo analítico en cada uno de los capítulos de la segunda parte.

La posibilidad de remitir a cada uno de los tres apartados que se han comentado hasta aquí —diseño curricular, desarrollo curricular y elementos contextuales— hubiera sido una perspectiva coherente. Pero la consideración de esos colectivos puede observarse con un horizonte distinto, examinándolos desde la óptica de la cultura organizativa implícita en cada conjunto de profesores.

Los colectivos de profesores se han agrupado para su análisis, como se estudia en el capítulo 1 de la segunda parte, de acuerdo con su experiencia docente, la titularidad del centro en el que se desempeña la función profesional, el sexo, la asignatura o área que se profesa, la Comunidad Autónoma en la que se trabaja y el cuerpo administrativo y profesional del que se procede.

Una cultura organizativa puede caracterizarse como la serie de pautas de interpretación y de modos de actuación sobre la realidad, definidas por la aceptación de un conjunto de intenciones, de valores y de

modos de relación entre los integrantes de esa organización.

La cultura organizativa de la escuela se ha observado con frecuencia como un elemento discriminante de la eficacia del centro.

Los colectivos manifiestan las diferencias que se plantean a lo largo de los capítulos de la segunda parte por medio del análisis de varianza de las puntuaciones factoriales de cada colectivo.

No se puede hablar, como ocurre en las organizaciones amplias y complejas, de una cultura nítidamente configurada. No sería ni posible ni deseable. Existen diferentes subculturas que describen los usos de quienes la integran e incluso prescriben sus comportamientos. Pero un tema interesante es hasta que punto las características de las distintas subculturas que integran una organización determinada optimizan su función. Las características de cada subcultura podrían estar definidas en función de la contribución que realizan a la consecución de la función objetivo de las interacciones. Y precisamente eso es optimizar las relaciones en función de los resultados pretendidos.

El componente cultural, entendido en un sentido más restringido, como elemento contextual del currículo, se analiza en el capítulo 9.

5.1. DIFERENCIAS BASADAS EN LA TITULARIDAD. LA CULTURA INTERCENTROS

Un ejemplo interesante proporciona la consideración de las diferencias de las subculturas dominantes en los centros de titularidad privada y las escuelas públicas.

En los profesores de los centros privados se detecta, de modo general, una mayor tendencia a actuar en consonancia con las normas de la reforma educativa: se presta mayor atención a los modos programadores prescritos oficialmente (proyecto educativo, curricular, etc.), se aceptan y valoran los principios de integración —al menos teóricamente— y las adaptaciones curriculares, se evalúa de un modo más cercano a las propuestas ministeriales...

Los centros públicos valoran menos los formalismos programadores introducidos recientemente, no se concede valor a los procedimientos de evaluación del rendimiento prescritos, perciben dificultades prácticas para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales ...

El profesorado de los centros públicos hace patente una postura de 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.

Estas dos subculturas coexisten independientes una de otra. Se trata de diferencias intercentros, en los que los contactos entre los profesores son, en todo caso, puramente coyunturales. La interacción entre ellos, dada su escasa importancia, es difícil que modifique la finalidad educativa, la función objetivo.

5.2. 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 ciertos aspectos de la reforma. Los profesores presentan una visión más convencional y tradicional de la realidad escolar, tal vez más pragmática. 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 evidente que la coexistencia de subculturas es necesaria y enriquecedora. También parece que los «márgenes de tolerancia», las holguras y 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.

5.3. 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 Educación Secundaria Obligatoria 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 acepta las intenciones expresadas en el currículo, al igual que Cataluña. Pero la primera no acepta la conveniencia de contenidos flexibles y la segunda no valora tan positivamente la integración. 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 valoran más los elementos técnicos integrantes del currículo que suponen carácter innovador, seguido de los profesores valencianos. Galicia y el territorio MEC son los que valoran más los recursos y medios tradicionales y convencionales.

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

5.4. 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: valoran de modo significativamente más alto la evaluación criterial, el clima funcional y los órganos asesores de carácter institucional. Las restantes categorías en función de la experiencia presentan un perfil poco discriminatorio.

5.5. PROFESORES Y ÁREAS

El agrupamiento de profesores de acuerdo con 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 más atrás. 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 los recursos, las actividades y los procesos de enseñanza y evaluación. Supone una llamada de atención hacia el problema de las didácticas especiales.

5.6. LOS COLECTIVOS DOCENTES

Las diferencias de mayor importancia entre los conjuntos de profesores aparecen en la comparación de los resultados entre de los colectivos profesionales de procedencia. En la Educación Secundaria Obligatoria coexisten, como ya se indicó, tres colectivos con diferencias según el cuerpo administrativo de origen, e incluso según la 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 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 están muy distantes. El maestro valora de modo significativamente distinto al profesor de secundaria la exposición magistral como técnica didáctica, que se acepta por los profesores de secundaria y se rechaza por los maestros. Estos valoran positivamente el factor que se ha denominado «metodología convencional», y los otros la rechazan: y esa metodología, de acuerdo con la definición de la dimensión correspondiente implica aceptar o rechazar el esfuerzo del profesor en la facilitación del aprendizaje.

Desde el prisma de la evaluación y la promoción, los de Secundaria rechazan el procedimiento evaluador de la ESO, el maestro la acepta. En el mismo sentido se comportan con relación a la evaluación criterial.

Los profesores de Educación Secundaria participan de una cultura organizativa contrapuesta a la de los maestros, como se comprueba en los datos que se han obtenido y que pueden seguirse en los distintos capítulos de la segunda parte.

La correlación entre los Maestros y los Profesores Técnicos de Formación Profesional sigue la misma pauta. Las discordancias son semejantes. Se encuentran muy distantes, están también contrapuestas. 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 entre puntuaciones factoriales medias 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 Educación Secundaria Obligatoria 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 balcanización 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 las 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 tan abrupto 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 conflictiva.



Segunda Parte
LA INVESTIGACIÓN





Introducción

1. Definición del problema

La actualización del Plan de actuación 1994-97 del Proyecto Global del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación formula como *objetivo operacional inmediato* el siguiente:

Indagar la situación en la que se encuentra el sistema educativo español y su grado de eficiencia real, en el momento en el que las competencias educativas van a ser transferidas a todas las Comunidades Autónomas.

Uno de los cinco objetivos específicos que se señalan como respuesta a este objetivo inicial 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

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 1997

La Comisión Especializada 2 del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, recibió el encargo de estudiar estos aspectos en la Educación Secundaria Obligatoria.

Los trabajos se iniciaron con fecha 21 de enero de 1997.

El análisis que se realizó en las primeras sesiones de trabajo de la Comisión contribuyó a precisar el proceso que había que seguir:

- a) El sentido del trabajo delegado en la Comisión era necesario entenderlo como una evaluación del currículo de la ESO. Los ámbitos de estudio de las restantes Comisiones (Rendimiento del aprendizaje escolar, Administración educativa y gestión de los centros, Profesión docente y Relaciones escuela-sociedad) y la Comisión 2 no debían superponer contenidos. Los problemas de evaluación del rendimiento de los alumnos —no en su dimensión de valoración de resultados finales, pero sí en cuanto a los usos evaluadores de los profesores en las situaciones de ense-

nanza— o los relacionados con el clima de clase —en cuanto condicionan el modo de trabajar— deben ser considerados desde una perspectiva de evaluación de planes y métodos de enseñanza.

- b) La evaluación curricular debería orientarse a una optimización de la enseñanza. Una reforma curricular demanda unos procedimientos sistemáticos de evaluación con la finalidad de hacer posible la toma de decisiones orientadas a la mejora y al encaminamiento de innovaciones y reformas.
- c) Se valoró la conveniencia de realizar una evaluación interna. Para ello se acordó tomar como mediador informativo principal al profesor de Educación Secundaria Obligatoria. La valoración mediada por los actores de las reformas educativas ocupan un lugar de especial relevancia en las investigaciones sobre el currículo, por cuanto su juicio no es sólo el de un conocedor de la situación: es además el de un participante activo en los cambios que se pretenden y, por tanto, determinante de las posibilidades de modificación que se hayan programado.
- d) Convenía integrar dimensiones metodológicas diferenciadas. Superadas las posturas militantes cualitativo/cuantitativas, parecía de interés diseñar y poner a punto procesos de evaluación que permitieran la integración equilibrada de técnicas que faciliten el manejo sintético de unos y otros datos. Sería por tanto adecuado diseñar una estrategia que integrara un evaluación de síntesis, combinando la recogida de datos de índole cualitativa con otros de carácter cuantitativo.

Como respuesta a estas demandas, que la Comisión se fue planteando en sesiones sucesivas, se acordó un esquema de trabajo que se concretó así:

1. Elaboración de una encuesta, que sería contestada por el profesorado que imparte enseñanzas en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria tanto en las Comunidades Autónomas con transferencias educativas como en el denominado Territorio MEC.
2. 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 E.S.O.
3. Elaboración de un informe de síntesis entre los datos propiciados por las dos fuentes citadas.

Se analizan a continuación las características de cada una de estas fases y procedimientos.

2. Elaboración de la encuesta para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

La encuesta se diseñó mediante un debate abierto en el seno de la Comisión. Las características de los miembros de la Comisión garantizaban la respuesta a una doble exigencia: estar adaptada a la realidad escolar del nivel que se estudiaba, y considerar tanto las diferencias como las similitudes existentes entre las distintas Comunidades Autónomas.

El debate se realizó a partir de una documentación de base constituida por aportaciones teóricas a la evaluación de currículo y por ítems procedentes de encuestas elaboradas con un sentido aproximadamente similar.

2.1. LA ENCUESTA

A partir de este proceso de documentación y debate, que ocupó una amplia serie de sesiones a la Comisión en pleno, se llegó a la definición de una encuesta, que puede consultarse en el apéndice 1, y que constituiría el componente cuantitativo de nuestro estudio.

Se trataba de un conjunto de 325 preguntas formuladas sobre un conjunto de 47 cuestiones. Los ítems exigían —en su inmensa mayoría— una valoración en una escala de 1 a 5, según una escala de valoración que integraba formulaciones verbales y numéricas al tiempo.

A continuación se muestran dos cuestiones, cada una de ellas compuesta por tres ítems o variables, junto con las escalas utilizadas en cada caso.

La cuestión 15, por ejemplo, era la siguiente:

15. El currículo de Educación Secundaria Obligatoria agrupa los contenidos en tres grandes categorías: Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Valore estas tres categorías según la importancia que, para Vd., deben tener en la Educación Secundaria Obligatoria.

- a. Conceptos
- b. Procedimientos
- c. Actitudes

Estos tres aspectos había de ser valorados como:

1. Nada importante
2. Poco importante.
3. Importante
4. Bastante importante
5. Muy importante.

La cuestión 16 se formulaba así:

16. Valore las siguientes afirmaciones en relación con los contenidos del área que usted imparte.

- a. Son de utilidad práctica
- b. Se pueden adquirir fácilmente
- c. Son formativos

Las valoraciones posibles a cada una de los tres apartados eran, en este caso:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

Los ítems se agruparon inicialmente en una serie de categorías que pretendían dar respuesta a los distintos aspectos que implicaba la evaluación del currículo. Estos bloques conceptuales, estas categorías en las que se estructuró inicialmente la encuesta se fueron modificando sucesivamente. Uno de los primeros agrupamientos fue el siguiente:

- Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Contenidos de la enseñanza en ese mismo nivel.
- Conceptos, procedimientos y valores: la taxonomía.
- Carga horaria de las distintas disciplinas.
- La fase preactiva, la preparación del trabajo escolar por parte del profesor.
- Recursos didácticos.
- El libro de texto.
- Los modos de actuación en clase, las estrategias de enseñanza.
- La diversificación en la enseñanza comprensiva.
- Las adaptaciones curriculares.
- La integración.

- La evaluación y sus técnicas.
- La promoción de los alumnos.
- La relación con los alumnos.
- La relación con los compañeros.
- La relación los padres.
- Las relaciones con el equipo directivo.
- Las funciones del Departamento de Orientación.
- Las tutorías.

A partir de este esquema conceptual, se procedió a realizar agrupamientos sucesivos, en su mayor parte marcados por la serie de sugerencias que aparecían en la lectura detenida de las sesiones de los Grupos de Diagnóstico. Era el primer paso y en él se pretendía una interacción de los resultados de la encuesta y los datos procedentes de las sesiones de trabajo con profesores, entre los componentes cualitativos y cuantitativos de la investigación.

Como final, la encuesta inicialmente definida se estructuró de acuerdo con nueve conjuntos o agrupamientos de variables, que cada uno de ellos respondía a un núcleo conceptual de evidente interés en la perspectiva curricular.

Estos nueve conjuntos que darán lugar a los nueve capítulos en los que se exponen los resultados son los siguientes:

1. Intenciones, contenidos y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. La fase preactiva: proyecto curricular y programación.
3. Medios y recursos didácticos.
4. El proceso de enseñanza: estrategias y métodos.
5. La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.
6. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
7. Los procedimientos de evaluación.
8. El clima y la cultura escolar.
9. Los medios de apoyo y de facilitación de la tarea profesional del profesor.

2.2. LA MUESTRA

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 que está ubicado (menos de 5.000 habitantes, de 5.001 a 10.000, de 10.001 a 50.000, de 50.001 a 100.000, de 100.001 a 500.000, de 500.001 a 1.000.000 y más de 1.000.000), Comunidad Autónoma a la que pertenece (Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y Territorio MEC) y las materias ya señaladas.

El objetivo de la estratificación es garantizar una adecuada representación de los diversos tipos de centros para mejorar la eficacia de la muestra.

En el caso de las Comunidades Autónomas con transferencias plenas en educación se van a obtener estimaciones para cada una de ellas.

La unidad de análisis es el profesor que se encuentra en la población agrupado en centros. Para seleccionar a cada profesor, primero se selecciona el centro al que pertenece y una vez conocido éste, se identifican los profesores de población, se agrupan por departamentos a los que pertenecen y se selecciona un profesor dentro de cada uno de los elegidos (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología). Pasa a formar parte de la muestra el profesor del Departamento que figura en primer lugar en orden alfabético de apellidos y nombre.

Dentro de cada estrato, para seleccionar los centros, se ha realizado un sorteo probabilístico en el que la probabilidad de selección de los centros era proporcional al número de profesores del mismo.

Para determinar los tamaños muestrales se ha tenido en cuenta que los profesores están agrupados en centros, seleccionando cinco por centro, y que se van a obtener estimaciones con una cierta precisión tanto de la población en su conjunto como de las comunidades autónomas con transferencias plenas en educación.

El profesorado de un centro presenta mayor homogeneidad o menor variabilidad que el profesorado en su conjunto (efecto de conglomerado). La medida de esa homogeneidad la proporciona el coeficiente de correlación intra centro. A mayor correlación intra centro mayor tamaño muestral para lograr unos mismos objetivos de precisión.

En estudios anteriores del INCE se han venido obteniendo los coeficientes de correlación intra centro para variables de profesorado con valores en torno a 0,2.

Las variables de estratificación, especialmente la titularidad del centro y el tamaño del municipio, generan estratos con la particularidad de que la información del profesorado dentro de cada uno de ellos presenta menor variabilidad que en la población en su conjunto lo que contribuye a reducir el error muestral.

Con respecto al tamaño y precisión de la muestra, la complejidad del diseño muestral hace difícil calcular el número de centros, y por ende de profesores, requerido para acotar de manera concreta los errores muestrales.

Si se realizase un muestreo aleatorio simple en toda la población, con 400 centros se obtendrían intervalos de confianza del 95% para porcentajes y medias de variables de centro y de profesores de cada asignatura, con errores muestrales de $\pm 5\%$ en porcentajes y de $\pm 0,1s$ ($s =$ error estándar del estimador) para medias. El haber realizado estratificación reducirá el tamaño de los errores muestrales en general.

Para las estimaciones de variables de profesor (independientemente de su seminario) se cuenta con un tamaño muestral de 2000 profesores, que tras eliminar el efecto de los conglomerados da un tamaño efectivo de 1100. En estas condiciones se obtienen intervalos de confianza del 95% para las estimaciones de profesor con errores muestrales de $\pm 3\%$ en los porcentajes y de $\pm 0,06s$ para las medias ($s =$ error estándar del estimador).

De los 400 centros, 200 le corresponden al Territorio MEC en función de su población.

En las comunidades autónomas con transferencias plenas en educación se han ampliado las muestras a 100 centros en cada una y, por tanto, 500 profesores. Esto permite obtener para estimaciones de centros y profesores por materias intervalos de confianza del 95% para porcentajes y medias con errores muestrales de $\pm 10\%$ para porcentajes y de $\pm 0,2s$ para medias ($s =$ error estándar del estimador). Para los profesores en su conjunto, corregido el efecto de conglomerado, se puede obtener, a nivel de comunidad autónoma, estimaciones para porcentajes y

medias con intervalos de confianza del 95% y errores muestrales de $\pm 6\%$ para porcentajes y de $\pm 0,12s$ para medias ($s =$ error estándar del estimador).

En resumen, se ha diseñado un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados en dos etapas, con 200 centros en el Territorio MEC y 100 en cada una de las cinco comunidades con transferencias en educación (700 centros en total). La afijación del número de centros dentro de cada estrato se ha realizado de manera proporcional al número de profesores de secundaria del cada estrato.

El Cuadro 1 muestra el número de profesores de la muestra diseñada y la lograda

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 calcularon unos pesos de modo que cada profesor contribuyera a los estimadores poblacionales según la proporción que su comunidad autónoma representa en la población completa.

Para contactar con los centros de la muestra se requirió la colaboración de los inspectores de las diferentes provincias en las que estaban ubicados. Ellos serían los encargados de mantener un primer contacto telefónico, al menos, con los centros para explicarles en qué consistía el estudio.

Posteriormente, entre el 15 de abril y el 15 de mayo, cada centro recibió una carta explicativa tanto del estudio como de la manera en que debería seleccionarse al profesorado que respondiera al cuestionario y los cuestionarios correspondientes que, una vez contestados por los profesores, el director del centro en unos casos y la inspección en otros, se encargarían de enviar al INCE.

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

	Población	%	Muestra diseñada	Muestra lograda	%	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	0,80
País Vasco	10.450	7,13	500	441	88,2	0,49
Territorio MEC	73.531	50,20	1.000	891	89,1	1,71
Totales	146.483	—	3.500	3.287	93,91	—

* Estas comunidades ampliaron su muestra con la contestación 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.

La grabación de los datos de los cuestionarios se realizó siguiendo las instrucciones elaboradas por la comisión encargada del estudio y concretadas en un libro de códigos en el que se especificaba, detalladamente para cada variable, la etiqueta que debía llevar, los valores válidos, el número máximo de dígitos de los valores, las etiquetas de los valores y los filtros que la afectaban. Los valores missing de usuario fueron codificados según el número máximo de dígitos de los valores de la variable de acuerdo con el siguiente esquema: 9,99,999... y la etiqueta de estos valores es «no contesta».

Los ficheros de datos recibidos de la empresa que los grabó fueron sometidos por la comisión a diversos controles para comprobar que se adaptaban al libro de códigos.

2.3. EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

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.

La obtención de un número de factores menor que el total de variables suponía una economía interpretativa suficientemente notable como para aceptar el modelo.

El *factor* puede definirse, siguiendo a uno de los manuales más clásicos en España, como «una dimensión de variabilidad del comportamiento, verificada por la covariación empírica de una serie de repuestas y definida por la intencionalidad común de esas repuestas» (Yela, 1956)

El análisis factorial es así «una vía para determinar la naturaleza de variables subyacentes en el contexto de un amplio número de medidas. Es particularmente apropiado ... cuando el investigador pretende obtener una *ordenada simplificación* en un conjunto de medidas interrelacionadas (Cohen y Mannon, 1980).

En esta misma línea, las dos funciones que se señalan como más propias del análisis factorial son la de sumarización —detección de los componentes de base del conjunto identificado como factor— y la de reducción de datos (Hair, 1995).

La reducción de datos añade a las características que hasta ahora se han visto una de índole metodo-

lógica: la sustitución de un conjunto de variables con sus puntuaciones por una puntuación factorial.

Dadas las características de nuestro estudio se decidió llevar a cabo un análisis factorial por cada uno de los nueve conjuntos de cuestiones de la encuesta, optando por una rotación oblimin de segundo orden (Harman, 1967).

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:

1. Sexo, diferencias entre puntuaciones atribuidas por los profesores y las profesoras de la muestra.
2. Colectivo docente del que se forma parte: Maestros de Educación Primaria adscritos a la E.S.O., Profesores de Educación Secundaria y Profesorado Técnico de Formación Profesional.
3. Asignatura que se desarrolla. En este caso se limitó a las siguientes disciplinas: Lengua Castellana y su Literatura, Lengua y Literatura de la Comunidad Autónoma, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.
4. Titularidad del centro en el que se enseña: pública o privada.
5. Experiencia docente: menos de 5 años, entre 6 y 10 años de experiencia, entre 11 y 20 años, y más de 20 años.

Para ello se procedió a efectuar un análisis de varianza entre:

- Las variables directas.
- Las puntuaciones factoriales de primer orden.
- Las puntuaciones factoriales de segundo orden.
- En todos los casos se trabajó con un nivel de probabilidad de 0.01.

Como podrá observarse en su momento, las comparaciones se han realizado entre las puntuaciones factoriales de segundo orden, y en ciertos casos, entre los resultados directos de las variables.

3. El componente cualitativo

La obtención de datos cualitativos se abordó mediante la recogida de información proporcionada por profesores y «directivos» a partir de unas sesiones de trabajo grupal mediante la técnica que se ha denominado «Grupos de Diagnóstico».

3.1. EL ORIGEN DE LOS GRUPOS DE DIAGNÓSTICO

Los Grupos de Diagnóstico son una variante de la técnica de «focused interview» que iniciara Merton en los años cuarenta (1946) y sistematizaran el mismo Merton, con Fiske y Kendall después (1956), orientados al estudio de mensajes de los medios de comunicación de masas. En el momento presente se habla de *focus group* para designar la técnica iniciada por Merton.

Puede describirse un Grupo de Diagnóstico como una sesión de trabajo de un grupo de personas, constituido por un número no excesivamente amplio de especialistas o conocedores de un tópico y un coordinador, que establece y orienta un intercambio de informaciones y opiniones sobre unos temas previamente acotados y establecidos con mayor o menor precisión.

De esta caracterización derivan las notas que identifican a los Grupos de Diagnóstico. Pueden enumerarse así:

- a) Se trata de una modalidad de entrevista, de un interrogatorio al servicio del objetivo marcado en la investigación. El investigador busca información cualificada sobre el tema que estudia.
- b) La entrevista se realiza con un grupo de personas de características previamente definidas de modo general. La característica básica viene dada por el hipotético conocimiento del tema. Como consecuencia, el tema o temas de la reunión deben estar claramente definidos y comprensiblemente planificados.
- c) La sesión necesita un moderador que gestione su desarrollo. El moderador debe estar entrenado en la técnica y/o en el tema del que se pretende obtener información.
- d) Deben registrarse las aportaciones de los participantes a fin de facilitar el posterior análisis de las ideas aportadas.

3.2. EL GRUPO DE DIAGNÓSTICO COMO ENTREVISTA

Una de las más directas e interesantes aportaciones en los últimos tiempos al campo de la entrevista ha sido el propiciado por las taxonomías de cuestiones. La tipología de preguntas permite utilizar de modo adecuado el estímulo necesario para la respuesta que se persigue.

Se mencionan dos taxonomías de preguntas de modo explícito: la de Patton (1980) y la Spradley (1979). Una síntesis divulgadora de una taxonomía de preguntas puede verse en Rodríguez Gómez y Colbs. (1996)

Spradley señala tres tipos básicos de cuestiones: las preguntas descriptivas, las estructurales, orientadas a detectar los dominios, las unidades básicas de información cultural que posee un sujeto, y las preguntas de contraste o de diferenciación entre informaciones. Cada una de estas tres categorías dan lugar, de acuerdo con la línea dominante de las taxonomías en aquellos momentos, a un amplio barrido de subtipos y categorías menores.

Por su parte, Patton presenta un esquema más global, aunque también fuertemente formalizado. Especial interés merecen las preguntas que denominan de experiencia/conducta, de opiniones/valores, y de sensibilidad.

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 Educación Secundaria Obligatoria, 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:

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

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

Se comenzaba la sesión pidiendo a cada uno de los participantes su visión global sobre la Educación Secundaria Obligatoria. Se solicitaba, sobre este punto, una intervención muy breve, de unos cinco minutos de duración, que podría dar lugar a un debate inmediatamente posterior, previo al listado que se ha visto.

Como puede observarse, el enfoque general de los ámbitos que había que tratar en cada sesión orientaba el sentido de las mismas hacia las preguntas de opiniones/valores, y de sensibilidad, más que a las de experiencia/conducta, en términos de Patron, y predominantemente hacia las estructurales y de contraste o diferenciación de Spradley. Las preguntas de experiencia/conducta, sin embargo, venían exigidas de modo directo cuando se pretendía determinar los modos de actuación del profesor en el aula, o en la elaboración de instrumentos de planificación de la tarea escolar

3.3. LOS PARTICIPANTES EN EL GRUPO DE DIAGNÓSTICO

El Grupo de Diagnóstico está constituido por un pequeño grupo de sujetos. Estos sujetos deben formar parte de una población que, por sus características, revisten un especial interés para el investigador, han de ser seleccionados de entre el público objetivo al que se orientan las preocupaciones del estudio (Brodigan, 1992). La interacción en el seno del Grupo de Diagnóstico será lo que propicie las intervenciones, así como los matices, las sugerencias y las réplicas que deberían procurar orientarse por parte del moderador del grupo hacia la recuperación de datos personales y experienciales ricos y variados (Asbury, J.E., 1995).

Como consecuencia de estas necesidades, el reclutamiento de los integrantes del Grupo de Diagnóstico constituye un delicado problema. Las propuestas para la selección de miembros a veces son minuciosas y curiosas (Brotherson, 1994).

Desde nuestra perspectiva y en nuestro caso, la selección de los miembros de los Grupos de Diagnóstico debería hacerse sobre colectivos fuertemente implicados con la reforma educativa en lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria: de una parte, el profesorado de la misma, en sus distintas es-

pecialidades y titulaciones, y en segundo lugar, aquellos profesores que desempeñan puestos directivos en Educación y están en contacto con la Educación Secundaria.

Como consecuencia, se organizaron dos tipos de Grupos de Diagnóstico, uno de Profesores y otro de Directivos.

Los *Grupos de Diagnóstico de Profesores* estuvieron formados, normalmente, por un total de siete personas, más el coordinador, de acuerdo con la siguiente estructura:

Tres o cuatro profesores de Primaria que impartían docencia en ESO.

Tres o cuatro profesores de Secundaria que también impartían docencia (exclusiva o predominantemente) en ESO.

Los Grupos de Diagnóstico de Directivos se compusieron también con siete personas más el coordinador. Sus integrantes fueron:

Dos o tres Inspectores

Dos o tres Directores de Centros que impartan ESO, tanto Directores de IES como de centros mixtos (EP y ESO).

Para las restantes personas, hasta las siete previstas en el Grupo de Diagnóstico de Directivos, se convocó a personas cualificadas que tenían un conocimiento suficiente del nivel educativo que estamos estudiando (representantes sindicales, profesores universitarios, miembros de los CEPs, o alguna otra persona de las Direcciones Provinciales u organismos con funciones equiparables).

Se solicitó y se puso especial interés en que la selección se hiciera con la mayor objetividad, considerando los estados de opinión existentes entre el profesorado sobre la Educación Secundaria Obligatoria. Se procuró que participaran tanto personas que estuvieran de acuerdo con los planteamientos de la reforma, como otras personas con una visión crítica hacia la innovación que supone la ESO. Se pretendía evitar así que los análisis fueran excesivamente monolíticos.

3.4. LA SELECCIÓN DEL MODERADOR

Suele ser otro de los problemas en los que más insisten los tratadistas del tema. Su función —conducir y estimular el Grupo de Diagnóstico— se convierte en crucial en los estudios cuya información proviene de esta fuente (Richter et al., 1991).

Incluso Cohen y Englebert (1989) llegan a plantearse la conveniencia de que el moderador, en una investigación centrada en el ámbito escolar, sea un

especialista en educación o un experto en este tipo de trabajos. Llegan a la conclusión de que es preferible un miembro de la comunidad escolar profesionalmente entrenado, que un consultante de marketing de una agencia externa, que generalmente desconoce las perspectivas de la comunidad, sus resultados y que puede interpretar de modo poco acertado las aportaciones de los miembros del grupo. De un modo más generalizador y más abierto, Nelson y Frontczak (1988) estudian una serie de tópicos tales como los siguientes:

- 1) La influencia de la familiaridad y el conocimiento entre los miembros del grupo y su rendimiento.
- 2) La influencia de la identidad del analista en el grupo sobre el grupo, como consecuencia de una especial autoridad sobre los participantes, ya sea por razones administrativas o académicas.

Tan sólo se detecta una pequeña relación entre el conocimiento de los miembros del Grupo de Diagnóstico y la cantidad y calidad de las respuestas.

Estas indicaciones llevaron a decidir que los moderadores de las sesiones de Grupos de Diagnóstico fueran miembros del equipo de investigación y conocedores de la problemática abordada: un Inspector de Educación y una Profesora del área de MIDE de la Universidad de Salamanca. En algunas Comunidades Autónomas con competencias en Educación, se llevo a cabo el proceso de modo similar.

3.5. EL REGISTRO DE LAS INFORMACIONES PROPORCIONADAS

La transcripción de las informaciones aportadas por los participantes constituye un problema de orden secundario, pero que a veces plantea dificultades para el trabajo. Bertrand y otros (1992) señalan una serie de posibilidades, que van desde la simple utilización de las notas que obtenga el coordinador hasta la grabación magnetofónica y la transcripción literal de las grabaciones.

En este caso hemos utilizado la grabación directa de las sesiones y su posterior transcripción literal.

La fidelidad de la transcripción resultaba de especial interés, teniendo en cuenta que el tratamiento posterior de los datos se iba a realizar a partir de una base de datos, en la que se incluyeron todos las unidades de observación obtenidas a partir de los fragmentos transcritos.

La base de datos se fue modificando a medida que se avanzaba en el estudio, a fin de categorizar las

informaciones en los conjuntos que el análisis de los distintos documentos permitía. Suponía, por tanto, un análisis de contenido de los protocolos inicialmente orales y ahora escritos.

La dificultad que puede suponer la descontextualización de cada unidad categorizada, al romperse en bastantes casos la unidad de expresión, se resolvió mediante la seriación y numeración de los párrafos de las transcripciones, con lo que se permitía la localización íntegra del fragmento del que procedía la unidad de observación.

3.6. LOS DATOS INICIALES OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DIAGNÓSTICO

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

Estas sesiones se han celebrado en las siguientes localidades y para los siguientes colectivos participantes:

Barcelona. Directivos
 Barcelona. Profesores
 Cáceres. Directivos.
 Cáceres. Profesores.
 La Coruña. Directivos.
 La Coruña. Profesores.
 La Rioja. Directivos
 La Rioja. Profesores
 León. Directivos
 León. Profesores
 Madrid Centro. Profesores
 Madrid Centro. Directivos
 Madrid Sur. Directivos
 Madrid Sur. Profesores
 Murcia. Directivos
 Murcia. Profesores
 Navarra. Directivos
 Navarra. Profesores
 Oviedo. Directivos
 Oviedo. Profesores
 País Vaco. Directivos
 País Vasco. Profesores
 Palma de Mallorca. Directivos
 Palma de Mallorca. Profesores
 Salamanca. Directivos
 Salamanca. Profesores
 Salamanca. Medio rural

Santander. Directivos
 Santander. Profesores
 Toledo. Directivos
 Toledo. Profesores
 Valencia. Directivos
 Valencia. Profesores
 Valladolid. Directivos
 Valladolid. Profesores
 Zaragoza. Directivos
 Zaragoza. Profesores

En la transcripción que constituye la base de este trabajo, y a fin de cumplir con la exigencia que nos impusimos sobre la confidencialidad, se han sustituido todos aquellos nombres que identifican a personas por «XX», los que se refieren a nombres de instituciones por «YY», y los que identifican lugares geográficos por «ZZ».

Las casi setenta horas de grabación se transcribieron y fueron analizadas, descompuestas en unidades de contenido, y transferidas a una base de datos.

La base de datos obtenida a partir de los Grupos de Diagnóstico consta de 6727 registros.

4. La estructura de este informe

A partir de los datos así obtenidos se ha elaborado el presente informe. La interacción cualitativo-cuantitativa se ha realizado inicialmente mediante el proceso de interacción entre las grabaciones de las sesiones de los Grupos de Diagnóstico y los conjuntos de rasgos que se fueron determinando. Pero en el desarrollo de cada uno de los nueve conjuntos o bloques—«cada uno de ellos, como se ha dicho, constituyentes de un capítulo de este estudio» se ha pretendido estrechar aún más la relación entre los datos de la encuesta y de las sesiones de grupo.

La estructura de cada uno de los nueve capítulos que siguen se reitera, y su estructura global es la siguiente:

- a) Breve descripción del tópico o conjunto de cuestiones que se analizan en el capítulo. Pretende señalar el sentido que tiene ese núcleo en el contexto del currículo.
- b) Los resultados de la encuesta, estudiados mediante los análisis factoriales realizados. Se presentan sumariamente los factores de primer orden y, de un modo más específico, los factores de segundo orden.
- c) Se constata la presencia, en la base de datos procedente de los Grupos de Diagnóstico, de enunciados concurrentes con los aspectos esenciales de los factores de segundo or-

den. Se pretende así una primera validación de lo cuantitativo a partir de los datos de tipo cualitativo.

- d) Comparación de las puntuaciones factoriales obtenidas de los distintos colectivos sobre la base de los factores de segundo orden.
- e) Se presentan los datos elaborados a partir del análisis de contenido de las sesiones de Grupos de Diagnóstico. Se incluyen frecuentemente en este apartado datos relativos a los resultados directos de la encuesta.

Estos cinco apartados completan el análisis de cada uno de los capítulos, y pretenden dar respuesta a las exigencias iniciales de la Comisión Especializada 2.

Notas Bibliográficas

- Asbury, J.E. (1995): *Overview of focus group research. Special Issue: Issues & applications of focus groups. Qualitative-Health-Research; Vol. 5(4)*, pp. 414-420.
- Beltrán de Tena, R. (1991): «Cómo diseñar la evaluación en el proyecto de centro». Ed. Escuela Española, Madrid.
- Bertrand, J.T. y otros: (1992): *Techniques for Analyzing Focus Group Data. Evaluation Review; v. 16, n. 2*, pp. 198-209.
- Brodigan, D.L. (1992): *Focus Group Interviews: Applications for Institutional Research. AIR Professional File; 43 Win.*
- Brotherson, M. J. (1994): *Interactive focus group interviewing: A qualitative research method in early intervention. Topics in Early Childhood Special Education; Spr. Vol. 14(1)*.
- Cohen, L. y Manion, L. (1980): *Research Methods in Education. Croom Helm, Londres.*
- Cohen, M. C.; Engleberg, I.N. (1989): «Focus Group Research: Procedures and Pitfalls». *Paper presented at the Convention of the Eastern Communication Association (Ocean City, MD, May 7)*.
- Hair, J.F. (jr.) y otros (1995): *Multivariate data analysis. Prentice Hall, Londres.*
- Harman, H.H. (1967): *Modern Factor Analysis. The University of Chicago Press, Chicago.*
- Merton, R.K. (1946): «The Focused Interview», en *American Journal of Sociology*, 51, p. 541.
- Merton, R.K.; Fiske, M. y Kendall, P.I. (1956): *The Focused Interview*, Free Press, N. York.
- Patton, M.Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods. Sage Pub, Londres.*

- Richter, J. M.; Bottenberg, D. J.; Roberto, K. A.: (1991): «Focus group: Implications for program evaluation of mental health services». *Journal of Mental Health Administration*, Sum. Vol. 18(2), pp. 148-153.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1973): *La función de control en educación*. Ediciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1973, 224 pp.
- Rodríguez Diéguez, J.L.; Schramm Martín, C. y Martínez García, I. (1989): *Reforma curricular de la Lengua Española en la Formación Profesional Agrícola en Castilla-León*. Junta de Castilla y León. Salamanca, 1989, 2 vols. Edición policopiada.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe, Sevilla.
- Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (1997): INCE. *Organización y actividades*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1997.
- Spradley, J.P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York, etc.
- Widdows, R; y otros (1991): *The Focus Group Interview: A Method for Assessing Users' Evaluation of Library Service*. *College and Research Libraries*; v. 52, n. 4, pp. 352-59.
- Yela, M. (1956): *Psicología de las aptitudes. El análisis factorial y las funciones del alma*. Gredos, Madrid.

Intenciones, contenidos y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

1. Definición

Los objetivos de la enseñanza pueden definirse como la formulación de las modificaciones comportamentales que deben alcanzar los alumnos como consecuencia de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo tiene una perspectiva esencialmente pronóstica, por cuanto suele formularse en una dimensión hipotética (el alumno habrá de conocer..., será capaz de realizar..., debería valorar...). Se trata de las intenciones a las que se pretende llegar por medio de un ciclo, un curso o un programa de enseñanza.

Es necesario sin embargo considerar también la dimensión diagnóstica del objetivo. Determinar la consecución de los objetivos constituye la esencia de los problemas de la evaluación. Esta relación prácticamente indisoluble entre objetivos y evaluación es una constante aceptada.

Sea anticipar aquello que se pretende conseguir por medio de la enseñanza, sea constatar la presencia de unas características atribuibles a los procesos desarrollados en un determinado nivel de enseñanza que han cursado unos alumnos, la determinación de los objetivos constituye uno de los elementos básicos del currículo, así como una tarea que hay que llevar a cabo en el desarrollo curricular.

2. Los resultados de la encuesta

2.1. LOS FACTORES DE PRIMER ORDEN

Los 41 ítems que constituyen el núcleo del análisis sobre el bloque denominado «Intenciones» se agrupan en nueve factores que explican el 61,7 por ciento de la varianza (ver Cuadro 2.1.¹)

La definición de los factores es la siguiente:

Factor 1. Temas transversales: Importancia de los temas transversales que figuran, con carácter

general para todo el Estado, en el currículo de la Educación Secundaria, y de algunas capacidades directamente relacionadas con ellos.

Factor 2. Áreas de la Educación Secundaria Obligatoria 1: Valoración de las áreas de Educación Secundaria Obligatoria según la importancia y el interés que tiene para la formación del alumnado cada una de ellas. Quedan fuera de este factor la valoración de la lengua castellana y la literatura mientras que hay una doble valoración de la educación física y el deporte como área y como capacidad para favorecer el desarrollo personal.

Factor 3. Objetivos de la LOGSE: Valoración de la importancia concedida al desarrollo en los alumnos de todas y cada una de las capacidades y habilidades señaladas por la LOGSE como objetivos propios y peculiares de la Educación Secundaria Obligatoria.

Factor 4. Procedimientos y actitudes: Valoración de los procedimientos y las actitudes según la importancia que deben tener en la Educación Secundaria Obligatoria en general, y de modo más concreto en el ámbito de la evaluación.

Factor 5. Áreas de la Educación Secundaria Obligatoria 2: Importancia e interés que tienen la lengua castellana y las matemáticas como áreas de la Educación Secundaria Obligatoria para la formación del alumnado.

Factor 6. Valoración del profesorado del área que imparte: Valoración de los contenidos de la materia que cada profesor imparte, su utilidad práctica, su facilidad de adquisición y su nivel formativo.

Factor 7. Tratamiento de los temas transversales como áreas independientes: Necesidad de que alguno de los temas transversales se estructuraran como un área específica en la Educación Secundaria Obligatoria y valoración de las dificultades que supone la falta de materiales curriculares para incorporar los temas transversales a las diferentes áreas de conocimiento.

¹ Tanto en este Cuadro como en los que aparecen a continuación hasta el 10.2 se especifican las variables de los distintos bloques, su agrupación en factores y su nivel de saturación, que figurará sombreado en los casos que dicha saturación sea igual o supere el valor absoluto 0,40.

Cuadro 2.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
P11A. Comprender y expresar en lengua castellana y en la propia de la C.A. textos y mensajes	0,21125	0,10528	0,57097	0,23836	-0,43621	0,10122	-0,01038	-0,07023	0,13661
P11B. Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella	0,18512	0,37699	0,56055	0,09123	-0,15776	0,06734	0,20643	-0,23825	0,09017
P11C. Utilizar con sentido crítico la información y adquirir nuevos conocimientos	0,30686	0,21199	0,70934	0,32914	-0,20494	0,17492	0,06459	-0,06635	-0,01081
P11D. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad, etc., sin discriminación	0,35116	0,18049	0,71709	0,32624	-0,26889	0,14065	0,05191	-0,00536	0,13893
P11E. Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales	0,34369	0,31705	0,79441	0,17882	-0,12262	0,19000	0,12493	-0,17286	0,12371
P11F. Analizar los factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes de la naturaleza	0,36219	0,36870	0,75685	0,17476	0,01321	0,26053	0,17620	-0,24565	-0,11222
P11G. Entender la dimensión práctica de los conocimientos y adquirir una preparación tecnológica	0,32133	0,36200	0,57639	0,23635	0,17006	0,36907	0,23142	-0,13172	-0,35035
P11H. Conocer las creencias, valores, etc. de la tradición y patrimonio cultural, valorarlos y elegir los que favorezcan al desarrollo personal	0,39717	0,32472	0,77063	0,27443	-0,00374	0,21241	0,16292	-0,15618	0,07546
P11I. Valorar los hábitos relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente	0,53688	0,30871	0,72640	0,29606	0,00394	0,22071	0,20066	-0,12900	-0,09235
P11J. Conocer el medio social, natural y cultural y utilizarlos como formación	0,45312	0,37470	0,77674	0,25252	0,03536	0,21486	0,17112	-0,16744	-0,04118
P11K. Utilizar la educación física y el deporte como desarrollo personal	0,38091	0,47752	0,66976	0,25099	0,09421	0,12901	0,17902	-0,13207	-0,01333
P12A. Valoración del área de Ciencias de la Naturaleza	0,39873	0,71590	0,32903	0,14177	-0,33529	0,27007	0,10418	-0,34021	-0,05912
P12B. Valoración del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	0,37238	0,71408	0,36867	0,14434	-0,36643	0,24152	0,12172	-0,33574	0,07747
P12C. Valoración del área de Educación Física	0,37286	0,82419	0,35235	0,24341	-0,06355	0,13327	0,15815	-0,16293	0,05356
P12D. Valoración del área de Educación Plástica y Visual	0,38921	0,86848	0,3373	0,22753	-0,01095	0,17820	0,16604	-0,14000	-0,01579
P12E. Valoración del área de Lengua Castellana y Literatura	0,28593	0,35984	0,25224	0,20151	-0,71540	0,20842	0,13041	-0,28133	-0,06695
P12F. Valoración del área de Lengua propia de la comunidad	0,32567	0,54408	0,27461	0,25226	-0,13499	0,07037	0,19241	-0,05232	0,21678
P12G. Valoración del área de Lenguas extranjeras	0,30657	0,69661	0,31886	0,15936	-0,31871	0,17018	0,20979	-0,32409	0,06499
P12H. Valoración del área de Matemáticas	0,28240	0,45301	0,23502	0,22097	-0,56483	0,27500	0,12803	-0,36186	-0,24832
P12I. Valoración del área de Música	0,37711	0,84080	0,34578	0,20911	-0,01945	0,13767	0,16349	-0,10285	0,05015
P12J. Valoración del área de Tecnología	0,37968	0,74780	0,23382	0,27073	0,11124	0,27518	0,18614	-0,09826	-0,21348

(Cont.) Cuadro 2.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	
P13A. Importancia de la Educación para la paz	0,70409	0,24470	0,33160	0,36629	-0,29892	0,13568	0,18070	-0,07380	0,27719	
P13B. Importancia de la Educación para la salud	0,81440	0,27265	0,34318	0,29801	-0,19097	0,18857	0,21601	-0,10504	0,09088	
P13C. Importancia de la Educación para la igualdad de los sexos	0,79818	0,34388	0,31854	0,29901	-0,09584	0,14105	0,22547	-0,04012	0,16344	
P13D. Importancia de la Educación ambiental	0,83387	0,35235	0,33355	0,28980	-0,05703	0,22220	0,20571	-0,10814	0,02579	
P13E. Importancia de la Educación sexual	0,80782	0,35447	0,32188	0,25623	-0,02163	0,13469	0,25817	-0,08665	0,08805	
P13F. Importancia de la Educación del consumidor	0,81019	0,36684	0,35709	0,28205	0,07463	0,20790	0,23422	-0,06154	-0,04320	
P13G. Importancia de la Educación vial	0,75330	0,35684	0,33468	0,24533	0,02627	0,20586	0,24316	-0,11672	-0,01389	
P14A. Los contenidos de los temas transversales son importantes para la formación del alumnado	0,59625	0,31107	0,35940	0,38279	-0,10620	0,27770	0,28533	-0,10508	0,33638	
P14B. La incorporación de los temas transversales en las áreas garantiza su tratamiento	0,27598	0,22807	0,16371	0,15059	0,15727	0,32382	0,19952	-0,10276	0,61218	
P14C. Algunos temas transversales se deberían estructurar como un área específica	0,20350	0,09922	0,09256	0,12004	0,03440	0,03773	0,75989	0,06518	0,09539	
P14D. Una dificultad para incorporar los temas transversales a las áreas es la falta de materiales curriculares	0,19059	0,08274	0,07094	0,08103	-0,02173	0,11987	0,78906	-0,07664	-0,00270	
P15A. Valoración de los conceptos	0,10535	0,16022	0,14262	0,14700	-0,13812	0,26967	0,05379	-0,84984	0,01214	
P15B. Valoración de los procedimientos	0,27262	0,21551	0,23051	0,69386	-0,14117	0,27646	0,18619	-0,25275	-0,05121	
P15C. Valoración de las actitudes	0,39159	0,24487	0,27720	0,70346	-0,02728	0,23826	0,11291	-0,03306	0,23991	
P16A. Los contenidos del área que imparto son de utilidad práctica	0,14316	0,09271	0,14514	0,20149	-0,10254	0,78791	0,10037	-0,16849	-0,06543	
P16B. Los contenidos del área que imparto se pueden adquirir fácilmente	0,14458	0,14834	0,09273	0,09733	0,08380	0,58428	0,14638	-0,07508	0,18496	
P16C. Los contenidos del área que imparto son formativos	0,17871	0,12116	0,20961	0,24360	-0,15976	0,71400	0,01363	-0,25244	0,00708	
P48A. Importancia de los contenidos conceptuales en la evaluación	0,09038	0,11234	0,12972	0,23988	-0,13068	0,12469	0,00266	-0,85520	-0,03779	
P48B. Importancia de los contenidos procedimentales en la evaluación	0,21284	0,17236	0,20835	0,77340	-0,13096	0,17127	0,13701	-0,28494	-0,14778	
P48C. Importancia de los contenidos actitudinales en la evaluación	0,33482	0,20955	0,24381	0,76174	-0,00552	0,16205	0,08822	-0,08391	0,12728	
	% de varianza explicada por los factores	28,7	6,5	6,2	5,3	3,6	3,3	2,8	2,7	2,4
	% total de varianza explicada = 61,5									

Factor 8. Contenidos conceptuales: Valoración de los conceptos según la importancia que deben tener en la Educación Secundaria Obligatoria y, en concreto, la importancia que estos contenidos tienen en el ámbito de la evaluación.

Factor 9. Tratamiento de los temas transversales dentro de las áreas: Grado de acuerdo con que los contenidos presentes en los temas transversales se incorporen a las diferentes áreas de conocimiento como garantía de un tratamiento adecuado de los mismos.

2.2 LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

A partir de las variables que aparecen en la Tabla 2.1, en la que se recoge la estructura factorial oblicua de primer orden, se han calculado los factores de segundo orden, a los que se llamará en adelante dimensiones, y que se reflejan en el Cuadro 2.2.

La **dimensión 1**, que se podría denominar «**Intenciones del currículo de la LOGSE**», incluye prácticamente a todas las variables del bloque. Se trata de un factor general, que daría cuenta de la aceptación o rechazo de las propuestas de la reforma educativa en relación a sus objetivos y sus contenidos.

Como rasgo peculiar cabe señalar que en esta dimensión queda fuera la valoración de la lengua castellana y literatura, que satura en la dimensión 2. Quedan fuera, también, el tratamiento de los temas transversales dentro de las áreas, que satura en la dimensión 3. Tampoco hay referencia en esta dimensión a los contenidos conceptuales. Por último, las matemáticas, aunque alcanzan una saturación sufi-

ciente en esta dimensión lo hacen también, y con valores más altos, en la dimensión 2.

Una puntuación alta en esta dimensión evidencia la aceptación de las propuestas de las intenciones educativas de la LOGSE. Una puntuación baja atribuida por un profesor o por un colectivo de profesores implica un rechazo, más intenso cuanto menor sea la puntuación, de estas propuestas.

La **dimensión 2** podría llamarse «**Áreas instrumentales**», y está formada en mayor medida por el factor 5 de primer orden, que hace referencia a la lengua castellana y su literatura, a las lenguas de las comunidades autónomas distintas del castellano, y a las matemáticas, y por el factor 7 que se refiere a los contenidos conceptuales.

La **dimensión 3** está constituida por el factor 9 —con saturación de .80— y el 8. Por el sentido de los signos en la combinación del análisis de primero y segundo orden, la valoración alta en el factor 8, va asociada a una valoración baja en el factor 9 y viceversa. El factor 9 hace referencia a la incorporación de los temas de las áreas transversales a las áreas convencionales, y el 8 a la importancia atribuida a los conceptos. Parece orientarse hacia una perspectiva de flexibilidad curricular, hacia una apertura en la estructura de las áreas, junto con una valoración contraria en cuanto al nivel conceptual del currículo. Esta dimensión podría llevar el nombre de «**Flexibilidad de contenidos**». Una valoración alta, positiva, en esta dimensión supone una propuesta de apertura curricular, una apuesta por el currículum flexible propugnado por la LOGSE, en cuanto supone la permeabilidad de las áreas a contenidos que coyun-

Cuadro 2.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2	D3
F1. Temas transversales	0,75846	0,01229	0,10630
F2. Araras de la ESO (1)	0,65630	-0,12594	-0,19027
F3. Objetivos de la LOGSE	0,65734	-0,19360	-0,02605
F4. Procedimientos y actitudes	0,57683	-0,13534	0,04770
F5. Araras de la ESO (2)	-0,11173	0,84648	-0,08121
F6. Valoración del profesorado del área que imparte	0,47923	-0,05439	-0,32586
F7. Tratamiento de los temas transversales como áreas independientes	0,48940	0,33291	0,03803
F8. Contenidos conceptuales	-0,30988	0,49713	0,54946
F9. Tratamiento de los temas transversales dentro de las áreas	0,11254	-0,11782	0,80281
% de varianza explicada por las dimensiones	26,6	12,6	11,5
% total de varianza explicada = 50,7			

turalmente puedan resultar de especial interés. Una puntuación negativa implica una valoración de la estructura conceptual de los contenidos, así como una aceptación implícita de las áreas ya previstas.

3. La constatación de las dimensiones

Se ha denominado a la dimensión 1 «*intenciones del currículo de la LOGSE*». Las referencias a las formulaciones de carácter teleológico, finalistas, en las sesiones de los grupos de diagnóstico son frecuentes. Y se incluyen formulaciones que tienden a identificar, o al menos a asimilar, objetivos y contenidos. Lo que el Diseño Curricular Base agrupaba bajo el concepto de «*intenciones*».

Las formulaciones referidas a los objetivos de modo genérico aparecen en bastantes ocasiones.

(...) también como ha comentado un compañero los objetivos son muy ambiciosos, verdaderamente ves el currículo y dices maravilloso, si nuestros alumnos aprendiesen esto sería maravilloso, el problema es que se quedan a mitad de camino
(Documento XX 82)

No, yo simplemente insistir un poquitín más en algo que ya he dicho en la primera intervención y es que yo creo que tanto los, en el área que yo conozco, en el área de Lengua, que tanto los contenidos como los objetivos son amplísimos y son enormemente generales y enormemente ambiciosos.
(Documento XXV 210)

Las referencias a los contenidos específicamente considerados aparecen en otros casos.

Los contenidos ya eso, son unas superprogramaciones que igual podrían ser efectivamente un programa de la universidad, que un programa de primaria, todo depende del nivel al que queramos desarrollar, eso depende de cada asignatura, cada uno de nosotros estaremos dando una asignatura, no lo sé si vosotros daréis clase en la ESO, yo sí, en un grupo de la ESO y veo que realmente depende del profesor ahí, ni más ni menos,
(Documento IX, 176)

También aparecen referencias explícitas a los objetivos, marcando diferencias con los contenidos.

Bien. Yo creo que en torno a objetivos y contenidos hay un mal entendido entre profesorado: primero, los objetivos, ¡no! El profesor de, de, de Secundaria tradicionalmente ha estado acostumbrado a operar con contenidos y darle la máxima importancia a los contenidos. En la Educación Secundaria Obligatoria el referente principal son los objetivos, que enuncian capacidades que el alumno debe de desarrollar y que responden a las finalidades que tiene planteadas la Educación Secundaria Obligatoria, finalidades de

la Educación Secundaria Obligatoria que tampoco el profesorado ha reflexionado en suficiencia sobre ello.

(Documento IX, 105)

Eso hace que de una enseñanza centrada en los contenidos y en un tipo de contenidos determinados, se tiene que pasar a otro modelo donde los referentes son los objetivos y no tanto los contenidos. Los contenidos son elementos al servicio del desarrollo de unas capacidades; entonces ese, ese cambio de entender los contenidos no se ha entendido muy bien y está teniendo lugar a distintos problemas.

(Documento IX, 106)

Sin embargo son más frecuentes las formulaciones generales, que incluyen de modo global objetivos y contenidos.

Bueno, yo en cuanto a los objetivos, que los tengo aquí, desde luego son muy generales. En nuestro centro, bueno, pues ya es uno de los pioneros y ya hemos hecho la adaptación para los ciclos, pero desde luego son muy generales. Desde luego hay «comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad». Esto en teoría está muy bien, pero es que al final de la etapa ¿cuántos alumnos lo consiguen?, y como éste que es el primero son los demás.

(Documento XIV, 182)

En líneas generales, las aportaciones de las sesiones de los grupos de diagnóstico parece que confirman la sustantividad de la dimensión 1.

La dimensión 2 ha recibido el nombre de «*áreas instrumentales*». En esta dimensión se asocian las áreas de lengua castellana y literatura, matemáticas y lenguas propias de las comunidades autónomas distintas del castellano, estas últimas a través del objetivo global de la ESO, en el que aparecen asociadas a la lengua castellana, y no por su valoración como área específica. Estas son las áreas que incluimos en ese concepto de «*materias instrumentales*».

La valoración prioritaria de las áreas instrumentales, especialmente de matemáticas y lengua castellana aparece expresamente indicada en distintas ocasiones. Como indicador de la importancia indudable que tienen, en cuanto condicionan el proceso de enseñanza, se llega a afirmar que incluso debería reflejarse y tenerse en cuenta por todos los profesores, sean del área que sean.

A mí me parece más que claro que, en la enseñanza básica, lo que debería predominar de modo absoluto son la lengua y las matemáticas, entendidas en este sentido, las dos, lo mismo una que otra, tanto la lengua como las matemáticas, en un sentido muy amplio, por tanto en el caso de la lengua deberíamos incluir también lenguajes audiovisuales y todo lo que se refiere al proceso de comunicación y de recepción, de interpretación y de emisión de mensajes, y en el caso de la matemática, entendida también en un

sentido amplio, y no sólo en aquellos aspectos más instrumentales de la matemática, ¿eh?

(Documento I, 86)

Pienso que un niño tiene que saber Matemáticas, tiene que saber Lenguaje y luego tiene que saber las cosas básicas, todos a la vez.

(Documento I T, 109)

Una situación especial en esta dimensión es, como ya se ha dicho, la que supone la asociación de la lengua castellana con las lenguas de las comunidades autónomas distintas del castellano. Resulta interesante considerar su aparición en esta dimensión 2.

Una posible explicación de esta situación, que aparece en algunas ocasiones en los grupos de diagnóstico, es el sentido de materia instrumental, de «lengua de enseñanza».

Desde el YY se tenía la idea que los créditos de estructuras lingüísticas comunes... se tenían que hacer desde el área de catalán, puesto que el catalán era la lengua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Documento II, 25)

Yo de entrada quería insistir, más que en el hecho de la lengua catalana o castellana de forma muy específica, en que pienso que, por lo que a las lenguas se refiere, ha de ser una cuestión global de centro, eh?, de centro.

(Documento I, 94)

La dimensión 2 de las intenciones de la Educación Secundaria Obligatoria parece confirmarse a través de los grupos de diagnóstico.

A la dimensión 3 se le ha denominado «flexibilidad de contenidos», y asocia esencialmente dos aspectos: la apertura a otros conocimientos distintos de las áreas regladas, por la vía de los temas transversales, y una valoración negativa de los contenidos conceptuales.

No son excesivos los casos en los que esta asociación aparece explícita: se trata de una conexión que parece coherente, pero no frecuentemente expresada. Algunos de los comentarios en los que se puede seguir el hilo conductor de esta dimensión 3, y que supone una mención casi explícita, se agruparían en los siguientes núcleos:

- La estructura de contenidos en perspectivas interdisciplinarias, asociada a un descenso de contenidos conceptuales.
- La oposición formación/información, de tan honda raigambre y tanto peso específico entre el profesorado responde también a esa perspectiva identificada como flexibilización de programas.

- La flexibilización, la apertura como característica básica del currículo previsto y promulgado para la ESO, que está en la base de esta dimensión 3, y que suscita no pocos comentarios y críticas por parte de los profesores.

Primero, porque hay menos horas semanales en muchas asignaturas o áreas, porque se han refundido muchas materias en una sola, hablo por ejemplo de Lengua y Literatura, que antes eran dos asignaturas, ahora es toda un área, Física y Química y Física y Química y Naturales, lógicamente eso implica refundición.

(Documento VI, 221)

En este sentido creo que la escuela, hasta los 12 años y posteriormente, los centros que para eso son centros de enseñanza, lo que tienen que preocuparse, además de dar una formación académica, yo creo que es importante lo que ha dicho antes la compañera. Es decir, en los centros educativos estamos no solamente para informar, estamos también para formar.

(Documento VI, 178)

Respecto al currículo, segundo fallo que yo veo, es que sea tan abierto y tan libre, que cada centro organice, haga, ponga los temas cuando les quiera, en el curso que quiera, eso para mí es un caos muy grande, es un a cosa que es un caos grande. Entonces lo que hay que hacer, yo creo es que se trate definitivamente: en el primer curso esto, en segundo esto, en tercero esto y en cuarto esto.

(Documento XXIII, 57)

Más cosas, el currículo lo calificaría yo de variopinto, entretenido, demasiados adornos, pero en detrimento de las áreas instrumentales. Lógicamente el poder instrumental de nuestros alumnos decaerá, a esto añadamos el problema que decíamos antes de la atención a la diversidad.

(Documento XVI III, 60)

Parece que la identificación de las tres dimensiones que se han localizado en el bloque 1 se realiza de modo suficiente.

4. Comparaciones entre colectivos

De acuerdo con los datos obtenidos mediante el análisis de varianza de las puntuaciones factoriales, de los distintos colectivos (véase Cuadro 2.3), cabe señalar las siguientes diferencias significativas:

Con relación a la dimensión 1 (*intenciones del currículo de la LOGSE*), las profesoras puntúan más alto los elementos generales de contenidos y objetivos de la LOGSE.

Los maestros son el colectivo profesional, de los que imparte docencia en la ESO, que valora estos aspectos de modo significativamente más alto que los restantes colectivos.

Por asignaturas, los profesores de Lengua, de Ciencias Sociales, de Ciencias Naturales y de Lenguas de las comunidades autónomas aceptan con mayor puntuación los objetivos de la reforma educativa. Los profesores de lenguas de las distintas comunidades autónomas también valoran de modo significativamente más alto que los de Ciencias Naturales y Tecnología la propuesta ministerial vigente.

La titularidad de los centros y la experiencia docente no tienen incidencia significativa en la valoración de esta dimensión.

En las distintas Comunidades Autónomas, la mayor aprobación, con una diferencia significativa, se produce entre Valencia —que concede la máxima valoración a la propuesta de intenciones de la LOGSE—, Galicia y Cataluña frente al territorio MEC, que presenta la puntuación más baja. También se diferencia significativamente Valencia de Navarra.

La dimensión 2 (*áreas instrumentales*) aparece más apreciada por las mujeres que por los hombres. El colectivo de profesores de Educación Secundaria se diferencia significativamente de los profesores técnicos de Formación Profesional en que el primero valora más alto las áreas instrumentales —Lengua, Matemáticas y Lengua de la propia Comunidad— y los contenidos conceptuales.

Con respecto a las diferencias que se observan entre los profesores, en razón de la diferente materia que imparten, se aprecia que los que imparten Lengua Castellana y Literatura valoran más alto las áreas instrumentales y los conceptos que los que dan clases de Ciencias Naturales, Lenguas de las comunidades autónomas y Tecnología; los que imparten Ciencias Sociales y Matemáticas valoran más estos aspectos que los de Lenguas de las comunidades autónomas y Tecnología; por último, los que imparten Ciencias Naturales también se diferencian significativamente de los profesores de Tecnología.

Los centros privados valoran significativamente más que los centros públicos la enseñanza de las áreas instrumentales y de los contenidos conceptuales.

Las diferencias significativas basadas en la experiencia docente se encuentran entre el profesorado que tiene 20 años o más de experiencia y los que tienen menos de esos años. Parece que, a medida que se tiene más experiencia, el profesorado valora más el contenido de esta dimensión.

También se aprecian diferencias debidas a la comunidad autónoma en la que se trabaja. En este sentido, los profesores que trabajan en el territorio MEC son más partidarios de una enseñanza basada en las áreas instrumentales y en los conceptos que el profesorado que desarrolla su labor profesional en cualquiera de las comunidades autónomas que han formado parte de este estudio.

En la dimensión 3 (*flexibilidad de contenidos*) las profesoras obtienen valores significativamente más altos que los profesores. Desde el punto de vista de los colectivos docentes, los maestros consideran más importante la flexibilidad de los contenidos que los profesores de secundaria y notablemente más que los profesores técnicos de Formación Profesional, colectivo este último que concede una valoración muy baja a esta dimensión. Por asignaturas, los profesores de Lengua de la propia Comunidad, de Ciencias Sociales y Lengua Española son los más partidarios de la flexibilización, frente a los de Tecnología y Matemáticas. Los centros de titularidad pública valoran menos esta dimensión que los centros privados. Desde la perspectiva de las comunidades autónomas, País Vasco, Galicia y Navarra son los más decididos partidarios de una estructura más abierta del currículo, frente a una posición más crítica por parte del Territorio MEC. No existen diferencias en función de la experiencia docente.

Si consideramos de modo global las tres dimensiones hay que señalar que:

- a) Las profesoras valoran notablemente más los objetivos y los contenidos de las distintas áreas que los profesores. Incluso, en la calificación media atribuida por las profesoras a todas y cada una de las variables del bloque se observa esta situación.
- b) Desde el punto de vista de los colectivos docentes, los profesores técnicos de Formación Profesional se destacan significativamente en todos los casos como los que valoran menos las tres dimensiones de este bloque. También aparecen diferencias significativas frecuentes entre Maestros y Profesores de Educación Secundaria. Se produce una percepción diferenciada de los objetivos de la ESO en función de los colectivos docentes a los que se pertenece. El Gráfico 2.1 presenta esta situación.

Cuadro 2.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Intenciones del currículo de la LOGSE	M-h	M-pfp/pes	LC/CS/CN-m LCA-m/t/cn			G/C-mec V-mec/n
D2. Areas instrumentales	M-h	PES-pfp	CN-t CS/M-t/lca LC-cn/lca/f	PR-pu	(20+) - (5-) / (6-10)	MEC- pv/c/v/g/n
D3. Flexibilidad de contenidos	M-h	M.-pfp/pes	LCA/CS/LC- t/m/cn CN/M-t	PR-pu	(.01)	PV -v/c PV/G/N-mec

Nota: Códigos de valores para las variables de cruce:

Sexo: H (hombre) - M (mujer)

Colectivo docente: M (maestro de Educación Primaria), PES (profesorado de Educación Secundaria), PFP (profesorado técnico de Formación Profesional).

Asignatura: M (Matemáticas), T (Tecnología), CS (Ciencias Sociales), CN (Ciencias Naturales), LC (Lengua Castellana y Literatura), LCA (Lengua Propia Comunidad Autónoma).

Titularidad: PU (público), PR (privado).

Experiencia docente: [5-] (5 años o menos), [6-10] (entre 6 y 10 años), [11-20] (entre 11 y 20 años); [20+] (más de 20 años).

Comunidad Autónoma: C (Cataluña), G (Galicia), N (Navarra), PV (País Vasco), V (Valencia), MEC (Territorio MEC).

Los códigos escritos en mayúscula expresan grupos con media significativamente más alta, con $p < 0.01$, que otros grupos, que aparecen en su caso en minúscula. Así, por ejemplo, el par H-m significaría que los hombres («H») tienen media mayor en esa variable que las mujeres («m»); el par CS-t/cn/m significaría que el profesorado de Ciencias Sociales tiene una media significativamente mayor en la variable que el profesorado de Tecnología, Ciencias Naturales y Matemáticas. En el caso de las comparaciones por «Experiencia Docente», la primera parte del par corresponde al grupo/s con media significativamente mayor; así, «(6-10) - (20+)» indicaría que el grupo de profesores con experiencia docente entre 6 y 10 años tiene media mayor que el grupo de profesores con experiencia docente de más de 20 años.

Si la F del ANOVA es significativa con $p < 0.01$, pero en la prueba de Scheffé no se obtienen diferencias significativas al 1º entre ningún par de medias, aparece en la casilla «(.01)».

- c) Igualmente notables son las diferencias que se encuentran entre los profesores de las distintas asignaturas. En el Gráfico 2.2 se expresan estos datos.
- d) Entre Centros de titularidad pública y privada, las diferencias se producen entre las dos últimas dimensiones, y a favor de los centros privados, que las valoran más.

Gráfico 2.1: Diferencias en las dimensiones por colectivos docentes

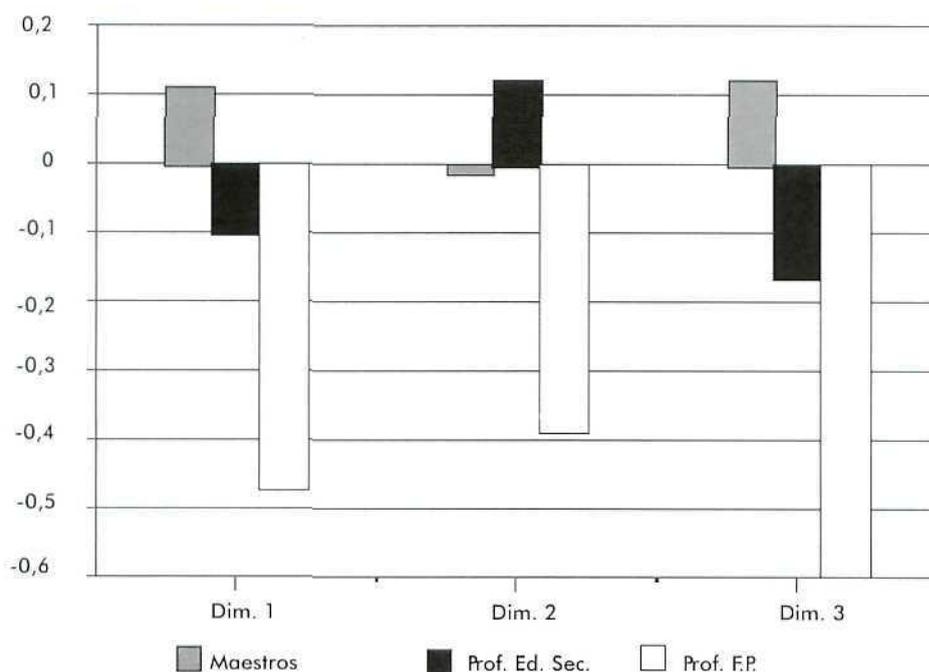
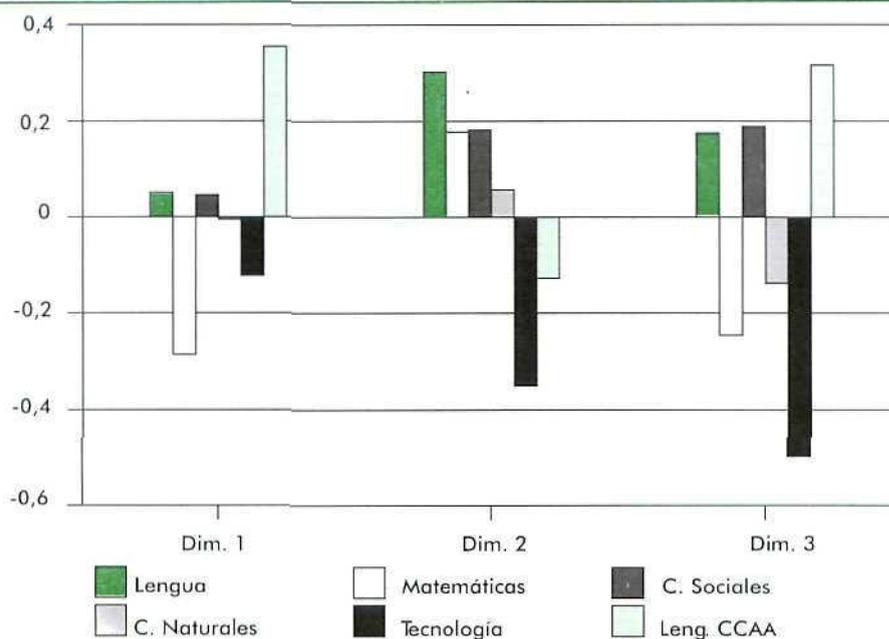


Gráfico 2.2: Diferencias en las dimensiones por áreas



- e) La experiencia docente tiene poco peso diferenciador. Tan sólo en la valoración de las áreas que hemos denominado instrumentales aparece una valoración mayor por parte de los profesores con más experiencia.
- f) Desde el punto de vista de las Comunidades Autónomas, se producen algunas diferencias significativas. Llama la atención la valoración que se hace, globalmente, del currículo de la ESO por parte de Valencia, Galicia y Cataluña frente al territorio MEC, que es el colectivo que valora con menor puntuación.

5. Algunos temas de especial interés

5.1 LA VALORACIÓN DE LOS OBJETIVOS

La valoración de los objetivos e intenciones de la LOGSE alcanza puntuaciones muy altas en su sentido global.

Las valoraciones de la muestra total de profesores se mueve entre las categorías verbales señaladas en la escala como bastante importante y muy importante, entre 4 y 5 en una escala en la que el rango de la variable es de 1 a 5.

La media de los objetivos LOGSE es de 4,26. Las áreas alcanzan una puntuación promedio de 4,10. Y los temas transversales tienen un valor medio de 4,16.

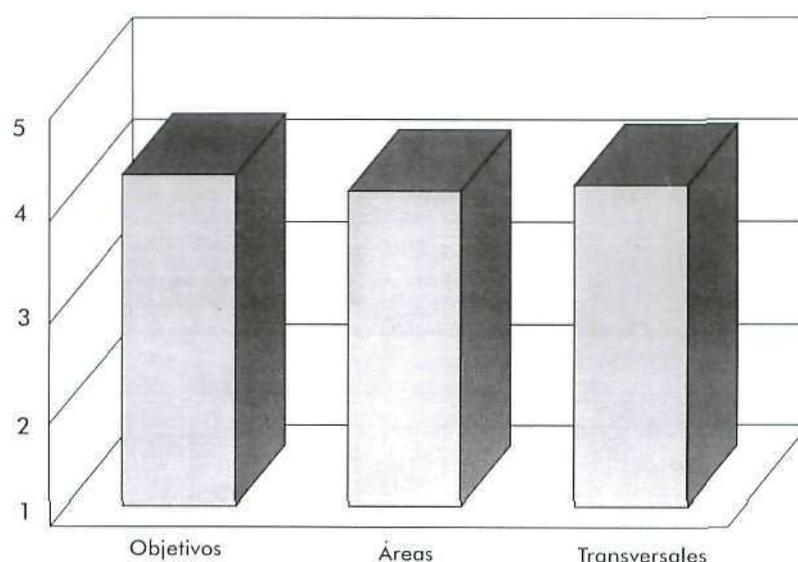
Las desviaciones típicas de estas distribuciones de puntuación oscilan entre 0,6 y 0,9, excepción hecha de la valoración de la lengua propia de cada comunidad autónoma, en la que, cuando se consideran las valoraciones de todos los profesores de la muestra, la desviación típica es de 1,13. Esta dispersión pone de manifiesto la presencia de discrepancias notables entre los profesores de las distintas áreas y comunidades. Más adelante se examinará de modo más analítico este tema. Estos resultados son los que aparecen en el Gráfico 2.3.

Se produce una ordenación entre los tres conjuntos de formulaciones que produce tres niveles de importancia o relieve. Sin embargo esa realidad así simplificada puede verse aclarada por una serie de juicios de valor recuperables a partir de las sesiones de los *grupos de diagnóstico*. La valoración favorable está fuera de duda. Manifestaciones en este sentido son muy frecuentes.

Yo quería hablar. Yo creo que los objetivos que están planteados en la Educación Secundaria Obligatoria son un ejemplo de formación integral, globalizadora, de formación de la persona. Yo es que no se si hay más objetivos, consensuados en todo el país, con todas las comunidades autónomas, se tardó la tira en hacerlos, yo los leo y lo único que te pueden parecer es que son muchos, que son ambiciosos, pero si uno saca de ahí, eso es lo que todo el mundo quisiéramos de nuestros hijos.

(Documento V, 231)

Gráfico 2.3: Valoración de las intenciones de la ESO



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, la dificultad que supone su aplicación en la realidad escolar aparecen en las sesiones de trabajo.

Bueno, yo en cuanto a los objetivos, que los tengo aquí, desde luego son muy generales. En nuestro centro, bueno, pues ya es uno de los pioneros y ya hemos hecho la adaptación para los ciclos, pero desde luego son muy generales. Desde luego hay «comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad». Esto en teoría está muy bien, pero es que al final de la etapa ¿cuántos alumnos lo consiguen?, y como éste que es el primero son los demás.

(Documento XIV, 182)

Está claro que la ESO no consigue los logros que creo que sobre el papel pretendía, aquello del currículo abierto, adaptarlo a cada alumno, a las necesidades y a las inquietudes, a los intereses de cada uno, aquello queda como muy bonito. en el papel, en la práctica la cosa cambia bastante, cambia bastante pues desde el punto de vista de que el número de alumnos por aula es excesivo para ese tipo de cosas, se pide una, un seguimiento personalizado del alumno que con 32, 30, 32 alumnos que es lo que nos encontramos en los Centros de Secundaria pues es imposible, el que tiene un problema o tiene una dispersión o tiene una falta de interés te acapara la atención, el resto de alumnos queda completamente abandonado o si te dedicas a la mayoría este tipo de alumnos queda completamente descolgados.

(Documento XXXI, 43)

Con relación a los temas transversales aparecen también críticas del tipo de las siguientes:

De otro lado, teniendo en cuenta que el aparato político era sensible a la transformación de los valores, eh, morales, etc., se idearon los contenidos transversales y la educación en valores. Yo ignora ahora mismo el alcance que hayan podido tener, pero me parece; mucho me temo que pueden pasar a engrosar las listas de los elementos, digamos, del idealismo educativo al que antes hacía mención.

(Documento III, 19)

Entonces en la Reforma no hemos estudiado la funcionalidad, volvemos a tener las mismas materias un poco maquilladas, que si las transversales por medio y tal, un poco de maquillaje, pero la funcionalidad no existe todavía.

(Documento XXI, 87)

Queda, ciertamente, el problema de los alumnos que quieren ampliar y hacer el bachillerato. Se deberían organizar unos créditos variables de ampliación para aquellos alumnos que quieran seguir un bachillerato científico o humanístico, creando unos créditos variables en el segundo ciclo no obligatorios pero sí muy recomendables, y que hubiese otros más generales en los que tendrían cabida los que tratasen temas transversales.

(Documento II, 17)

La valoración de las áreas es también positiva. Se encuentran análisis críticos acerca de algunas de sus características y peculiaridades en el currículo de la ESO, esencialmente referidas al alto número de disciplinas.

Está todo dicho, está claro, pero yo quería apostillar que en el primer ciclo ahora ya los niños tienen muchísimas asignaturas, como ya hemos dicho, pero yo creo que eso es importantísimo a la hora de que vayan superando. Eso es demasiado, pica, pica, pica y no cogen una base, entonces yo creo que deberían ponerse muchas más horas en las asignaturas básicas, como ya hemos dicho, hemos dicho de las Matemáticas, yo también digo sobre todo de la Lengua porque es importantísimo.

(Documento XIV, 121)

La importancia de las áreas, por las repercusiones que puede tener en el horario, se va a estudiar detenidamente a continuación, lo mismo que se volverá sobre el tema específico de los temas transversales.

5.2. VALORACIÓN Y HORARIOS DE LAS DISTINTAS ÁREAS

La importancia concedida a cada una de las áreas de enseñanza aparecen recogidas en las sesiones de los grupos de diagnóstico con bastante claridad.

Matemáticas y Lengua son las disciplinas en las que más se insiste por su interés e importancia para los alumnos. Ya se vieron algunas apreciaciones sobre este extremo en la constatación de las dimensiones. Incluso se señala cómo debería tenerse en cuenta por todos los profesores, sean del área que sean.

Habría que plantear también, lo he dicho ya de paso, pero voy a reincidir, ver cuál sería el modo de remarcar que lo básico son la lengua y las matemáticas, y yo diría que en la enseñanza básica, o sea, en todo lo que es obligatorio, primaria y secundaria obligatoria, las demás áreas tendrían que estar al servicio de éstas, especialmente de la lengua, soy de matemáticas, pero especialmente de la lengua, creo yo. (...)

(Documento I, 87)

En buena parte, se afirma, el fracaso de la escuela (del sistema educativo) es el fracaso de la Lengua.

Se reconoce que el actual currículo de Lengua para el primer Ciclo de la ESO mejora el anterior de la EGB para 7.º y 8.º, al descargar el actual la excesiva presencia de la Literatura que tenía para estos niveles la EGB.

Entonces, en ese sentido yo pienso que, por lo menos en el área de Lengua, que es la que más conozco, los objetivos están más adaptados cara al instituto, cara al 2º ciclo de Secundaria y al Bachillerato que lo estaban antes en la Básica porque en la Básica nos perdíamos con Azorín, nos perdíamos con Cervantes, porque estaban en los programas y los programas eran cerrados. Eso es lo que yo opino sobre el tema.

(Documento XIV, 162)

Con relación a las Ciencias Sociales, se detecta que, al privilegiar metodológicamente el conocimiento de lo próximo, se extiende la desconfianza de que, al final, el alumno domine detalles próximos, poco relevantes culturalmente hablando. Y también de que desconozca las grandes realidades geográficas o humanas de significación decisiva en el cuerpo de conocimientos culturales básicos y universales. De España, de Europa o del resto del mundo.

¿Por qué un alumno de un entorno rural está condenado a estudiar el campo y su entorno rural cuando la educación debe de ser algo que fomente la igualdad de oportunidades y que les abra horizontes?. Por ejemplo, ¿por qué en ZZ hay que estar siempre viendo el entorno de ZZ?, ¿por qué no hay que ver otra cosa?

(Documento VII, 152)

Estamos llegando en España, y ahora se está constatando, a lo que en Estados Unidos se ha sabido desde siempre: los chicos y chicas de Estados Unidos sabían mucho de su Estado, pero no conocían ni siquiera donde estaba Europa. Bueno pues así vamos a llegar con estos alumnos. Saben mucho de su ciudad, saben mucho de su barrio, saben mucho, saben mucho del río que corre por su pueblo.

(Documento V, 317)

Y entonces, a lo mejor saben mucho, en concreto en ZZ, del ZZ, pero si les preguntamos por el Sil, no saben dónde está, en España. No te digo ya si preguntamos por el Volga, y no soy profesora de Sociales, pero constato esto desde mi área que es la Lengua y la Literatura, que vienen mal desde el principio.

(Documento V, 319)

Se realiza alguna crítica a la percepción que se detecta con relación al área de artes plásticas. Frecuentemente, y desde los IES, se tiende a dar a esta área el contenido que venía teniendo el Dibujo.

El problema de la Religión y sus alternativas sigue sin solucionarse. En los centros en que mayoritariamente los alumnos se decantan por la alternativa, se produce la sensación de que ese tiempo escolar «alternativo» se desaprovecha. A la vez que se relaciona con la insuficiencia horaria que sufren algunas áreas.

También es cobarde por ejemplo en la alternativa a la Religión. Exactamente, nosotros estamos con la Sociedad, Cultura y Religión, 2 horas en 4º de la ESO por ejemplo. Pues podían estar haciendo cosas verdaderamente más provechosas, evidentemente.

(Documento VII, 174)

El dar tres horas en el ciclo de religión, o estudio dirigido como alternativa, como está puesto y con todo respeto a la gente, a los padres que optan por la religión, nos parece excesivo a mucha gente. Tres horas en el ciclo, teniendo en cuenta sobre todo que tenemos algunas asignaturas, como plástica y música, con una hora para cada curso y teniendo en cuenta también que el estudio dirigido se ha convertido en una hora en los centros en la que se cuida a los niños para que hagan los deberes de casa.

(Documento XXIX, 97)

Sobre las áreas se solicitaba en la encuesta dos tipos de datos. La importancia que tiene cada una de ellas por una parte, y el horario que se consideraba deseable por otra. Cabría esperar un alto nivel de correspondencia: a mayor interés e importancia de un área, un horario más extenso.

Sin embargo llama la atención la corta correlación encontrada entre importancia concedida y horario solicitado. En el Cuadro 2.4 presenta esos datos.

A la luz de estos resultados, no puede afirmarse que haya una relación estrecha entre la valoración dada y las horas asignadas por los profesores a las áreas. Lengua Castellana y Literatura es la materia que presenta una mayor correlación, pero como puede observarse es baja.

El problema tiene una amplia serie de implicaciones y repercusiones de tipo profesional e incluso personal. Y la causa podría tener, entre otros, un componente corporativo.

Tanto la importancia de cada área como el horario pueden ser sometidos a una doble lectura. La lectura directa es la proporcionada por los promedios de importancia y horario propuestos por la muestra total. La muestra de profesores de las áreas que se seleccionaron —Lengua Castellana, Lengua propias de cada Comunidad Autónoma, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología— propician una valoración que, muestralmente a efecto de las especialidades, está sesgada. Por expresarlo de un modo simplista, las áreas de Lenguas Extranjeras o Música pueden estar menos valoradas relativamente al no constar las puntuaciones que hubieran concedido los profesores de esas áreas.

Para corregir este influjo, se realizó una segunda valoración, tanto en importancia concedida a cada área como en horario estimado en función de las características de las asignaturas. Esta segunda valoración se efectuó eliminando de la muestra de cada una de las áreas a los profesores de esa asignatura: la valoración de la importancia de la Lengua era la atribui-

da por todos los profesores, excepto los de Lengua. El horario de Matemáticas era el promedio de los profesores de todas las disciplinas salvo los de Matemáticas.

La importancia concedida tras esta valoración aparece en el Gráfico 2.4. Y el horario propuesto para las áreas, después de deducir las sugerencias de los profesores del área en cuestión se incluyen en el Gráfico 2.5.

Cuadro 2.4: Correlaciones entre valoración de un área y horas de clase semanales señaladas

C. Naturales	C. Sociales	Lengua C. y Literatura	Matemáticas	Tecnología
0,175	0,189	0,333	0,202	0,264

Gráfico 2.4: Importancia de las áreas

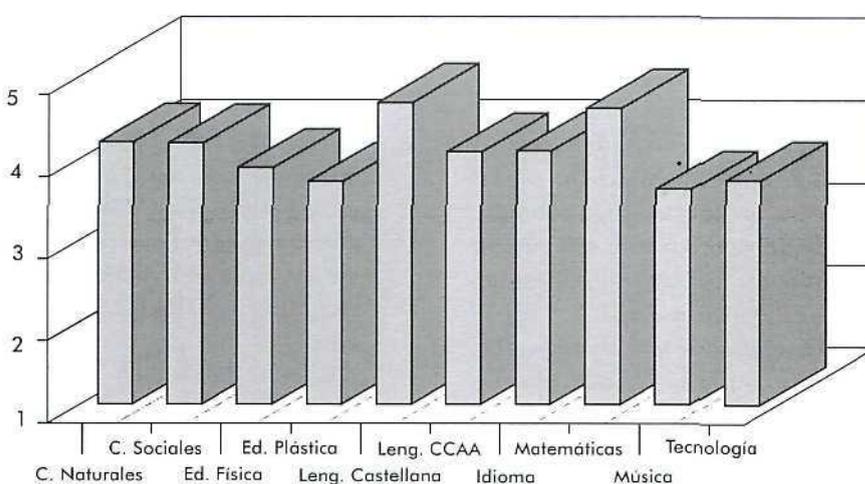
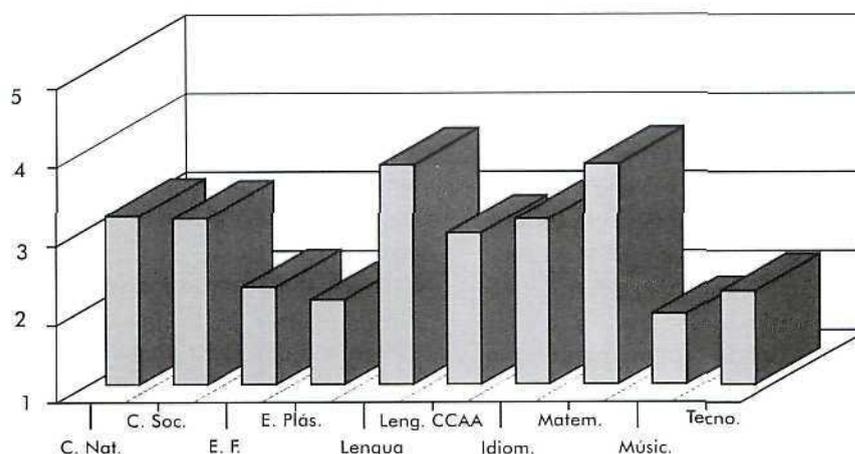


Gráfico 2.5: Horas de clases semanales señaladas por el profesorado



Este doble tratamiento ha permitido efectuar una curiosa estimación, imprevista inicialmente: el nivel de discrepancia entre los profesores de cada área, expresado como la diferencia entre la propuesta muestral total y la propuesta de la muestra deduciendo los profesores de la propia disciplina.

La discrepancia que se produce entre los profesores es mucho mayor cuando se hace referencia al número de horas que cuando se valora la importancia de las áreas.

La mayor discrepancia tanto en la valoración genérica de las áreas como en la petición de mayor tiempo se produce en los profesores que desarrollan el área de Tecnología. Son los que tienden a valorar de modo más alto su propia área, frente a una valoración más ajustada de los restantes compañeros.

Las apreciaciones recogidas en los *grupos de diagnóstico* sobre este tema son igualmente interesantes. Se considera insuficiente el tiempo lectivo adjudicado a determinadas áreas para conseguir los objetivos que figuran en la ESO. Estas áreas son: Lengua y Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia y, también, el idioma moderno. Muy especialmente la Lengua y las Matemáticas, áreas éstas cuyo contenido resulta imposible de impartir en sólo tres períodos semanales de 50 minutos. En estas dos áreas se desearía más dedicación a lo instrumental.

Por ejemplo, yo creo que los objetivos que están planteados, generales de etapa, si se comparan con el número de horas lectivas que tienen, por ejemplo, en Idioma extranjero, en Matemáticas, en Historia y Geografía, en Lengua y Literatura castellanas, difícilmente se pueden alcanzar esos objetivos.

(Documento III, 22)

Comparativamente, se considera excesiva la carga horaria adjudicada a otras asignaturas, especialmente a Música, y a Tecnología, en detrimento de otras áreas que se consideran el componente básico de la cultura.

Está todo dicho, está claro, pero yo quería apostillar que en el primer ciclo ahora ya los niños tienen muchísimas asignaturas, como ya hemos dicho, pero yo creo que eso es importantísimo a la hora de que vayan superando. Eso es demasiado, pica, pica, pica y no cogen una base, entonces yo creo que deberían ponerse muchas más horas en las asignaturas básicas, como ya hemos dicho, hemos dicho de las Matemáticas, yo también digo sobre todo de la Lengua porque es importantísimo.

(Documento XIV, 121)

Un tema que se cuestiona unánimemente es la medida que ha ofrecido la posibilidad de sustituir las 28 horas semanales por 28 períodos de 50 minutos, que son 25 horas. Se considera una manipulación de

la Ley. Las sugerencias se orientan, sin unanimidad ni seguridad, por alargar algunas tardes o bien que algunas materias (Música, Tecnología, ...) no estén presentes todos los cursos.

Los alumnos tienen veinticinco horas de clase lectivas, cuando deberían de tener veintiocho, y lo del caramelo de veintiocho períodos lectivos, en veinticinco horas, quitando dos horas y media de recreo, pues yo creo que es un engaño muy tapadito, no ha habido ningún problema con los padres porque les hemos dicho veintiocho períodos lectivos, pero eso está ahí.

(Documento III, 103)

Por tanto, hay que romper esa dinámica de horario ¿cómo? ¿Cuál es la alternativa? Quedar unos días a lo largo de la tarde —que eso es difícil, ¿es verdad!—, pero por ahí va.

(Documento XV, 193)

Y me parece bien claro, creo que Lengua y en Matemáticas debería haber cuatro horas semanales en todos los cursos, porque son materias instrumentales y hay otras que en mi opinión, —esto pues claro todo es discutible— Música, Dibujo, Tecnología etc. que creo que se podría reducir. No sé por qué tienen que estar presente en todos los cursos, a lo mejor sería suficiente con que estuviesen presentes una en un curso de Primer Ciclo y otra presente en Segundo Ciclo, y no sé si con carácter optativo. Pero yo pienso que hay materias como Matemáticas, Lengua, y posiblemente idiomas y alguna más que deben tener bastantes más horas. Creo que hay una inflación de áreas cuando en realidad creo que se pueden alcanzar los objetivos con una distribución distinta de las áreas.

(Documento XXXII, 242)

Está sin resolver el tratamiento, distinto, que se da a los profesores de Educación Secundaria y a los maestros que imparten Primer Ciclo de la ESO, en cuanto al tiempo de dedicación que se exige a unos y a otros.

El hecho de que los profesores están dando sus veintitrés, veinticuatro horas lectivas, pues, entendemos también que es negativo, cuando existe una comparación, si estamos dando Secundaria, en los Institutos el máximo puede ser dieciocho horas y, bueno, pues crea también pues un cierto desencanto, a nivel ya, profesional.

(Documento III, 104)

Un tema que presenta características especiales es el relativo a la importancia concedida a la Lengua de las Comunidades Autónomas y su Literatura, en función de los colectivos de profesores que las evalúan.

No se tienen datos suficientes en las sesiones de los grupos de diagnóstico sobre este tema. Una posible causa es la corta representación que, por circunstancias técnicas, tuvieron los *grupos de diagnóstico* de las Comunidades Autónomas con lengua propia.

Una lectura interesante de los datos sobre este tema puede realizarse considerando la dispersión de las curvas.

En Cataluña, la valoración que se realiza de las lenguas distintas del castellano tiene una distribución peculiar, inicialmente diferenciable por el valor reducido de su desviación típica, que es de tan sólo 0,61. La curva representativa de la distribución porcentual

de las puntuaciones atribuidas aparecen en el Gráfico 2.6.

Si consideramos las puntuaciones atribuidas a la misma cuestión, 12 F, por parte de los profesores de Castilla La Mancha cuando valoran las Lenguas de las distintas Comunidades Autónomas los porcentajes de puntuaciones atribuidas por esa muestra son las que aparecen en el Gráfico 2.7.

Gráfico 2.6: Importancia de las lenguas autonómicas distintas del castellano (Profesores de Cataluña)

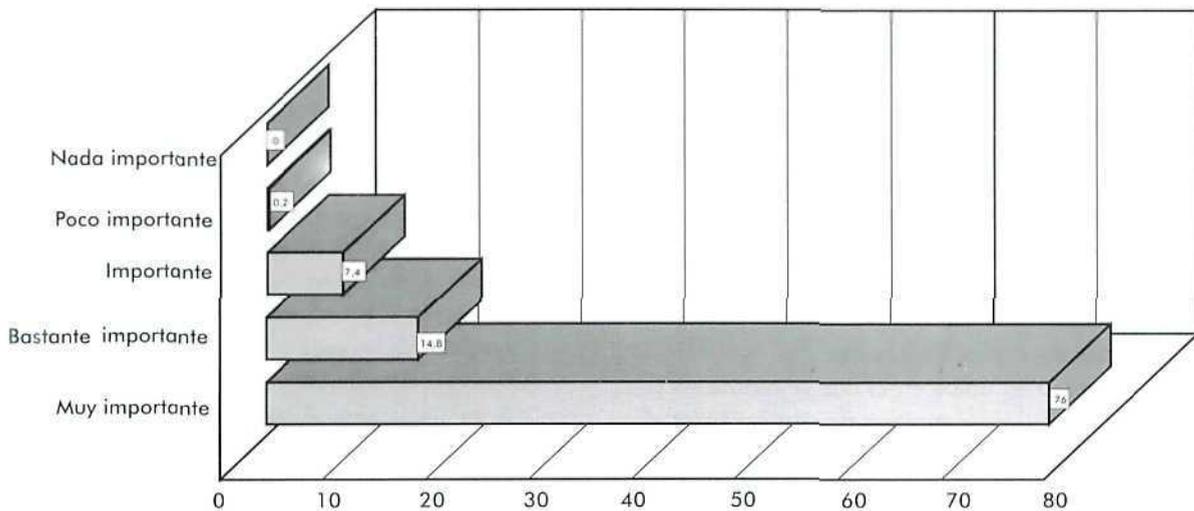
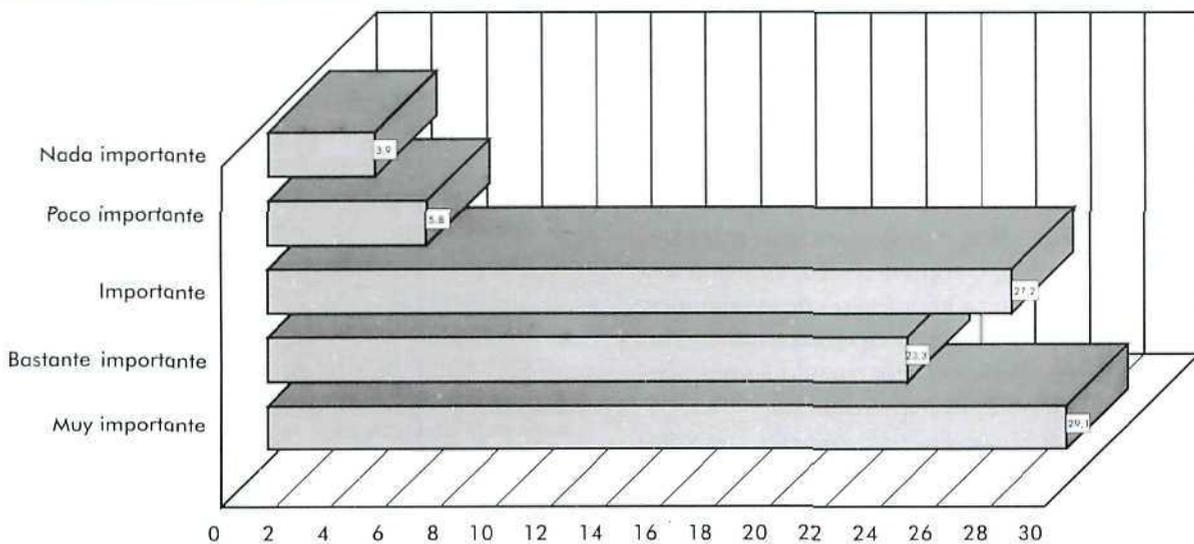


Gráfico 2.7: Importancia de las lenguas autonómicas distintas el castellano (Profesorado de Castilla-La Mancha)



La presencia de la doble moda de la distribución, junto con una desviación típica de 1,11 en una escala de 1 a 5, subraya la peculiaridad del tema. Cabe entender esta situación como una visión fuertemente homogénea en Cataluña, donde la discrepancia sobre la importancia de la Lengua Catalana es mínima, y en otras Comunidades, donde las lenguas propias de las Comunidades Autónomas provocan posturas más contrapuestas e, incluso, radicalizadas.

Las escalas no son las mismas en uno y otro gráfico porque lo que se ha pretendido mostrar, del modo más evidente e intuitivo posible, la diferencia.

5.3 EL ESPACIO DE OPTATIVIDAD

Se trata de un tema que plantea un interés notable, en casos polémico, entre los profesores. Dos datos cuantitativos para subrayar esta afirmación:

1. El número de intervenciones recogidas en los Grupos de diagnóstico sobre el espacio de optatividad representa un 14,7 por ciento de todos los aspectos relacionados con finalidades, objetivos, áreas e intencionalidades educativas.
2. El ítem 55k, único en el que se menciona la optatividad en el proceso de enseñanza, es el que alcanza un valor mayor en la desviación típica de la distribución de puntuaciones relativas a las áreas. Las restantes áreas se mueven en torno a 0,5 y 0,7, con el tope de esa «zona normal» en la Lengua Española (0,86). Tan sólo la Lengua de la propia Comunidad Autónoma y el espacio de optatividad superan una desviación de 1,0. Una desviación típica de ese valor puede ser indicador de sentido polémico. Ya se dijo que puede indicar un notable desacuerdo entre el total de sujetos que valoran ese ítem.

Es muy frecuente que las valoraciones se presenten como una toma de posición más que como una postura suficientemente razonada. Se utilizan clichés más que ideas desarrolladas para realizar la valoración: por ejemplo, comprensividad, atención a la diversidad, adecuación a los intereses de los alumnos.

La aceptación o el rechazo, en algunos casos —no demasiados— se presenta recurriendo a argumentaciones, si bien no es lo más frecuente.

Creo que una de las cosas buenas es la optatividad, o sea, y debía ser mayor desde mi punto de vista. Y los alumnos en 4º de Secundaria ya opten por una serie de cosas me parece bastante bien, porque hay muchos que no están capacitados para dar Física y Química, que doy yo, y ahí me parece bien que muchos que no va-

len, que no van a volverla a ver en su vida, y entonces creo que es una cosa interesante.

(Documento XIV, 40)

Incorpora otros contenidos, no tan tradicionales, como es la Tecnología, la Plástica, la Música y sobre todo la optatividad, que a mí me parece que a nivel de una enseñanza comprensiva es importante.

(Documento XVI, 156)

La optatividad permite elegir al alumno áreas de conocimiento ajustadas a sus intereses, y vincula al centro con el mundo del trabajo. Nosotros esto lo palpamos muy de veras, por tanto cuando tenemos una Formación Profesional en el mismo centro.

(Documento XVI, 132)

Lo he leído hace poco que la Conferencia Europea de Educación que definía el equipo básico del ciudadano europeo, que era muy restringido. Y prácticamente iba al área de expresión y comprensión en su propia lengua, el área de comprensión y expresión en otra lengua europea, el área de comprensión y cálculo, y la ciudadanía europea o la organización del estado... Y ese era el equipamiento básico de un alumno de Secundaria y luego optativamente, por supuesto, podría acceder a más. Pero esto de obligarles a todos a todo, pues está cayendo... Que luego los profesores ninguno en su área a la vez está conforme con lo que tiene. Si hubiese... Habría que aumentar la semana de los alumnos en diez horas para dar gusto a todos los profesores.

(Documento XXXII, 249)

No, no. No prefijamos ningún itinerario, damos la optatividad, por eso yo estoy en contra de que tengamos un abanico tan amplio de optativas y de que eso se recorte un poco, pero es que la respetamos al máximo. Si nosotros tenemos doce optativas reconocidas o nueve, damos las doce o las nueve y luego, según por donde se decanten los alumnos, son las optativas que se van a impartir, con arreglo a la legislación de más de quince, pero quiero decir que no decimos, éste es el itinerario y si vas a hacer 4º y vas a coger Matemáticas, Física, pues entonces tienes que hacer..., porque eso yo sí sé que algún Centro se hace así. Pero eso no es optatividad, eso son itinerarios prefijados. La optatividad, si se respeta, es difícil de organizar y entonces yo ahí es donde yo creo que hay que regular un poco, de poner un número de ellas en donde no sean tan complejo luego la organización. Yo si os puedo decir que 4º de Secundaria en el Instituto nuestro nos llevó a tres personas todo el mes de Julio organizarlo; 4º de Secundaria, por respetar la optatividad, por eso yo hago tanta carga quizá en la optatividad. Me parece que tal como está, para respetarla, es difícil.

(Documento III, 373)

Tres aspectos fundamentales se pueden considerar en torno al tema de las optativas. Un primer tipo de argumentos sobre la opcionalidad hacen referencia a **aspectos didácticos**.

Cuando las posiciones sobre el tema se analizan, siquiera sea mínimamente, los enfoques dominantes son los siguientes:

- La calidad de la enseñanza.

- El rendimiento de los alumnos.
- Los contenidos de las disciplinas optativas.
- Las posibilidades y dificultades de la diversificación y flexibilización de la enseñanza.
- La capacitación del profesorado.

Clarificar el nivel del ámbito de la optatividad, para que juegue, según los casos [...]. Para algunos alumnos puede ser un espacio donde complementen formación, porque tiene un itinerario y pueden asumir más carga académica y un área más académica, frente a los que el espacio de optatividad les puede servir de refuerzo o en algunos casos de orientación, preferentemente para descargar una vía académica o las dos conjugadas.

(Documento XXVI, 437)

Porque lo que suelen hacer muchos críos es que las optativas las toman como asignaturas un poco, digámoslo así, de pasada. Que prácticamente como que están obligados o que el profesor está obligado a aprobárselas.

(Documento XVIII, 35)

Yo creo que tendría que haber áreas más interdisciplinares, mucho más integrales, menos áreas, menos áreas obligatorias y más optatividad.

(Documento XXIII, 291)

Yo he reparado en cuanto a la parte del centro, porque de Matemáticas, de Biología, Física y Química etc., en los departamentos (...) pues hay grandes quejas. Grandes quejas en cuanto a la optatividad, en cuanto a asignaturas cuatrimestrales, etc., etc., etc. Que los profesores de ciertas asignaturas se encuentran con que en cuatro meses tienen que conocer, diversificar, etc., a doscientos alumnos y cuando empiezan a conocerlos se van a otro grupo. Se van a otro grupo y vuelven a empezar.

(Documento XV, 118)

El segundo tipo de temas abordados de modo predominante sobre las disciplinas optativas se refiere a problemas de **tipo organizativo**. Son problemas, por ejemplo, de:

- Horarios.
- Conjugación de optatividad y obligatoriedad.
- Aspectos corporativos implícitos en la optatividad en los centros.

Por otra parte además, muchas de las optativas no tienen ningún tipo de fundamento para el currículum y además no hay profesorado competente para impartir unas optativas; dígame por ejemplo, está informática especializada para ciencias sociales etc. para ciencias sociales, ciencias naturales, etc que se va a impartir en me parece que en bachillerato. Uno de los contenidos, uno de los contenidos me parece que es robótica

(Documento XX, 98)

Pero la verdad yo creo que, igual digo una barbaridad, pero yo creo que ha habido centros en los que han ofertado optativa, porque en el diseño curricular o en el reparto horario había que ofrecer una optativa y nada más

(Documento XXVIII, 265)

Para colmo la optativa, obligatoria paradójicamente dicha así, ha sido Francés.

(Documento X, 7)

Y luego después, en lo que comentabais en relación a las optativas también, veo que la gente está haciendo una competición por el número de horas en su departamento, que hay departamentos que ponen hasta 4 optativas para tener más horas, y bueno es un descontrol total, eso es un descontrol total.

(Documento XVIII, 298)

El tercer núcleo temático en el que aparecen estructurados los items dedicados a la optatividad en la ESO es el relativo a las demandas de los profesores a los poderes públicos. De los datos con los que contamos se derivan una serie de exigencias y sugerencias a la Administración Educativa sobre las disciplinas optativas.

Las soluciones que se proponen para los muchos problemas detectados y analizados en la organización del sistema de 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.

Se podrían sistematizar así;

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

Bueno, yo creo que el problema del Segundo, fundamentalmente estará en las optativas. En las optativas claro, en las optativas. ¿Cómo?, ¿qué dotación debería de tener un instituto de Secundaria para poder impartir las optativas?

(Documento XXI, 318)

Creo que el haber puesto optativas y la transversalidad es una cosa muy buena pero que (...) llevamos un año. Pero que la Administración también ha andado tarde con las (...). Salieron muy tarde las directrices. El profesorado estuvo esperando a ver lo que se sacaba para poder empezar.

(Documento XXIX, 95)

Pero de acuerdo con lo que se ha comentado aquí, en Cuarto sobre todo con los itinerarios, respetando y dando más peso a esas áreas

que hemos comentado habría una serie de optativas vinculadas al itinerario por ejemplo científico: podemos hablar de Biología, Geología, Física y Química; para letras: Latín, Literatura Española, ... que podían pesar mucho más y desaparecer a lo mejor ciertas materias.

(Documento XXXII, 250)

Es en la optatividad, o sea, la optatividad es muchísima, yo creo que habría que fijar unas optativas, y dentro de esas optativas, pues primar, ¿no?. Ya se prima en la Cultura Clásica, en cuanto a segunda Lengua; pero bueno, no que tengamos posibilidad de tener en un Centro trece o catorce optativas.

(Documento III, 135)

Entonces ahí interviene el equipo directivo, en el sentido de que haya digamos a través de la comisión pedagógica un poco de orden en el sentido de que haya un equilibrio entre los departamentos y las optativas, ahora bien el problema, es que eso también tiene un efecto positivo, el tema de la riqueza ¿no?

(Documento XXXI, 134)

Yo de todas las maneras, en el Centro nuestro, en estas fechas empezamos a hacer el sondeo a los propio alumnos y con ese sondeo organizamos ya unos grupos que después, por supuesto, queda también abierto, porque siempre el alumno cuando va a matricularse, incluso si hay seis grupos y hemos organizado uno pero después en lugar de ese se repite otro porque después los chicos pueden cambiar, es decir, a la hora de matricularse, en principio a lo mejor dice, bueno quiero esto, quiero lo otro, pero después a la hora de matricularse, no porque «fulanito» va allí, y entonces eligen otra. Pero la cuestión es, de lo que partíamos, que son muchas, muchas optativas, y que no es cierto que después el alumno pueda elegir aquello que... o pueda tener aquello que ha elegido.

(Documento III, 375)

Y luego ya, los alumnos se decantarán, y entonces luego ya, unas quedarán y otras desaparecerán. Pero dar posibilidad de que exista al máximo, que es lo que dice la ley, los 15 alumnos por la que presenta el centro y los 10 por la optativa que está marcada por la ley, y eso este año no lo han respetado. Y es lo que yo quiero que se respete, lo digo para los señores políticos, si me van a escuchar.

(Documento XX, 288)

5.4 LAS HUMANIDADES

El tema de las Humanidades ha tomado, por toda una serie de razones, un especial interés. En la encuesta, y puesto que se limitaba a analizar la situación del currículo actual de la Educación Secundaria Obligatoria, no aparecía ninguna cuestión sobre el tema. Pero en las sesiones de *grupos de diagnóstico* apareció con relativa fuerza.

Los ítems que tenemos registrados sobre Humanidades (incluidas las menciones a Filosofía, Latín, Griego e Historia) suman 47.

En su inmensa mayoría, se limitan a adoptar una postura ante el tema. En pocas ocasiones —al igual que en el tema de las optativas— se razona.

La Geografía y la Historia son las que aparecen con más frecuencia. Sobre todo la Geografía, como ya se ha visto antes. El profesorado se pregunta por qué los alumnos, por el hecho de vivir en un determinado sitio, sólo deben conocer el lugar en el que viven. En otros casos, el que se forme a los alumnos, no partiendo de su entorno más próximo, sino quedándose sólo en él, es considerado como falta de preparación y de cultura.

Del total de 41 registros que hacen referencia a las humanidades en la ESO, 10 abogan por su desaparición o reducción, frente a 31 que se pronuncian a favor de una consideración mayor.

A continuación pueden examinarse algunas de las opiniones expresadas en las sesiones de los *grupos de diagnóstico*.

Por otra parte creo que en la ESO, el Latín, la Filosofía y la Literatura Universal, aquellas áreas o asignaturas ya que hablan de las Humanidades un poco, también las hemos soslayado de la Secundaria, y me parece que en orden a un punto de vista práctico y de exigencia, pues claro esto no sirve para nada desde ese punto, de la exigencia y de lo práctico, pero ¿no sirve para nada que abstraigan?, ¿no sirve para nada que tengan una cultura?, ¿no sirve para nada?

(Documento V, 378)

Con respecto a un análisis curricular de la ESO, ya lo ha comentado el compañero XX..., XX, del arrinconamiento de ciertas áreas, principalmente del área de Humanidades, en concreto hago énfasis en dos áreas: Historia de España y Filosofía.

(Documento VII, 88)

Claro, si existiera realmente un dinamismo de todo esto que yo acabo de decir nos daríamos cuenta de que el mito que se ha extendido, es un mito igual que el de que las Humanidades están perjudicadas, y el mito de que es la egebeización, y todas esas cosas que son monsergas, bueno, pues nos daríamos cuenta, veríamos que es que los contenidos que hay en la E.S.O. son de tal envergadura y dan tantas posibilidades como las que pudiera haber en el B.U.P. o las que pudiera haber en el Bachillerato de los siete años y de los no sé cuántos. Exactamente igual.

(Documento XIII, 170)

Salvando el Latín, que a lo mejor en vez de estar como optativa, tendría que aparecer como...

(Documento XIX, 386)

Vale, es una paradoja, una «boutade». Una «boutade», una «boutade»; pero lo más valioso del Latín es que no sirve para nada.

(Documento XIX, 408)

Y entonces, a lo mejor saben mucho, en concreto en ZZ del ZZ, pero si les preguntamos por el Sil, no saben dónde está, en Espa-

ña, no te digo ya si preguntamos por el Volga, y no soy profesora de Sociales, pero constato esto desde mi área que es la Lengua y la Literatura, que vienen mal desde el principio.

(Documento V, 319)

¿Por qué un alumno de un entorno rural está condenado a estudiar el campo y su entorno rural cuando la educación deber ser algo que fomente la igualdad de oportunidades y que les abra horizontes? Por ejemplo ¿por qué en ZZ hay que estar siempre viendo el entorno de ¿Por qué no hay que ver otra cosa?

(Documento VII, 152)

5.5 LOS TEMAS TRANSVERSALES

En principio se reconoce la presencia de los Temas Transversales en el currículum como un elemento de formación importante, con un aliento social claro ante la necesidad de potenciar los aspectos formativos durante la estancia de los alumnos en los centros.

Mira, los temas transversales nacen de la necesidad de seguir, fundamentalmente percibida desde lo social, (...), de que ya es hora de que se caiga en la cuenta de que no solamente interesa chicos que se sepan cosas, sino de que acaben siendo luego buenos ciudadanos, gente, pues, honorable; que tenga unas coherencias internas y pacífico porque la conflictividad grande, como se ha citado aquí, la tenemos dentro, y porque hay agresiones, y porque el clima está bastante, por no decir muy deteriorado en muchos sitios, fundamentalmente en la periferia de las ciudades.

(Documento XIX, 448)

Sin embargo, en los proyectos curriculares de los centros y en la puesta en práctica de los mismos, la atención a los temas transversales es escasa. No son percibidos como algo prioritario por los profesores. Estos están más ocupados y preocupados por la implantación de su área específica.

Hay que añadir el escaso apoyo editorial que llega a cada profesor sobre lo que le concierne respecto a cada uno de estos temas transversales.

En cuanto a la interdisciplinariedad y los ejes transversales, los centros que han empezado este año aún tienen que digerir las primeras angustias. Y la verdad es que los créditos variables están muy ligados a una área concreta. Es decir, si no hay material editorial que cuide de estos ejes transversales, la gente no piensa en ellos porque está angustiada por otras cosas, por ahora.

(Documento II, 58)

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
- Periodo corto, durante el cual se intenta tratar un tema transversal desde distintas áreas.
- Un año se plantea el tratamiento interdisciplinar de un tema transversal y otro año otro tema.
- Se pasa esta temática al plan de tutoría

Sí, es lo que decías tú, que me da la sensación de que en cada departamento todos tenemos muy claro que tenemos que incorporar los, pero el problema radica que {...} los temas transversales sin una coordinación entre los distintos departamentos. Pero la única forma de hacerlo es como dices tú. Es decir, establecer una serie de periodos de tiempo, y decir, bueno, más o menos en este plazo de tiempo, en diversas materias vamos a tratar este tema; desde el área de Matemáticas, por ejemplo, lo que decías tú, el tema de educación para la salud, la alimentación, pues haciendo problemas referidos a eso, etc., etc.

(Documento IV, 290)

Yo creo que los transversales a base de que pase el tiempo, año tras año, yo creo que sí que van a estar incorporados en las {...}, en las programaciones. Pero yo creo que el problema fundamental es ese, es un problema de coordinación, es un problema de coordinación.

(Documento IV, 291)

Entonces, quizá no llevamos tiempo suficiente como para ser, por ejemplo, para plantearlo en la comisión pedagógica. Yo creo que es un hecho que tiene que plantearse en la Comisión de coordinación Pedagógica, murmurarlo y hacerlo en la forma (...)

(Documento IV, 304)

Yo creo también que aparte de abordarlos desde los departamentos, también hay aspectos de esos temas que se pueden abordar desde las tutorías porque (...)

(Documento IV, 310)

Como puede apreciarse, en la realidad se tiende a bordear la fórmula de un tratamiento del conjunto de los temas transversales acompañado con el normal desarrollo del área. Ciertamente, estas otras fórmulas resultan más fáciles para los centros. Sin entrar a considerar lo complicado que, afirman los profesores, resulta muchas veces conseguir afinidades y asociaciones con el tema transversal, sin violentar aunque sea parcialmente los contenidos básicos de su área propia.

Yo creo que eso está un poco, no se, forzar un poco el agua a que entre por otro cauce distinto del suyo. El tema transversal lo piden determinados temas, determinadas áreas, o determinados conceptos, determinadas áreas y es ahí donde se deben dar, y creo que debe ser así.

(Documento XX, 252)

Una observación del profesorado que merece consideración sostiene que todos estos valores que comportan los temas transversales encuentran una dificultad añadida en los macrocentros que están surgiendo con la implantación de la Reforma por concentración en los IES de los alumnos del Primer Ciclo de la ESO al sacar a estos alumnos de los centros de Educación Primaria.

(...) Y otro problema que quería apuntar sobre este tema de valores es que hay un defecto de la LOGSE que está creando macrocentros de Secundaria, auténticos macrocentros.

(Documento XIV, 200)

Desde 12 hasta 18 años, y más los centros que tienen ciclo formativo como el nuestro, pues son auténticos macrocentros. El centro que va a tener menos de 1.000 alumnos va a ser una excepción. Entonces, con 1.000 alumnos es imposible tener una educación en paz. Ese es un error gordísimo.

(Documento XIV, 201)

Pero es que muchas veces los centros, o sea, los centros cuando ya están, de alguna manera, masificados que, a lo mejor, no tienen 1.000 alumnos, pero sólo tienen 200 en muy poco espacio; y

cuando hay mucha masificación, al final, hay una serie de circunstancias que impiden que haya esa educación.

(Documento XIV, 202)

La situación curricular real de los Temas Transversales en los centros refuerza la idea de que estos temas, eminentemente formativos, no van a tener un tratamiento suficiente si éste se confía meramente a su aparición ocasional, transversal, en las distintas áreas. El tratamiento eficaz de los aspectos formativos en el futuro, por su importancia, apunta a la necesidad de una programación específica de los mismos, tan cuidadosa y completa como la programación de los aspectos académicos. Y esta programación, la coordinación de su realización en el grupo de aula y buena parte de la realización misma ha de pivotar sobre la tutoría. Gran parte del contenido del plan anual de tutoría habrá de consistir en actividades programadas para el grupo de aula con finalidad explícitamente formativa. Todo ello, desde luego, con el refuerzo del tratamiento transversal que sea posible en algunos temas.

Fase preactiva: Proyecto curricular y programación

1. Definición

La programación es la previsión, realizada por el profesor, por la que se intenta optimizar la secuencia de contenidos, la ordenación de actividades, los recursos, el tiempo de enseñanza y la evaluación en función de unos objetivos o unas intenciones educativas.

El concepto de programación ha sido alguna vez contrapuesto al de diseño curricular en relación con la apertura o cierre del currículo a cuyo servicio se ponen una y otro. No parece que esta diferenciación tenga excesivo sentido: se puede hablar de programación cerrada y abierta de un currículo.

Por tanto, por programación se entiende el proceso previo al «cómo hacer» en enseñanza, la fase preactiva del acto comunicativo/didáctico.

La previsión de las actividades en el aula se hacía, hasta el comienzo de los años treinta, a través de los programas. La relación de materias o asignaturas que se había de desarrollar en cada curso o ciclo —cuestionario— se proyectaban luego en la elaboración de un programa que, esencialmente, constituía una distribución trimestral de contenidos, organizados generalmente de modo cíclico.

En el principio de la década de los treinta está planteada la polémica entre la conveniencia de preparación de las clases «en ordenadas notas» como dice un autor del momento, frente a los que lo consideran una actividad «excesiva y de utilidad muy dudosa»:

Que un maestro haya de dedicar dos o tres horas a pensar, escribir e ilustrar el programa y la marcha del trabajo del día siguiente después de su durísima jornada de cinco horas, es algo que la conciencia rechaza instintivamente.

La imposición de la programación llega en 1939, en plena guerra civil, y por razones que no son de tipo didáctico.

El cuaderno de preparación de lecciones, las fichas de trabajo, las programaciones larga y corta y,

ahora, los diseños curriculares son los herederos directos de aquella situación, hoy aceptada como exigible, pero frecuentemente entendida como una tarea burocrática a la que hay que dar respuesta por exigencias administrativas. Y hacia la que existe un claro recelo por parte de no pocos profesores en función de su sentido y su valor.

Nadie defendería hoy una enseñanza sin previsión anticipadora, por mínima que sea. Todo profesor la realiza. Pero parece necesario señalar la dispar valoración que se hace de estos instrumentos de anticipación de la docencia por parte de los profesionales de la enseñanza.

2. Los resultados de la prueba

2.1 ANÁLISIS FACTORIALES DE PRIMER ORDEN

Este bloque está formado por 34 ítems que se agrupan en 10 factores, que explican el 68,7% de la varianza, y que aparecen detallados en el Cuadro 3.1.

La denominación y el sentido de los factores, es el siguiente:

Factor 1. Uso crítico de los instrumentos de programación peculiares de la Reforma Educativa: Frecuencia de utilización de los diferentes instrumentos y documentos propugnados por la reforma educativa para programar lo que se va a hacer en clase, e importancia que dichos instrumentos y documentos tienen tanto para la práctica docente como para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los instrumentos que se incluyen en este factor son el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro y la programación anual del centro.

Factor 2. Programación individual: Importancia en general de la planificación de la enseñanza y frecuencia de utilización concreta de la programación de aula. Se tienen en cuenta también los objetivos que se pretenden conseguir con el alumnado.

Cuadro 3.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
P08G. Es importante programar y planificar las actividades a realizar en el aula	0,06656	0,47659	0,02474	0,21957	-0,17664	-0,28612	-0,01237	-0,10200	-0,24050	0,01030
P17A. Valoración del proyecto educativo de centro	0,73207	0,21798	0,08884	0,30238	-0,30073	-0,53628	-0,04057	-0,06668	0,21714	0,19806
P17B. Valoración del proyecto curricular de etapa/centro	0,69974	0,30515	0,10080	0,31019	-0,39753	-0,53028	-0,05994	-0,05873	0,22590	0,19809
P17C. Valoración de la programación general anual de centro	0,72270	0,27708	0,14202	0,30408	-0,33400	-0,47750	0,02764	-0,06142	0,20638	0,25618
P17D. Valoración de las programaciones didácticas del departamento	0,24125	0,38362	0,03947	0,16044	-0,85421	-0,18377	0,04531	-0,02893	0,23368	0,07652
P17E. Valoración de la programación del aula	0,12968	0,85374	0,05670	0,14250	-0,31299	-0,16206	0,14411	-0,03098	0,22949	0,04297
P18A. Frecuencia en la utilización del proyecto educativo del centro	0,83959	0,11993	0,09920	0,25610	-0,15060	-0,26734	0,00577	0,28789	0,17542	0,05374
P18B. Frecuencia en la utilización del proyecto curricular de etapa / centro	0,80796	0,21090	0,06196	0,25385	-0,23852	-0,26285	-0,05790	0,31604	0,16732	0,05019
P18C. Frecuencia en la utilización de la programación general anual de centro	0,81880	0,19896	0,10852	0,24130	-0,17965	-0,25265	0,06056	0,24153	0,15754	0,13971
P18D. Frecuencia en la utilización de las programaciones didácticas de departamento	0,31184	0,24281	0,01018	0,09768	-0,80455	0,05179	0,03950	0,24371	0,20027	-0,03420
P18E. Frecuencia en la utilización de la programación de aula	0,22301	0,83175	0,05695	0,09530	-0,28611	-0,06217	0,15530	0,16167	0,26689	-0,01863
P18F. Frecuencia en la utilización de las notas y apuntes personales de cursos pasados	0,03978	0,15787	0,08102	0,01884	-0,05428	-0,00009	0,86177	0,07584	0,13216	-0,00814
P18G. Frecuencia en la utilización del libro de texto	0,03334	0,03732	0,81278	0,08403	-0,01774	-0,01670	0,01522	-0,07173	0,03324	-0,13112
P18H. Frecuencia en la utilización de la guía didáctica o la programación del libro de texto	0,19612	0,13449	0,77958	0,11962	0,05862	-0,06549	0,07637	0,14357	0,08940	0,25977
P18I. Frecuencia en la utilización del Decreto de currículo de la ESO	0,37690	0,13022	0,00339	0,12477	-0,19525	-0,16714	0,09331	0,79204	0,19338	0,10768
P18J. Frecuencia en la utilización de los objetivos que pretendo conseguir con el alumnado	0,32222	0,38728	0,06185	0,13594	-0,14848	-0,15480	0,02809	0,35271	0,80680	-0,01753
P18K. Frecuencia en la utilización de los materiales y recursos de enseñanza que tengo a mi alcance	0,11668	0,19613	0,03337	0,05670	-0,17835	-0,03270	0,13938	0,06310	0,78648	0,02213

(Cont.) Cuadro 3.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
P19A. Importancia del proyecto educativo de centro para aumentar la calidad	0,47948	0,26028	0,07410	0,20749	-0,19862	-0,82207	0,02801	0,21243	0,27458	0,08464
P19B. Importancia del proyecto curricular de etapa/centro para aumentar la calidad	0,44637	0,33791	0,07288	0,22087	-0,26084	-0,82791	0,02248	0,25503	0,28955	0,07175
P19C. Importancia de la programación general anual de centro para aumentar la calidad	0,47291	0,32055	0,13287	0,22466	-0,22944	-0,77570	0,09153	0,18534	0,27263	0,14180
P19D. Importancia de las programaciones del departamento para aumentar la calidad	0,05823	0,39369	0,07016	0,08573	-0,76850	-0,41879	0,13202	0,17020	0,32498	-0,02425
P19E. Importancia de la programación de aula para aumentar la calidad	0,02498	0,78865	0,11350	0,11574	-0,29752	-0,30927	0,21736	0,09361	0,34199	-0,03638
P19F. Importancia de las notas personales de cursos pasados para aumentar la calidad	-0,02510	0,18261	0,20861	0,02442	-0,09093	-0,10422	0,87719	0,07762	0,21785	0,00011
P19G. Importancia del libro de texto para aumentar la calidad	0,02632	-0,00725	0,83519	0,04699	-0,11204	0,00604	0,21605	-0,04084	0,07002	-0,07588
P19H. Importancia de la guía didáctica o la programación del libro de texto para aumentar la calidad	0,13551	0,08527	0,84492	0,09442	-0,01756	-0,12626	0,20476	0,11251	0,10769	0,24332
P19I. Importancia del Decreto de currículo de ESO para aumentar la calidad	0,21212	0,17248	0,15242	0,18017	-0,24785	-0,48629	0,11385	0,69041	0,24552	0,09223
P19J. Importancia de los objetivos que pretendo conseguir para aumentar la calidad	0,11865	0,41937	0,09557	0,17267	-0,19184	-0,38787	0,09449	0,22902	0,68639	-0,06624
P19K. Importancia de los materiales y recursos a mi alcance para aumentar la calidad	0,05144	0,22595	0,11574	0,09186	-0,22230	-0,20983	0,20103	0,01437	0,81209	-0,04407
P20A. Frecuencia de reflexión sobre coherencia entre Proyectos Curriculares y práctica educativa	0,59160	0,08455	0,20353	0,36971	-0,15777	-0,05749	-0,03493	0,16615	0,17991	-0,03394
P23E. Para decidirse por un libro de texto es más importante la calidad de la guía didáctica que su coherencia y la claridad	0,04258	-0,06420	0,06465	-0,02685	0,01477	0,01639	-0,00859	0,06353	-0,06724	0,90923
P33D. En el proyecto curricular se ha tenido en cuenta al alumnado con n.e.e.	0,25305	0,08008	0,05162	0,80934	-0,13531	-0,06486	0,01979	0,12726	0,04499	0,00694
P33E. Las decisiones con respecto al alumnado con n.e.e. han sido adoptadas por el profesorado en su práctica docente	0,22173	0,10254	0,10650	0,82714	-0,10918	-0,04527	0,05292	0,10216	0,05147	-0,02702
P34E. Las adaptaciones curriculares se hacen con suficiente rigor	0,24825	0,18986	0,12454	0,62026	0,01243	-0,17890	-0,11042	-0,12719	0,17151	0,04080
P34F. Las adaptaciones curriculares son de gran utilidad	0,12859	0,24481	0,00861	0,51037	-0,05318	-0,40157	-0,07192	-0,10271	0,25819	0,21382
% de varianza explicada por los factores	24,0	8,7	8,0	5,2	4,6	4,4	3,9	3,6	3,3	3,0
% total de varianza explicada = 68,7										

Factor 3. **Programación basada en el libro de texto:** Importancia del libro de texto y la guía didáctica que suele acompañarle como instrumento de programación para aumentar la calidad de la enseñanza.

Factor 4. **Adaptaciones curriculares:** Grado de acuerdo o desacuerdo con la necesidad de realizar y utilizar adaptaciones curriculares, especialmente en la enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Factor 5. **Programación cooperativa:** Valoración y utilización de las programaciones didácticas realizadas en el departamento. Se alude, por tanto, a una tarea corporativa diferenciada del factor 2 principalmente por el modo de realización de los instrumentos de programación.

Las saturaciones de las variables en el factor son negativas.

Factor 6. **Valoración crítica —pero no utilización— de los instrumentos de programación peculiares de la Reforma Educativa:** Importancia que, para aumentar la calidad de la enseñanza, tiene el hecho de programar la actividad del aula a partir de los instrumentos que propugna la reforma. Se trata de una valoración, pero no se hace referencia alguna a la utilización. Las saturaciones son negativas.

Factor 7. **Programación basada en la experiencia docente:** Frecuencia con la que el profesorado utiliza las notas y apuntes personales de cursos pasados y valoración de la importancia que tienen estos documentos para mejorar la calidad de la enseñanza.

Factor 8. **Valoración y uso del Decreto de Currículo:** Frecuencia con que el profesorado utiliza el Decreto de currículo de Educación Secundaria Obligatoria para programar lo que va a hacer en clase y la importancia que le concede como instrumento para aumentar la calidad de la enseñanza.

Factor 9. **Programación ocasional:** Frecuencia y valoración de la programación basada en los objetivos que se pretenden conseguir con los alumnos, así como los materiales y recursos de enseñanza que tiene a su alcance.

Factor 10. **Valoración de la guía didáctica:** Grado de acuerdo con la afirmación de que para decidir qué libro se va a utilizar en clase es más importante la calidad de la guía didáctica, que acompaña al libro, que la coherencia y la claridad del libro de texto en sí.

2.2 LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

A partir de los 10 factores de primer orden, se han calculado las dimensiones de segundo orden que aparecen en el Cuadro 3.2.

Cuadro 3.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2	D3	D4
F1. Uso crítico de los instrumentos de la programación de la Reforma	0,32478	-0,16999	0,46903	-0,63709
F2. Programación individual	0,72886	0,09847	0,10447	-0,01590
F3. Programación basada en el libro de texto	0,01162	0,70265	0,33255	-0,04009
F4. Adaptaciones curriculares	0,37920	-0,16715	0,47807	-0,20139
F5. Programación cooperativa	-0,60769	0,06598	-0,01978	0,24984
F6. Valoración crítica —no uso— de los instrumentos de programación de la Reforma	-0,45371	0,11778	-0,50682	0,17304
F7. Programación basada en la experiencia docente	0,17028	0,73590	-0,24426	-0,07895
F8. Valoración y uso del Decreto de Currículo	0,05691	0,13226	-0,08012	-0,86490
F9. Programación ocasional	0,65859	0,06949	0,03967	-0,13779
F10. Valoración de la guía didáctica	-0,12376	0,08638	0,68918	0,03774
% de varianza explicada por los factores % total de varianza explicada = 54,0	20,8	12,1	11,0	10,1

La **dimensión 1**, que se ha denominado «Programación convencional», incluye los factores 2,9,5 y 6. A través de estos factores, los profesores o los grupos de profesores que puntúan más alto ponen de manifiesto la mayor importancia que, para la práctica docente, tienen la utilización de programaciones tanto individuales como en equipo —teóricamente al menos, las programaciones del departamento—, las adaptaciones curriculares, así como la consideración prioritaria de los objetivos que se han de conseguir con los alumnos y el material y los recursos disponibles.

Se valoran alto, también, los instrumentos programadores de la reforma, si bien no se utilizan.

Las puntuaciones bajas —negativas— aluden a la polaridad contraria. Supone una aceptación de una programación convencional, coherente con los planteamientos más generales, con un cierto distanciamiento de los modos programadores basados en el proyecto curricular. Vendría a ser el mantenimiento de una «programación racionalista».

La **segunda dimensión**, denominada «Programación experiencial», está formada por las variables que constituyen los factores 7 y 3. En esta dimensión el profesorado que puntúa más alto hace mayor uso de las notas y apuntes personales de cursos anteriores y da una mayor importancia tanto a estos documentos como a diferentes aspectos relacionados con el libro de texto y la guía didáctica para mejorar y aumentar la calidad de la enseñanza. La puntuación negativa en este factor delata una menor aceptación de estos sistemas de programación.

La **tercera dimensión**, que se llama «Programación basada en la Reforma», expresa dos polaridades, definida la primera por aquellos profesores o grupos de profesores que están más de acuerdo con que es importante que el libro de texto tenga una guía didáctica de calidad, que utilizan y valoran en mayor medida el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular y la programación anual para programar lo que va a hacer en clase y que tiene más en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales en las adaptaciones curriculares.

Todas las variables que están incluidas en esta dimensión se corresponden con los factores 10, 4 y 1 de primer orden.

La **cuarta dimensión**, por último, que se ha llamado «Acomodación por rechazo a la reforma», está constituida por los factores octavo y primero, e implica una actitud de menor aceptación hacia el Decreto de currículo de Educación Secundaria Obliga-

toria y una tendencia a prescindir del PEC, del PCC y la programación anual del centro.

Una valoración negativa supone una mayor aceptación de estos instrumentos.

Se ha denominado a esta dimensión «acomodación por rechazo a la reforma» porque parece entenderse en su situación una actitud de rechazo entendida como «veto de bolsillo» a la reforma, o como autojustificación y oposición a la introducción de procesos de previsión y programación en general. Esta ausencia de alternativas es la que permite intuir que se trata de un intento de racionalización del rechazo a la función preactiva.

Pese a que la denominación de la dimensión parece referirse a la dimensión anterior, que podría entenderse como inversión, hay que señalar que la correlación entre las dimensiones 3 y 4 es casi nula. El único componente común, el factor 1, aparece con signo inverso. Los restantes factores no coinciden.

3. La contrastación de los factores

La coherencia explicativa en la descripción de los factores aparece subrayada por los datos procedentes de los *grupos de diagnóstico*.

La dimensión 1, que se ha denominado «programación convencional», se percibe de modo directo o por indicios en un amplio número de casos. Supone la aceptación de una exigencia profesional que se siente como necesaria.

A mí me parece que tiene un sentido muy positivo la programación. Recurres, pero recurres en todo momento. En la adaptación curricular lo mismo. Si un niño no es capaz de llegar a los contenidos que tú te has marcado y a todo el currículum que tú has marcado para la generalidad, tienes que adaptar.

(Documento IV, 206)

Yo sobre el tema de preparación de clases, creo que evidentemente es fundamental, igual que decía x, pero la implantación de la ESO ha supuesto un cambio importante en la forma en la que se preparan las clases. Es decir, esa atención a la heterogeneidad supone que el profesor además de la preparación de contenidos tiene que dirigir esos contenidos a distintos tipos de alumnos. Eso supone un cambio importante y, y yo creo que en muchos casos se está haciendo pero que, pero que muy bien, en otros evidentemente o no saben, o no quieren hacerlo evidentemente (...).

(Documento IX, 142)

Esta conciencia de la necesidad de una elaboración preactiva de las estrategias y actividades del profesor es consustancial a la función docente, al margen de la terminología que se utilice. Existe una

cierta sensibilización hacia las modificaciones terminológicas sobre recursos e instrumentos ya conocidos y utilizados.

Otro aspecto, y en esto yo creo que quizá todos somos un poco, a todos nos ha pasado un poco lo mismo cuando hemos empezado con la Reforma, el lenguaje de la Reforma: proyecto curricular, niveles de concreción, etc. Todo eso nos ha pillado como diciendo, bueno ¿y esto, realmente, qué es? Luego, cuando realmente te lo pones a leer, bueno pues ves que es un poco más de lo que había antes sólo que con otro tipo de terminología.

(Documento IV, 21)

Desde la Inspección, desde los equipos directivos, y también somos responsables los asesores de los CPRs, nos lanzamos a poner en manos del profesorado toda una jerga y todo un conjunto de proyectos: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, el proyecto curricular de área, las programaciones, las unidades didácticas, los materiales, sin que todo aquello tuviese suficiente difusión, debate y contrastación con hacer vincular lo que ya se hacía con lo que se proponía, que no era radicalmente nuevo ...

(Documento XIII, 116)

Frente a esta programación convencional, de preparación de las clases mediante procedimientos sistemáticos, aunque se efectúan sin considerar la terminología de la reforma, aparece otra perspectiva, más tradicional y clásica, la dimensión 2, que se ha denominado «programación experiencial». 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 que los que aparecen en la dimensión 1, ni el sentido de actualidad de la dimensión 3.

Los dos recursos básicos, en este caso, son el libro de texto y los apuntes y experiencias previas de los profesores.

Entonces, a mí me parece que hay profesores que se amarran al libro de texto y ese es su santo y seña. Y aparte está, hombre, sí, sí que la programación está ahí y está parada. Yo creo que esas cosas, al menos en centros que tengan muchos profesores, están ocurriendo. Hay profesores que ellos su única guía, lo fue antes de la Reforma y lo sigue siendo ahora es el texto.

(Documento IV, 247)

Pero no olvidemos que hay ciertos profesores que no han abierto las cajas rojas. Seamos realistas que en el sistema también hay profesores y profesoras, que vamos, que es que desconocen, me ha venido a la memoria con el tema de objetivos y tal, hay profesores que siguen con sus apuntes, con sus planteamientos anteriores, con sus libros anteriores.

(Documento XXVI, 239)

Y me parece que esa no era la idea, pero me parece que eso es lo que va a suceder, y que de hecho, me parece que es lo que está sucediendo. Es decir, y además lo voy a decir en todos los sentidos,

esa impresión del profesor que utiliza los mismos apuntes, esa es la cuestión.

(Documento XX, 104)

Llama la atención, al analizar esta dimensión, el peso que se concede al libro de texto como elemento programador. Y no sólo como instrumento didáctico. Si se toma como referentes las búsquedas en la base de datos, la utilización del libro de texto es más intensa que las guías didácticas o los proyectos curriculares elaborados por las editoriales.

Se han localizado, para corroborar este dato, las menciones explícitas que aparecen en los registros sobre «libro de texto» y «guía» como elementos de previsión anticipadora. De las 108 menciones que aparecen relativas a los libros de texto, 12 de ellas se refieren al libro en el contexto de las tareas de programación. Y tan sólo dos menciones se realizan sobre las guías didácticas.

La dimensión tercera, la «programación basada en la reforma», la utilización de los proyectos educativos, los proyectos curriculares, las adaptaciones, etc. son frecuentemente aludidas en las sesiones de trabajo que hemos transcrito.

Esas programaciones, todo ese proceso que va desde el proyecto educativo de centro hasta las adaptaciones de aula, como proyectos curriculares, también, quiero decir, ¿son exactas? Yo estoy convencido de ello, yo estoy convencido, hasta profesionalmente, de ello, como comprenderéis.

(Documento IV, 235)

La inmensa mayoría de veces las alusiones son críticas o descalificadoras.

En todo caso, lo que se ha hecho no ha sido una tarea creativa o de pensar y reflexionar, ha sido una tarea de copia y en el mejor de los casos de síntesis, que yo creo que ni se ha llegado.

(Documento XIX, 294)

El proceso de acomodación por rechazo, la aplicación de planteamientos muy críticos, posiblemente como mecanismo de defensa ante algo que se percibía como amenaza o, al menos, como riesgo, es patente en un amplio número de casos.

Y nos pasa lo mismo con el proyecto educativo. Hay cosas que realmente no sabes cómo elaborarlas, y realmente tampoco te informan sobre cómo tienes que hacerlo, aunque es cierto que cada centro tiene su propia autonomía, flexibilidad para poder realizarlo. Pero bueno, digamos, que estamos un poco perdidos en todo ese mundillo.

(Documento IV, 20)

Bueno, eso tiene mucho que ver con lo que decía antes XX, de que, de que los Proyectos Curriculares no se hicieron en el proceso que se debían de haber hecho, porque no hubo ni tiempo. O sea, al final se copiaron, hubo que hacer Proyectos Curriculares del se-

gundo ciclo sin tener los del primero, hubo que hacer los Proyectos Curriculares sin tener los puestos educativos, sin un marco previo. (Documento III, 320)

Entonces, abí, creo que nos han dejado hacer lo que hemos querido en el aspecto de nuestras aulas; cada uno ha seguido como ha podido, quien ha querido cambiar algo lo ha cambiado y el que no ha querido cambiar ha seguido como estaba. Pero luego sí, el proyecto curricular ha quedado precioso en la mayoría de los centros y en la mayoría de los institutos. O sea, que eso es una gran verdad. Lo digo yo que he hecho cuatro cursos de proyecto curricular y cuatro proyectos curriculares que no caben en esta mesa. (Documento XXV, 44)

4. Comparaciones entre colectivos

Del análisis de varianza realizado con las puntuaciones de los distintos conjuntos de sujetos y las dimensiones anteriores (véase Cuadro 3.3) se pueden señalar las siguientes diferencias significativas:

Programación convencional. Con relación a la dimensión 1, las profesoras puntúan significativamente más alto que los profesores en la valoración, importancia y frecuencia de uso tanto de la programación de aula, como de las programaciones didácticas de los departamentos, los objetivos que se pretenden conseguir con el alumnado, la programación y planificación de las actividades que se vayan a realizar en el aula y la utilización de los materiales y recursos de enseñanza que tienen a su alcance.

No se aprecian diferencias significativas en esta dimensión que puedan deberse a los distintos colectivos docentes de los que el profesorado proviene, a las diferentes asignaturas que imparte, a la titularidad de los centros, a la experiencia docente que se posee, o a la comunidad autónoma en la que se trabaja.

Programación experiencial. En la dimensión 2, vuelven a aparecer diferencias debidas únicamente al sexo. Son de nuevo las profesoras las que puntúan significativamente más alto que los profesores en la frecuencia con la que utilizan las notas y apuntes personales de cursos pasados y en la importancia que conceden a diferentes aspectos relacionados con el libro de texto y la guía didáctica para mejorar y aumentar la calidad de la enseñanza.

Programación basada en la Reforma. En la dimensión 3 las diferencias significativas se encuentran entre colectivos docentes, la titularidad de los centros y las comunidades autónomas. Los maestros, con puntuación más alta, se diferencian significativamente del profesorado técnico de Formación Profesional y de Educación Secundaria. De igual modo,

los profesores de los centros privados se diferencian de los de titularidad pública y los que trabajan en el País Vasco y Cataluña de los que lo hacen en el resto del Estado que ha participado en el estudio. Los primeros, en cada caso, están más de acuerdo en apuntar la importancia que tiene el acompañamiento de una guía didáctica de calidad a la hora de elegir el libro de texto, en utilizar con mayor frecuencia los proyectos educativo y curricular, en tener más en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales para programar las adaptaciones curriculares correspondientes, y en valorar más las programaciones didácticas de su departamento.

Acomodación por rechazo a la reforma. En la dimensión 4, los profesores se diferencian significativamente de las profesoras en cuanto a un grado menor de aceptación del Decreto de currículo, del proyecto educativo y curricular, y de la programación anual del centro.

Otro tanto ocurre con los profesores de los centros públicos y los de Cataluña, Navarra, País Vasco y MEC que también manifiestan una menor aceptación en comparación con los de Valencia.

Las diferencias entre profesores y profesoras se aprecian en el Gráfico 3.1. Las profesoras puntúan más alto en las dimensiones 1 y 2, que se refieren a la importancia de la programación en general, sea por la vía convencional (dimensión 1), experiencial (dimensión 2) o basada en la reforma (dimensión 3). Los profesores solo superan a las profesoras en su rechazo a los modos programadores.

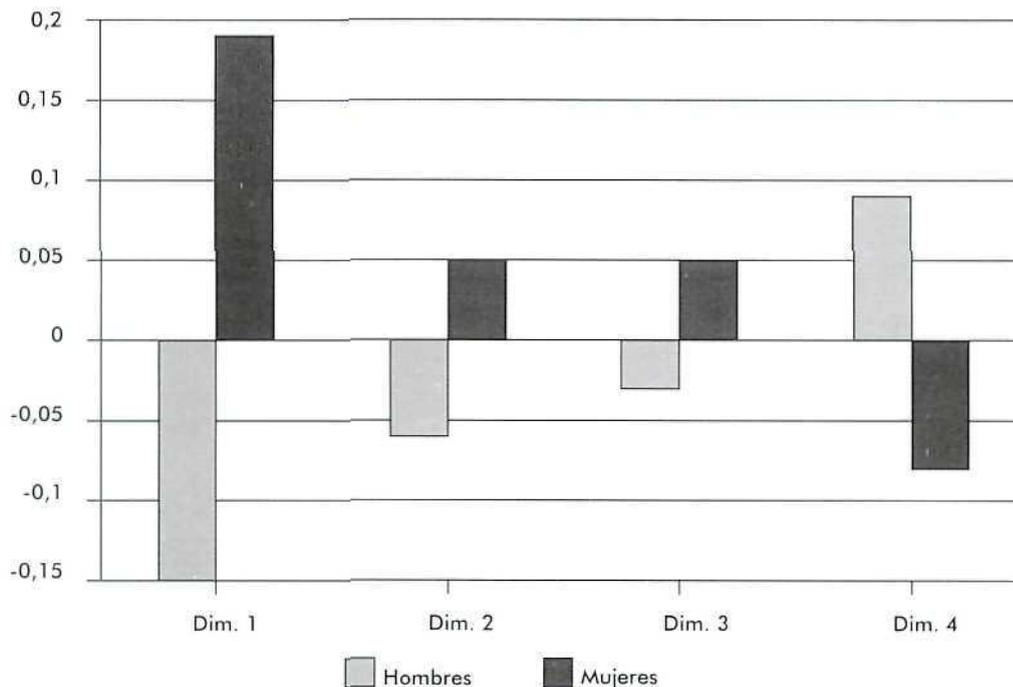
Esta conclusión se ve subrayada por la diferencia significativa que se produce entre hombres y mujeres en el ítem 8 G. En este ítem se pide el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *Es importante programar y planificar las actividades que se van a realizar en el aula.*

Las profesoras obtienen una media significativamente más alta, con $p=.0021$, que los profesores. En la dimensión 3 no se rechaza la hipótesis nula de la igualdad de medias entre profesores y profesoras, con una $p=.0553$. Es decir, se encuentra en el mismo límite de aceptación o rechazo convencionalmente considerado. Es cierto que se está trabajando con una muestra muy amplia, y como consecuencia se está considerando una probabilidad de .01 para llegar a rechazar la hipótesis, pero es de especial interés dejar constancia de esta situación por el posible significado que tienen estos «indicios» de diferenciación a favor de las profesoras.

Cuadro 3.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Programación convencional	M-h					
D2. Programación experiencial	M-h					
D3. Programación basada en la Reforma		M-pfp/pes		PR-pu		PV/C-g/mec/n/v
D4. Acomodación por rechazo a la Reforma	H-m			PU-pr	(.01)	C/N/PV/MEC-v

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Gráfico 3.1: Diferencias en las dimensiones en función de sexo

La dimensión 4 se ha definido en función del rechazo de las hipótesis de programación propuestas por la reforma educativa. Los profesores puntúan más alto que las profesoras. Como consecuencia, cabe señalar que, tal como ocurría en el bloque 1 con los objetivos de la reforma, las profesoras valoran más alto que los profesores las propuestas de programación.

El Gráfico 3.2 señala las diferencias existentes entre los centros de titularidad pública y privada. Como ya se ha dicho anteriormente, estas diferencias sólo son significativas en las dimensiones 3 y 4. Los profesores de los centros privados son más partidarios de una programación en consonancia con los principios propugnados por la LOGSE, mientras que los de los centros públicos se manifiestan más refractarios a las tareas de programación.

Por su parte, el Gráfico 3.3 recoge las diferencias que existen entre el profesorado relacionadas con el lugar del Estado en el que se trabaja. Como puede apreciarse, las diferencias significativas se dan en las dimensiones 3 y 4.

En la primera, que consiste en valorar una programación en mayor consonancia con los principios propugnados por la LOGSE, tiene la puntuación más alta el profesorado del País Vasco y Cataluña, y la más baja el de Valencia.

Cuando el profesorado valora, no los principios teóricos de una programación sino la programación real que realiza, el profesorado que tiende más hacia una programación regida por principios menos tradicionales es el de Valencia.

5. Un tema de interés: los instrumentos de programación

Los datos de la encuesta y las informaciones procedentes de las sesiones de *grupos de diagnóstico* propician diversas informaciones de notable interés sobre las valoraciones y los usos de los profesores en la fase preactiva.

Estas diferencias entre valoración y uso pueden verse reflejadas, por una parte en las frecuencias de aceptación de las preguntas 18 y 19 del cuestionario, y además por los registros que generaron los grupos.

Gráfico 3.2: Diferencias en las dimensiones por titularidad

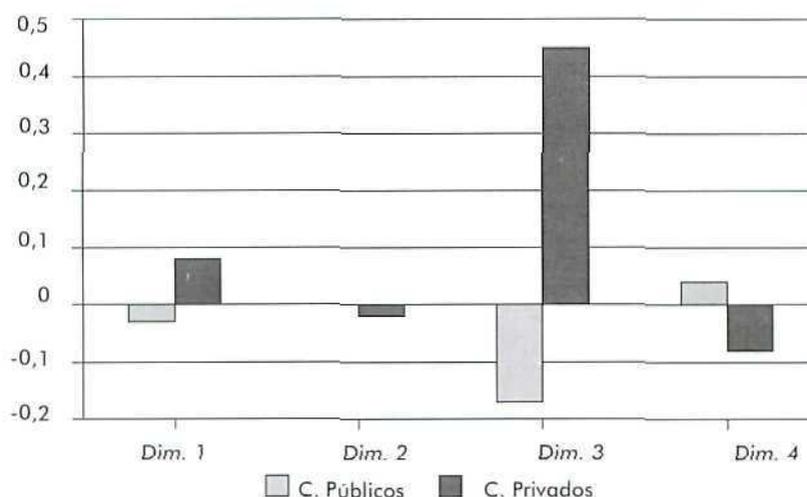
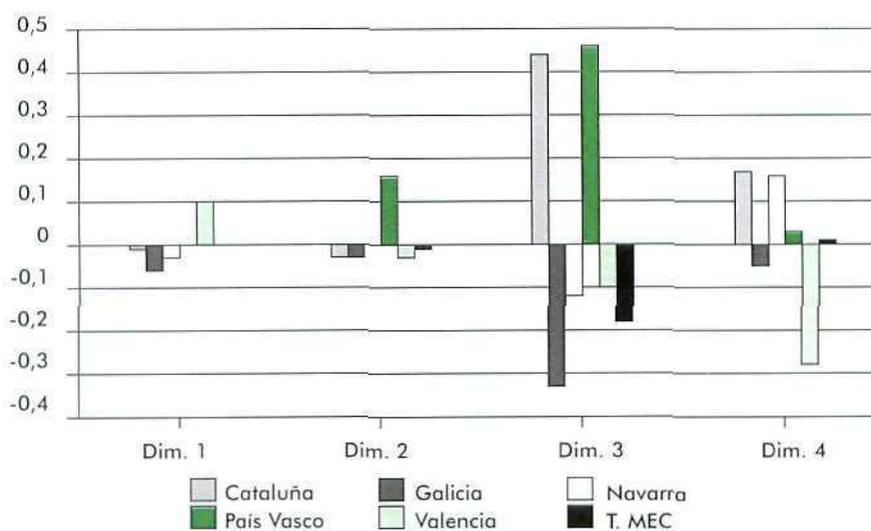


Gráfico 3.3: Diferencias en las dimensiones por comunidades autónomas



Las preguntas del cuestionario eran las siguientes:

18. ¿Con qué frecuencia utiliza Vd. los siguientes instrumentos para programar lo que va a hacer en clase?

19. Con independencia del uso que hace Vd. de esa serie de instrumentos para programar su actividad en el aula, señale, por favor, la importancia que podría tener cada uno de ellos para aumentar la calidad de la enseñanza.

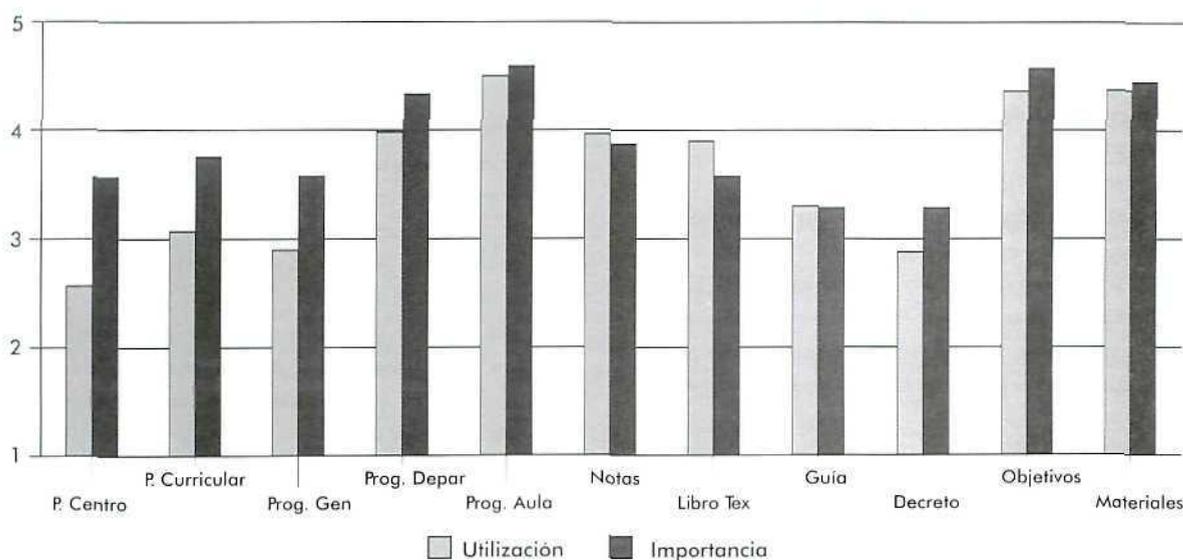
Y los instrumentos que se enumeran para ambas preguntas son:

- El Proyecto educativo de centro.
- El Proyecto curricular de etapa/centro.
- La programación general anual de centro.
- Las programaciones didácticas de departamento.
- La programación de aula.

- f) Las notas y apuntes personales de cursos pasados
- g) El libro de texto
- h) La guía didáctica o la programación que acompaña al libro de texto.
- i) El Decreto de currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- j) Los objetivos que pretendo conseguir con los alumnos.
- k) Los materiales y recursos de enseñanza que tengo a mi alcance.

El Gráfico 3.4 muestra las diferencias entre uso y valoración de los instrumentos y documentos de los que el profesorado dispone para realizar la programación.

Gráfico 3.4: Valoración media de documentos e instrumentos para programar



Si se observa el gráfico, lo primero que se percibe es que los instrumentos más valorados y más utilizados por el profesorado son los que se han venido utilizando tradicionalmente: la programación de aula, la programación teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden conseguir con los alumnos y los materiales y recursos que se tienen a alcance. Cabría señalar, sin excesivo riesgo, que estos tres instrumentos se resuelven en uno. La estructura simple del factor 9 de primer orden, el que se ha denominado *programación ocasional*, así lo pone de manifiesto.

A continuación se utiliza la programación didáctica del departamento, las notas y apuntes personales y el libro de texto, que se utiliza más que se valora. Es curioso observar que, sin embargo, a la hora de valorar, se valora mucho más que se utiliza la programa-

ción del departamento, todo lo contrario que ocurre con el libro de texto. No hay que olvidar que mientras la primera está propiciada por la reforma educativa, el segundo ha sido teóricamente denostado en el ámbito educativo.

La guía que acompaña al libro de texto es utilizada y valorada en igual medida. Por último, son mucho más valorados que utilizados el proyecto educativo del centro, el proyecto curricular de etapa/centro, la programación general y el Decreto de currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: estos documentos son los que marcan las diferencias entre la dimensión 3 y 4.

Vamos a pasar revista a las opiniones que aparecen en los registros tomados en las sesiones de los *grupos de diagnóstico* sobre algunos de estos instrumentos.

5.1 EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO (PEC)

Este es un documento nuevo en el sistema público. En los centros privados se hablaba de *ideario*. Los centros lo han percibido muy diversamente. Para algunos, no acaba de entenderse que los centros públicos puedan o deban tener y exhibir una caracterización individualizada. Otros sencillamente manifiestan su impericia en la confección de este tipo de documento, a la vez que reclaman mejores ayudas para este cometido.

Y nos pasa lo mismo con el proyecto educativo. Hay cosas que realmente no sabes cómo elaborarlas, y realmente tampoco te informan sobre cómo tienes que hacerlo, aunque es cierto que cada centro tiene su propia autonomía, flexibilidad para poder realizarlo. Pero bueno, digamos, que estamos un poco perdidos en todo ese mundillo.

(Documento IV, 20)

Es bastante general el retraso con el que se está realizando el PEC en los centros.

Eso lo digo ahora y lo he dicho en mil sitios y en público. En esta Comunidad el tema del proyecto educativo de centros se ha quedado en letra muerta, en papel mojado. Se han puesto los plazos. Pero, ¿dónde se pide el proyecto educativo de centros? En ningún sitio. No existe.

(Documento XXIX, 200)

5.2. EL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO (PCC)

La percepción de muchos profesores es que el comienzo de la puesta en marcha de la ESO (y de la Reforma en general) se ha visto dificultado más que ayudado por la exigencia de elaboración de documentos de planificación pedagógica, en plazos que se consideran excesivamente cortos. Ello ha estimulado la actitud de liberarse cuanto antes de lo que han percibido como un trámite burocrático enojoso.

Muchos centros atribuyen al PCC un papel predominantemente burocrático. Y en no pocos casos el PCC, una vez redactado, se ha remitido a la Inspección, este órgano lo ha aprobado y ha pasado sin más al archivo de documentos.

Ese agobio al que ha sido sometido el profesorado, ha generado por parte de la mayoría de los docentes, un rechazo ante tanta burocracia.

(Documento VII, 75)

Eso es loable, pero es que ya están entregando, digamos pulcra y correctamente hechas y redactadas las programaciones que dicen todo eso, pero en campo real no se hace caso. Eso, pues como tu has dicho, por lo menos en esta fase, está siendo una exigencia

pues puramente burocrática, burocrática, como pasó en su día con otras.

(Documento XIX, 317)

Y la revisión del Proyecto Curricular, una vez hecho el Proyecto Curricular, aprobado por la inspección y metido en un cajón, en muchísimos Centros, ahí está; y tampoco se ha hecho.

(Documento III, 322)

El PCC no es algo que haya aparecido en el sistema educativo para dar respuesta a una necesidad real y sentida por los centros. Ha sido una norma más que ha llegado a los centros desde la Administración. Esto, sumado a una cierta perentoriedad en la exigencia a los centros, ha estimulado procesos de mera apariencia, de cumplimientos formales por parte de los concernidos por el proceso, pero sin apenas asimilación operativa. Una serie de registros sucesivos de la misma sesión pueden ser muy expresivos de esta situación.

En todo caso, lo que se ha hecho no ha sido una tarea creativa o de pensar y reflexionar, ha sido una tarea de copia y en el mejor de los casos de síncresis, que yo creo que ni se ha llegado.

(Documento XIX, 294)

Bueno, yo creo que eso es lo que está en la base de este juego en el que todo el mundo, (...), ha jugado al «como si», el Ministerio ha jugado a como si pensase o creyese que simplemente con esa idea, que es buena se iba a...

...y nosotros hemos hecho como que nos creemos que lo han hecho como se les mandaba que lo hiciesen. Y le hemos contado al Ministerio que se está haciendo como si se hubiese hecho.

Esto es un círculo de jugar al «como si», ¿verdad?, muy típico, por otro lado, pues entre la fenomenología de la Administración educativa, que tú también conoces, pues como nosotros.

Entonces hay una, perdón por la palabra porque no se me ocurre otra mejor, hay una gran farsa coparticipada en este tema, en este tema en concreto, (...).

Otra cosa es que todos, no sé, desde el punto de vista de la teoría dijésemos: pues no está mal. En los centros, si se va a una autonomía de los centros, pues parece que este es el sendero correcto, pero es un largo sendero y no se puede hacer en horas 24, y no se puede hacer como que se ha hecho en horas 24.

(Documento XIX, 294,301,303,304,305, 306)

Los profesores, a nivel teórico, no se cuestionan el PCC como idea, su espíritu y finalidad, ni sus presupuestos teóricos. Pero esta percepción del PCC como algo burocrático y artificioso ha dañado seriamente sus hipotéticas virtudes como instrumento programador.

La redacción del PCC no resulta tarea sencilla y al final, en muchos casos, se descubre que lo más cómodo es copiar (o casi) el modelo que sirve una editorial, incluso ya grabado en disco, junto a los libros de texto.

5.3 LOS LIBROS DE TEXTO

En este proceso, el libro de texto acaba imponiéndose como el instrumento más funcional y cómodo para el profesor.

Mira, yo quisiera significar que nosotros hemos hecho el Proyecto Curricular del Centro, técnicamente correctísimo. O sea seguramente habrá sido aprobado por la Inspección porque no podrá ponerle objeciones, pero mi realidad y lamento decirlo es que al final, sin decir el 100%, el profesor sigue el libro, ese es su Proyecto Curricular, lo que pone el libro.

(Documento VI, 281)

Con presentar lo que te da la editorial, lo tienes justificado. Es decir que el espíritu es extraordinario, pero la realidad no está siendo así en absoluto.

(Documento XX, 361)

5.4 LA PROGRAMACIÓN DE DEPARTAMENTO

La realidad interna de los Departamentos ha mejorado. Se están incrementando los intentos de coordinación y colaboración dentro de este órgano. Quizá por necesidad más que como exigencia de la reforma.

Digo que algo, yo no digo que esté funcionando bien, digo que algo se ha mejorado. Yo creo que, bueno, desde hace unos años para acá. No necesariamente por el tema de la LOGSE; pero bueno, también, posiblemente, los Departamentos empiezan a poner en común algunas cosas.

No digo que funcionen como tienen que funcionar, digo que empiezan a poner en común, y yo creo que eso hace que algunos Departamentos, pues, tengan actividades, tengan unidades elaboradas, tengan algunos procesos que, de alguna forma, han mejorado globalmente la preparación de la clase.

(Documento III, 349, 350)

Uno de los aspectos que debería mejorar y que tiene implicaciones organizativas y de funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) es el hecho de que las programaciones que se realizan desde los Departamentos no siempre tienen en cuenta al resto del PCC. Suelen hacerse endogámicamente y, a veces, se olvidan las conexiones y articulaciones con las otras áreas o materias, que harían sin duda más funcionales estas programaciones.

El trabajo en los departamentos facilita, como hemos dicho, un mayor trabajo en grupo de los profesores que lo constituyen. Sin embargo, en la realidad, los acuerdos y documentos curriculares del departamento no siempre se refleja en el trabajo en el aula de todos los profesores. En muchos casos prevalece bien la inercia personal o bien la interpretación exacerbada que algunos hacen de su autonomía docente.

Entonces yo creo que en los Departamentos han cogido discusión, han cogido un poco de participación en toda la preparación de clases. También es verdad que sigue habiendo una parte importante de profesorado que sigue individualmente trabajando la materia como cree que la tiene que trabajar y asiste a la reunión de Departamento si tiene que asistir, pero después hace las cosas más o menos como las seguía haciendo... Pero en general creo que sí que ha mejorado mucho y que se ha iniciado una discusión a nivel en el Departamento que no se daban antes.

(Documento XV, 207)

5.5 LA PROGRAMACIÓN DE AULA

Se considera indiscutible la necesidad de que el profesor lleve a cabo la preparación de sus clases. De una forma u otra, todo profesor intenta preparar sus clases, mediante procedimientos más o menos formalizados, y casi siempre personales. De ello se va sirviendo, curso tras curso, sin excesivas modificaciones.

Yo creo que el problema de la preparación de las clases es fundamentalmente un problema, un tema de individualidades. O sea, el profesor que se tiene que poner delante de unos cuantos alumnos, pues normalmente, pues procura comprometerse en el tema y hacerlo pues más o menos bien, por un tema de profesionalidad y porque tiene una responsabilidad grande ante los alumnos que estamos comentando, ¿no?

(Documento III, 341)

(...) Bueno, yo aquí lo que tengo que decir es que no sé si porque a la fuerza aborcan o porque realmente ha habido una, bueno que ha sido eficaz la formación que se ha impartido en los últimos tiempos, a mí me parece que hay cada vez más profesorado que prepara las clases, ya las preparaba antes evidentemente, pero que prepara las clases, precisamente, para adaptarse a toda una serie, no solamente de circunstancias de carácter pedagógico-didáctico, sino a circunstancias de carácter social. (...)

(Documento XIII, 179)

La ESO supone una situación nueva respecto a esta tarea de programación de aula. La llegada de alumnos a Educación Secundaria que anteriormente no accedían a este nivel, introduce una heterogeneidad hasta ahora desconocida por el profesorado de Educación Secundaria. El hecho es que esta heterogeneidad del alumnado supone una dificultad añadida a la programación del trabajo de aula. Dificultad a la que no todos los profesores saben hacer frente, según ellos mismos reconocen.

Yo sobre el tema de preparación de clases, creo que evidentemente es fundamental, igual que decía yo, pero la implantación de la ESO ha supuesto un cambio importante en la forma en la que se preparan las clases. Es decir, esa atención a la heterogeneidad supone que el profesor además de la preparación de contenidos tiene

que dirigir esos contenidos a distintos tipos de alumnos. Eso supone un cambio importante y, y yo creo que en muchos casos se está haciendo pero que, pero que muy bien, en otros evidentemente o no saben, o no quieren hacerlo evidentemente (...).

(Documento IX, 142)

Bien, en cuanto a la preparación de clases, la preparación de clases ha cambiado también de una manera sustancial, el grupo homogéneo que teníamos hasta hace poco ha cambiado y ahora lo que estamos realizando son clases en función de un grupo heterogéneo de alumnos, mu-

chas veces trabajamos con dos, tres hasta cuatro grupos, diferentes niveles, esto conlleva una serie de problemas y como tales problemas una serie de necesidades, que en muchos casos no están atendidas. En primer lugar yo resaltaría la necesidad de mayor tiempo para poder, necesitamos mucho más tiempo para preparar clases, es decir, lo que antes se preparaba en una sesión ahora necesitamos tres, cuatro, sesiones para poder prepararla, (...).

(Documento XXXI, 5)

Materiales y recursos didácticos

4

1. Definición

Los medios o recursos didácticos constituyen un elemento de especial interés en un proceso de reforma educativa.

Por *medio de enseñanza* entendemos un instrumento o una estrategia instrumentada que se relaciona con procesos comunicativos al tiempo que con procesos de enseñanza. Un medio de enseñanza generalmente deriva de un medio de comunicación previo existente.

Libros de texto, material impreso de cualquier tipo, vídeos, programas informáticos, sistemas de reproducción de sonido, etc. son distintos tipos de recursos.

Un papel especial en el mundo de los recursos didácticos viene siendo desempeñado por el libro de texto. Con frecuencia se ha convertido en blanco de las agresiones innovadoras —la enseñanza «tradicional», clásica, suele tildarse de «libresca»—. Pero casi con la misma frecuencia se vuelve a su utilización, a su empleo, y ocupa el mismo lugar predominante que ocupaba antes.

El libro de texto podemos caracterizarlo como una modalidad específica de discurso didáctico escrito, que desempeña una doble función: servir de soporte y depósito de información, y desempeñar una función curricular que puede ir desde su utilización como elemento complementario de índole informativa, hasta convertirse en pauta reglada de los aprendizajes de los alumnos.

2. Los resultados de la encuesta

2.1. LOS FACTORES DE PRIMER ORDEN

Las 25 variables que conforman este núcleo de análisis se han agrupado en 12 factores que explican, en conjunto, el 60,2 por ciento de la varianza (ver Cuadro 4.1). Su definición es la siguiente:

Factor 1. Utilización del libro de texto: Uso que hace el profesorado de los libros de texto y

frecuencia con que los utiliza y, en segundo plano de saturación, de las guías didácticas. Se recoge, también, la opinión de que ese uso favorece la calidad de la enseñanza.

Factor 2. Uso crítico de los medios audiovisuales: El profesorado señala la importancia que da a los distintos materiales y medios audiovisuales para la enseñanza de su área, y la frecuencia con que los utiliza.

Factor 3. Disponibilidad de ordenadores e impresoras: El profesorado declara si en su centro están disponibles para el uso docente los ordenadores y las impresoras.

Factor 4. Utilización de materiales y recursos didácticos de fácil acceso: Valoración de recursos que se tienen a la mano, o que han sido creados por los mismos profesores.

Factor 5. Utilización de la guía didáctica: Importancia y uso de la guía didáctica que acompaña a los libros de texto, y del material impreso de distintas instituciones educativas.

Factor 6. Uso pragmático y ocasional de material diverso: Importancia y uso de material diverso: libros, periódicos, medios informáticos y audiovisuales.

Factor 7. Valoración de los libros de texto: Opinión y valoración, con independencia de su uso, que el profesorado da sobre el libro de texto. Se diferencia del factor primero porque se trata de una evaluación no asociada a su uso, aspecto que es importante en el primero. Los valores de saturación son negativos.

Factor 8. Disponibilidad de medios audiovisuales: El profesorado informa sobre la dotación que tiene su centro de materiales y medios audiovisuales, tales como equipos de sonido, retroproyectors, proyectores y vídeo.

Factor 9. Valoración de ordenadores, fotocopadoras y materiales básicos: Importancia que da, en el marco de la enseñanza de su área, a materiales tales como el mobiliario, los ordenadores y las fotocopias.

Cuadro 4.1: Matriz factorial de primer orden

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
P08C.	El uso de los libros de texto en el aula favorece la calidad de la enseñanza	0,48819	0,00778	-0,05820	-0,07450	-0,12480	0,10219	-0,46929	-0,01038	0,07449	-0,02113	-0,25016	-0,00854
P18G.	Frecuencia de utilización del libro de texto para programar la clase	0,82800	-0,01396	-0,02815	-0,08150	-0,28041	0,01789	-0,34151	-0,02815	0,00552	-0,21806	-0,03974	-0,04817
P18H.	Frecuencia de utilización de la guía didáctica o la programación del libro de texto para programar la clase	0,49454	0,05889	0,02630	-0,07872	-0,72116	-0,04130	-0,25251	0,00107	0,01487	-0,16436	0,09581	-0,05876
P18K.	Frecuencia de utilización de materiales y recursos de enseñanza a mi alcance para programar la clase	-0,05817	0,20695	0,06576	-0,76387	-0,10012	-0,20903	-0,00122	0,02435	0,13031	-0,13697	-0,06810	0,06963
P19G.	Importancia del libro de texto para programar la clase	0,69845	-0,01925	-0,01555	-0,18042	-0,36383	0,04474	-0,48271	0,00714	0,10917	-0,10152	-0,12593	-0,02011
P19H.	Importancia de la guía didáctica o la programación del libro de texto para programar la clase	0,50880	0,04000	0,02147	-0,14894	-0,70870	0,00729	-0,35649	0,01763	0,09604	-0,10806	0,04411	-0,05082
P19K.	Importancia de materiales y recursos de enseñanza a mi alcance para programar la clase	0,01777	0,16844	0,01382	-0,79534	-0,10549	-0,09085	-0,01147	0,02600	0,12251	-0,11411	-0,03106	0,01884
P20B.	Frecuencia en la reflexión sobre aprovechamiento de los recursos y organización de los espacios	0,04778	0,07877	0,22204	-0,36051	-0,21583	-0,05203	-0,08440	0,05564	0,18033	-0,17224	-0,08037	-0,09714
P21A.	Frecuencia en la utilización del libro de texto en la práctica docente	0,87067	-0,02327	-0,05645	-0,03744	-0,19127	-0,03624	-0,33998	-0,01840	-0,03269	-0,25602	-0,02128	-0,07125
P21B.	Frecuencia en la utilización de materiales impresos de instituciones educativas en la práctica docente	0,14681	0,13549	0,10071	-0,26232	-0,44297	-0,36542	-0,05413	-0,02138	0,08092	-0,23291	-0,16559	0,05403
P21C.	Frecuencia en la utilización de materiales de elaboración propia en la práctica docente	-0,21669	-0,01785	0,03724	-0,41148	-0,00207	-0,32921	0,05448	0,10521	0,29245	-0,05492	-0,12943	0,17739
P21D.	Frecuencia en la utilización de libros de consulta de la biblioteca en la práctica docente	-0,06628	0,24628	0,07577	-0,23643	-0,25954	-0,63973	-0,03998	0,00944	0,13386	-0,18005	-0,11078	0,07912
P21E.	Frecuencia en la utilización de prensa escrita en la práctica docente	0,03257	0,29217	0,05619	-0,16359	-0,15464	-0,79357	-0,03842	0,00338	0,03694	-0,07038	-0,05233	0,01378
P21F.	Frecuencia en la utilización de medios informáticos en la práctica docente	-0,12202	0,18922	0,33746	-0,06258	-0,24698	-0,46562	-0,02299	0,02375	0,33208	-0,09065	-0,27002	0,26011
P21G.	Frecuencia en la utilización de medios audiovisuales en la práctica docente	-0,02846	0,65210	0,12590	-0,21711	-0,19361	-0,44072	-0,03580	0,08547	-0,06138	-0,06046	-0,10328	-0,01277
P21H.	Frecuencia en la utilización de guías didácticas en la práctica docente	0,14521	0,16087	0,06959	-0,17326	-0,69027	-0,24715	-0,16254	0,03297	0,03340	-0,26655	0,01871	-0,07095
P22A.	Uso del libro de texto como guía exclusiva de estudio de los alumnos	0,62966	0,00340	0,02861	0,18178	-0,18665	0,01946	-0,31545	-0,05257	0,02733	-0,16237	0,19083	0,02204
P22B.	Uso del libro de texto como guía básica, complementada con otros recursos	0,7893	0,01898	-0,06702	-0,13214	-0,08392	-0,10592	-0,27922	0,00304	-0,00870	-0,30043	-0,05434	-0,03674
P22C.	Uso del libro de texto combinando varios a la vez, para que el alumnado complete y compare	-0,17119	0,15007	0,12257	-0,02777	-0,35177	-0,19475	-0,05510	-0,02585	0,21438	-0,47372	-0,17817	0,14136
P22D.	Uso del libro de texto como orientación general para el desarrollo de las clases	0,36369	0,01493	-0,04644	-0,09890	-0,09929	-0,00656	-0,26145	0,01497	0,01930	-0,78842	0,03498	-0,06458
P22E.	Uso del libro de texto como referencia para sugerir actividades	0,23699	-0,02659	-0,04956	-0,13381	-0,05884	0,01237	-0,19102	0,04515	0,05485	-0,80576	0,00301	-0,02217
P23A.	Los libros de texto condicionan la práctica docente en programación y tipo de actividades	-0,00899	0,00760	0,02322	0,00821	-0,07737	0,02452	0,10369	-0,02601	0,04499	0,01348	0,73749	0,08184

(Cont.) Cuadro 4.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
P23B. Los libros de texto permiten su adaptación a diversos contextos de aprendizaje	0,33510	0,01858	0,00611	-0,07562	-0,07425	-0,05617	-0,78480	0,01404	0,04140	-0,16860	-0,13879	-0,02691
P23C. Los libros de texto permiten su adaptación a la diversidad del alumnado	0,23465	-0,00732	0,01521	0,00863	-0,08180	0,00584	-0,82973	0,01578	0,03206	-0,12593	-0,12661	-0,03526
P23D. Los libros de texto orientan sobre la evaluación de los aprendizajes	0,23499	-0,01088	0,00145	-0,00146	-0,28050	0,00425	-0,68868	0,03853	0,03457	-0,22160	0,21903	-0,01787
P23E. Para decidir el libro a utilizar es más importante la calidad de la guía didáctica que la coherencia y la claridad	-0,15973	0,09840	0,15047	0,25095	-0,43413	0,01674	-0,17683	-0,00350	0,08569	0,00530	0,35907	0,05882
P24A. Están disponibles los ordenadores	-0,01001	-0,04980	0,90947	-0,04159	-0,03322	-0,01520	-0,00039	0,22274	0,00142	0,04275	0,00601	-0,17456
P24B. Están disponibles las impresoras	0,00692	-0,04326	0,90663	-0,03057	-0,02559	0,01220	-0,01673	0,23056	0,01181	0,01999	0,03098	-0,19378
P24C. Están disponibles las fotocopiadoras	-0,02140	-0,01983	0,15994	-0,02400	-0,01380	-0,01008	-0,02751	-0,04885	0,04152	-0,02392	-0,01778	-0,67821
P24D. Están disponibles los equipos de sonido	0,00515	-0,08561	0,20326	0,01041	-0,11974	-0,06179	-0,00941	0,49392	0,07243	0,01478	-0,12070	-0,46102
P24E. Están disponibles los videos	-0,01330	-0,01690	0,19886	0,06938	-0,05929	0,02548	-0,01142	0,41917	0,01163	0,03913	-0,07967	-0,57835
P24F. Están disponibles los retroproyectores	-0,05413	0,01702	0,22978	-0,03466	0,01885	0,00206	-0,02178	0,77554	0,06811	-0,04587	-0,00028	-0,01676
P24G. Están disponibles los proyectores	0,01358	0,01333	0,11840	-0,06832	-0,02773	-0,03386	-0,06200	0,82064	-0,06617	-0,01497	-0,00181	-0,08447
P26A. Importancia del material básico y mobiliario para la enseñanza en su área	0,24257	-0,16303	-0,08895	-0,28286	0,03970	0,06134	-0,13456	0,10435	0,52890	-0,10808	0,10503	-0,15558
P26B. Importancia del material para prácticas de laboratorios y talleres para la enseñanza en su área	-0,22241	0,46269	0,12589	-0,11045	-0,25127	0,31478	0,00386	-0,10921	0,21326	-0,13250	-0,22396	0,16072
P26C. Importancia de los ordenadores para la enseñanza en su área	-0,10420	0,27014	0,13403	0,04487	-0,14648	-0,03523	-0,01356	-0,07684	0,73280	-0,10415	-0,17351	0,15566
P26D. Importancia de las fotocopiadoras para la enseñanza en su área	0,00058	0,20241	0,00489	-0,26721	0,00384	-0,25037	-0,01681	0,00050	0,60756	-0,07741	0,23759	-0,19154
P26E. Importancia de los equipos de sonido para la enseñanza en su área	0,03606	0,41647	-0,07469	0,03867	-0,05075	-0,51326	-0,00120	-0,09099	0,29333	-0,05040	0,10340	-0,16785
P26F. Importancia de los videos para la enseñanza en su área	0,03403	0,82561	0,00513	-0,16500	-0,07965	-0,31658	-0,01031	-0,07116	0,09448	-0,03988	0,04060	-0,05620
P26G. Importancia de los retroproyectores para la enseñanza en su área	-0,06819	0,81485	-0,00875	-0,08336	-0,10250	-0,05987	0,03886	-0,03058	0,25499	-0,07357	-0,04440	0,14056
P26H. Importancia de los proyectores para la enseñanza en su área	-0,01496	0,85967	-0,01679	-0,10452	-0,10185	-0,16312	-0,03265	0,00512	0,10698	-0,07048	-0,01374	0,05269
P27D. Al comenzar un tema nuevo se basa en el libro de texto	0,76503	-0,06628	-0,05227	0,08187	-0,14101	0,03969	-0,34187	0,01658	-0,01281	-0,15906	0,14189	-0,08328
% de varianza explicada por los factores	14,3	10,2	6,1	4,4	3,8	3,7	3,4	3,2	3,1	2,9	2,6	2,5
% total de varianza explicada = 60,2												

Factor 10. **Utilización integrada del libro de texto:** Se refiere a unos usos peculiares del libro por parte del profesor, la función orientadora en las actividades que se van a realizar en el aula, así como, en general, para el desarrollo de las clases.

Factor 11. **El libro de texto como condicionante de la práctica escolar:** Acuerdo con que los libros de texto condicionan la práctica docente en cuanto a la programación y el tipo de actividades.

Factor 12. **Disponibilidad de ciertos recursos audiovisuales:** El profesorado pone de manifiesto la disponibilidad que en los centros hay de fotocopiadoras, video y equipos de sonido.

2.2. LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

A partir de los 12 factores en los que se han agrupado las variables de ese bloque, se han extraído cinco dimensiones o factores de segundo orden que se recogen en el Cuadro 4.2, que explican el 54,5 por ciento de la varianza.

La **dimensión 1** que se ha llamado «**utilización y valoración de medios y materiales**» incluye los factores 2, 5, 6 y 9. Bajo este epígrafe están las variables en las que el profesorado pone de manifiesto la disponibilidad de materiales básicos, la valoración y la frecuencia de uso de los medios audiovisuales, de recursos tales como fotocopiadoras y ordenadores.

Una valoración positiva por parte de un colectivo de profesores indica que se valoran y utilizan más los medios audiovisuales, las guías didácticas, en un uso pragmático y ocasional. Las valoraciones negativas pondrán de manifiesto, justamente, la situación inversa.

La **dimensión 2** denominada «**utilización y valoración de los libros de texto**» agrupa los factores 1, 5, 7, y 10. La puntuación positiva es una respuesta que supone la declaración de mayor valor y uso del libro. La valoración negativa hay que entenderla como menor aceptación del libro de texto como instrumento didáctico. Son profesores que tienden a creer que el libro de texto no permite

Cuadro 4.2: Matriz factorial de segundo orden

		D1	D2	D3	D4	D5
F1.	Utilización de los libros de texto	-0,17290	0,74117	-0,10246	0,17091	0,13325
F2.	Uso crítico de los medios audiovisuales	0,66940	-0,00884	-0,10553	-0,08102	0,09220
F3.	Disponibilidad de ordenadores e impresoras	0,25782	0,00992	0,76132	-0,14745	-0,16560
F4.	Utilización de materiales y recursos didácticos de fácil acceso	-0,17630	-0,09579	-0,07002	0,13206	-0,75472
F5.	Utilización de la guía didáctica	-0,52467	-0,48716	-0,23354	0,17358	0,12405
F6.	Uso pragmático y ocasional de material diverso	-0,47629	0,05070	-0,03651	-0,09562	-0,51173
F7.	Valoración de los libros de texto	-0,06324	-0,75218	-0,08328	0,04213	0,10626
F8.	Disponibilidad de medios audiovisuales	-0,17256	-0,00288	0,67338	0,14307	0,22284
F9.	Valoración de ordenadores, fotocopiadoras y materiales básicos	0,51915	0,05684	0,10013	0,00532	0,13411
F10.	Utilización integrada del libro de texto	-0,27108	-0,44027	0,00950	0,21543	-0,28216
F11.	El libro de texto como condicionante de la práctica escolar	0,11589	-0,02475	-0,20888	0,72664	0,26566
F12.	Disponibilidad de ciertos recursos audiovisuales	0,13791	-0,06049	-0,37489	-0,64151	-0,22510
% de varianza explicada por los factores		14,9	11,8	10,6	8,7	8,5
% total de varianza explicada = 54,5						

realizar adaptaciones para diversos contextos educativos ni para atender a la diversidad del alumnado, ni orienta en la evaluación de los aprendizajes, por lo que lo utilizan en menor medida. Esta menor aceptación se efectúa también sobre las guías didácticas que acompañan a los libros. Las puntuaciones positivas indican justamente lo contrario.

La **dimensión 3** llamada «**disponibilidad de recursos**» agrupa a las variables de los factores 3 y 8. En esta dimensión puntúan más alto los profesores que tienden a considerar que en sus centros se dispone de recursos tanto informáticos como audiovisuales. Los grupos de profesores que obtengan puntuación más baja o negativa declaran justamente lo contrario: la menor disponibilidad.

La **dimensión 4** se ha llamado «**valoración del libro de texto en función de disponibilidad de medios**». Estas dos partes del nombre se corresponden, la primera, con el factor 11 que tiene una saturación positiva en los dos análisis, por lo que los profesores que puntúan alto en esta dimensión tienden a afirmar que el libro de texto condiciona la práctica docente. El juego de signos entre la primera y segunda rotación convierte en positiva la formulación directa del factor 12.

Por lo tanto, la declaración de disponibilidad de medios tiende a infravalorar el libro, y la ausencia de medios sobrevalora el instrumento principal existente en el centro.

Los grupos de profesores que obtienen una puntuación alta tienden a opinar que el libro condiciona las actividades del aula y cuentan, generalmente, con aquellos medios que estiman necesarios. Las puntuaciones negativas indican la posición opuesta: el libro condiciona en menor medida, al mismo tiempo que se opina que se cuenta con menos medios para trabajar.

Por último, la **dimensión 5**, «**optimización de recursos**» agrupa los factores 4 y 6. Por consiguiente, el profesorado que puntúa alto en esta dimensión hace un mayor uso del material de fácil acceso que tiene en su aula, así como de otros medios tales como libros de consulta, periódicos, informática, etc. Son profesores que —según declaran— están más abiertos a utilizar el material más adecuado en cada caso. Los que aparecen valorados negativamente en este factor declaran el comportamiento contrario.

3. Contraste de los factores

Las cinco dimensiones que se han detectado a través del análisis factorial aparecen, bien absolutamente expresas o —en algún caso— insinuadas en los registros que se tienen a partir de los *grupos de diagnóstico*.

La dimensión 1, definida como «utilización y valoración de medios y materiales», plantea la presencia en los centros, y la aceptación por parte de los profesores, de diversos tipos de recursos, subrayando tanto su valoración como medios, su disponibilidad y su utilización.

Las propuestas y sugerencias que se encuentran se refieren tanto a la demanda como a las limitaciones percibidas por los profesores.

... material. Tiene que ser muy rico, plural, que pueda atender la diversidad de muchachos. Quizás sí que tiene que haber un límite a la hora de hacer fotocopias, pero malo si tenemos que estar pendientes de ello. Muchas horas, pues, y ser muy exigente con el material. Y si una editorial no cumple con las expectativas, buscar otra, y hablar con los autores, molestarlos a preguntas: ¿cómo se trabaja esto?; si el muchacho tiene esta dificultad, ¿cómo lo resolvería usted que ha hecho el libro?...

(Documento II, 72)

Yo quiero insistir en el tema. Efectivamente creo que hay voluntarismo. La voluntad de los profesores ante esto fue tremenda. Se echaron sobre sus espaldas televisión, video, retroproyector, cantidad de, la fotocopidora. Se lo echaron todo al hombro; ¿por qué? Porque yo tengo que llevar a los chavales todo esto porque tengo que ver la forma de que los chavales al final sepan algo. Eso sí lo hicieron.

(Documento XIV, 208)

Son situaciones especiales, pero que a la larga se solucionan. Pero nos hemos encontrado con las tizas, una fotocopidora, y una caja de tizas de colores en el segundo trimestre. Últimamente ya va habiendo algún radio cassette, aparece algún video. Pero esperamos que esto se solucione este curso.

(Documento XXVII, 200)

Se pone de manifiesto la superación, tanto conceptual como de uso, de la figura denominada en algún país latinoamericano como «profesor T-L-T»: profesores que utilizan tan solo el tablero, la lengua y la tiza.

La dimensión 2, que se ha llamado «utilización y valoración de los libros de texto», aparece patente. Pese a las actitudes que se levantaron contra el libro de texto, su aceptación global, la toma de conciencia de que es un instrumento, hoy por hoy, insustituible, aparece frecuentemente expresa, con todos los matices críticos y relativos que se quiera.

Volviendo a los materiales, los libros tienen que ser herramientas abiertas... si lo permiten. (...).

(Documento II, 67)

Yo quería hacer un pequeño apunte en el tema este. Yo creo que hubo un momento en los inicios de la enseñanza de la LOGSE o experimental en que, quizás, porque no había libros de texto en ese momento, nos movimos otra vez como somos tan dados en este país que es el nuestro, como probablemente en otros, pero ahora me preocupa éste ¿no?, esos movimientos pendulares.

(Documento XXIV, 279)

La dimensión 3 se ha denominado «disponibilidad de recursos». No hace referencia la auténtica disponibilidad, a la riqueza de medios y recursos didácticos existentes en el centro, sino a la percepción que tiene el profesor de esa situación.

Por otra parte lo ha señalado muy bien XX, cuando ha señalado que los centros experimentales, es decir tuvieron un cierto mimo en recursos que luego no se ha generalizado.

(Documento V, 213)

Se trabaja poco con medios audiovisuales. Muy poco en mi centro... Tenemos proyectores, tenemos video, retroproyectores. Tenemos ese material y no se usa lo suficiente el audiovisual como en estos tiempos yo creo que debiéramos de utilizarlo. (...).

(Documento XXIX, 335)

La dimensión 4 ha sido denominada como «valoración del libro de texto en función de la disponibilidad de medios», y se juega con la dinámica que supone la aceptación del libro como posibilidad forzada, al tratarse del recurso único o casi exclusivo existente en el aula, o bien su rechazo ante la presencia de múltiples medios alternativos.

...es el apoyo, el apoyo, el profesor tiene que tener un apoyo, es necesario el apoyo del libro de texto si no hay documentos curriculares.

(Documento XIX, 361)

...En cuanto a los recursos y los medios didácticos es evidente que yo creo que sí que el hecho de la implantación de la ESO ha cambiado la dinámica de la clase y de los recursos que utilizabas en el aula. En nuestra área de Matemáticas utilizábamos quizás sólo la tiza y la tiza rayando el libro de texto y es evidente que ahora se utilizan otros recursos y otros materiales que antes no utilizábamos. Pues desde piezas de construcción para la Geometría, y otros tipos de materiales para otras partes de la materia.

(Documento XV, 208)

¡Escuchar! No puedo generalizar mucho. Es decir he dicho que predominan las sombras que los claros, entonces claro lo que no podemos decir es que a veces, a veces la preparación de ese material es por ausencia de libro de texto, porque no hay otra alternativa...

(Documento XV, 218)

Por último, la quinta dimensión detectada en este bloque es la que se ha llamado «optimización de recursos», la explotación, a veces coyuntural, a veces voluntarista, de recursos elaborados *ad hoc* y a partir de medios limitados. Como es lógico, con frecuencia supone la utilización y valoración de medios no excesivamente perfectos.

Los profesores prepararán sus clases que yo no las discuto, pero los recursos los utilizan mal, he visto muy pocos profesores que utilizan bien un retroproyector, muy pocos por no decir ninguno, ¡Eh!, yo veo que cuando voy a un aula y veo que un profesor está con un retroproyector ha tenido la, la, la, el cuidado —evidentemente— de coger la fotografía de su libro, o el texto de su libro y ponerlo y fotocopiarlo. Pero es que eso no se ve en la tercera fila no están leyendo lo que pone en el retroproyector. Por consiguiente sí que creo que falta un enorme camino ahí. Tenemos un enorme camino en que no hemos intentado evolucionar; (...).

(Documento IX, 150)

Yo, bueno, en este apartado sólo quería decir que bueno, que pienso que en el justo medio quizá esté el acierto, entonces de todas maneras bien, que está bien que se trabaje, que se utilicen distintos materiales, pero que comparto un poco también la idea de mis compañeros de que a veces es mucho esfuerzo, mucha fotocopia pero al final el resultado, pues no es tan satisfactorio como debería de serlo, ¿no?

(Documento XIV, 231)

4. Comparaciones entre colectivos

Los resultados del análisis de varianza realizados entre los distintos conjuntos de sujetos y las dimensiones (ver Cuadro 4.3) señalan las siguientes diferencias significativas.

Con respecto a la dimensión 1, *utilización y valoración de medios y materiales*, existen diferencias significativas entre el colectivo docente de profesorado técnico de Formación Profesional y el de Educación Secundaria. Aquellos opinan en mayor grado que es adecuada y suficiente la disponibilidad de materiales básicos, la valoración y la frecuencia de uso de los medios audiovisuales, de recursos tales como fotocopadoras y ordenadores.

De igual modo aparecen diferencias significativas entre los profesores de las asignaturas tecnología, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua propia de las comunidades autónomas distinta del castellano y lengua castellana y literatura frente a los de matemáticas. También se presentan diferencias entre tecnología, ciencias sociales y ciencias naturales de una parte, frente a lengua castellana y literatura.

Cuadro 4.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Utilización y valoración de medios y materiales		PFP-pes	T/CS/CN/LCA/LC -m/T/CS/CN-le			PV-mec
D2. Utilización y valoración de los libros de texto	M-h	M-pes		PR-pu	(20+) - (6-10) / (11-20)	PV/C/MEC-g/v PV/C-n
D3. Disponibilidad de recursos		(.01)	M-es	PR-pu		N/C/V-g PV- g/mec
D4. Valoración del libro de texto en función de disponibilidad de medios		M/PES-pfp	LC/LCA/CS- t/cn/m/M/CN-t		(20+) / (11-20)- (5-)	
D5. Optimización de recursos	M-h	(.01)	LC/CS/LCA/CN- t/m LC/CS-en			G/MEC-pv/c

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Entre comunidades autónomas, las diferencias se establecen entre el País Vasco y el territorio MEC.

No se aprecian diferencias significativas en función del sexo, la titularidad de los centros y la experiencia docente.

Los colectivos mencionados en primer lugar alcanzan puntuaciones factoriales más altas.

En la dimensión 2, *utilización y valoración de los libros de texto*, las diferencias se encuentran entre profesoras y profesores, entre los maestros y los profesores de Educación Secundaria.

Con relación a las comunidades autónomas, los profesores del País Vasco, de Cataluña y del territorio MEC hacen un uso más frecuente y valoran más los libros de texto que los de Galicia y Valencia. País Vasco y Cataluña se diferencian también de Navarra.

Los profesores de centros privados utilizan y valoran los libros de modo más alto que los de titularidad oficial. Una situación curiosa se produce entre los profesores en función de su experiencia: los profesores muy veteranos (20 años o más) se diferencian significativamente de aquellos que tienen de seis a 20 años de ejercicio. Pero la diferencia no es significativa con relación a los que tienen cinco o menos años de práctica docente.

No existen diferencias en función de la asignatura que se imparte.

En la dimensión 3, *disponibilidad de recursos*, se aprecian diferencias significativas entre las opiniones del profesorado que imparte matemáticas y el que desarrolla la asignatura ciencias sociales, y entre los que trabajan en centros de titularidad privada y pública.

Igualmente aparecen diferencias entre los que imparten clases en el País Vasco y los que los hacen en Galicia y territorio MEC, y entre los que imparten clases en Navarra, Cataluña y Valencia y el que lo hace en Galicia.

No se aprecian diferencias debidas al sexo y el colectivo docente.

Por consiguiente, considera que dispone de menos recursos en su centro el profesorado que imparte ciencias sociales, el que trabaja en centros de titularidad pública, los del territorio MEC y los de Galicia.

En la dimensión 4, *valoración del libro de texto en función de disponibilidad de medios*, las situaciones se dibujan así: consideran que el libro es un instrumento didáctico que no condiciona la enseñanza y que en los centros hay carencia de medios los profesores técnicos de Formación Profesional, los profesores de las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales

y tecnología, y los profesores con menos de cinco años de experiencia.

Valoran el libro como elemento condicionante de la tarea escolar, y al tiempo piensan que hay suficiente material los maestros y profesores de Enseñanza Secundaria, los profesores de las áreas de lengua castellana y literatura, lengua de las comunidades autónomas y ciencias sociales, y los profesores con más de 11 años de experiencia.

No existen diferencias significativas debidas al sexo, la titularidad de los centros ni la comunidad autónoma en la que se trabaje.

En la dimensión 5, *optimización de recursos*, se valora la utilización de material ocasional, accesible y no excesivamente sofisticado.

Se aprecian diferencias significativas entre profesoras y profesores; entre los que imparten lengua castellana, ciencias sociales, lenguas de las diferentes comunidades autónomas distintas del castellano, y el profesorado de tecnología y de matemáticas. También se establecen diferencias sucesivas entre lengua castellana y ciencias sociales con relación a ciencias naturales.

Con relación a los colectivos de las distintas autonomías, son significativas las diferencias entre los que imparten clase en Galicia y el territorio MEC, que tienden a utilizar un material más fácil que los que desarrollan su docencia en el País Vasco y Cataluña.

No existen diferencias significativas debidas al colectivo profesional, la titularidad del centro o la experiencia docente.

Por lo tanto, el profesorado que tiende a no dar relevancia ni a usar los materiales y recursos didácticos que están a su alcance, ni los del centro, ni a elaborar ninguno propio suele ser profesor, impartir matemáticas o tecnología, y trabajar en Cataluña o el País Vasco.

Las comparaciones entre colectivos de profesores en las cinco dimensiones que integran el bloque tercero, relativo a los medios y recursos didácticos, ponen de manifiesto la matizada presencia de los distintos grupos en función de los factores en los que expresan sus puntos de vista.

La dimensión 1, *utilización y valoración de medios y materiales*, aparece con diferencias significativas en los colectivos de profesores de las distintas asignaturas. Los profesores de matemáticas y de tecnología, por ejemplo, tienen diferencias en cuanto a los materiales y medios que utilizan en sus clases.

La dimensión 2, *utilización y valoración de los libros de texto*, es diferente en los grupos de las comunidades autónomas y en los de experiencia profesional.

En las dimensiones 2 y 5 aparecen diferencias significativas en función del sexo, y en las dimensiones 2 y 3 en función de la titularidad. Los grupos en los que se manifiestan mayor número de diferencias significativas son los constituidos por las distintas asignaturas, la experiencia docente y las comunidades autónomas en las que trabajan

La dimensión 3, *disponibilidad de recursos*, parece arrojar un balance diferencial corto. Tan solo se produce en algunas comunidades autónomas. Galicia y el territorio MEC son las que opinan que la disponibilidad de medios es menor.

La dimensión 4, *valoración del libro de texto en función de disponibilidad de medios*, aparece diferenciada esencialmente en función de las áreas o asignaturas explicadas y la experiencia docente de los profesores.

Por último, la dimensión 5, *optimización de recursos*, aparece marcada por diferencias en función de las asignaturas.

La representación gráfica de estos colectivos y sus saturaciones factoriales pueden permitir una captación más intuitiva de la información expresada sintéticamente en el Cuadro 4.3.

Los profesores de las distintas asignaturas presentan las siguientes valoraciones promedio en las cinco dimensiones que hemos estudiado (Gráfico 4.1).

Existe una cierta unanimidad entre los profesores de las distintas áreas en cuanto a la valoración del libro escolar y de la disponibilidad de recursos. Las

diferencias se establecen, sobre todo en las otras tres dimensiones:

- En los distintos medios valorados como de mayor interés y utilizados con más frecuencia por los profesores (dimensión 3.1). Se manifiesta una valoración diferenciada entre los profesores que explican tecnología y los del área de matemáticas.
- El nivel de condicionamiento que supone el libro de texto, en relación con la disponibilidad de medios. Según la asignatura que se aborda, se considera que el libro es un condicionante de la tarea docente y que hay material alternativo suficiente. La diferenciación más intensa aparece, como ya se veía más atrás, entre lengua castellana y tecnología.
- La optimización creativa de recursos didácticos. De nuevo, lengua castellana y tecnología aparecen como situaciones extremas.

Parece evidente que la estructura de cada materia, tanto en lo relativo a su objeto de estudio como en lo relativo a las habilidades y procedimientos y los contenidos actitudinales tiene interés en relación con el material utilizado.

La experiencia docente también parece jugar un papel de interés en cuanto a las diferencias entre colectivos profesionales. Véase la representación gráfica (Gráfico 4.2) de las medias factoriales de cada uno de los colectivos en las cinco dimensiones estudiadas.

Gráfico 4.1: Puntuaciones factoriales promedio por «asignatura»

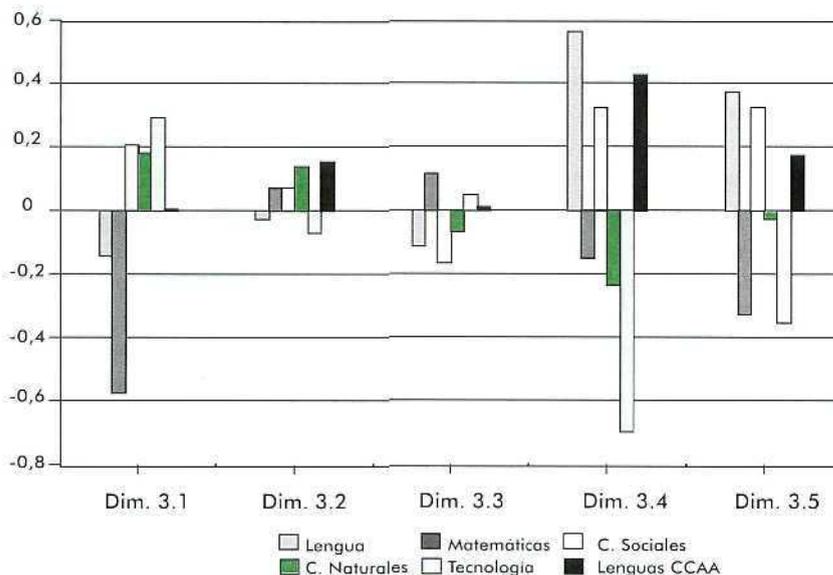
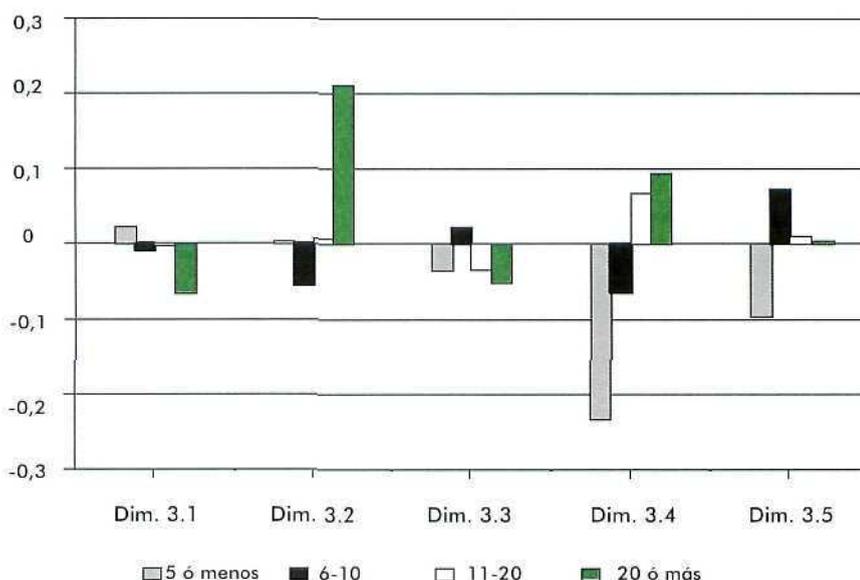


Gráfico 4.2: Puntuaciones factoriales promedio por «experiencia docente»



La dimensión 2, y sobre todo la 4, son las que subrayan diferencias notables en función de la experiencia docente de los profesores. El libro de texto, en las dos dimensiones consideradas en nuestro estudio, es elemento de diferenciación entre los colectivos de distinta edad. Como ya se ha dicho, son los profesores con más experiencia los que más valoran el libro escolar, y los que tienen entre seis y diez años de ejercicio, los que menos.

La diferencia entre los profesores noveles (cinco años o menos y los muy expertos (20 años o más) no es significativa.

Cabe pensar en dos procesos de apoyo en el libro. El profesor experto está acostumbrado a utilizarlo. El profesor novel lo necesita como apertura profesional inicial.

En el epígrafe 5.1.3. al transcribirse la aportación *Documento II,26* de los *grupos de diagnóstico* puede encontrarse un refuerzo a esta hipótesis.

Por último, vale la pena analizar los resultados en las distintas comunidades autónomas (Gráfico 4.3).

La dispersión de valoraciones es notable. Parece que la política educativa no influye de un modo constante y precisable entre las distintas comunidades, ni diferenciadas en función de la consideración

de factores lingüísticos, ni en función de otras características observables.

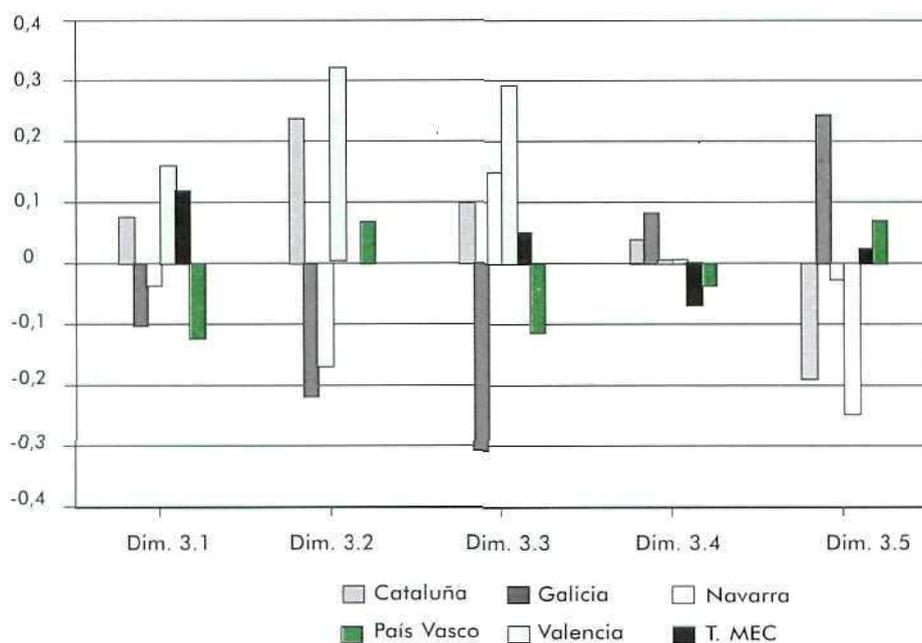
5. Recursos y medios didácticos: algunos problemas

Otro modo de acercamiento al tema de los materiales didácticos puede efectuarse mediante el análisis de las preguntas directas realizadas a los profesores por medio de la encuesta. La cuestión 21 era la siguiente:

¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes materiales curriculares y recursos didácticos en su práctica docente?

- El libro de texto
- Materiales impresos editados por instituciones educativas
- Materiales de elaboración propia
- Libros de consulta de la biblioteca
- Prensa escrita
- Medios informáticos
- Medios audiovisuales (vídeo, colecciones de diapositivas, cassettes, etc.)
- Guías didácticas (fundamentación didáctica del material curricular que se utiliza, orientaciones para la secuencia y adaptación de contenidos, etc.).

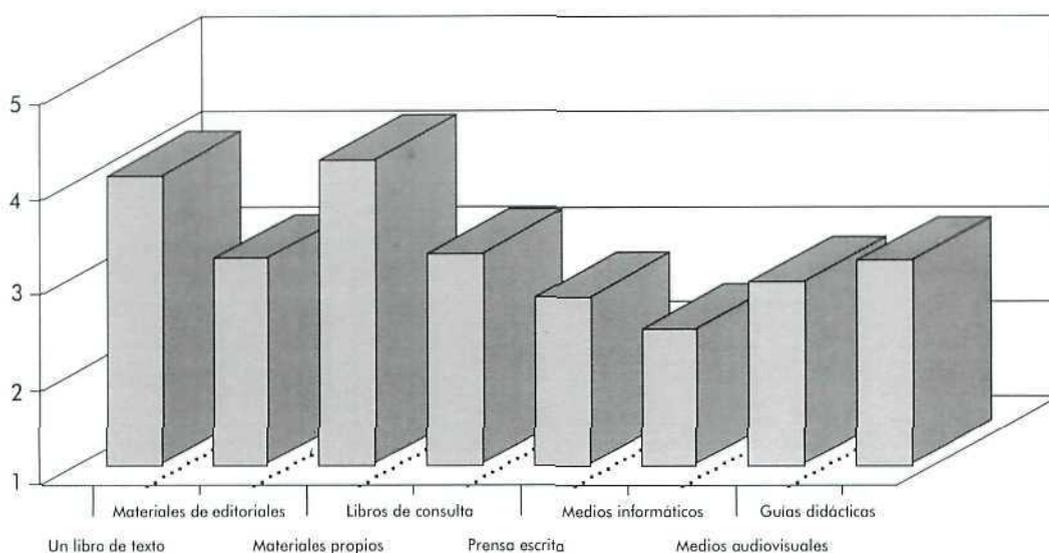
Gráfico 4.3: Puntuaciones factoriales promedio por «Comunidad Autónoma»



La respuesta a este tema aparece recogida en el Gráfico 4.4. Una serie de precisiones sobre estos datos:

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 4.4: Utilización de materiales curriculares y recursos didácticos



La prensa y los medios informáticos son los menos utilizados.

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 ocupa el libro de texto en la Educación Secundaria Obligatoria y en la enseñanza en general.

Un análisis desde otra perspectiva puede contribuir a enriquecer la visión de los problemas que presentan los medios y recursos didácticos.

Si, como se señalaba antes, las asignaturas que explica cada profesor están modulando las necesidades de medios y recursos, valdrá la pena tener en cuenta cómo se expresan esas necesidades diferenciadas. La cuestión 25 puede ser un buen indicador de esas posibles exigencias. En ella se pide:

Por favor, indique la frecuencia con la que usted utiliza los siguientes recursos didácticos ...

- a) Ordenadores
- b) Impresoras
- c) Fotocopiadoras
- d) Equipos de sonido
- e) Vídeo
- f) Retroproyectores
- g) Proyector

Las puntuaciones medias atribuidas por los profesores de las distintas asignaturas a los distintos items de la cuestión se muestran en el Gráfico 4.5.

La primera observación destacable es el corto uso relativo que se hace de los distintos medios. La puntuación media de la cuestión está por debajo de la puntuación tres, entre «poca» y «alguna» frecuencia.

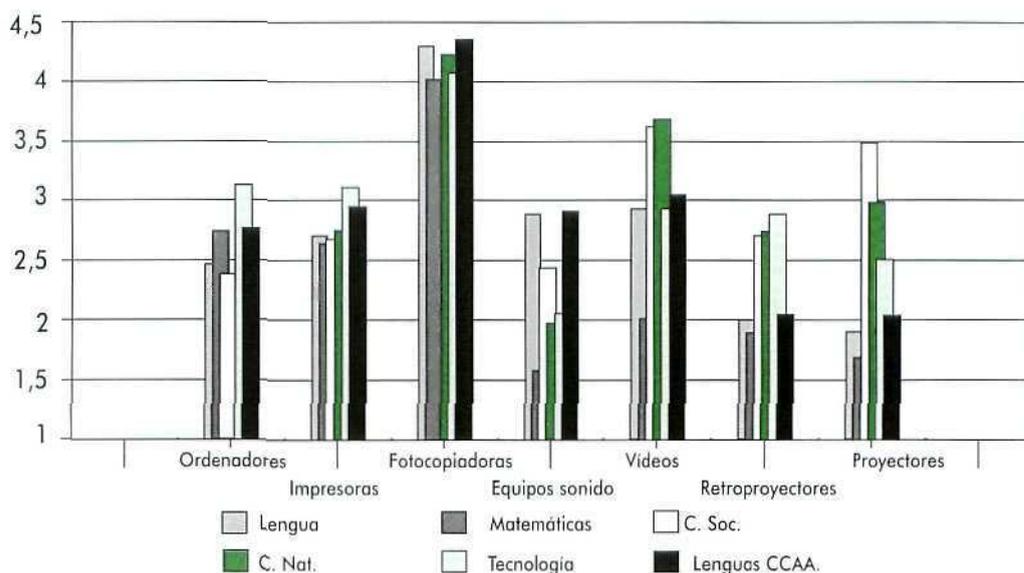
En los siete medios se plantean diferencias significativas entre algunas de las áreas. Los profesores de tecnología son los que más valoran los ordenadores, las impresoras y los retroproyectores, con diferencias significativas con casi todas las restantes materias.

Las fotocopiadoras tienen un interés prioritario para los profesores de lenguas propias de las comunidades autónomas distintas del castellano, si bien la dispersión entre las medias es corta. Parece que —pese a la existencia de significación en el análisis de varianza— todos manifiestan interés por este medio. Supone una clara flexibilización de los recursos informativos basados en lenguajes principalmente verbales.

Los equipos de sonido tienen especial relevancia en la enseñanza de las lenguas de las comunidades autónomas distintas del castellano y lengua castellana y literatura, con diferencias significativas frente a las restantes materias. Es necesario constatar que los profesores de lenguas extranjeras no se consideran como muestra específica.

Los vídeos también presentan preferencias muy diferentes. Las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales presentan unas necesidades de utilización de este medio más intenso que en las restantes asignatu-

Gráfico 4.5: Puntuaciones medias de uso de recursos por áreas

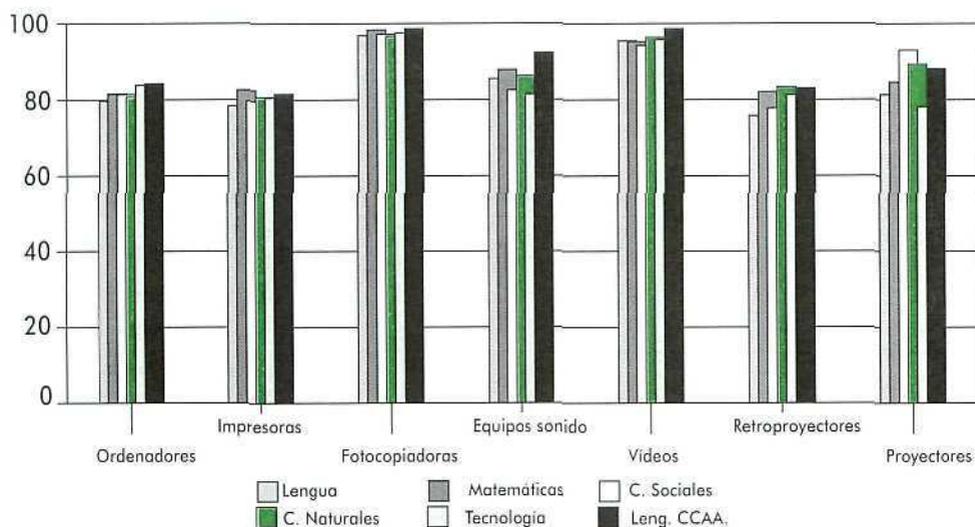


ras. Ciencias sociales y ciencias naturales constituyen los grupos de profesores que más uso hacen del proyector de diapositivas.

La curva representativa de la disponibilidad de esos mismos recursos, en función de las respuestas

dadas a la cuestión 24, (Gráfico 4.6) presenta una estructura bastante cercana a la valoración. Parece interesante poner de manifiesto cómo esa disponibilidad puede ser inductora determinante del uso.

Gráfico 4.6: Disponibilidad de recursos por áreas



Las pautas que proporciona el estudio cuantitativo permiten acercarse a las opiniones de los profesores expresadas en los grupos de diagnóstico desde las dos dimensiones dominantes en el análisis factorial, que por otra parte responden directamente a las necesidades expresadas por los profesores, y además, con una notable coherencia. Estas dos dimensiones son:

- Los libros de texto, como un tipo de recurso peculiar y generalizado, y que aparece señalado en los factores 2 (utilización y valoración de los libros de texto) y 4 (valoración del libro de texto en función de la disponibilidad de medios).
- El material y los recursos didácticos en general, a los que se alude en las dimensiones 1 (utilización y valoración de medios y materiales) y 3 (disponibilidad de recursos).

Los dos bloques aparecen suficientemente diferenciados tanto en el análisis factorial como en la importancia concedida a cada uno de los medios, tal como se acaba de ver.

5.1 EL LIBRO DE TEXTO

En el debate sobre el libro ocupa un lugar predominante su valoración como instrumento didáctico. Es un tema que plantea situaciones y posturas contrapuestas y que alcanza un nivel polémico. Los comienzos de la reforma suponen una descalificación casi total del libro de texto, posición desde la que se percibe una evolución favorecedora.

Ya se señalaba, en la referencia a las dimensiones desde la perspectiva de los grupos de profesores de las distintas asignaturas, cómo se produce una coincidencia en la dimensión 2, «utilización y valoración de los libros de texto». Las diferencias de medias son significativas en muy pocos casos.

Parece que se trata de una situación inesperada: los debates sobre el libro de texto no tienen incidencia estadística.

Pero su presencia se detecta si se considera la dispersión de las puntuaciones de algunas de las variables. La variable 23a, por ejemplo, plantea una

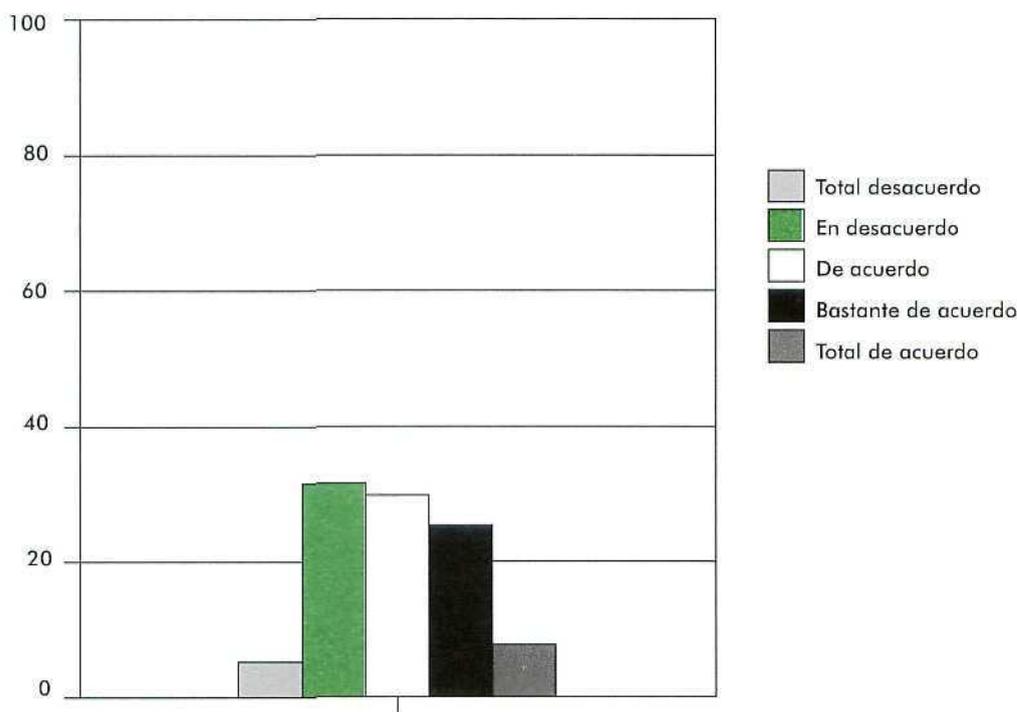
cuestión de interés en este estudio. Se pide al profesor que «señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en lo que respecta al libro de texto».

La primera afirmación que ha de valorar es la siguiente: «los libros de texto condicionan la práctica docente en cuanto a la programación y al tipo de actividades».

Esta variable tiene un peso alto en el factor 11 del análisis de primer orden, y posteriormente en la dimensión —factor de segundo orden— cuarta.

La distribución de frecuencias de esta variable, en el conjunto de profesores de más de 20 años de servicio, presenta una desviación típica de 1,048. En el Gráfico 4.7 aparece esta distribución de puntuaciones:

Gráfico 4.7: El libro de texto condiciona la práctica docente



El análisis del cuadro presenta cómo hay una fuerte discrepancia: casi un 40 por ciento de profesores está en desacuerdo con la afirmación, frente a algo más de un 60 por ciento que se manifiesta de acuerdo con la formulación.

La dispersión de puntuaciones indicada a través de la desviación típica de la distribución, es un buen indicador del carácter polémico del tema de los libros de texto.

Esta situación que se detecta en torno a las aportaciones de los participantes en los *grupos de diagnóstico* parece corroborar el análisis que se presentó anteriormente sobre las diferencias significativas en los distintos segmentos de edad.

5.1.1 LA VALORACIÓN DEL LIBRO. BALANCE DE LA SITUACIÓN

Con cierto humor se asocia, de modo anecdótico, la implantación de la LOGSE con la generalización del uso, por parte de los alumnos, del carrito para transportar los libros en sus idas y venidas al centro.

En realidad, poco antes habían aparecido las mochilas a la espalda para facilitar el transporte de los libros de texto. Lo que significa es que la LOGSE no sólo no ha paliado un problema existente, sino que lo ha incrementado: el excesivo número de libros, demasiado pesados que constituyen la «impedimenta académica» de los alumnos.

Pero es que volvemos a las editoriales. Las editoriales han cogido y han hecho un libro de Música así porque lo tenían que vender mejor que la editorial vecina. Y otro libro de Tecnología así, y otro libro de no sé qué así. Y vemos ya a los chiquillos con los carros. La LOGSE ha venido con el carro. La moda ha salido conjunta; el carrito y la LOGSE. Entonces dices: ¡madre mía lo que hemos avanzado! ¡pues sí que hemos avanzado, todos sobre ruedas!...

(Documento XXX, 202)

Las opiniones de los profesores recogen los aspectos positivos y negativos que les merecen los libros de texto. Obsérvese como se formula la valoración de los libros en las intervenciones de los profesores y directivos.

Los libros de texto resultan caros, o al menos, al ser tantos los libros, el desembolso familiar es muy importante.

Y luego estamos viviendo una política educativa socializante, pero muy dudosa. Socializante en sus enunciados, pero todavía estoy por ver más fuertes inversiones, estoy por ver una política del libro. En estos momentos los precios de los libros de texto son escandalosos.

(Documento XVIII, 63)

Desde el principio de la Reforma, se preconizó un currículum abierto, adaptado/adaptable a los diferentes contextos. Pues bien, la presencia del texto supone casi siempre un factor de «cierre» del currículum. El libro de texto inicialmente tiende a ofrecer versiones curriculares cerradas.

Nadie ha dicho que no se utilice el libro de texto, he dicho se utiliza, pero no es el único referente para el profesor... El currículum que pretende ser abierto para poderse adaptar al aquí y ahora de cada situación, al final acaba siendo cerrado.

(Documento XIX, 367-368)

(...) Además, las editoriales, haciendo una óptima política editorial, hasta el punto de que no me he dado cuenta hasta un año después, han hecho unos currículos muy cerrados: si escoges una editorial, estás listo, porque tienes que seguir con ella. Y esto es grave porque no siempre hay una uniformidad en la calidad. Y además mezclan de una manera, quizás sí que lógica, pero no siempre universalmente aceptada, las distintas áreas disciplinares.

(Documento II, 33)

El hecho mismo de que algo esté impreso supone un argumento de autoridad. Incluso frente al profesor. Los alumnos tiende a conceder más autoridad al libro de texto que al profesor. Este puede confundirse, aquél no.

Si una cosa viene en el libro y tú dices otra, lo primero es «oiga, profesor, usted se equivoca, en el libro pone tal». Dices: «no, es que está equivocado». Te dicen: «no, no hombre, el del libro ¿cómo se va a equivocar?». La idea que tiene el alumno del libro, más que la del profesor muchas veces.

(Documento IV, 276)

La tecnología de la impresión y las «pistas gráficas», por otro lado, tienen recursos para facilitar el procesamiento de la información que no suelen tener, por su habitual modestia tipográfica, las fotocopias que el profesor puede entregar. Fotocopias que al final se desordenan y pierden. Y, desde luego, imposible la comparación/confrontación entre el libro de texto y los apuntes que los alumnos transcriben en sus cuadernos. La experiencia de la sustitución total del libro de texto por los aportes del profesor, tuvo lugar en los años de experimentación de la Reforma. Durante esos años se demonizó al libro de texto, pero pronto se percataron los profesores de los efectos negativos de esta ausencia. Ellos mismos comenzaron a notar el ímprobo esfuerzo de la preparación de material sustitutivo que esa situación suponía. A la vez que se comprobaba también que los alumnos no se consideraban entusiasmados viéndose atiborrados de fotocopias.

Yo tengo la experiencia de funcionar los primeros años sin libro de texto y no te puedes hacer la idea de la cantidad de horas que consumimos los profesores preparando los trabajos y haciendo las fotocopias.

(Documento XVI, 197)

Y entonces de pronto se decidió que los libros de texto, aquello era malísimo, aquello era el demonio en el rincón del aula. Y entonces se sustituyeron por cientos y cientos de fotocopias, por cierto, de libros de texto.

(Documento XXIV, 280)

Yo reconozco que bueno es la actitud cómoda recurrir a la editorial porque te soluciona muchísimos problemas y además que los alumnos, los propios alumnos valoran más un libro de texto que no unas hojas ciclostiladas, repartidas periódicamente y que bueno más pronto ó más tarde acaban perdiéndose, porque son una baraja (...).

(Documento XXXI, 49)

Son los alumnos y los padres los que, a su vez, prefieren la presencia del libro de texto y protestan cuando no lo hay.

Si yo, solamente sobre lo del libro, decir una cosa. En nuestro centro trabajamos al principio sin libro porque no había libro de texto. Hubo una protesta generalizada por parte de los padres y de los alumnos y el segundo año nos vimos obligados a tener que poner libro de texto en todas las áreas.

(Documento VI, 283)

Un problema de los libros de texto de la ESO viene derivado de la posibilidad, que el Decreto del currículum deja abierta, de que los contenidos puedan ubicarse en uno u otro curso de esta etapa. Especialmente en geografía e historia, para un mismo nivel, varían los contenidos muy significativamente de unos textos a otros.

Las editoriales, por motivos comerciales o por motivos de que tampoco conozcan muy bien de qué va la materia, te encuentras con

que elaboran unos textos. Yo conozco varias editoriales de un mismo nivel donde los contenidos, o sea es que van, son diferentes.

(Documento XIV, 220)

(...) Es que antes, un compañero ha hecho alusión también a la gran diferencia que hay en el tratamiento de los objetivos y los contenidos del mismo nivel, distintas editoriales y distintos libros de texto.

(Documento XXXI, 141)

Se hace patente también una cierta agresividad contra las editoriales, tanto como consecuencia de una cierta «presión» por su parte, como por el sentido fundamentalmente comercial que preside la elaboración de los textos en muchos de los casos.

Comentaría también... había apuntado también el tema de las editoriales que tenemos que sufrir. La presión. Estamos haciendo nuestros diseños curriculares a nuestra historia; pero luego al fin y al cabo, ¿qué tenemos que hacer? Adaptarnos a una editorial, que es la que más nos guste o es la que más nos pueda parecer, porque si no, el trabajo sería impropio.

(Documento XXIX, 41)

Está claro que esta Reforma, a lo que sí ha contribuido es a un gran negocio editorial. No sé si a mejorar la calidad, digamos intelectual del país.

(Documento XVIII, 64)

La conclusión más generalizada de los profesores es que siempre será mejor contar con la ayuda de un libro de texto, que carecer de esta ayuda.

En todo caso yo pienso que será siempre mejor tener un texto, aunque sea no excelente, que no tener ninguno. Eso está clarísimo, y cuando pasa el tiempo y todos tenemos esa experiencia, a veces tenemos que ir al viejo texto, que sí sabemos donde están las cosas, (...).

(Documento XIX, 371)

5.1.2. LA SELECCIÓN DEL LIBRO DE TEXTO

Un tema que aparece con cierta frecuencia es el relativo a la selección de los libros. Las estrategias que se deben seguir y los criterios para determinar los más valiosos aparecen en bastantes casos. Las posibilidades que se sugieren son numerosas: el estilo docente, las características de los alumnos, la relación con otros niveles cercanos, la decisión grupal de docentes de los distintos niveles para la selección de los libros más idóneos son algunas de las opciones que se proponen.

A la hora de elegir un texto estudias varios, los valoras y ves cuál es el que se adapta más a lo que vas o con lo que vas a trabajar con los alumnos. Yo creo que no se tiene en cuenta.

(Documento IV, 270)

Por ejemplo, pues se han publicado libros de texto, cosa que cuando nosotros empezamos a hacerlo no había. Entonces bueno, pues se ha valorado, es decir, hemos encontrado un libro de texto que nos parece que ayuda al muchacho. ...

(Documento V, 353)

Hay una cosa que a mí me choca mucho y es que están apareciendo libros de Bachillerato por la editoriales, entonces he ojeado, yo soy de Física y Química, y he ojeado por ejemplo alguna editorial, no digo nombres, el tema primero del movimiento, ¡¡¡postras! aceleración derivada de la velocidad con respecto al tiempo, ¡pero bueno! si las derivadas según el currículum oficial en matemáticas se ven en segundo de Bachillerato y al final ¿cómo el Ministerio puede aprobar un texto en el que se empieza a hablar de derivadas en la primera página del libro de primero de Bachillerato LOGSE? Eso es un absurdo. ¿Aquí a qué estamos jugando? Esos libros o no son reconocidos por el Ministerio o estamos simplemente en un mercado comercial e industrial en el cual no nos importa en absoluto los alumnos y el profesorado. Es un problema que repito lo acabo de ver hace una semana y desde luego me parece una cosa... Estoy de acuerdo con mi compañero también en que en cuarto de ESO hace falta y urge hacer una reestructuración de cuarto de ESO con itinerarios de la forma que sea para poder enlazar a los alumnos que quieran algo después de la Secundaria Obligatoria con lo que ellos quieran, llámese Ciclos Formativos, Bachillerato o lo que sea, porque desde luego con los itinerarios actuales que tenemos, para un alumno que quiera hacer un Bachillerato de Humanidades y Sociales pues en los centros nos volvemos locos para ver qué asignaturas ponemos, porque no hay materias adecuadas para una enseñanza normal para esos alumnos.

(Documento XXXII, 37)

Nosotros esa experiencia la pusimos en práctica el año pasado, y esa es una de las cosas más estupendas en mi labor como inspector, de lo mejor que he visto, juntarse profesionales de Primaria y de Secundaria en mesas sectoriales para elegir libro de texto y tener todos los libros editados por las editoriales, y decir, «cogemos el libro de texto que responde a lo que nosotros queremos dar en cada uno de los ciclos o en cada una de las etapas».

(Documento XXIV, 287)

5.1.3. LAS FUNCIONES DEL LIBRO DE TEXTO

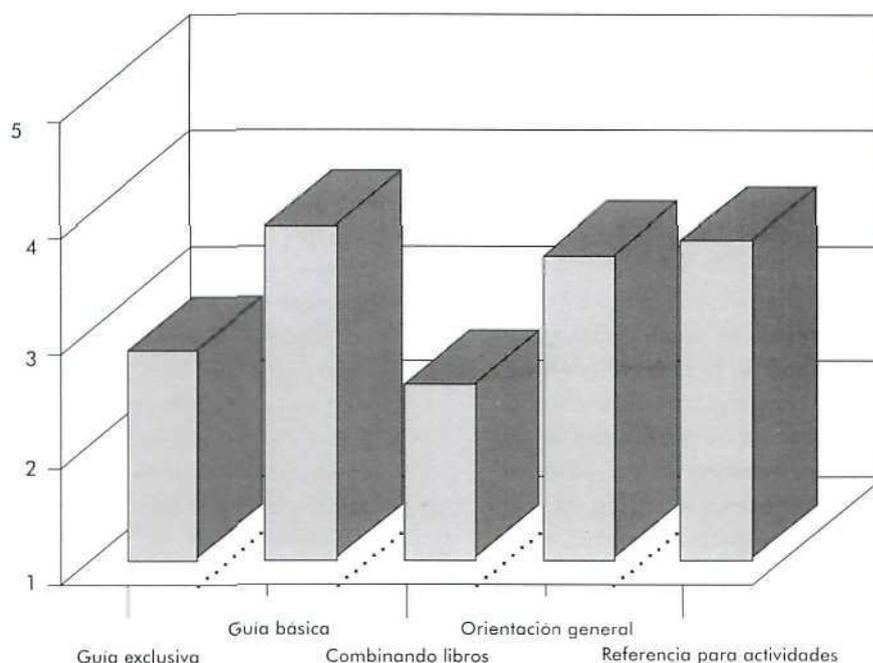
Una primera aproximación a las funciones del libro de texto se puede captar a través de los datos de la encuesta. La cuestión 22 plantea el siguiente tema:

Indique la frecuencia con la que emplea el libro de texto:

- Como guía exclusiva de estudio de los alumnos
- Como guía básica, complementada con otros recursos
- Combinando varios libros de texto a la vez, para que el alumnado complete y compare
- Como orientación general para el desarrollo de mis clases
- Como referencia para sugerir actividades

Los resultados promedio de esta cuestión aparecen en el Gráfico 4.8.

Gráfico 4.8: Diferentes usos del libro de texto



A continuación se presentan algunos fragmentos que expresan éstos usos por parte de los profesores.

No aparece explícitamente el apoyo al libro de texto como guía exclusiva del proceso de enseñanza / aprendizaje. Se alude tan sólo como práctica que hay que evitar. Pero merece la pena considerar que la valoración de la frecuencia de uso del libro en este sentido no es el valor más bajo de los posibles usos que el profesor de ESO hace de este recurso didáctico.

Puede ser un instrumento más que utilices en clase. Porque dices, pues si miráis en la página 52 tienes esa cuestión que vamos a estudiar. Bueno, pues en un cuarto de hora lo vais a estudiar y a ver qué decís. Me parece que eso sí, pero eso de ceñirse estrictamente, ¿en qué página quedamos ayer?; en la 17 para seguir hoy hasta la 18, me parece que está en contra de todo lo que se hable de diseños curriculares, de programaciones y de todo lo demás.

(Documento IV, 256)

Son más frecuentes las formulaciones que explican una orientación básica del trabajo escolar. Se considera al libro de texto como un instrumento, el más importante, del trabajo de aula. Se hace explícito que sería un error que funcionase como norma.

Es un instrumento. Yo, realmente, he funcionado con las programaciones en mi departamento, pero para mí es un instrumento

que no tengo que seguir, ni mucho menos, al pie de la letra. Eso lo tengo muy claro.

(Documento IV, 251)

En este sentido el proceso lógico sería que, una vez elaborado el PCC, fuera éste el que guiase la elección del libro de texto que mejor sirva a ese proyecto. Sin embargo, no son pocos los casos en que el proceso es el inverso. El libro de texto es el que pauta la confección del PCC.

Por otra parte yo veo compañeros, que aunque los departamentos han hecho un proyecto curricular, han supeditado todo el proyecto curricular a la elección del libro de texto que han utilizado, (...)

(Documento XII, 130)

En algunos centros el libro de texto se suplementa con materiales y ejercicios, elaborados por los departamentos, que se pasan y trabajan en todos los grupos de aula por acuerdo de los profesores.

No, que cuando yo estaba hablando me refería en general. En nuestro departamento de matemáticas no nos han cambiado el texto pero tenemos material elaborado, y es material individual para el alumno. Material que el alumno tiene que cubrir, pero vamos eso es en nuestra área, ¿no?

(Documento XXV/II, 195)

El libro como orientador de la tarea docente, como guía de las clases y como orientación de activi-

dades está implícito en las funciones programadoras que ya se han analizado. Dos aportaciones más se pueden traer a colación:

Las ideas esas de libertad, y aquí sería ¿libertad para qué?, para qué quiero libertad para organizar o secuenciar los contenidos si tengo tantas dificultades. Estoy esperando que las editoriales me las organicen porque yo no puedo hacer esa tarea que es difícil y complicada.

(Documento V, 104)

Primero salió en el libro, después te mandan el disquete, bah, es que ya fíjate, te lo dan.

(Documento XXIII, 424)

Todavía una función más se puede señalar al libro de texto, la de instrumento para combatir el estrés del profesor. La presencia del libro de texto en la primera época de implantación de la Reforma, el primer efecto que consigue es desangustiar al profesor, que encuentra en el texto una referencia en un contexto nuevo para él. La contrapartida habitual, negativa, es que la misma presencia del texto atenúa la necesidad que el profesorado pudiera sentir de elaborar el PCC desde un planteamiento radical. Sin condicionamientos previos desde el mercado editorial.

Los libros de texto han desangustiado a la gente, pero se constata que la construcción por parte de cada centro del segundo nivel de concreción se ha abandonado. Los centros tendrían que ser conscientes de la necesidad de esta construcción en el ámbito del proyecto curricular.

(Documento II, 26)

5.1.4. EL NIVEL DE DIFICULTAD DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ESO

La impresión general es que los libros de texto del primer ciclo resultan demasiado complicados para los alumnos de esta edad y que ofrecen un desarrollo excesivo de los enunciados curriculares normativos.

(...) Bien, la conclusión es que los libros no están al alcance de lo que tiene que hacer un niño de 12 años, es demasiado complicado para él, del mismo modo que también nos encontramos muchas veces que en el BUP los libros son demasiado complicados, y son demasiado extensos, ¿no? (...) Es decir, tampoco hay que hacer los experimentos con rapidez, ¿eh?; ahora, lo que yo pienso es que vale la pena tener como mínimo un libro como fuente de no sé, como un recurso último y para que el chico sepa un poco por dónde va. [...].

(Documento I, 170)

¿Qué pasa con los materiales editoriales? Son manuales universitarios reducidos. Yo podría reproducir lo que estudié en primero y segundo de carrera, hasta con frases iguales. (...).

(Documento II, 33)

Sin embargo la comparación de los libros de texto de cuarto curso de la ESO con los libros de texto de primer curso del nuevo Bachillerato, lleva a los profesores a la idea de que el desfase es grande. Especialmente, si la comparación se hace respecto a la opción de Ciencias. Dicho de otro modo, los alumnos, al terminar 4.º de ESO, van a tener dificultades para conectar con 1.º de Bachillerato si los profesores no complementan los contenidos y nivel que aportan los libros de texto que manejan.

Entonces yo he estado estos días revisando libros de texto, para elegir libro de texto para el año que viene, para el 1.º de Bachillerato nuevo, señores yo estoy asustada y llevo 30 años dando COUs, esto llevo 30 años dándole al COU de Biología, y estoy asustada de los textos, de los programas de Bachillerato. No creo que nadie, por lo menos en la rama de Ciencias, pueda seguir un Bachillerato serio con los conocimientos que traen de la ESO.

(Documento VI, 98)

5.2 OTROS MEDIOS Y RECURSOS

La valoración y el uso de los principales recursos didácticos, además del libro de texto que se acaba de ver, puede examinarse a través de las puntuaciones medias atribuidas a estos dos conceptos, evaluados a través de las cuestiones 25 y 26. En la primera se pregunta por «la frecuencia con la que usted utiliza los siguientes recursos didácticos» y en la segunda por la importancia que cada uno de los medios mencionados «tienen para la enseñanza en su área».

Los promedios de la valoración de estas cuestiones aparecen en el Gráfico 4.9. En él se pone de manifiesto la menor valoración que alcanzan estos medios frente a las puntuaciones atribuidas al libro de texto, y que ya se percibía en el Gráfico 4.4.

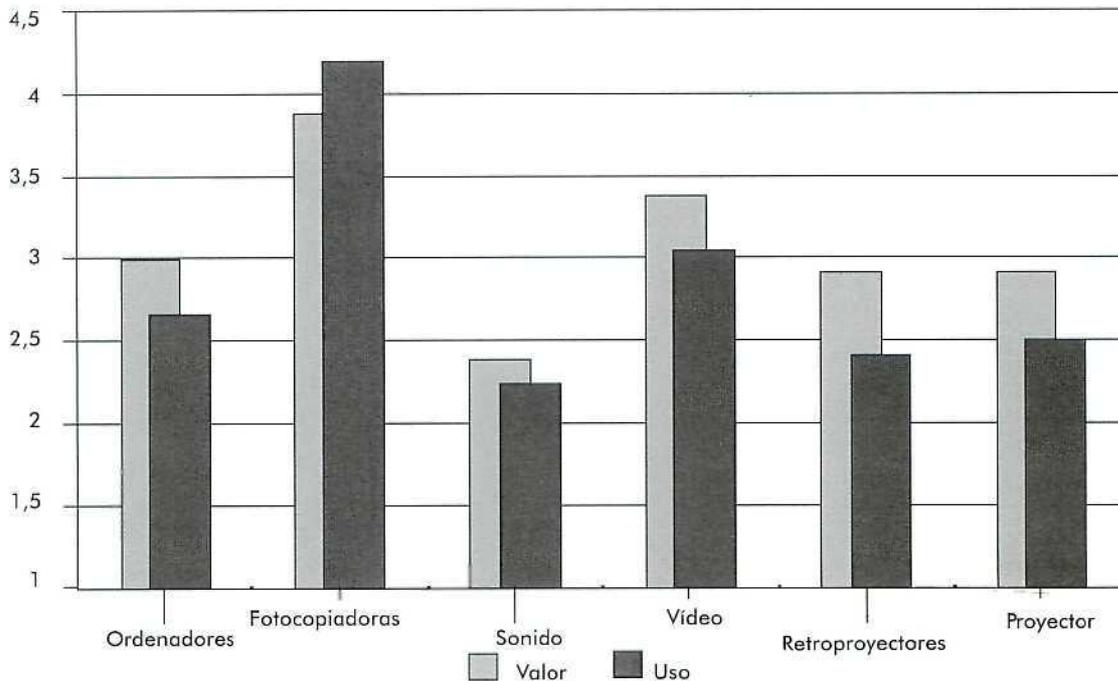
Es interesante comparar estos datos con otros dos conjuntos: por una parte, la disponibilidad de medios en los centros y las referencias en los grupos de diagnóstico a los distintos recursos.

La disponibilidad se intentaba detectar mediante una formulación a la cual los profesores encuestados habían de responder «sí» o «no». La pregunta era:

Indique si en su centro están disponibles para el uso docente los siguientes recursos didácticos.

La dificultad mayor consiste en la necesidad de no perder el ritmo que impone la innovación tecnológica si no queremos que los centros aparezcan como instituciones desfasadas en lo que hacen.

Gráfico 4.9: Valor y uso de materiales didácticos



La enumeración coincidía, esencialmente, con los medios mencionados en el cuadro anterior. El Gráfico 4.10 refleja los porcentajes de disponibilidad.

Llama la atención la alta disponibilidad. Pero lo auténticamente interesante es la relación existente entre disponibilidad y uso. El problema que hay que estudiar es si la disponibilidad condiciona el uso, o es la demanda del profesorado la que genera su disponibilidad.

Si se relacionan estos datos con los que proceden de la base de datos de los *grupos de diagnóstico*, la presencia de referencias a estos instrumentos como medios de enseñanza es la siguiente:

- 23 registros contienen la palabra «ordenador» u «ordenadores».
- 2 registros aluden a «magnetófono» o «aula de idiomas».
- 17 casos aparecen en los que se menciona el video.
- 7 veces se alude a «proyectores» o «retroproyectores».
- 21 registros presentan las palabras «fotocopia» o «fotocopiadora».

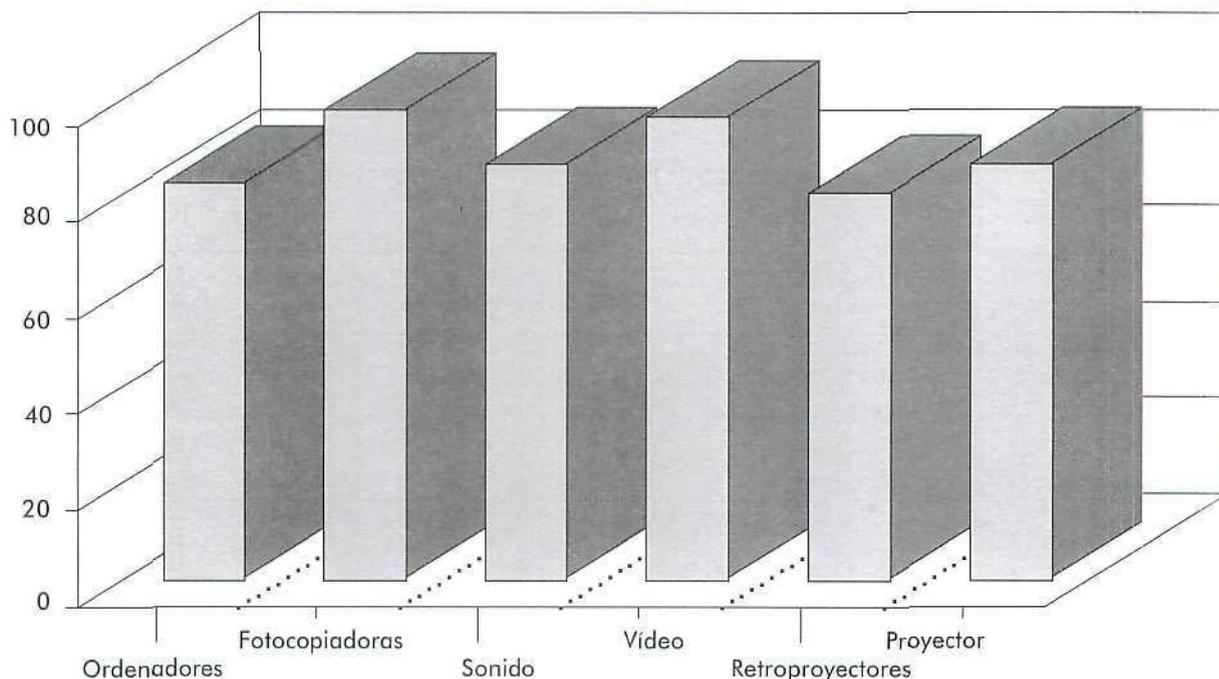
Se refuerza así la idea de la corta importancia relativa —excepción hecha de la fotocopiadora— de los restantes medios.

Se van a analizar ahora una serie de aspectos relacionados con estos recursos de enseñanza. Se comenzará con unas consideraciones generales, para pasar a estudiar las valoraciones y los juicios que se vierten en los grupos de diagnóstico sobre los materiales considerados desde la perspectiva de algunas de las áreas. Los problemas derivados de la falta de capacitación del profesorado y sus causas, así como los desajustes de tipo organizativo que dificultan el funcionamiento más eficaz de los recursos en el aula serán los últimos aspectos que se tendrán en cuenta.

5.2.1. ASPECTOS GENERALES

La divulgación tecnológica ha facilitado la presencia en los centros de un cúmulo de medios desconocido en tiempos anteriores. Se tiende a pasar de «un material rodeado de alumnos, a un alumno rodeado de material».

Gráfico 4.10: Disponibilidad de recursos didácticos



Cuando el alumno tiene acceso en su casa a los deslumbrantes reportajes sobre la tierra realizados por agencias especializadas, no puede el centro intentar enseñarle Geografía a través del mero texto, más o menos ilustrado, de un libro.

Otros fallos son los del material visual. No se había hecho geografía física desde la implantación del BUP, y, por tanto, no tenemos diapositivas. Yo he recuperado aquellas del MEC y son amarillas y naranjas, pobres, tanto la selva tropical como el desierto: los mismos amarillo y naranja. Y no se encuentran ni en centros de recursos ni en editoriales. No podemos por tanto enseñar geografía sobre papel a unas criaturas que ven todo el día los reportajes de National Geographic. (...).

(Documento II, 34)

(...) El profesor tiene su voz, tiene sus medios y sin embargo luego a lo mejor sale el chico del instituto y se va a su casa y se sienta en un sillón cómodamente y una persona con un aspecto muy agradable con una cantidad de medios increíbles les está dando la misma información en la televisión, en los medios de comunicación social. Por lo tanto la institución escolar está compitiendo con una inferioridad de medios y con una infrutilización de los medios, con lo cual a lo mejor la actitud del chaval hacia la institución no sea todo lo deseable que podría ser.

(Documento IX, 171)

La ESO, al pretender la escolarización de toda la población hasta los 16 años, implica una dificultad didáctica añadida, centrada en los alumnos con dificultades de aprendizaje y que hasta ahora se apartaban del sistema. Al permanecer estos alumnos, al menos dos años más, reclaman una ayuda didáctica suplementaria no necesaria antes. Y, por tanto, unos recursos incrementados. O nuevos. A esto habría que añadir las exigencias de los alumnos de integración, especialmente los sensoriales y motóricos.

(...) si se pretende que el 100 por ciento de los chicos y chicas españolas lleguen con éxito al final de una etapa de Educación Secundaria Obligatoria, a cuyo final antes, como has dicho tu muy bien antes XX, llegaban sólo algunos o llegábamos algunos, pues es obvio, es de sentido común que eso requiere más medios humanos y materiales.

(Documento V, 210)

O harán falta unos cuidadores.

Y vehículos adecuados, para llevarlos.

Y eso se traduce en dinero. Y a lo mejor es necesario que el profesorado que va a dar clase con ese alumno, y que va a esta todo el día, necesita, apoyos determinados.

(Documento XIX, 573, 575 y 576)

En la fase de experimentación de la Reforma se primó a los centros que se incorporaban, con

una generosidad de medios que después no se ha visto continuada al generalizarse la Reforma a todo el Sistema.

Por otra parte lo ha señalado muy bien XX, cuando ha señalado que los centros experimentales, es decir tuvieron un cierto mimo en recursos que luego no se ha generalizado.

(Documento I, 213)

5.2.2. LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA

En un sentido general, el MEC casi ha abrumado a los centros con materiales para facilitar la Reforma: Cajas Rojas, modelos de PCC, etc. Quizá nunca se había hecho llegar tanto material de ayuda al profesorado. Sin embargo, se ha utilizado poco.

Por otra parte, todo esto va acompañado por materiales, que en la vida he visto tal cantidad de materiales, pero yo he observado en el momento que hablo con el profesorado, que esos materiales no se leen, no se han leído. Esos materiales tenían que ser libros de cabecera, discusiones en los departamentos sobre eso.

(Documento V, 96)

La época de la implantación de la Reforma va asociada a la «explosión informática». Especialmente en el sentido de generalización de su demanda. Y las previsiones son que seguirá creciendo. Por eso, todas las inversiones en medios informáticos, por importantes que hayan sido, se están quedando cortas. Con la peculiaridad de que la evolución en este campo es tan rápida que las inversiones han de ser sostenidas, permanentes.

(...), lo que fundamentalmente nos falta en cuanto a recursos son para poner las optativas de informática, que son muy demandadas, son, esto, lo diré, ordenadores, sólo tenemos los del Proyecto Atenea que ya están muy viejos, pero que quizá sea una demanda que ahora los alumnos tienen. (...).

(Documento IX, 175)

(...) Hay que tener en cuenta que nos encontramos con centros bien equipados. Hay centros que tienen cincuenta ordenadores, hay centros que tienen ciento y pico ordenadores; hay centros que están bien equipados pero a lo mejor hay sillas rotas, hay púlpitos rotos, etc. en Alemania es inconcebible. En Alemania a lo mejor hay un ordenador potente y quince terminales o veinticinco o treinta. Esta es una cuestión que a lo mejor estamos teniendo medios y no los estamos sabiendo utilizar.

(Documento XIX, 118)

Para Tecnología las dotaciones a los IES han sido muy significativas. En cuanto a la fórmula adoptada para dotar a las aulas de Tecnología ubicadas en los centros de E. Primaria que imparten ESO, es pronto para poder juzgar la funcionalidad que pueda tener. La peculiaridad de las actividades a realizar en el aula de Tecnología la asimila a las que se realizan

en los laboratorios. Por su peligrosidad y por la necesidad de atender más personalmente a los alumnos. Con la consiguiente necesidad de apoyar, aunque sea parcialmente, al profesor del grupo.

Cuando se habla de tecnología, marcan mucho al currículo los recursos que dispone la escuela. Si se pretende que los muchachos trabajen con materiales, utilicen máquinas, realicen proyectos... hay dos recursos que son imprescindibles. Por un lado, el aula de tecnología debe estar bien dotada, sino difícilmente se puede dar bien esta área, es decir, realmente no sé qué se podría hacer. Vistos los libros de las distintas editoriales, sin embargo, si sé qué se puede hacer: inundar a los muchachos de contenidos conceptuales y de propiedades de materiales, pero me parece que no es ésta la función de la tecnología en la Secundaria. Por lo tanto, las aulas que funcionen con una tijerita y un trozo de papel, difícilmente saldrán adelante. Por otro lado, los recursos humanos. Cuando 30 muchachos están en un aula de Tecnología con taladros, sierras, circuitos... un solo profesor lo pasa mal, sufre; no tiene la necesidad de motivar a los alumnos porque la materia es suficientemente motivadora pero evidentemente es peligroso trabajar solo; cuando se usan máquina de «verdad» da mucho respeto dejarlos por ahí.

(Documento II, 52)

En cuanto a los recursos y medios didácticos, me parece que también se emplean, que se emplean más; lo que ocurre es que los centros siguen estando mal preparados para la utilización de estos medios. Todavía tenemos en muchos centros, que no son precisamente los centros periféricos. Hay por ahí centros periféricos que están muy bien dotados y centros que no son tan periféricos que tienen unas dotaciones, que bueno, que dejan bastante que desear en algunas cosas que son de tipo estructural, de tipo estructural que habría que mejorar. Habría que ir a innovaciones un poco más importantes en tipo de aulas específicas de materias, aulas específicas de área, aulas donde se pudiesen hacer horarios, como decía xx, que es otra cosa que se está viendo, horarios de dos horas con profesorado compartido. Es decir, todo ese tipo de cuestiones que son estructurales, son de organización del centro, de la autonomía del centro. Yo pienso que por ahí habría que evolucionar.

(Documento XIII, 180)

Hay unanimidad en que se han volcado los medios en los Ciclos Formativos. Y parece coherente que sea así.

Pero, perdóname un momento. Ese es otro tema y con la situación demográfica que hay y tal, yo opino que para lo que hacen falta realmente recursos económicos es para la implantación de los ciclos formativos.

(Documento XIX, 561)

En relación con las Ciencias Sociales y de la Naturaleza se suscribe la idea de que un recurso importante es el medio mismo, el medio próximo. Ello supone «abrir las puertas» y asumir las molestias que este tipo de planteamientos conlleva.

Intenta que se utilicen recursos diversos incorporando lo que está fuera, llevando y abriendo las puertas, todo eso. Que se utilicen estrategias más variadas en clase, con distintos estilos cognitivos [...]
(Documento V, 86)

Los laboratorios constituyen un campo de peticiones por parte de los centros, más dotación para los laboratorios. Pero no es infrecuente el escasísimo uso que se da a este recurso didáctico. Por dificultad de desdoblarse los grupos, por la obsesión de terminar el texto, por pereza, etc.

Yo tengo la suerte, y digo la suerte porque empecé a trabajar en ese instituto y con un laboratorio de Química de escalones de madera, donde al pasar yo, como me enseñó un antiguo compañero mío, y al dejar mi mano arrastrada en los pupitres se me puso, pero así de polvo; que llevaba sin utilizar pues mucho.

(Documento XXIV, 260)

En cuanto a la biblioteca, el profesorado prefiere la biblioteca de aula. A la vez plantea, respecto a la biblioteca general, el habitual problema del personal que se responsabilice de este servicio.

Abí había el tema de las bibliotecas del aula, pero esto a la larga también ha resultado insuficiente, no hay recursos, no hay materiales suficientes, por tanto aquí hay unos problemas prácticos que acaban yendo a parar, un poco, o bien en que hay en el centro más recursos de uso colectivo, o bien en la simple producción de materiales por parte del profesor; esto queda totalmente incompleto, y además con algunas consecuencias bastante complicadas. La solución yo la veo un poco compleja, difícil, ...

(Documento I, 150)

5.2.3. LOS RECURSOS Y EL PROFESORADO

Los recursos son importantes, como potenciadores del aprendizaje. Sin embargo, el profesorado es consciente de que el mejor recurso, el medio imprescindible, continuará siendo el profesor mismo.

Yo creo que todas estas cuestiones que hablamos de índole material, a mí me parecen necesarias en un centro, sea de Primaria o sea de Secundaria, sin magnificarlas, como dije antes, no hay que magnificar (...).

(Documento XXI, 379)

Más grave que la posible falta de material es la falta de preparación del profesorado para utilizarlo rentablemente. Esta falta de preparación se ubica, por un lado, en las carencias de reciclaje del profesor con vistas a la implantación de la Reforma, reciclaje que por unas u otras razones no ha llegado a todos. Por otro lado, la falta de preparación en este aspecto tiene un origen más radical: en la carencia que padece la formación de base del profesorado. Los profesores no han aprendido en la Facultad a usar los recursos didácticos. Nadie se lo enseñó allí.

... porque aquí claro habría que plantearse el tema de la formación del profesorado y de la formación inicial del profesorado, las Universidades no, las facultades no le preparan para utilización de recursos didácticos, el curso de aptitud pedagógico también es muy académico en la parte teórica y en la práctica que es donde ellos, los alumnos que van con tutor, podían utilizarlos quizá donde tocan algo, pero vamos, le hacen repulgos a cosas tan elementales como un retroproyector o a veces tienen dificultades para la utilización de un proyector que sea mínimamente complicado, (...).

(Documento XXXIII, 107)

A pesar del enorme esfuerzo que haya hecho el Ministerio por editar materiales muy bien elaborados, por montar los CEPS, por dinamizar la formación del profesorado ..., no se ha conseguido la formación del profesorado; estoy convencida, no ha llegado a todos los profesores. O por lo menos no ha sido asimilada por la mayoría de los profesores, con lo cual estamos ante una pata coja de una mesa de tres patas, o de dos patas, que le falta una que es fundamental.

(Documento III, 37)

Los profesores prepararán sus clases que yo no las discuto, pero los recursos los utilizan mal, he visto muy pocos profesores que utilizan bien un retroproyector, muy pocos por no decir ninguno, ¡Eh!, yo veo que cuando voy a un aula y veo que un profesor está con un retroproyector ha tenido la, la, la, el cuidado -evidentemente- de coger la fotografía de su libro, o el texto de su libro y ponerlo y fotocopiarlo. Pero es que eso no se ve en la, en la, en la tercera fila no están leyendo lo que pone en el retroproyector. Por consiguiente sí que creo que falta un enorme camino ahí. Tenemos un enorme camino en que no hemos intentado evolucionar (...).

(Documento IX, 150)

Todo lo anterior es lo que explica que con frecuencia, a la vez que se afirma carecer de recursos, se encuentren en los centros material y recursos sin utilizar o infrautilizados.

Y bueno, que sí los recursos sí han cambiado. Los recursos que tenemos, disponemos de mucho más. Y posiblemente algunos los tenemos infrautilizados o por vandalismo por parte del estudiante o por falta de preparación y de tiempo del profesorado para utilizarlos.

(Documento XV, 221)

... el esfuerzo que se ha hecho por la administración a lo largo de los años de estar mandando un material, caro y ver que ese material en muchos casos se ha pedido, solamente para tenerlo sin desembalar, en muchísimos casos, allí almacenados en los armarios (...), todo el mundo habla de que carecemos de recursos, no tenemos medios, en realidad falta preparación del profesorado, preparación para saber utilizar recursos y medios didácticos, ¿por qué? Porque posiblemente ni siquiera en oposiciones, ni siquiera en oposiciones, por la masificación dada, se hacen y hablo de la, me circunscribo a la Física y Química, ni siquiera se están haciendo la parte práctica, que antes era uno de los ejercicios, (...).

(Documento XXX, 102)

Los materiales que los centros pueden producir por sí mismos y para sí mismos son importantes. Muchos Departamentos realizan tareas de este tipo.

Desde el centro en que trabajo y personalmente en cuanto a los materiales hay que decir que hay de todo, hay gente que hemos elaborado los materiales y estamos trabajando con nuestros propios materiales, desde mi punto de vista esto implica que hay una coordinación del equipo de profesores del área, para la elaboración del material automáticamente estás hablando, estás revisando, estás comentando las actividades, hay un análisis del desarrollo de las clases, cómo ha salido, qué hay que modificar, sobre la propia marcha, se continúa una revisión casi diaria y si no semanalmente de las propias unidades didácticas y por lo tanto yo diría que se trata de hacer un poco de investigación educativa con la propia docencia.

(Documento XII, 129)

(...) Yo desde el punto de vista de nuestro Departamento, porque los otros no sé lo que hacen. Pero la cantidad de material que se elabora en nuestro Departamento es importante... Hay Departamentos que no hacen nada.

(Documento XI, 215)

5.2.4. LOS DESAJUSTES ORGANIZATIVOS DE LOS RECURSOS

A veces se produce una desincronización en las dotaciones que origina que determinados recursos lleguen a los centros antes de que éstos cuenten con espacios para alojarlos, ...

Pero, bueno, después, durante estos tres años, pues evidentemente, nos han llegado más recursos, materiales. Quizás lo que sí que veo es que los recursos que llegan no llegan de forma racionalizada. Es decir, de pronto te vienen, ¡plaff!, un montón de materiales de laboratorio, un montón de no sé qué, y dices, ¡pero bueno!, si no tengo sitio para meter esto. Materiales, por ejemplo, de Plástica, si es que no existe un aula de Plástica como tal.

(Documento IV, 17)

Posiblemente los desajustes más importantes se han originado en los contextos en que se ha decidido la reinstalación de los alumnos del Primer Ciclo de la ESO. En IES no totalmente preparados para ello, en edificios escolares que se han vaciado para convertirlos en centros o en secciones de ESO, etc.

Se constata que el cambio de los alumnos de Primer Ciclo a los IES, en aras de la letra de la LOGSE, no siempre ha supuesto mejora:

En los centros de E. Primaria/EGB han dejado una biblioteca que su nuevo centro no tiene. O la que hay en el IES no está pensada para sus necesidades.

En sus centros de E. Primaria/EGB tenían laboratorios y aula de Pretecnología y en su nueva ubicación no siempre lo tienen.

Pues bien, el período 12-14, que ahora se llama primer ciclo y antes se llamó segunda etapa y después, esto, séptimo y octavo, se había conseguido, ciertamente después de cambios, después de esfuerzos después de inversiones, después de modificaciones en centros, después de hacer laboratorios en los mismos, después de tener aulas de pretecnología, llamada pre-tecnología, que funcionase aceptablemente.

(Documento XIX, 62)

Te tienes que preocupar hasta de que te traigan un pupitre en condiciones muchas veces. Es que es así de triste. Es así de triste. Hemos tenido que estar en estos centros nuevos -centros de EGB reconvertidos a centros de ESO- hasta preocupados de que el día 23 de setiembre que iba a venir el alumnado hubiera mesas y sillas en condiciones de sentarse. No muy pequeñas o destrozadas, por ejemplo.

(Documento XXVIII, 491)

Pensé ingenuamente que los institutos con un volumen de profesorado mucho mayor tendrían más dotación. Pero está también enlazando por esta estructura de seminarios. Es decir, nuestro seminario no tiene un retroproyector y si alguna vez quiero utilizarlo tengo que negociar con alguien para ver si su horario le permite que yo lo coja. Pero sobre todo es un poco eso ...

(Documento XXIX, 347)

Bueno, más. Los recursos ya he comentado. Es decir, eso de los recursos didácticos de que se habla, pues cuando todos hemos hecho muchas expectativas de que les saben hacer unas adaptaciones curriculares, o hemos pensado hacer algún tipo de innovación educativa, nos hemos encontrado con la fría realidad de que tenemos en algunos centros de secundaria menos medios que teníamos en los de primaria. Es decir, ni proyector que hay para 200, ni tal, ni cual. Lo que os he dicho: pizarra, y ya vale, que en algunos centros hemos empezado sin pizarra. Y hablando de los servicios, como habéis dicho por ahí también, donde los servicios están en la otra punta del edificio y si un alumno quiere ir se pega diez minutos. Porque los bloques nuevos que han hecho, en los bloques nuevos que han hecho no han puesto servicio. Y las clases estaban limpias, en fin las cuatro paredes, ni pizarra, ni mesas, ni sillas que se han tenido que traer de primaria como había, si había de 5.º de 5.º, si había de 6.º de 6.º, si había de 8.º pues de 8.º.

(Documento XXX, 105)

El proceso de enseñanza

5

1. Definición

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.

La reforma de la educación primaria de 1965 se justifica en los contenidos por medio de la aportación que suponen las *unidades didácticas* y el análisis de la realidad que se efectúa a su través. Pero las *unidades didácticas* implican una metodología peculiar. La reforma de 1970 supone un reagrupamiento en áreas de los contenidos anteriores: además, la educación personalizada se convierte en eje central de la reforma Villar Palasí.

En una reforma educativa y en nuestro contexto, se sugieren, se incitan o propician una serie de cambios en las estrategias didácticas. Pero las reformas metodológicas no tienen otra fuerza legal que la relativa a contenidos, a objetivos e incluso en cuanto a recursos. La reforma propicia las modificaciones de estrategias por medio de discursos peculiares, de procesos de características propias. La diseminación de una reforma supone, esencialmente, esa difusión de la innovación didáctica, del cambio de estrategias que subyace a la reforma.

Pero dadas las peculiaridades de las modificaciones metodológicas, no es tan claramente definible ni detectable la adaptación de los modos de actuar en el aula a lo previsto desde el punto de vista de los gestores de la innovación. Los contenidos que se han de desarrollar son fácilmente comprobables. La cumplimentación de los documentos que se exigen como fase preactiva de la enseñanza, dentro de la amplitud de perspectivas que son susceptibles de considerar, tiene fuerza de exigencia legal. Hay documentos en los que se plasman esas exigencias: el Proyecto Curricular y los libros de texto utilizados, por ejemplo.

Pero lo metodológico puede tener una definición mucho más general, puede ser definido de un modo más

vago. Si la valoración del referente de la reforma en contenidos, en objetivos, en la fase preactiva y los documentos en los que se plasma son de una relativamente inmediata constatación, no ocurre así en los aspectos metodológicos. El constructivismo o el aprendizaje significativo son difíciles de detectar a través de una encuesta, e incluso en ocasiones a partir de un proceso de observación.

Pueden captarse formulaciones verbales que se pueden asimilar a los principios metodológicos que se pretenden. Pero difícilmente se podrán constatar de modo fehaciente. Los datos metodológicos, los relativos al proceso de enseñanza son tal vez los menos estables, los de «menor calidad» de los que se van a analizar en este estudio. Al analizar los aspectos derivados de los *grupos de diagnóstico* se volverá sobre este extremo.

2. Los resultados de la prueba

2.1. ANÁLISIS FACTORIALES DE PRIMER ORDEN

Este bloque lo constituyen 33 ítems, agrupados en ocho factores que explican el 54,5 por ciento de la varianza (ver Cuadro 5.1). La explicación somera del sentido de los factores y su denominación se presenta a continuación.

Factor 1. Principios metodológicos generales: Supone el acuerdo con determinadas afirmaciones sobre distintos aspectos metodológicos y frecuencia con que se utilizan determinadas estrategias para la enseñanza en todas las áreas. Estos aspectos, dentro de las limitaciones y dificultades que se acaban de señalar, están en la línea de los que la LOGSE propugna como desarrollo de la reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Factor 2. Metodología tradicional: Este factor describe situaciones en las que los alumnos trabajan individualmente, realizan tareas en casa que, posteriormente, son corregidas en clase; una clase en la que el profesor, predominantemente, explica el tema correspondiente y los alumnos pueden realizar preguntas.

Cuadro 5.1: Matriz factorial de primer orden

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
P27A	Al comenzar un tema nuevo presenta una perspectiva general	0,21731	0,08932	0,04051	0,06855	0,07997	-0,16180	-0,87484	-0,04619
P27B	Al comenzar un tema nuevo lo explica de modo completo, para luego hacer ejercicios	-0,00323	0,04460	-0,03046	0,64665	0,02471	-0,10310	-0,24329	-0,12281
P27C	Al comenzar un tema nuevo busca situaciones aplicables a la vida diaria	0,54649	-0,02602	-0,02257	-0,05151	0,23485	-0,18369	-0,27458	-0,19070
P27D	Al comenzar un tema nuevo se basa en el libro de texto	-0,13602	0,43929	-0,06688	0,24463	-0,17846	-0,10680	-0,15812	0,05705
P27E	Al comenzar un tema nuevo entrega material relacionado con el tema a desarrollar	0,33764	-0,03812	0,28712	0,09885	0,29171	-0,03007	-0,26607	-0,18647
P27F	Al comenzar un tema nuevo enlaza las ideas y los conceptos previos del alumnado	0,53211	0,15564	0,08999	-0,25217	0,15182	-0,23100	-0,19586	-0,18341
P28A	Ofrezco una visión general del tema y/o escribo un guión en el encerado	0,26163	0,11800	0,09904	0,13328	0,07397	-0,08393	-0,85304	0,00226
P28B	Empleo actividades para trabajar la creatividad y el espíritu crítico	0,70615	-0,00834	0,15788	-0,06272	0,25336	-0,18644	-0,22557	-0,15295
P28C	Utilizo el planteamiento de problemas que hagan pensar	0,75831	0,06869	0,04192	0,03308	0,22608	-0,17601	-0,13075	0,00856
P28D	Busco la funcionalidad del aprendizaje, de modo que ejemplifico	0,72917	0,10240	0,01884	-0,06306	0,25216	-0,19518	-0,22319	0,04276
P28E	Organizo la enseñanza de manera flexible propiciando diversas formas de interacción	0,52858	-0,08079	0,20096	-0,21263	0,62442	-0,13260	-0,14562	-0,17203
P28F	Doy clases magistrales y el alumnado toma apuntes	-0,08568	0,03554	0,02666	0,72070	-0,08196	0,04420	-0,05433	0,08050
P28G	Refuerzo las actuaciones adecuadas del alumnado	0,60550	0,21615	0,04890	-0,11951	0,09469	-0,25431	-0,19790	-0,07504
P28H	Enseño habilidades de búsqueda, selección y análisis crítico de la información	0,71274	0,07395	0,13250	-0,14422	0,24521	-0,26408	-0,16012	-0,21882
P29A	Frecuencia del trabajo individual	0,09059	0,60070	0,03114	0,09556	-0,23358	-0,13021	-0,09444	0,14045
P29B	Frecuencia del trabajo en grupo dirigido por el profesor	0,19243	-0,13857	0,14962	0,02885	0,75358	-0,00877	-0,09463	-0,25208
P29C	Frecuencia del trabajo en equipo y posterior exposición por el alumno del trabajo	0,25858	-0,24889	0,22699	-0,05074	0,72607	-0,08802	-0,10348	-0,44611

(Cont.) Cuadro 5.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
P29D Frecuencia del trabajo de investigación y descubrimiento en equipo de toda la clase	0,25427	-0,00672	0,25739	0,02668	0,42455	-0,16007	0,00187	-0,50648
P29E Frecuencia del trabajo de tareas a realizar en casa	0,04009	0,79612	-0,06972	0,05547	-0,14523	-0,05525	-0,03614	-0,01565
P29F Frecuencia de la explicación general sin participación del alumnado	-0,15579	0,12855	0,07025	0,63675	-0,06772	0,13586	-0,00740	0,08808
P29G Frecuencia de la explicación del profesor con intervenciones y preguntas del alumnado	0,13157	0,52698	-0,04954	0,25666	0,19982	-0,36415	-0,26230	0,05688
P29H Frecuencia de la revisión en grupo de las tareas realizadas	0,24348	0,40528	-0,07275	-0,09359	0,16495	-0,13317	-0,15412	-0,40879
P29I Frecuencia de la exposición de un tema por parte de los alumnos	0,19302	0,02340	0,24042	0,07667	0,32164	-0,22220	-0,11649	-0,64391
P29J Frecuencia del visionado de un video	0,04289	-0,03523	0,83321	0,00855	0,12149	-0,11586	-0,07231	-0,16985
P29K Frecuencia del visionado de diapositivas	0,07090	-0,02908	0,84534	0,03702	0,11381	-0,07061	-0,04009	-0,08252
P29L Frecuencia del debate de un tema con toda la clase	0,24621	0,05800	0,40189	-0,06379	0,14542	-0,49031	-0,13091	-0,58943
P29M Frecuencia de la corrección de las actividades realizadas en casa	0,10593	0,82390	-0,04395	0,01925	-0,11836	-0,11303	-0,11446	-0,03537
P30A Importancia del estudio individual del alumnado	0,09834	0,62881	0,05715	0,14118	-0,07808	-0,32272	-0,16128	0,39945
P30B Importancia del trabajo del alumnado en equipo	0,25976	-0,11482	0,06927	-0,12042	0,78552	-0,33915	-0,04883	-0,03761
P30C Importancia de la explicación por parte del profesor	0,07397	0,45785	-0,02331	0,40220	0,00554	-0,41278	-0,27760	-0,36606
P30D Importancia de la explicación del profesor y debate con el alumnado	0,32284	0,18357	0,08645	-0,03042	0,15854	-0,83424	-0,20879	-0,04897
P30E Importancia del debate de un tema con toda la clase	0,32312	0,05680	0,21044	-0,10134	0,26633	-0,80344	-0,13838	-0,29937
P30F Importancia del descubrimiento e investigación	0,39900	-0,05545	0,08332	-0,14276	0,47288	-0,47979	0,01606	-0,06384
% de varianza explicada por los factores	17,3	11,0	6,1	5,3	4,2	3,9	3,5	3,2
% total de varianza explicada = 54,5								

Factor 3. Utilización de técnicas visuales como base para el debate: Utilización en las clases de materiales predominantemente visuales (diapositivas y vídeos) y del debate como recurso para desarrollar los temas.

Factor 4. Exposición magistral: Utilización de actividades de enseñanza del tipo de las clases magistrales, o explicar el tema de modo completo sin otra participación de los alumnos que tomar apuntes o realizar ejercicios tras la explicación.

Factor 5. Trabajo en grupo: Importancia del trabajo en grupo de los alumnos y, como consecuencia, de una organización de la enseñanza flexible que propicie diversas formas de interacción, conjugando trabajo individual y trabajo en grupo.

Factor 6. Técnicas de debate en clase: Importancia dada a procedimientos tales como que el profesorado explique y se suscite un debate sobre el tema con el alumnado. También aparece, con menor carga factorial, el valor de la utilización de técnicas de descubrimiento e investigación.

Factor 7. Introducción generalizadora sobre el tema: Hace referencia a los procedimientos que sigue el profesorado a la hora de presentar un tema nuevo. Las opciones que se integran este factor son la realización de una presentación general o de un guión que permita a los alumnos entrar con facilidad en el nuevo tema.

Factor 8. Metodología participativa: Utilización frecuente de procedimientos tales como exposi-

ción de un tema por parte de algún o algunos alumnos, debates en clase, trabajos de investigación y descubrimiento, revisión de las tareas en clase, etc..

2.2. LOS ANÁLISIS DE SEGUNDO ORDEN

A partir de los ocho factores anteriores se ha realizado un análisis factorial de segundo orden que ha dado lugar a las siguientes dimensiones (ver Cuadro 5.2).

La **dimensión 1** que podría denominarse «**Metodología innovadora y participativa**» está formada por los factores 5, 8, 3 y 1. Puntúa alto en esta dimensión el profesorado que organiza en mayor medida sus clases de una manera flexible en la que cabe el trabajo en grupo de los alumnos, que tiende a utilizar una metodología activa y participativa, propiciadora de debates y trabajos de investigación y descubrimiento, en la que el uso del material disponible es básico. En definitiva, se trata de profesores que tienden más a utilizar en sus clases aspectos metodológicos que están en la línea de los que la LOGSE propugna para llevar a efecto la reforma de la Enseñanza Secundaria.

La **dimensión 2** se ha denominado «**Metodología convencional**». Está formada por los factores 6,1,2, y 7.

Puntúan alto en esta dimensión los profesores que tratan de facilitar el aprendizaje de los alumnos utilizando metodologías diversas. De esta forma tiende a alternar, en la explicación que realiza de los

Cuadro 5.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2	D3
F1. Principios metodológicos generales	0,43961	0,61221	-0,33586
F2. Metodología tradicional	-0,38689	0,60752	0,18097
F3. Utilización de técnicas visuales como base para el debate	0,57768	0,08060	0,36912
F4. Exposición magistral	-0,09953	0,07682	0,66797
F5. Trabajo en grupo	0,72372	0,16210	-0,19874
F6. Técnicas de debate en clase	-0,13316	-0,68334	0,07206
F7. Introducción generalizadora sobre el tema	-0,15756	-0,60100	-0,29100
F8. Metodología participativa	-0,60094	-0,07497	0,07142
% de varianza explicada por los factores	23,0	17,6	13,2
% total de varianza explicada = 54,5			

temas, tanto el suscitar debates con los alumnos como contestar a las preguntas que éstos le hagan, una vez terminada la explicación. Es un profesorado que utiliza en mayor medida, junto con los procedimientos propugnados por la reforma educativa, otros más tradicionales como el trabajo individual, las tareas en casa y corregidas en clase.

La **dimensión 3** está formada por el cuarto factor por lo que se ha mantenido el mismo nombre «**Exposición magistral**». El profesorado que puntúa alto en esta dimensión suele dar más importancia a las clases magistrales en las que se explica un tema de modo completo sin participación de los alumnos, que se limitan a tomar apuntes y realizar ejercicios.

3. La comprobación de las dimensiones

Desde la dimensión 1, «*metodología innovadora y participativa*», las referencias a la terminología difundida por la LOGSE en una perspectiva metodológica son muy frecuentes. La serie de cursos y publicaciones, la difusión de conceptos y términos peculiares —muchas veces puramente retóricos— son factores que se perciben de un modo evidente en las sesiones de los *grupos de diagnóstico*. Tanto desde una actitud de aceptación como desde una perspectiva crítica. Habrá ocasión de comprobarlo más adelante.

Este cambio metodológico, en algunos casos, ha sido promovido por la inquietud y profesionalidad de los profesores, en otros como consecuencia de una dinámica difícil de superar o retrasar.

Entonces en los compañeros míos, todos menos una persona que ya se ha jubilado, adoptamos voluntariamente la ESO, por lo tanto hemos trabajado el tema del desarrollo curricular de contenidos, pues partiendo de que no fuese lo que viene en los libros de texto, sino que nosotros hemos elaborado nuestros propios libros, nuestras propias unidades didácticas y hemos trabajado en esa línea, y se hacen en cuanto [...] la preparación de las clases, innovaciones pedagógicas, casi a diario, la profesora de Ciencias trabaja el tema de los ratones, otra profesora trabaja un proyecto interdisciplinar del arroyo «YY», que lo tenemos cerca de nosotros.

(Documento VI, 265)

Yo creo que se ha cambiado mucho y que a la fuerza aborcan: no es posible tener a treinta y cinco alumnos hablándoles de Góngora por ejemplo y que no te maten. No sé si ha sido la ley o qué ha sido, pero a la fuerza hemos cambiado todos. El trabajo en equipo se hace muchísimo más, las clases son mucho más participativas. Yo creo que se ha cambiado mucho. Lo que pasa que ese tipo de metodología y de preparación de clases es mucho más lenta que

una exposición magistral donde cuatro listos se enteran y... Hay muchísimo cambio.

(Documento XXXII, 145)

Estas referencias ponen de manifiesto que los componentes identificados en la dimensión 1 tienen clara referencia en los registros de los grupos de diagnóstico.

La dimensión 2, «*metodología convencional*», supone la aceptación de una perspectiva que tiende moderadamente a un desarrollo que rompa con los modos más tradicionales, si bien sin llegar a una visión esencialmente innovadora.

Y en cuanto a ¿qué hay de los proyectos, de los grandes proyectos y la labor del aula?, yo creo que es, que es un goteo que poco a poco irá llegando, y que depende lógicamente de la motivación del profesor. Porque se han discutido mucho los grandes proyectos, pero yo sé que hay aulas donde se están innovando mucho y hay otra serie de compañeros en líneas generales que siguen un poco más anclados en determinadas formas, que pueden ser positivas en algún determinado aspecto, pero que en otros tienen que cambiar y yo creo que esto, hay que darle tiempo al tiempo.

(Documento VI, 231)

Las dificultades para la introducción de procesos de mejora y de innovación en la enseñanza puede ser debida a resistencias de los profesores, pero también acusan estos que puede ser consecuencia de una falta de adiestramiento de los alumnos en usos participativos.

Por ejemplo: les echas un comentario de texto pues para ilustrar el cambio climático. Has estudiado los climas, les has explicado cómo funciona, la presión atmosférica con los de física; y dices, bueno y ahora vamos a elaborar algo, vais a hacer vosotros por vuestra cuenta, tenéis media hora para hacerlo. Automáticamente y sin pararse a pensar empiezan a escribir. Si en vez de escribir dices: no, quiero que lo habléis. Cuesta un trabajo impropio, un trabajo, a mí por lo menos, un trabajo enorme que en una clase participen más de tres. Son, se quedan parados, te escuchan. Hacen lo del búbo: ojos de atención, ojos de escucharte, ponen muchísimo interés; pero a la hora de dar su opinión sobre algo, o de participar activamente como que dieran un paso atrás. No sé si vosotros habéis constatado lo mismo.

(Documento XXVII, 202)

La presencia de la dimensión 3, «*exposición magistral*», podría parecer de más difícil comprobación. Sin embargo, la aparición de referencias a su utilización no escasean. En ocasiones, con una expresión crítica con relación a su uso, achacándola a otros compañeros. Pero en otras ocasiones con una aceptación directa de su empleo.

Y luego, una última reflexión que querría hacer respecto a, desde la perspectiva concreta del área de matemáticas, es una que también ha ido saliendo, que es que hay una larga tradición meto-

lógica en la enseñanza de las matemáticas que hace imposible que, si no se rompe con esta tradición metodológica, la enseñanza de las matemáticas en la secundaria obligatoria, como etapa comprensiva y como etapa donde hay una clara diversidad de alumnos, tenga éxito. Esta tradición, hablo en términos muy generales, por tanto estoy banalizando y generalizo, hay excepciones dignas de elogio, esta tradición consiste en que el profesor explique un tema, ponga ejercicios a los alumnos, los alumnos los hacen, se corrigen en clase, a continuación se explica otra cosa, se ponen ejercicios, se corrigen, se explica otra cosa, esta metodología que, insisto en que actualmente hay muchas excepciones en los centros educativos, os puedo asegurar por la experiencia que tengo, en este caso como inspector, no de matemáticas, sino en las visitas a los centros, que es absolutamente predominante, pero absolutamente, no podría dar porcentajes de modo científico, pero, a nivel intuitivo, el 95 por ciento de las clases se están dando así. Es verdad que no sólo en matemáticas, sino en todo.

(Documento I, 88)

Las clases siguen siendo magistrales, aburridas, pesadas y eso, con una diversidad enorme y no hay quien lo siga, porque no lo sigue, no digo todo el mundo, he visto luego clases luego excepcionales, pero en general, quiero decir que lo que he visto es una clase transmisiva, una clase..., y ni siquiera una buena clase transmisiva, es decir, ni siquiera con una buena transmisión, con un desarrollo y un resumen, sino realmente una clase transmisiva muy clásica.

(Documento V, 85)

¿Qué pasa?, pues que también te puedes encontrar con la persona que lleva muchos años dando la EGB, con su sistema antiguo, y tú no le digas que: mira, que es inútil que te empeñes en explicar que Cervantes nació, murió y vivió o que le lleves no se qué, dale un libro y que empiece el niño a sacar. No, porque tiene que saber que...

(Documento VI, 275)

La segunda cosa, quisiera decirnos que, en este mirar hacia el futuro, es cierto que nosotros tenemos una tradición, y esto lo hemos comprobado en diversas evaluaciones, en que el profesor habla todo el rato en la clase, manda ejercicios, lo que tú has dicho antes, con una metodología muy tradicional, muy pasiva por parte de los alumnos, muy activa por parte del profesor, que lo mangonea todo, aunque, por más que quiera hacerlo participativo, por más que quiera reorganizar la clase en subgrupos en no sé qué y en no sé cuántos, tú lo observas, y observas minuto a minuto lo que pasa en la clase, y verás que los profesores siempre tienen pedida la palabra, y muy pocas veces los alumnos...

(Documento I, 164)

Entonces, este tipo de clase magistral, la tenemos tan, tan arraigada, tan profundamente arraigada, que yo, con mi experiencia de escuelas de verano de cincuenta mil años, y de formación del profesorado y de todo lo que queráis, y tras haber predicado tanto la clase activa, vas y miras las clases, las clases de verdad, y lo haces con una actitud científica, y te das cuenta de que esto no lo hemos cambiado, que no lo hemos cambiado. Entonces, en estas clases del futuro, en que quisiéramos que los alumnos se organi-

zasen por sí mismos, que hiciesen su propio currículum, que hiciesen su aprendizaje, y que tuviesen todo el apoyo y todo el entorno para desarrollarlo, te das cuenta de cuán lejos estamos de todo esto.

(Documento I, 165)

4. Comparaciones entre colectivos

En el Cuadro 5.3 se aprecian las diferencias que existen en las tres dimensiones de este bloque entre los distintos colectivos de sujetos, al realizar el análisis de varianza.

Con respecto a la dimensión 1 (*Metodología innovadora, homogeneizadora y participativa*) los profesores de tecnología puntúan significativamente más alto, es decir, emplean en mayor medida una metodología participativa en sus clases, que los profesores de los restantes colectivos. Otro tanto ocurre con el profesorado de ciencias sociales que puntúa significativamente más alto que el de las demás áreas, casi como los profesores de tecnología. El profesorado de matemáticas puntúa significativamente más bajo que el resto de las otras áreas.

También utiliza más estos procesos innovadores el profesorado que trabaja en el País Vasco y Valencia que el que lo hace en Cataluña y el territorio MEC, y el que trabaja en Galicia que el que lo hace en Cataluña.

No se aprecian diferencias significativas en función del sexo, el colectivo docente, la titularidad del centro y la experiencia docente.

En la dimensión 2 (*Metodología convencional*) existen diferencias significativas entre profesoras y profesores, entre maestros y profesores de Educación Secundaria y técnicos de Formación Profesional. Los profesores de tecnología son los más claros detractores de esta metodología y los de matemáticas los que la utilizan con más frecuencia.

Los profesores que dan clases en centros privados utilizan procesos más convencionales, que los que lo hacen en centros públicos, y los profesores con mucha experiencia (20 años o más) más que los más jóvenes.

En la dimensión 3 (*Exposición magistral*) no existen diferencias significativas debidas a la titularidad y a los años de experiencia docente. Por el contrario, sí las hay entre profesores y profesoras, entre el profesorado de Educación Secundaria y los maestros, entre los que imparten Ciencias Sociales y los del resto de las áreas, excepto Ciencias Naturales quienes, a su vez, se diferencian del profesorado que imparte tecnología y matemáticas. Por último también existen diferencias significativas entre el profesorado que trabaja en el territorio MEC y el que lo hace en Valencia.

Cuadro 5.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Metodología innovadora y participativa		(.01)	T-lca/lc/cn/cs CS-lca/lc/cn T/CS/CN/LC/LCA-m			G-c V/VP-mec/c
D2. Metodología convencional	M-h	M-pfp/pes	LC/CS/CN/M /LCA-t	PR-pu	(20+) - (6-20) / (5-)	(.01)
D3. Exposición magistral	H-m	PES-m	CS-t/lca/m/l CN-t/m			MEC-v

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Como puede apreciarse en el Gráfico 5.1, las diferencias significativas entre profesoras y profesores se encuentran en las dimensiones 2 y 3, mientras que en la primera prácticamente no existen diferencias.

Se constata algo que ya en los bloques anteriores era manifiesto: la mayor tendencia por parte de las profesoras hacia los aspectos innovadores. La dimensión 1 —metodología innovadora y participativa— no presenta diferencias entre profesores y profesoras. Los principios metodológicos que se agrupan en esta dimensión constituyen lo «políticamente correcto» en una visión divulgadora de la Reforma, por lo que es posible que tanto los profesores como las profesoras alcancen un cierto nivel de saturación. Las dimensiones 2 y 3 refuerzan la visión de aceptación de planteamientos más novedosos por parte de la mujeres. Porque la dimensión 3, en la que los hombres superan a las mujeres, se refiere a una perspectiva especialmente conservadora y tradicional de la enseñanza.

El Gráfico 5.2, muestra las diferencias debidas a las distintas áreas que cada profesor imparte. Los profesores de lengua castellana puntúan más alto en el uso de una metodología convencional que en la utilización de las otras dos formas metodológicas, lo mismo que el profesorado de matemáticas, salvo que

éstos son poco partidarios del empleo de una metodología dinámica.

Los profesores de tecnología son los que puntúan más alto en el uso de una metodología activa y participativa y los que menos en el uso de una metodología convencional, al tiempo que rechazan una metodología expositiva.

Las diferencias metodológicas debidas a las distintas áreas son las más características. Cada disciplina exige un tratamiento diferenciado, una didáctica especial —o didáctica específica— distinta de las restantes.

El Gráfico 5.3 señala las diferencias existentes entre el profesorado, motivadas por la comunidad autónoma en la que trabajan. La mayor dispersión de puntuaciones se dan en el empleo de una «metodología innovadora y participativa». Los profesores que puntúan más alto son los de Valencia y los de Cataluña, los que lo hacen más bajo.

Las puntuaciones se concentran más al expresar el uso que hacen de una metodología convencional, hasta el punto de que las diferencias no son significativas, y vuelven a abrirse cuando puntúan el uso que hacen de una metodología de exposición magistral. Los más partidarios de este tipo de metodología son los profesores del territorio MEC y Cataluña y los menos partidarios, los de Valencia.

Gráfico 5.1: Promedios alcanzados en las dimensiones por sexo

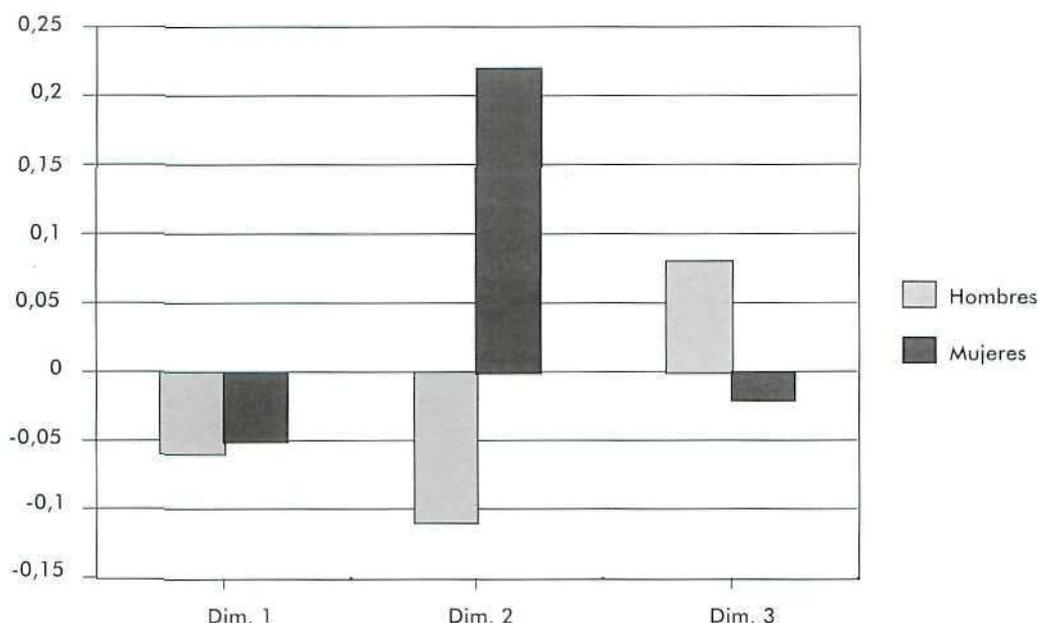


Gráfico 5.2: Promedios alcanzados en las dimensiones por áreas

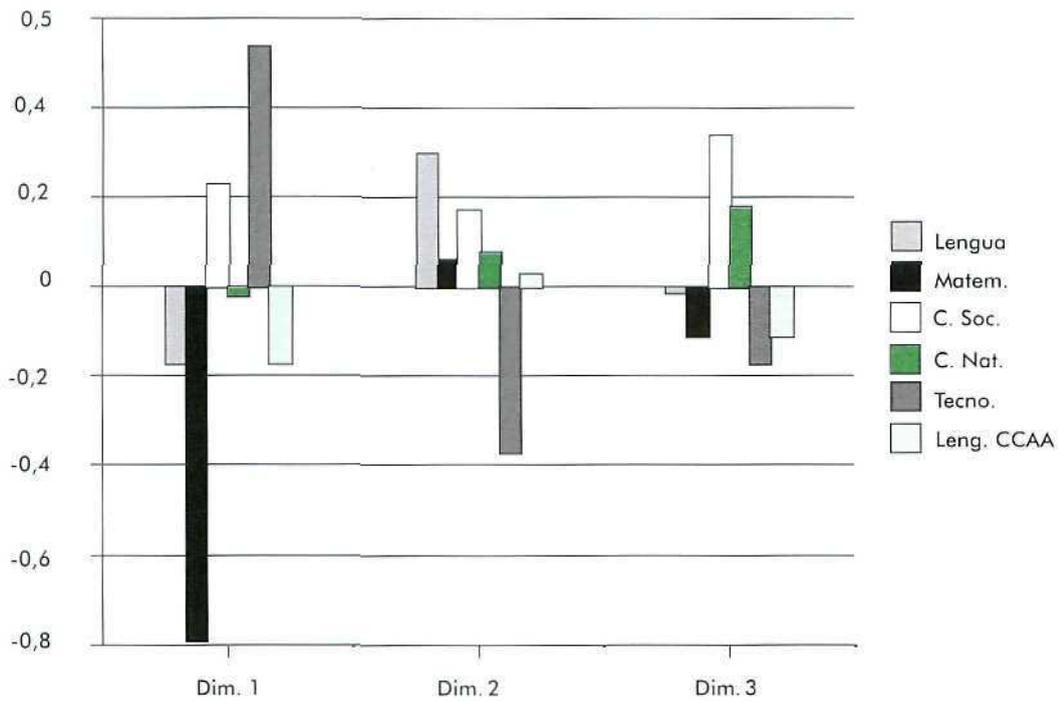
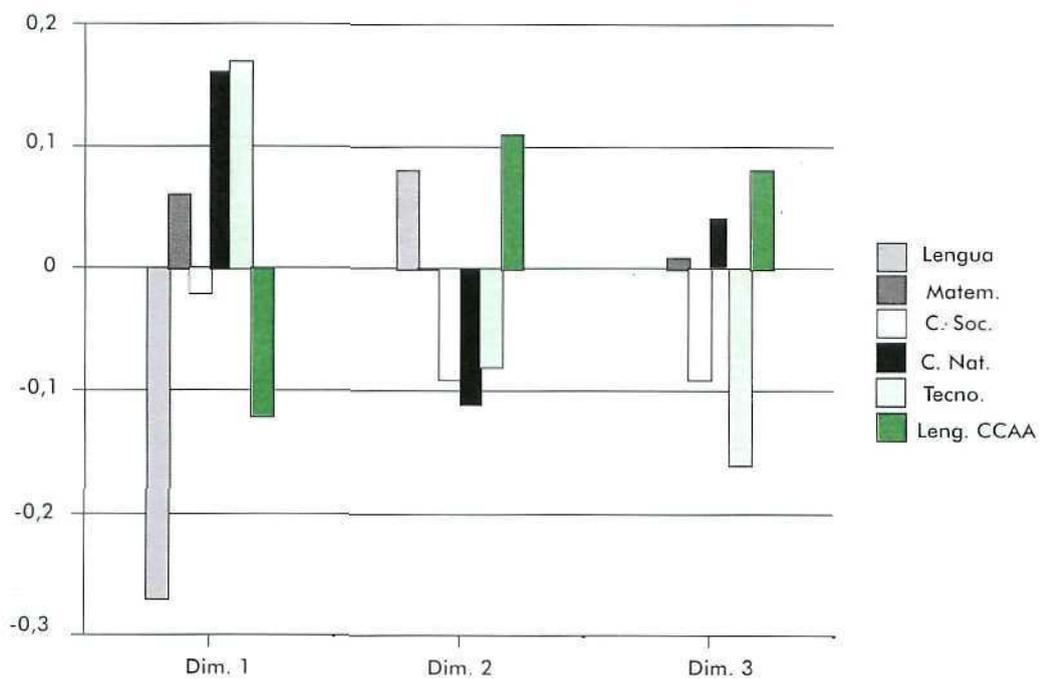


Gráfico 5.3: Promedios alcanzados en las dimensiones por Comunidad Autónoma



5. Algunos temas de especial interés

El análisis de los registros que proporcionan los *grupos de diagnóstico* permite localizar una serie de problemas específicos que se van a considerar ahora. Se abordarán los problemas de la «privacidad» de los datos de los procesos de enseñanza, con una actitud, que ya se señaló, de cierta reserva personal.

Se verán también los aspectos derivados de los usos de enseñanza por parte de dos tipos de colectivos docentes: en función de la procedencia administrativa, y de acuerdo con el área que se desempeña.

Una breve consideración sobre los problemas de la reestructuración de la escuela como pretensión implícita en toda reforma de la enseñanza.

Las alusiones a la inercia de los procesos de innovación es un tema que preocupa, que se insiste en él y del que surgen consideraciones especialmente interesantes.

Por último, y ligado al anterior, el problema del «vetos de bolsillo», entendiéndolo como tal la resistencia pasiva a la introducción de procesos innovadores.

5.1. LA «PRIVACIDAD» DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

El tipo de metodología que los profesores siguen en su trabajo dentro del aula, como ya se ha dicho, es uno de los aspectos más resistentes a ser estudiados. Pero también es resistente a ser cambiado a través de disposiciones oficiales. O mediante el discurso teórico, aunque éste figure en el BOE. Ha sido una constante en las reformas educativas españolas. La LOGSE no ha sido una excepción. Y, por parte del profesorado se considera un error.

Como yo suelo decir, el papel lo soporta todo: formación personalizada, integral..., pero luego a ver cómo trabajamos todas estas (...).

(Documento XXVIII, 331)

Cuando a mí me imponen una metodología, mi libertad de enseñanza (...) Introducir una metodología, claro, eso es científico, no se puede, porque, si esto hubiera sido así, hasta los años 70, hubiéramos funcionado con la metodología de la ley Moyano, la que hubiera entonces, en aquel entonces, no sé cuál sería la del padre Manjón o no sé.

(Documento XXX, 85)

Y luego pensamos que cualquier cambio metodológico no surge porque el espíritu de una ley lo diga, sino que cualquier cambio metodológico en el aula surge porque la persona en concreto, o el equipo si se trabaja en equipo o, o la dirección del centro si es un centro (...) piensa o piensan que se debe actuar de esa manera.

Pero porque la ley diga hay que hacer una enseñanza comprensiva, individualizada y tal y activa y multiinstrumental, por Decreto ley no se imponen metodologías.

(Documento XX, 25)

Es curioso que, en las conversaciones del profesorado sobre la Reforma, el tema que menos se aborda, o del que con más dificultad se consigue hablar es el de la metodología. Y más en concreto la metodología utilizada por cada uno en su materia. Las explicaciones son varias. Desde la alusión a que es un tema no prioritario, hasta que se trata del último reducto (la libertad de cátedra) que le queda al profesor como profesional.

Yo te puedo decir que, en estos meses que han pasado, hoy por hoy no sé cuáles son las técnicas y las estrategias que mayoritariamente se utilizan en el centro. ¿Por qué? Porque no se habla.

(Documento XXIX, 329)

Seguramente habrá experiencias majísimas individuales. Por supuesto que sí, como ha habido hasta ahora y porque la práctica de alguna gente es fabulosa, aunque siempre podamos (...) Pero yo creo que son cosas a las que todavía no hemos llegado. Nos da miedo todavía hablar de ello.

(Documento XXIX, 330)

5.2. COLECTIVOS DOCENTES Y PROCESOS DE ENSEÑANZA

Las diferencias entre los colectivos docentes implicados en la Educación Secundaria Obligatoria — profesores de Educación Secundaria, maestros y profesores técnicos de Formación Profesional— frecuentemente se remiten a los diversos modos de actuación en el aula que viene marcado por los centros de origen y las peculiaridades de la enseñanza en los mismos. Se podría incluso hablar de distintas culturas organizativas.

El tema aparece de modo frecuente en las sesiones de los *grupos de diagnóstico*, sobre todo en la contraposición entre maestros y profesores de Educación Secundaria.

Se van a analizar ahora las diferencias que se señalan en los grupos, para después pasar a estudiar algunas de las posibles diferencias declaradas en la encuesta.

Los profesores procedentes de Enseñanza Media, en su contacto con los grupos de Primer Ciclo de la ESO —se dice en las sesiones de los grupos de diagnóstico— suelen tener más problemas docentes que los maestros que imparten ese mismo nivel. El modo de gestionar un aula con este tipo de alumnos parece que tiene poco que ver con la gestión de un aula de Bachillerato o COU.

Y eso genera problemas que aquí se han apuntado también. Sobre todo en el Primer Ciclo, profesores de Bachillerato que dan clase en el Primer Ciclo han tenido problemas, pero yo creo que también se está empezando a dar lo que podíamos denominar una tendencia quizá más activista, activista, más de procedimientos, en determinados cursos.

(Documento VI, 228)

Entonces esos, lógicamente era un campo de cultivo muy fácil para vosotros, porque eran chavales que tendían a subir la mayor parte de ellos; sin embargo ahora no, ahora llega ahí todo el mundo, y al llegar todo el mundo os encontraréis con que hay que aplicar unas estrategias y unos recursos que, a lo mejor, no estáis acostumbrados a aplicar; me refiero a vosotros, porque nosotros sí, ya tenemos experiencia (los maestros).

(Documento XIV, 99)

Y después es el problema de transformar la mentalidad de un profesorado, porque en Primaria, lo ha dicho antes un colega de un colegio, es mucho más fácil, porque ellos están más habituados ya a planteamientos pedagógicos, psicológicos, es decir, en sus propios estudios lo tienen.

(Documento XXX, 88)

Yo sí que veía... y algunos problemas de disciplina que tienen algunos compañeros de Secundaria y que no lo tienen tanto los maestros, porque tienen un planteamiento más individualizado de los alumnos. Yo he visto aulas de primer ciclo que están en filas de a uno cosa que en segundo ciclo pues la estructura de la clase es por parejas (...), sin embargo en primero y sobre todo en segundo de

ESO sí que veo que tiene un planteamiento diferente. Esto sí que lo he visto, una diferencia apreciable entre maestros y profesores de Secundaria.

(Documento XXXII, 142)

Este problema además se ve agravado, además, yo creo, por la entrada de un Primer Ciclo. Seguramente por culpa de los profesores porque nos empeñamos en repetir los esquemas de funcionamiento del Bachillerato antiguo y de la Secundaria sobre todo del 2º Ciclo y del Bachillerato en los chicos de doce o trece años, exigiéndoles unos comportamientos y una forma de funcionamiento como exigíamos a los chavales de dieciséis en la Secundaria.

(Documento XIX, 57)

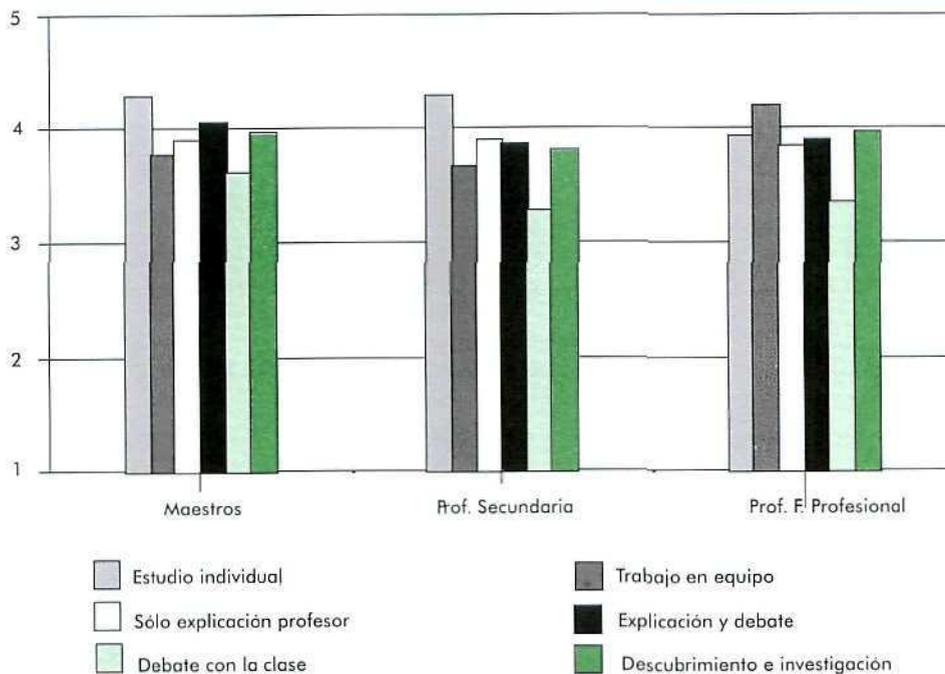
En la encuesta al profesorado, en la cuestión 30 se preguntaba:

Desde su punto de vista, y de modo general ¿qué importancia tiene cada uno de estos procedimientos en su área?

- a) Estudio individual del alumnado
- b) Trabajo del alumnado en equipo
- c) Explicación por parte del profesor
- d) Explicación por parte del profesor y debate sobre el tema con el alumnado
- e) Debate de un tema con toda la clase
- f) Descubrimiento e investigación

Los resultados de cada uno de los tres colectivos docentes aparecen en el Gráfico 5.4.

Gráfico 5.4: Procedimientos utilizados por colectivo docente



Las diferencias significativas se concentran predominantemente entre los profesores de Educación Secundaria y los maestros, y aparecen en las cuestiones d) *explicación por parte del profesor y debate sobre el tema con el alumnado*, e) *debate de un tema con toda la clase* y f) *descubrimiento e investigación*.

Los profesores técnicos de Formación Profesional se diferencian de los otros dos colectivos tan sólo en la cuestión a) *estudio individual del alumnado*.

Si se comparan los datos procedentes de los tres colectivos docentes analizados a través de las encuestas y por medio de los *grupos de diagnóstico*, los resultados no son excesivamente coherentes. Esa incoherencia pone, tal vez, en entredicho la calidad de los datos, como ya se indicaba en la primera parte de este estudio.

Es interesante contrastar estos resultados con los procedentes de la comparación de esa misma se-

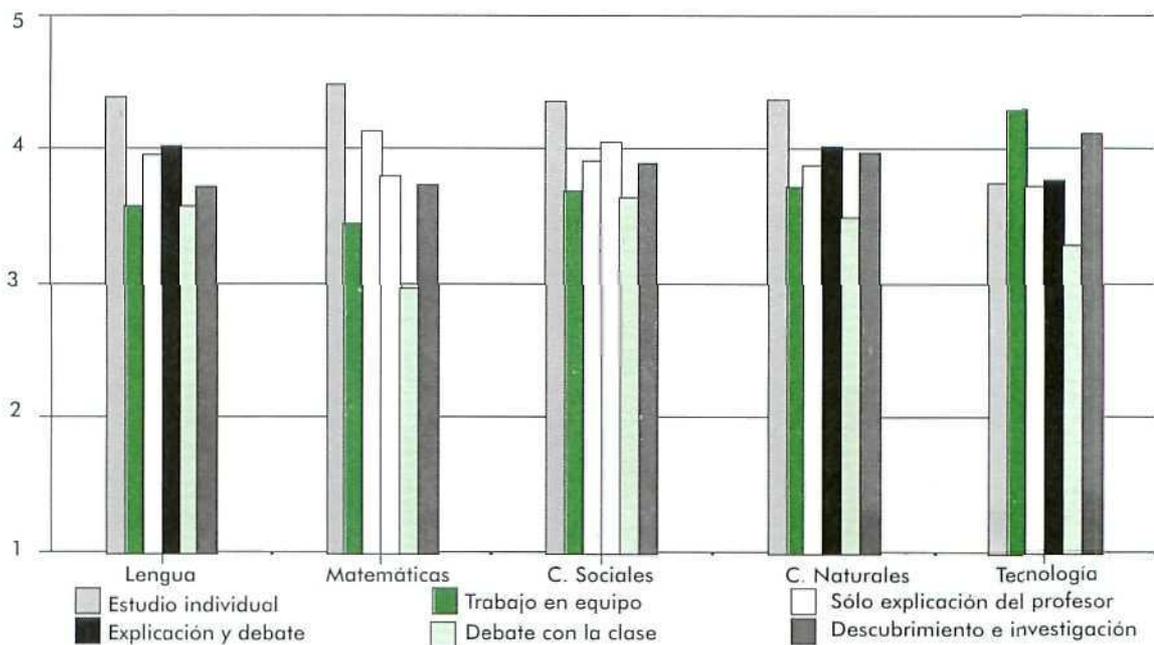
rie de actividades en el aula cuando los implicados son los profesores de las distintas asignaturas.

En el Gráfico 5.5 se presentan estos datos. Este gráfico es suficientemente expresivo. Las diferencias que los profesores declaran en cuanto a la utilización de actividades de enseñanza/aprendizaje están claramente marcadas entre las distintas asignaturas. Entre los colectivos docentes las diferencias son menores.

La proporción de diferencias significativas es notablemente superior en este caso. Sobre un total de 90 combinaciones entre asignaturas y cuestiones, existen diferencias significativas en 36 casos: un 40 por ciento de los casos máximos posibles.

Las diferencias debidas al colectivo docente al que se pertenece, en una perspectiva centrada en la metodología, en las técnicas didácticas utilizadas no parece que tengan tanto peso como las debidas a las áreas a las que se está adscrito.

Gráfico 5.5: Procedimientos utilizados por áreas



5.3. LA REESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Es obvio, en todo caso, que un cambio metodológico implica cambios en cómo el profesor entiende la

propia profesión, en cómo la desarrolla y en cómo la concibe. Se trata de un cambio de roles profesionales que afectan poderosamente al profesor. Estos procesos de reestructuración, que suponen la asunción y el desempeño de los nuevos papeles que juega el profe-

sor, en el aula y fuera del aula, por su propia naturaleza son procesos lentos y que llevan su tiempo.

Así que en la propias dificultades de cambiar aspectos profundos de la forma de entender la profesión, se encontraría posiblemente una explicación de por qué seguimos haciendo lo mismo, más o menos.

(Documento XXV III, 16)

En la realidad yo sí estoy de acuerdo con L. y con los que habéis comentado que un año es un año. Esto no es la eternidad absoluta y hay que darle tiempo al tiempo y que hay que alargar cuerda. La verdad es que esto es una reforma.

(Documento XXV III, 290)

... yo venía pensando (...) si nos pusiéramos todos de acuerdo, de decir, no hablamos, no pronunciamos la palabra LOGSE, en algún tiempo, yo creo que en poco tiempo nos olvidábamos todos de que existía, y seguíamos funcionando exactamente igual.

(Documento XXXI, 17)

5.4. CAMBIO METODOLÓGICO E INERCIA

El carácter lento de estos procesos de cambio explica la potencia que puede apreciarse en la inercia de los usos y hábitos metodológicos del profesorado. Inercia que a veces se rompe no tanto por procesos de voluntad, cuanto por duros imperativos de contexto.

Por tanto, en todas las áreas en general pero en matemáticas en particular, me parece que mientras no se llegue a romper esta tradición metodológica de lo que se está haciendo en las aulas, difícilmente saldremos airosos.

(Documento I, 89)

Pero evidentemente los profesores no han cambiado, o no hemos cambiado; seguimos dando las clases exactamente igual (...) Puedo asegurar que el profesorado no ha evolucionado; que posiblemente hace muy poco tiempo que se ha implantado; posiblemente necesitemos mucho más tiempo; pues es muy posible, es muy posible que esta valoración de la que estamos hablando ahora mismo, no sea la misma dentro de cinco o seis años; pues es muy posible porque a lo mejor hace falta muchísimo más tiempo para poder cambiar la actitud de los profesores.

(Documento IX, 46)

En cuanto a las técnicas y las estrategias que se utilizan habitualmente en clase pues son las habituales de cada profesor, no ha cambiado mucho la metodología o sea la idea de constructivismo y esto, que podría ser una de las novedades pues no se ha aplicado mucho, se sigue aplicando lo normal aunque participando mucho el alumnado me imagino.

(Documento XII, 87)

Yo creo que lo más importante, como conclusiones, es que no ha habido cambios en la metodología, es decir que ha habido pocos, pocos cambios. O se han intentado, voluntariamente, por algún

profesor, por algún grupo de profesores en algún área. Pero los cambios han sido escasos, escasos.

(Documento XIV, 58)

5.5. EL «VETO DE BOLSILLO»

En éste como en otros aspectos, el profesorado no se cuestiona ni discute los principios teóricos del cambio metodológico que impulsa la LOGSE. A lo sumo, se relativiza todo ello como una aportación más a las opciones existentes.

Frecuentemente es una justificación motivada de la negativa a considerar la posible reforma y reestructuración de la enseñanza. Es ese poder que algún autor ha denominado el «veto de bolsillo».

Luego estábamos, yo creo que sí es importante que por lo menos conozcamos algunas formas distintas de trabajar. Eso del constructivismo que se ha puesto como boca y como remedio y como medida, yo creo que es un método más, ni más ni menos, ni mejor ni peor.

(Documento XVII, 243)

En cuanto a las técnicas y estrategias pues a lo que yo he visto, muchas veces las cosas se han limitado a colocarlos en grupitos, por aquello de que la dinamización se hace mejor a base de grupitos porque entre ellos se apañan en una primera instancia los alumnos entre ellos y luego ya diríamos nos apañaremos nosotros los profesores.

(Documento XXX, 7)

Las razones profundas de esta resistencia al cambio aparecen de modo explícito en algunas ocasiones. El profesorado reconoce su dificultad o falta de preparación para implementar alternativas a lo que viene haciendo. Carencia ésta que afecta, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, más claramente al profesorado procedente de la anterior Enseñanza Media.

Mi opinión es que estas técnicas son complejas y requieren una alta preparación didáctica y pedagógica por parte del profesorado. Si esta cualificación no se da, entonces es normal que en cierta medida el sistema fracase al menos la implantación de éste.

(Documento XVI, 5)

Y yo solamente quiero recordar que la tradición de la cual provenimos la mayoría de enseñantes o profesores de Secundaria tiene una base más o menos fuerte desde el punto de vista científico pero no desde el punto de vista didáctico. Entonces los problemas parece que están cantados.

(Documento XVI, 6)

Yo tengo muchas veces compañeros de los más voluntariosos, de los que más trabajan y dicen: «Mira, no enseño nada, estoy convencido de que no aprenden nada, ni unos ni otros, no sé qué hacer, no sé qué hacer, porque yo me encuentro que soy profesor de Se-

cundaria y descubro que no sé cómo hacer para hacer que este chico aprenda a leer.

(Documento XIX, 350)

(...)yo también soy maestra y nosotros estamos acostumbrados a trabajar con los niños pues todos mezclados de toda la vida, ¡No!, pero claro los de Secundaria no están acostumbrados, entonces tienen que acostumbrarse y tienen, y hay que reconocerlo así, es decir para trabajar con este tipo de alumnado, hay que trabajar aspectos diferentes de los puramente científicos y culturales y eso está claro, es decir que el profesor que va a dar clase, ya no voy a decir si es maestro o es profesor de Secundaria, el profesional que va a dar clase en esta etapa, en la Secundaria obligatoria, tiene que tener un talante, (...).

(Documento XX, 76)

Claro, si se hiciera así, pues lo que habría que darle a los profesores, serían prototipos y modelos y estrategias de actuaciones reales a realizar en el aula. Y ahí tendría mucha importancia, en la Educación Secundaria, (...).

(Documento XXVI, 275)

El profesor lo que quiere son prácticas reales, que él lo aplique y diga: ah, pues sí, es verdad, esto da resultado. Incluso así, a veces a los profesores les es difícil entrar en esas mecánicas, quizás los cursos antiguos, algunos de los cursos que se han dado, y tú has estado en un Centro de Profesores, han llevado en algún momento esta línea, cuando se han tenido que elaborar unidades didácticas y tal. Y ahí los profesores, sí han valorado útil estos temas, porque claro, los cogía, elaboraban las unidades, prácticas, las llevaban al aula y a partir de ahí veían en ese sentido, que eso les podía servir, y entendían, además entendían para qué era eso.

(Documento XXVI, 278)

Las metodologías activas consumen más tiempo lectivo que las metodologías meramente transmisivas. Esta afirmación se convierte en argumento de resistencia por parte de algunos profesores. Con el refuerzo argumental añadido que supone el hecho de la disminución de carga horaria que han sufrido las materias consideradas clásicamente como principales. Otro aspecto, no tan explícito del mismo ámbito argumental, se refiere a que la preparación de materiales y la planificación del trabajo diferenciando los diversos tipos de alumnos supone mayor complicación y más trabajo para el profesor. Sin que en muchos casos para éste resulten evidentes las ventajas finales.

Luego con el tema de la metodología te pasa un poco lo mismo. Evidentemente que la metodología que había antes era una metodología expositiva, etc., ahora es mucho más dinámica, mucho más activa. Son actividades de aula, actividades de laboratorio. Y eso, ¿qué consecuencia tiene?, ¿negativa? (...).

(Documento IV, 30)

Pues la consecuencia que tiene es que las actividades te llevan tanto tiempo, su planificación, su preparación y tanto tiempo llevarlas

a cabo con los chavales, que al final, realmente dices: «bueno ¿qué contenidos, qué conceptos he dado yo durante todo el curso?» Al final se te queda prácticamente, de todos los contenidos que tenías que haber dado se te queda, prácticamente, en la mitad. Dices: «bueno, entonces ¿qué estoy yo consiguiendo con todo esto?»

(Documento IV, 31)

Y pasó lo que tú dices, a mí al menos me pasó, que al final una programación que yo tenía de 15 unidades, pues llegó el tiempo y dije: si estoy en la siete y me quedan tres meses nada más, ¿qué pasa aquí?. Entonces hubo que y comprobar que, efectivamente, los resultados no eran mejores. La clase resultaba más entretenida, pero este trabajo, y en eso quiero insistir, este trabajo resulta un poco más eficaz cuando tú tienes en la clase un grupo de 20 alumnos o de 18; pero es totalmente absurdo cuando tienes 33 alumnos.

(Documento XIV, 209)

No, es que dices, es que este tema lo tengo que dar en semana y media. ¿Qué pasa?, que cuando queremos hacer ese tipo de trabajo experimental (...), tenemos que dedicarle mucho más tiempo (...).

(Documento XIV, 283)

Entre la posición innovadora purista y el encasillamiento, emergen opiniones realistas que parten de las limitaciones obvias existentes (heterogeneidad, escasa carga horaria de algunas áreas, falta de preparación, etc.) e intentan desde esa realidad vías de mejora del trabajo docente. Sugieren conciliar lo mejor de la tradición transmisiva (motivación, desarrollo, resumen, ejercicios) con las opciones de la Reforma (aprendizaje significativo, conexión con la realidad, experiencias, participación, etc.)

Por tanto todos los extremos son malos siempre, en todos los aspectos. El método tradicional pero apoyado después por esa biqueda de información, con ese apoyo más en la lectura, más en la Biblioteca, más utilización de medios audiovisuales, porque lo que entra por los ojos vale mucho también. O sea, quiero decir en definitiva, método tradicional pero apoyado un poquitín con más de otras cosas.

(Documento XIV, 198)

Evidentemente hay muchas dificultades porque aún hay profesores que siguen con la clase magistral y eso no se puede evitar, pero si que hay digamos, un grupo que cada vez es más, porque hay gente joven y sobre todo ya hay muy definitiva, gente de 30 años que llevamos ya a los cinco años implantando, que intentamos a pesar de esas dificultades de que aunque no se llegue al objetivo inicial de la ESO, porque es imposible sin medios, sin reciclaje que es importante pues si al menos que las clases se intenten, que no sean tan academicistas y que en la medida de lo posible y sobre todo ya a niveles más altos sobre todo en cuarto podemos trabajar, (...).

(Documento XXXI, 116)

5.6. COMPRESIVIDAD Y ESTRATEGIAS

La heterogeneidad dentro de los grupos de aula, que deriva directamente de la perspectiva de comprensividad pretendida por la LOGSE aparece como el gran escollo con que está tropezando la práctica docente. Este hecho de la heterogeneidad dificulta aún más la rentabilidad del método expositivo clásico, del cual se reconocen las específicas limitaciones que tiene para este contexto nuevo.

En lo referente al trabajo en el aula, el problema mayor ha sido el excesivo número de alumnos en el aula (30/31), no por el número propiamente (había dado cursos como todo el mundo con 35, 40, 45 alumnos de BUP y de COU) sino por la gran diversidad. (...).

(Documento II, 35)

Ya el Libro Blanco de la Reforma se pronunciaba muy claramente al respecto y arrojaba sombras de dudas, sobre la posible ineficacia de, de la Educación Secundaria Obligatoria, siempre y cuando la comprensividad no fuera acompañada de unas medidas muy específicas, tendentes a dar respuesta a esa diversidad de alumnos presentes en el aula. Entonces hablaba de medidas tales

como, pues, la renovación metodológica, los reagrupamientos por aula etc, etc... Yo no sé si ahora mismo todas las actuaciones han calado suficientemente dentro del profesorado; yo no sé si realmente se está llevando a cabo una renovación metodológica lo suficientemente profunda como para llevar a buen término esa atención a la diversidad de intereses, motivaciones, capacidades del alumno... (...).

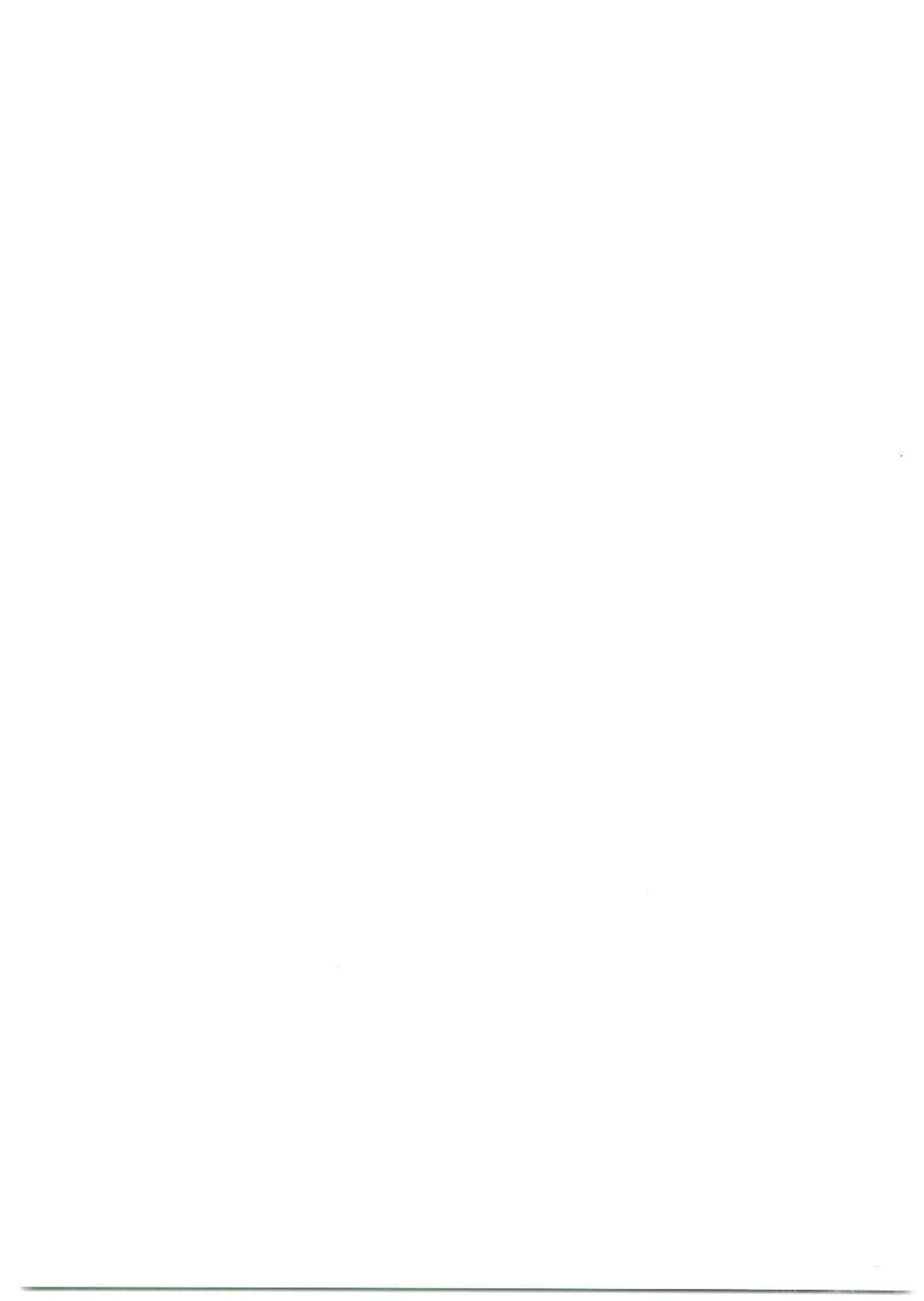
(Documento IX, 14)

Creo que o asumimos el reto nosotros, y el reto significa muchas veces rebajar planteamientos en cuanto al sistema de impartir la docencia, no ir a la clase pensando que ahí hay un auditorio, que por muy bien que lo expliquemos, que por muy bien tal, tal, no exista el contacto humano de esos niños y el contacto muy estrecho con los niños y con las familias de los niños más problemáticos, a todos los niveles, de disciplina, de conocimientos, etc.

(Documento XVII, 276)

Eso de atender a la diversidad en el aula, yo lo siento, no sé hacerlo, y como también decía alguien por aquí, que venga alguien a enseñarme en clase, pero no en teoría sino en clase, como atienden a cada uno y pueden sacar adelante a ese que no quiere hacer nada y que no lleva ni lápiz, ni papel, ni nada de nada de nada, cómo sacan adelante, bueno pues al que sí que quiere pero no puede a todos yo (...)

(Documento XX, 66)



La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria



1. Definición

El sistema educativo que se pretende con la LOGSE se apoya en el desarrollo de una escuela comprensiva.

En documentos procedentes de la literatura oficial de la Reforma, la escuela comprensiva se define como aquella que propicia a todos los alumnos de una determinada edad un núcleo básico de contenidos comunes, contenidos que se imparten dentro de la misma institución y aula. Se pretende evitar la separación de los alumnos en caminos diferenciados de formación.

La escuela comprensiva o comprehensiva, cuyo desarrollo se generaliza en Europa a partir de mediados de siglo, puede definirse, siguiendo un estudio reciente, en función de tres características principales:

1. La no segregación de los alumnos en instituciones separadas. El sistema educativo prescinde, en el periodo escolar comprensivo, de centros con funciones paralelas y destinados a alumnos de distintas características individuales o sociales.
2. La incorporación en el mismo centro y aula de alumnos de una misma edad o de un mismo grado, mediante la utilización de modelos organizativos centrados en los grupos heterogéneos y flexibles.
3. El desarrollo de un mismo programa de enseñanza, de alguna manera unificado, con la finalidad de proporcionar a todos los alumnos las informaciones y las capacidades necesarias en la sociedad actual. La unificación de programas sería la manera de garantizar la «ración cultural mínima» para el ciudadano.

La atención a todos y cada uno de los alumnos, en función de los distintos intereses, capacidades y necesidades, se pretende conseguir mediante una serie de recursos tales como la diversificación curricular, la tutoría o la optatividad. Un lugar predominante en este contexto lo ocupan las adaptaciones curriculares, la adecuación del currículum oficial a un alumno determinado, o a un grupo concreto de alumnos.

Las adaptaciones curriculares se convierten en instrumentos básicos de intervención individualizadora, instrumentos con sentido predominante preactivo y sobre los que se hace gravitar el peso de la diversificación y la comprensividad.

Si es imposible considerar aisladamente cualquiera de los componentes de este estudio, por cuanto todo él responde a una situación de la Educación Secundaria Obligatoria en un momento concreto y en una situación determinada, y la visión que se proporciona pretende ser global e integradora, esta situación se percibe aún más en el caso de los capítulos 6 y 7, diversidad e integración. La integración no es más que una manifestación más de la comprensividad y de la consiguiente atención diversificada.

Sobre esta base, haciendo patentes las dificultades que supone aislar unos conjuntos de variables de otros, teniendo en cuenta los problemas peculiares que plantea esta perspectiva de la diversificación, los problemas derivados de la integración se estudiarán en un núcleo aparte.

La riqueza de matices que plantean los problemas de la diversidad y la integración supera la expresión de los datos cuantitativos. Puede servir de contraste la cantidad enorme de temas sugeridos por los *grupos de diagnóstico*. Si en cualquier caso se consideró el interés que suponía el grupo como fuente de información, en este caso el valor es mucho mayor.

Un indicador puede ser suficientemente expresivo: de un total de 6727 registros existentes en la base de datos generada por los *grupos de diagnóstico*, 1416 hacen referencia a la diversidad. Más de un 20 por ciento del total.

2. Resultados de la encuesta

2.1. ANÁLISIS FACTORIALES DE PRIMER ORDEN

Este bloque está formado por 19 ítems que se agrupan en seis factores y explican el 52,5 por ciento de la varianza, y que aparecen detallados en el Cuadro 6.1. La definición de los factores es la siguiente:

Cuadro 6.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
P34A Las adaptaciones curriculares son, generalmente, de fácil realización	0,70183	0,27939	0,12148	0,14904	-0,09928	0,05932
P34B La formación conseguida en cursos y seminarios sobre adaptaciones curriculares me capacita llevarlas a cabo	0,66426	0,26739	0,17498	0,29139	-0,16896	0,12166
P34C El apoyo de los departamentos de orientación es decisivo para llevar a cabo las adaptaciones curriculares	-0,09227	0,05061	0,07965	0,69453	-0,21586	0,18912
P34D Las adaptaciones curriculares deberían ser competencia del profesor	0,62326	0,00473	0,04207	0,08415	0,05142	-0,03851
P34E Las adaptaciones curriculares se hacen con suficiente rigor	0,32173	0,05103	0,17828	0,67725	0,03666	-0,08634
P34F Las adaptaciones curriculares son de gran utilidad	0,17973	-0,03235	0,13465	0,77773	-0,23308	0,01169
P35 Realización en la programación de adaptaciones curriculares	0,40265	-0,18190	0,00055	0,01818	-0,07269	0,55575
P37A Es necesario que los alumnos se esfuercen y obligarles a tareas tediosas y difíciles	-0,05101	0,05911	-0,10457	-0,02101	0,82817	-0,04636
P37B Es preferible que el profesor adapte los contenidos a las características de los alumnos	0,05359	0,01691	0,06166	0,29661	-0,74728	-0,03222
P38A La atención a la diversidad queda garantizada por las tutorías	0,30096	0,62723	0,21146	0,20026	-0,04576	-0,02658
P38B La atención a la diversidad debería ser competencia de los departamentos de orientación	-0,19228	0,56581	-0,11495	-0,19411	0,16344	-0,10825
P38C La optatividad proporciona un nivel de diversificación para la atención individualizada del alumnado	0,21692	0,69873	0,18244	0,11818	-0,08340	0,00107
P38D Diversificación e individualización son la misma cosa	0,00815	0,46986	-0,16083	-0,07406	-0,00443	0,48048
P38E Los procedimientos de individualización de los centros son suficientes	0,32974	0,54081	0,24114	0,12279	-0,01071	0,33216
P38F La individualización y la atención a la diversidad en las condiciones actuales son imposibles	-0,43964	-0,03065	-0,27918	-0,08043	0,12145	-0,17954
P39A Cuento con el apoyo del Departamento de orientación o gabinete psicopedagógico	-0,05619	-0,01327	0,38350	0,20459	-0,00022	0,62308
P39B Cuento con el apoyo del tutor de los alumnos	0,04099	0,07353	0,73927	0,14419	-0,09186	0,06902
P39C Cuento con el apoyo de otros profesores	0,16231	0,05588	0,76783	0,14132	-0,01631	-0,03114
P39D Cuento con el apoyo de las familias	0,16759	0,11685	0,72677	0,10035	-0,14508	0,17412
% de varianza explicada por los factores	16,8	9,5	8,1	6,7	6,0	5,4
% total de varianza explicada = 52,5						

Factor 1. Capacitación para la realización de las adaptaciones curriculares: La realización de las adaptaciones por parte del profesor constituye el eje de este factor. Las variables que incluye pueden resumirse así: las adaptaciones curriculares son competencia del profesorado, para quien no es difícil realizarlas porque ha recibido formación suficiente para poder acometerlas, y posibilitan una enseñanza individualizada y una atención a la diversidad.

Factor 2. Otras respuestas a la diversificación: Se enumeran otra serie de vías para la diversificación. La atención a la diversidad se garantiza con un funcionamiento correcto de las tutorías, con la optatividad y los procedimientos de individualización ya existentes en los centros.

Factor 3. Apoyos para atender a la diversidad: Se integran una serie de posibles apoyos para dar una respuesta suficiente a la comprensividad. Estos apoyos y recursos son los demás profesores, los tutores de los alumnos de diversificación y las familias.

Factor 4. Valoración de las adaptaciones curriculares: La consideración del interés de las adaptaciones curriculares da sentido a este factor. Las variables incluidas son: utilidad de las adaptaciones, el rigor con el que se hacen, y el apoyo del departamento de orientación.

Factor 5. Esfuerzo de los alumnos/facilitación del profesor: Aparece este factor sometido al doble juego de dos variables contrapuestas. Un polo sería el que supone el esfuerzo para aprender por parte de los alumnos, y el otro la necesidad de adaptar los contenidos a sus características para evitarles las actividades excesivamente difíciles.

El **factor 6** incluye las variables relativas a la realización de adaptaciones curriculares apoyada por el departamento de orientación o gabinete psicopedagógico, y la aceptación de que diversificación e individualización son la misma cosa.

Este factor no alcanza saturación suficiente en la rotación de segundo orden.

2.2. LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

Realizados los análisis factoriales de segundo orden, los factores han quedado agrupados en dos dimensiones (véase Cuadro 6.2).

La **dimensión 1** esta formada por los factores 1, 3, 4 y 5. Se ha denominado «**aceptación y valoración de las adaptaciones curriculares**». Los factores 4, 3 y 1 tienen una saturación positiva, como ocurría en los análisis de primer orden, por lo que su interpretación sigue teniendo el mismo sentido. No ocurre lo mismo con el factor 5 que, al tener un nivel de saturación con valor negativo, su interpretación ha de ser la contraria a la que tenía en los análisis anteriores.

Puntúan alto en este factor los profesores que consideran en mayor grado que es posible llevar a cabo una enseñanza individualizada y una atención a la diversidad, para lo que consideran que las adaptaciones son de gran utilidad. Son más proclives a pensar que las adaptaciones son competencia del profesorado; que no es difícil realizarlas porque han recibido formación suficiente para poder acometerlas, que lo hacen con rigor y que, además, cuentan con el apoyo del departamento de orientación, de los demás profesores, de los tutores de los alumnos de

Cuadro 6.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2
F1. Capacitación para la realización de las adaptaciones curriculares	0,49748	0,49044
F2. Otras respuestas a la diversificación	0,10208	0,80600
F3. Apoyos para atender a la diversidad	0,57435	0,24868
F4. Valoración de las adaptaciones curriculares	0,67348	0,01133
F5. Esfuerzo de los alumnos/facilitación del profesor	-0,58380	0,38456
F6. Acercamiento a las adaptaciones curriculares	0,34824	0,06859
% de varianza explicada por los factores	25,5	17,5
% total de varianza explicada = 43		

diversificación y de las familias de estos alumnos. Son profesores que, en mayor medida, piensan que se tienen que adaptar los contenidos a las características de los alumnos para evitarles las actividades excesivamente difíciles.

Dada la estructura de este bloque —que constituye la base para el análisis del posterior— las adaptaciones curriculares consideradas son tanto las adaptaciones significativas, previstas sobre todo para alumnos con necesidades educativas especiales, como las no significativas.

La **dimensión 2** la forman los factores 2 y, nuevamente, el 1, que satura con un valor muy similar en la dimensión anterior y en ésta. Se le ha dado el nombre de «**otras estrategias de atención a la diversidad**». El profesorado que puntúa alto en esta dimensión tiende a estar de acuerdo con que la atención a la diversidad se garantiza con un funcionamiento correcto de las tutorías, con la optatividad y los procedimientos de individualización ya existentes en los centros. Considera también que las adaptaciones curriculares son competencia del profesorado y que no es difícil que éste las realice porque ha recibido formación suficiente para poderlas llevar a efecto.

3. Comprobación de las dimensiones

La dimensión 1, «*aceptación y valoración de las adaptaciones curriculares*», aparece reiteradamente formulada en las sesiones de los *grupos de diagnóstico*, tanto en la vía de aceptación y valoración como en una perspectiva crítica.

Aparecen referencias que subrayan la entidad que tiene el tema de los procedimientos de programación diferenciada que constituyen la esencia de las adaptaciones.

... Es decir, si el currículum es el mismo porque las adaptaciones curriculares en principio hay que ponerse en entredicho, como hemos comentado antes, es prácticamente inviable hoy día en un aula hacer diez o doce tipos de acciones curriculares diferentes, pues se está dando de hecho en los centros que en un mismo curso haya alumnos que demandan por sus capacidades más aprendizaje, y hay alumnos que por sus capacidades con unos objetivos mínimos de todo tipo tienen más que suficiente...

(Documento XXXII, 32)

Esas programaciones, todo ese proceso que va desde el proyecto educativo de centro hasta las adaptaciones de aula, como proyectos curriculares, también, quiero decir, ¿son exactas? Yo estoy convencido de ello, yo estoy convencido, hasta profesionalmente, de ello, como comprenderéis.

(Documento IV, 235)

Lo que sí quería decirnos es que nosotros si hemos llevado a cabo lo que son las adaptaciones curriculares, poco significativas, por parte de los profesores, y luego hemos llevado dos o tres casos de adaptaciones curriculares significativas en 3.º de ESO en los cuales el profesor de apoyo, haciendo un esfuerzo todo el resto del profesorado, cuando había que hacer una suplencia, hemos suplido, ¿hemos tenido una hora libre?, pues hemos suplido.

(Documento I 7, 318)

La dimensión 2, «*otras estrategias de atención a la diversidad*» aparece frecuentemente mencionada, de modo aislado en algunos casos, y en otros integrando los diversos medios y recursos de diversificación.

... ¡Mirad! ha habido coordinadores provinciales de la diversidad, de la no sé qué, de la no sé cuántos y de la no sé cómo; ha habido... En fin, no entro... ¡por favor! no quiero que piensen que aquí estoy yo tildando a nadie y ni diciendo que haya hecho alguien el vago ni nada, sino que ha habido... que cuando nos quejamos de medios, nos quejamos no solamente de si esos medios existen o no o si son eficaces. Luego hemos tenido los orientadores en los centros muchas veces como llaneros solitarios que venían transmitiendo las consignas, que cada viaje que iba el coordinador provincial a Madrid le daban una moda u otra, y unas veces le decían diagnóstico usted aulas, otras veces haga no sé qué con los tutores, otras veces... y claro cada vez un baile. Después los equipos multiprofesionales que hemos tenido del sector también con otras funciones y otras no sé qué. Luego, dentro del Departamento de Orientación —esto empieza ahora a funcionar en los centros de Secundaria o lleva algunos como en el vuestro, algunos años funcionando, pero en general es ahora cuando se generaliza, pero en Primaria ha habido algunos centros que ya llevaban años—, que en el centro que yo estaba había cinco P.T.s, o sea cinco profesores de Pedagogía Terapéutica, dos logopedas, un profesor de aula-taller y dos profesores del programa de educación compensatoria para atención a marginados.

(Documento XXXIII, 249)

Bien, que determinados informes para Diversificación Curricular o Garantía Social sean prescriptivos, que no haya que pasar tantos tamicos, que después de ver el Consejo Orientador, tutores, etc., luego digan los padres o los alumnos que no.

(Documento XV II, 26)

La integración (...) entonces el Departamento de Orientación ha jugado un papel muy parte muy importante ahí. Son casos bastante aislados, grupos no muy numerosos y ha habido una dificultad en algún caso de un compañero, de un profesor; pero yo creo que en este aspecto hemos ido mejorando. Hemos sido capaces sorprendentemente de ayudar a estos chicos, a estos alumnos, a superar la selectividad. En este aspecto la integración (...) el Departamento de Orientación sí que ha jugado... En diversificación...

(Documento XV, 224)

Y luego entraríamos en un tema del que no se ha hablado casi nada, que es un tema que es que habría que plantearse el papel

de la optatividad, el espacio optativo, que tendría que ser menos equívoco porque intentaba cumplir muchas funciones en ambos casos quería completar la formación, en otros quería contribuir a la educación, en otros trato a la diversidad, etc.

(Documento XXI I, 436)

Entonces yo pienso que ahí la LOGSE contempla eso e intenta, bueno pues plantear distintas cosas que a mí me parecen importantes, esa atención individualizada con actividades de refuerzo para unos, profundizaciones para otros. Esa diversidad que hemos establecido antes.

(Documento XI II, 154)

4. Comparaciones entre colectivos

Las diferencias entre los distintos colectivos con relación a estas dos dimensiones no son excesivas. Pero los niveles de discrepancia entre los profesores que responden a las cuestiones son notables. Las desviaciones típicas tienen valores muy altos. Se van a analizar a continuación cuales son estas diferencias (Cuadro 6.3).

Con respecto a la **dimensión 1** «*aceptación y valoración de las adaptaciones curriculares*» no existen diferencias significativas ligadas al sexo ni a la asignatura que se imparte. Existen diferencias por el colectivo docente sólo entre maestros y profesores de educación secundaria; por titularidad, entre centros privados y públicos; por experiencia docente, entre profesores que han desempeñado su tarea profesional durante veinte años o más y los que tienen entre seis y diez años; y por comunidad autónoma, entre los que trabajan en Valencia y en el País Vasco y los que lo hacen en Galicia.

Cabe señalar que el profesorado que acepta y realiza con mayor frecuencia adaptaciones curriculares suelen ser maestros, trabajar en centros privados, tener veinte años o más de experiencia y desarrollar su actividad docente en Valencia y en el País Vasco.

Con respecto a la **dimensión 2** «*otras estrategias de atención a la diversidad*» no aparecen diferencias significativas en función de la asignatura que se imparte ni del colectivo docente de origen. Son significativas las diferencias entre profesoras y profesores, entre los que trabajan en centros privados y públicos. También entre los que tienen cinco años o menos de experiencia y los que tienen de seis a veinte, y entre los que trabajan en Cataluña y los que lo hacen en el resto del Estado que ha participado en el estudio, exceptuando el País Vasco.

Los profesores que puntúan alto suelen ser hombres, enseñar en centros privados, tener cinco años o menos de experiencia docente y trabajar en

Cataluña. Son los que están más de acuerdo en que la atención a la diversidad se garantiza con un funcionamiento correcto de las tutorías, con la optatividad y los procedimientos de individualización aunque consideran en mayor medida, también, que las adaptaciones curriculares son competencia del profesorado, que no es difícil realizarlas y que han recibido formación suficiente para poder llevarlas a cabo. En suma, que abren el espectro de posibles recursos de intervención en función de la diversidad.

Como puede apreciarse en el Gráfico 6.1, las mayores discrepancias entre los distintos colectivos se centran en la dimensión 1.

El Gráfico 6.2 señala las diferencias entre centros públicos y privados. Como ya se ha dicho, las diferencias son significativas, y parecen responder a un mismo patrón de respuesta.

Los profesores con más experiencia parece que son también los más partidarios de realizar adaptaciones curriculares, mientras que son los menos experimentados los que consideran que la atención a la diversidad se garantiza con un funcionamiento correcto de las tutorías, con la optatividad y los procedimientos de individualización (Gráfico 6.3).

La mayor dispersión de puntuaciones entre comunidades se da en la dimensión 2 (Gráfico 6.4). Cataluña es la comunidad cuyo profesorado considera en mayor medida que la atención a la diversidad se garantiza con un funcionamiento correcto de las tutorías, con la optatividad y los procedimientos de individualización, mientras que son menos partidarios de esta idea los profesores de Navarra y de Valencia.

La dimensión 2, que es la que más puntuaciones dispares reúne por parte de los distintos grupos, está constituida fundamentalmente por el factor 2, que, a su vez, está integrado por los ítems a,b,c y e de la pregunta 38:

Indique el grado de acuerdo con cada uno de los siguientes enunciados.

- a) La atención a la diversidad queda garantizada sobradamente por un funcionamiento correcto de las tutorías.
- b) La atención a la diversidad debería ser competencia exclusiva de los departamentos de orientación.
- c) La optatividad proporciona un suficiente nivel de diversificación para la atención individualizada de los alumnos.
- d) Diversificación e individualización son la misma cosa.
- e) Los procedimientos de individualización existentes en los centros de enseñanza son suficientes.
- f) La individualización y la atención a la diversidad, dadas las condiciones actuales de la enseñanza, es imposible.

Cuadro 6.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Aceptación de la integración		M-pfp/pes		PR-pu		PV-c/mec
D2. Dificultades para llevar a cabo la integración				PU-pr		V/C/MEC/G-pv V/C/MEC-n

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Gráfico 6.1: Diferencias en las dimensiones por colectivos docentes

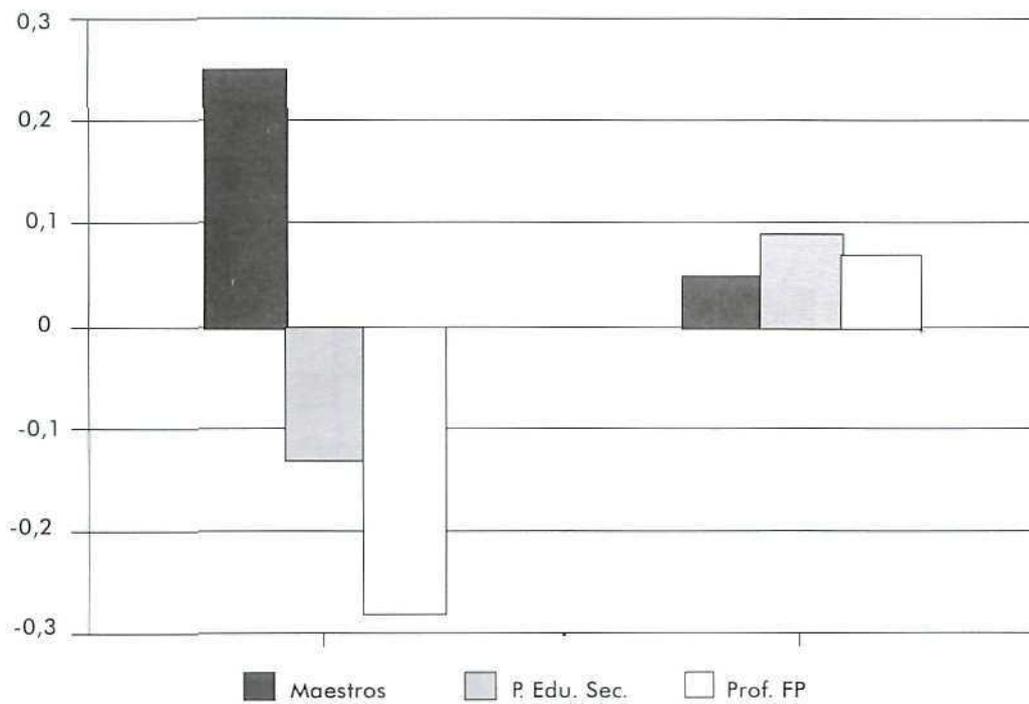


Gráfico 6.2: Diferencias en las dimensiones por titularidad del centro

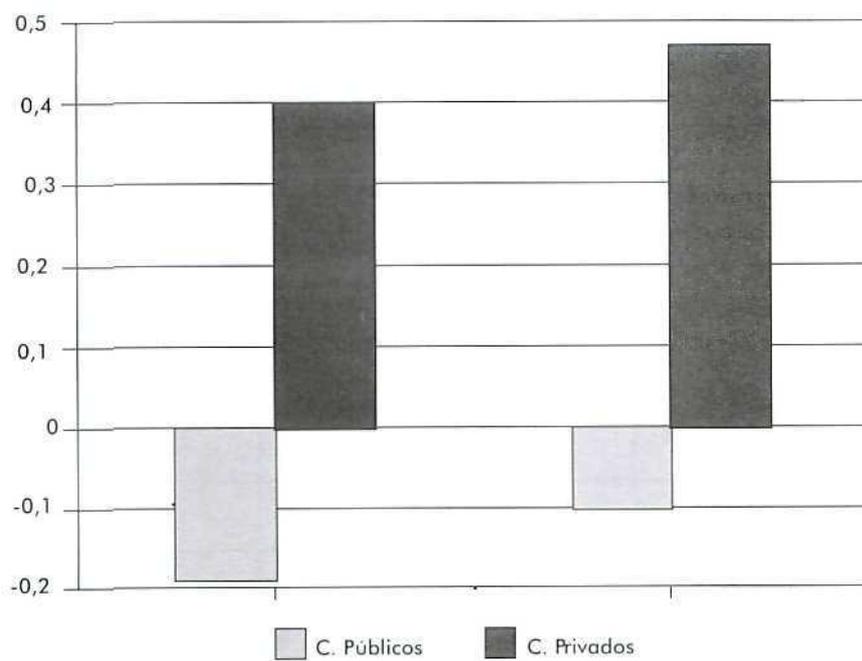


Gráfico 6.3: Diferencias en las dimensiones por experiencia docente

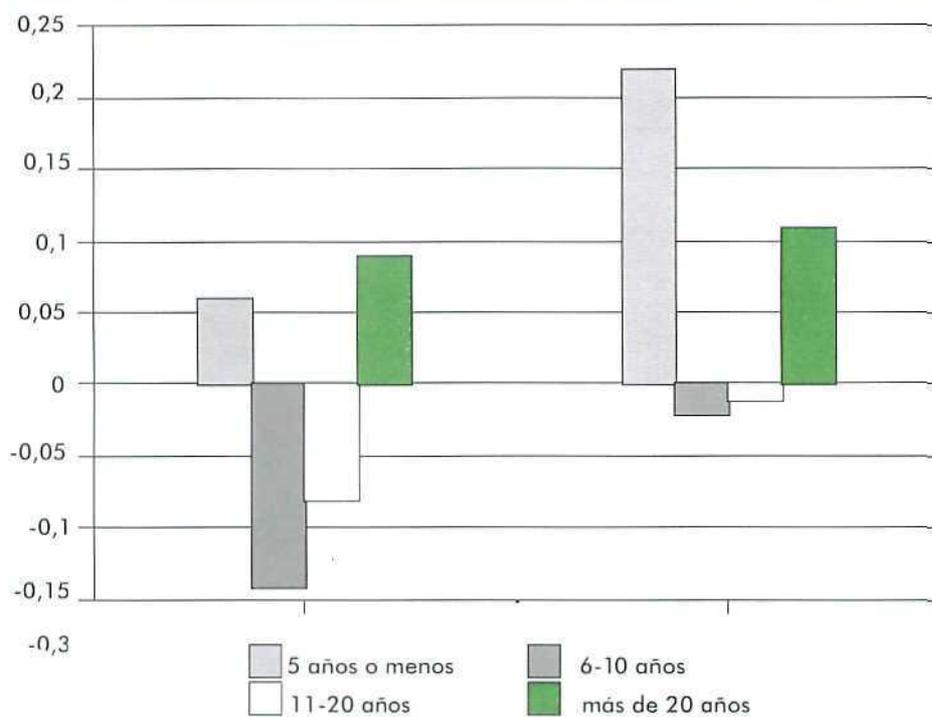


Gráfico 6.4: Diferencias en las dimensiones por Comunidad Autónoma

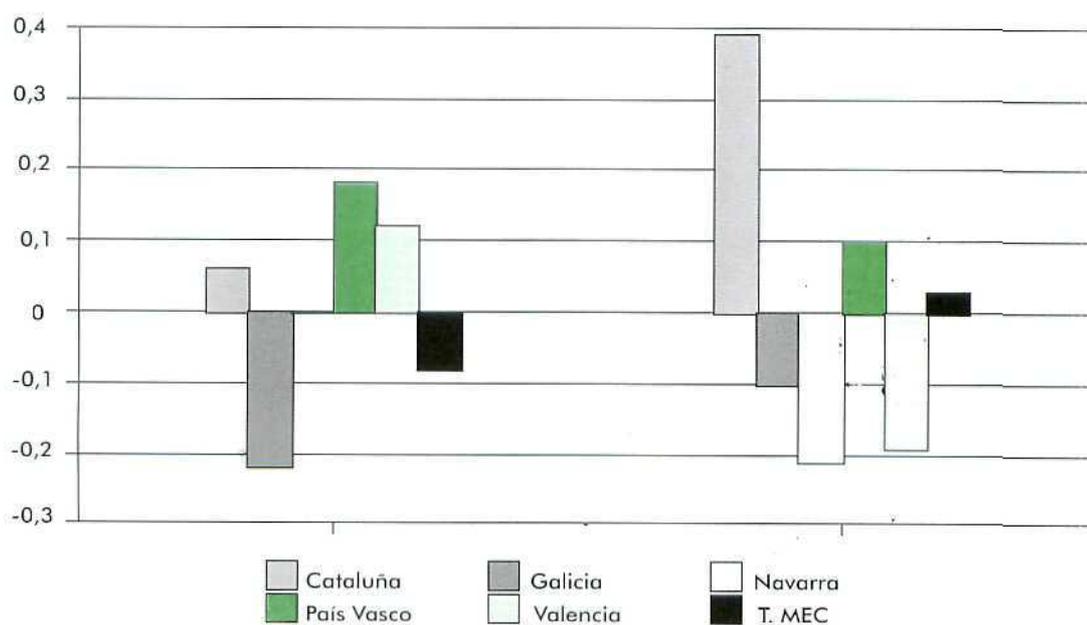
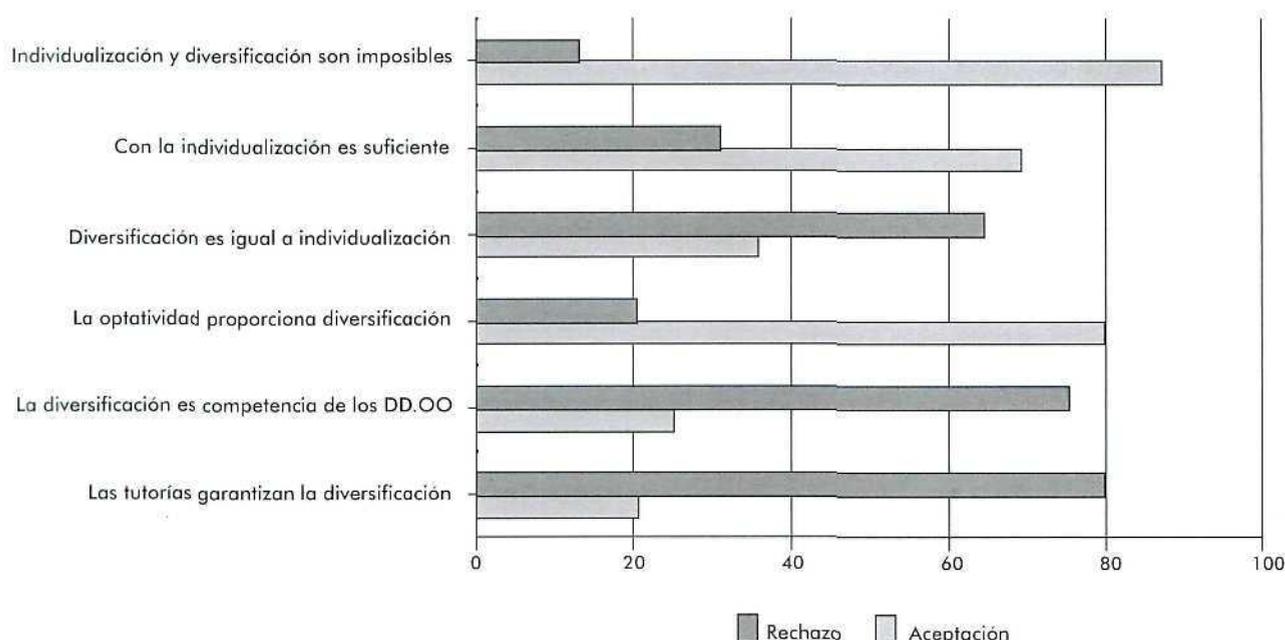


Gráfico 6.5: Opinión del profesorado en torno a aspectos de la diversificación



En cualquier caso, y aunque Cataluña se diferencie significativamente del resto de las comunidades, el profesorado en general no llega a estar de acuerdo con ninguna de las aseveraciones relacionadas con la diversificación, salvo, como es lógico, con la que afirma que tanto la individualización como la atención a la diversidad, dadas las condiciones actuales de la enseñanza, son imposibles. Las puntuaciones, como puede observarse en la gráfica, son muy bajas.

El rechazo a las propuestas de la cuestión 38 es predominante, como puede verse en el Gráfico 6.5. En este cuadro se presentan los porcentajes de aceptación (suma de frecuencias de las valoraciones «totalmente de acuerdo», «bastante de acuerdo» y «de acuerdo») y de rechazo (suma de «en desacuerdo» y «totalmente en desacuerdo»).

En la cuestión 38d, en la que se pregunta sobre si se considera que individualización y diversidad son similares, llama la atención la postura dominante en un tema que, cuando menos, debería plantear una seria reflexión. Tan solo un 35,7 por ciento de los profesores encuestados están de acuerdo con la similitud de planteamientos entre ambos términos. Y casi un 65 por ciento están en «total desacuerdo» o

en «desacuerdo». El asunto es, por lo menos, llamativo.

5. Algunos temas peculiares en relación con la diversidad

La LOGSE ha traído, como todas las Reformas, nueva terminología, o nuevos matices semánticos para viejas palabras del argot pedagógico. En el fondo, se trata de convenciones y la delimitación entre ellas también es convencional.

El problema que se acaba de analizar, la aceptación de las diferencias entre los términos «individualización» y «diversificación», que tantas interconexiones presentan, lo pone claramente de manifiesto.

Por eso no es de extrañar la cierta imprecisión y la parcial superposición semántica que a veces se da en el uso, por parte del profesorado, de términos como «integración», «adaptaciones» y «diversificación». Al tratar aquí la diversidad se ha hecho prescindiendo del colectivo de alumnos identificado como sujetos de necesidades educativas especiales o de integración, aspecto éste que será objeto de trata-

miento posterior en el próximo capítulo como ya se dijo.

Las sesiones de los grupos de diagnóstico han hecho aflorar una serie de temas que inicialmente no estaban previstos en la encuesta, y que han surgido de manera muy interesante y clarificadora.

El problema de la diversidad es uno de los grandes problemas de la Reforma. O es uno de los aspectos de la Reforma que el profesorado ve más problemático. De una forma u otra, sistemáticamente sale a relucir, sea cual sea el tema que se esté planteando: los objetivos, los contenidos, los textos, los métodos, el clima,... Siempre aparece y siempre con la preocupación del profesorado por este problema que soporta y que permanece sin resolver.

El modelo LOGSE ha supuesto un incremento de la heterogeneidad y diversidad en los grupos de aula, al intentar una enseñanza común para toda la población escolar hasta los 16 años. Con la LOGSE, alumnos diversos están en el mismo centro, y esto, a la vez que es una idea socialmente positiva, constituye un problema. Pendiente al día de hoy.

Se van a sistematizar las propuestas recogidas durante las sesiones de los *grupos de diagnóstico* en los siguientes núcleos temáticos.

En primer lugar se va a abordar la valoración genérica de la diversificación curricular como criterio general, y de las adaptaciones curriculares como una posible vía de solución.

Un problema peculiar es el relativo a la novedad que supone, en algunos casos, la tipología de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, que puede suponer una dificultad para determinados colectivos de profesores.

Las soluciones propuestas por los profesores son ricas y variadas. Una de ellas, analizada con especial énfasis, es la derivada de los programas de garantía social.

5.1. LA VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

En la normativa vigente, esta peculiar alternativa va dirigida a alumnos de al menos 16 años, escolarizados o escolarizables en el 2.º ciclo de la ESO, con dificultades de aprendizaje o motivación, pero que el centro estima cabría suscitar en ellos la colaboración y desde este marco podrían alcanzar los objetivos de la ESO y conseguir el título.

La fórmula de la diversificación, en sí misma, se considera útil. El reducido número de alumnos por grupo resulta positivo y propicia la atención indivi-

dualizada. Los centros desearían poder tener más grupos de diversificación.

(...), si nos dicen que los programas de diversificación curricular son de 15 alumnos máximo y se nos pone tanta traba para tener esos programas, pues con 15 alumnos que yo puedo diversificar, me resulta poquísimo. Ahora, en esos, está verdaderamente muy bien planteada la Educación Secundaria, con esos sí que se ha llegado a lo individual.

(Documento V, 130)

Y luego hemos hecho el programa de diversificación, que de verdad si tenéis oportunidad de tenerlo en algún centro, para nosotros ha sido un verdadero éxito. Alumnos desmotivados, alumnos que no querían, el tener un profesor específicamente que les ha hecho un seguimiento individualizado, comprendiendo su problemática, que no han llevado calificaciones durante el curso, las va a tener ahora al final, sino que han llevado un informe en el cual el profesor les ha tratado una serie de aspectos.

(Documento VI, 321)

Se estima que la diversificación resulta oferta demasiado tardía para alumnos que ya antes de los 16 años vienen evidenciando fuertes dificultades de aprendizaje y falta de motivación. Estos alumnos, mientras esperan a cumplir los 16 años, sólo suelen conseguir aumentar su desajuste escolar. A veces las condiciones en que llegan a los 16 años ya son incompatibles con la opción de la diversificación.

Cuando, allí por lo menos se está haciendo una diversificación ya de adaptación a ciertos alumnos y tal, es cuando ya tienen 16 años. A esa edad, ya prácticamente, muchos de ellos han abandonado, de hecho hay algunos que abandonan antes.

(Documento VIII, 183)

Uno de los problemas que se da en la realidad tiene que ver con la selección de los alumnos que van a integrar los grupos de diversificación. No siempre se ajustan a la naturaleza de estos programas. Por presiones de profesores que desean librarse de ciertos alumnos. Por dejación de sus funciones, en este tema, del departamento de orientación y quizá de la propia inspección, etc.

El alumnado de Diversificación Curricular está claro que tienen que ser alumnos que, teóricamente, siguiendo una metodología, una programación diferenciada, puede alcanzar los objetivos de secundaria, y para esos es el Programa de Diversificación, bueno y que se sobrentiende o se presume que no lo alcanzan por el procedimiento normal, para esos y no para otros, y en este momento el Programa de Diversificación está siendo en muchos casos, a lo mejor por los Departamentos de Orientación, por la presión de los profesores cuando tienen los alumnos, está siendo un cajón de sastre, que posiblemente, en mi opinión va a ser muy difícil de reconducir.

(Documento III, 445)

Una variante, menor, de los programas de diversificación son los grupos A/B implantados en Navarra con buenos resultados según el testimonio de los profesores. En determinadas materias se hacen grupos reducidos como fórmula organizativa de refuerzo, con contenidos adaptados.

Sobre la diversidad aquí en Navarra, yo veo que los grupos A, B, dan muy buen resultado, nosotros los hemos implantado con seriedad, es decir hemos utilizado los grupos A, B, son estos grupos organizados que sacamos del grupo A a dos o tres chicos y del grupo B otros dos o tres chicos, en cuatro áreas, y esos chicos han funcionado muy bien.

(Documento XI, 139)

5.2. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares significativas se relacionan con la integración de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Implican al departamento de orientación, a los profesores especialistas de apoyo (pedagogos terapeutas/ audición y lenguaje) y a los profesores del grupo de aula. En su caso se plasman en un documento (documento individual de adaptación curricular).

La integración se trata en otro capítulo.

Aquí se hace referencia más a las adaptaciones curriculares no significativas, que aluden a las adaptaciones que un profesor puede y debe hacer en su aula para hacer frente a la diversidad menor que en ella se produce, pues el grado de profundidad de los aprendizajes no siempre puede ser el mismo para todos los alumnos. Se trata de adaptaciones referidas a alumnos no catalogados como de integración, con lagunas o descuelgues más o menos coyunturales; o alumnos de capacidad menor, pero compatible con su permanencia en el grupo, sin medidas ni apoyos externos especiales. Finalmente, hace referencia también a las adaptaciones de desarrollo que necesitarían los alumnos de gran capacidad, en su caso.

Las adaptaciones curriculares no significativas, las que ha de hacer el profesor, sobre la marcha, en su aula para sus alumnos, constituyen materia de la que se habla pero que escasísimamente se concreta. La norma lo menciona, pero los profesores reconocen que nadie les enseña a hacerlo sobre el terreno. La conclusión es que no se realizan. Salvo excepciones.

Entonces me planteo, ¿pero esto qué es?, o sea que yo ahí veo un problema grandísimo en las adaptaciones curriculares. (...) A mí eso de las adaptaciones curriculares me parece un tema muy, muy, o sea muy, todavía no ha quedado claro, no lo tenemos claro.

(Documento V, 44)

Ahora claro, si son problemas académicos no se pueden solucionar, tendría que entrar en juego la Administración con refuerzos,

desdobles y todo eso, pero nos dicen que las adaptaciones curriculares, que eso se puede hacer dentro de la clase, pero el problema ahí es que se queda prácticamente en el mensaje. (...).

(Documento XII, 96)

Por otra parte creo que ha sido bueno el que desde el principio se hayan previsto lugares para reconducción de estos, son las adaptaciones curriculares, pero las adaptaciones curriculares, ¿estamos nosotros formados para hacerlas?, ¿no es un problema de instancias más altas? y que se nos diga, porque ciertamente tenemos los tutores que tienen que velar por esto, tenemos los profesores inquietos dentro de cada una de las áreas y tenemos en definitiva el Departamento de Orientación y la dirección que está ahí suplendo en un montón de sitios donde el profesor no llega, pero a pesar de esto, hacer una buena adaptación curricular creemos que es difícil.

(Documento I, 126)

La LOGSE nos indica que debemos de hacer adaptaciones curriculares, que debemos llegar a todos y cada uno de nuestros alumnos que presentan o que exhiben una tipología extraordinariamente variada. A mí particularmente me recuerda a estas antiguas escuelas de pueblo en las cuales el maestro tenía desde alumnos que no sabían leer, hasta alumnos que ya se iban a incorporar (...), al antiguo ingreso de bachillerato, pero con el inconveniente de que si el maestro tenía todo un día para trabajar con esos alumnos, nosotros en nuestras asignaturas no disponemos de más de tres horas semanales, con lo cual creo que es un problema que realmente no tiene solución alguna.

(Documento I II, 59)

Es decir, a ver cómo adaptas, y este es el problema que ahora están planteando constantemente los profesores, ¿cómo adaptas, digamos tu metodología y tu práctica docente a esos tres o cuatro grupos tan dispares de alumnos que tienes?

(Documento XXI I, 124)

En el tema de adaptaciones curriculares, vamos es que ni significativas ni no significativas, prácticamente no se hace ninguna. Son muy limitadas las adaptaciones, por diversos motivos: ¿por falta de interés?, no, (...). Después, que es una burocracia la adaptación: (...).

(Documento XIV, 256)

Y el tema de las adaptaciones si no es para alumnos con necesidades educativas especiales, adaptaciones particulares en función del alumno como una atención muy particularizada, yo creo que nada. Pero nada, de nada. (...).

(Documento XI, 233)

En la práctica, tampoco se realizan adaptaciones curriculares para los mejor dotados y aventajados. Con ello se provoca, a veces, la desmotivación y hasta el fracaso final de estos alumnos.

Normalmente se está primando(...) al peor alumno sobre el alumno aventajado. No se hace ningún, que yo sepa, por lo menos en nuestro centro, no hay ningún grupo de Diversificación pero de Diversificación para el que necesita más, para el que se aburre en

clase y que a mitad de curso deja de estudiar, pues porque no le interesa. Lo que le estás contando allí ya lo sabe de sobra, y entonces está totalmente desmotivado y lo deja.

(Documento IV, 168)

Una de las críticas fundamentales que se hace a la Reforma, concretamente pues, a la Educación Secundaria Obligatoria es a la igualdad, a la igualdad por la base. Yo, yo soy de la opinión de que es posible que efectivamente se nos estén escapando, ¡Eh!, se nos estén escapando los alumnos más aventajados; que efectivamente los Departamentos de Orientación, los tutores, el profesorado y en general todos los profesionales que inciden en la Educación Secundaria Obligatoria estén dando respuestas de Diversidad pero, fundamentalmente centrándolas en los alumnos menos aventajados, pero que los alumnos más aventajados no están obteniendo una respuesta suficientemente satisfactoria. Me da esa impresión, (...).

(Documento IX, 15)

5.3. LOS PROFESORES, LOS ALUMNOS Y LA DIVERSIDAD

Otro aspecto de la diversidad es el distinto, nuevo, alumnado que llega a los IES. Junto al alumnado que más o menos tradicionalmente, por edad, acudía a los IES, hace presencia ahora otro tipo de alumnos, de menor edad (12-14 años) que suponen para el profesorado habitual de los IES un público bien diverso, respecto de aquel con el que tiene hábito de trabajar. La adaptación a la nueva situación no está exenta de problemas. Tema éste que también hace aparición recurrente en las intervenciones dentro de los grupos de diagnóstico.

En cuanto al alumnado, ha sido también variopinto. Hay centros como, como el que ha expresado XX, que han entrado por implantación del Primer Ciclo, donde ha habido problemas graves, porque es un profesorado que nunca ha trabajado con la primera adolescencia. La primera adolescencia que son los alumnos del Primer Ciclo tienen su casuística muy especiales, entonces el profesorado que está impartiendo eso en muchos casos no conoce ese tipo de alumnos, las problemáticas concretas. Alumnos que por otro lado, vienen de un sistema donde la tutorización es muy importante, y el control de los profesores sobre esos alumnos es muy fuerte, de pasar a otro aula, a profesores que tienen que impartir clase a ese tipo de alumnado, que no están acostumbrados a un sistema tradicional de B.U.P. Por lo que decía antes XX que no se ha producido ese cambio de mentalidad del profesorado, porque se les ha visto caerles encima todo este alumnado nuevo, con lo cual esto está ocasionando disjunciones dentro del aula, problemas, de saber llevar el aula, problemas de disciplina, problemas de todo lo que aquí está saliendo sobre la mesa.

(Documento IX, 55)

Al tratar el tema de la diversidad en los grupos de diagnóstico, reaparece también la invocación del profesorado a su falta de preparación específica en el tema. Especialmente el profesorado procedente de las antiguas enseñanzas medias. Estas exigencias son más obvias, y por tanto su ausencia más llamativa, en el profesorado que se ha de hacer cargo de los grupos de diversificación curricular.

Creo que la diversidad no depende solamente del departamento de orientación.

(Documento X, 116)

Sin duda alguna. Depende, en primer lugar, y ya lo repito, depende que a mí no se me ha preparado, quizá, para poder absorber eso, o yo no lo sé hacer; y desde luego el número de alumnos es muy elevado.

(Documento X, 117)

Bueno, pues ahora resulta que, ¿qué pasa?, pues que los maestros están más preparados que nosotros porque ellos sí que tenían a toda la diversidad. Bueno pues habrá que aprender de ellos un poco, digo yo.

(Documento XVII, 307)

Yo no sé cómo eso se puede solucionar, pero realmente esto es un fallo, (...), que hay profesores de diversificación curricular, (...), que han sido profesores de los institutos tradicionales, que están que trinan, que no pueden con los alumnos. Y lo único que hacen, es más, a veces echan por tierra el programa de diversificación curricular. (...).

(Documento XVI, 327)

5.4. SOLUCIONES A LA DIVERSIDAD

Ante el problema, no resuelto, de la diversidad, parece que los profesores apuestan por las soluciones que implican una apertura en las opciones curriculares. Especialmente en el 2º Ciclo. Esta enseñanza, más diversificada, si es preciso, como será en muchos casos, debería poder afectar incluso a materias consideradas troncales.

Otros apuntan 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. Unos grupos se configurarían como propedéuticos al Bachillerato y otros se orientarían a otras opciones. Incluyendo siempre posibilidades de rectificación, pasarelas, etc.

Operativamente, pues que seguramente no hay que ir a que todo el grupo sea heterogéneo sino homogeneizar un poco también los grupos, de tal manera que determinados alumnos van a un 4.º, pero a un 4.º que termina allí, se les da un certificado de escolaridad y ya está, y habría otro grupo de otra serie de alumnos que lógicamente van a un 4.º; que es ya propedéutico para prepararse para el Bachillerato.

(Documento VI, 50)

(...) la salida del sistema educativo español va a ser necesariamente el mismo, necesariamente mantener esas, diremos patrones básicos, pero potenciar una diversificación, una diversidad mucho mayor que incluso la que se está potenciando desde las autoridades educativas, aunque parezca contradicción, aunque parezca que es ir contra un sistema comprensivo, se está viendo que es la única manera para que el sistema comprensivo pueda funcionar de alguna manera.

(Documento XI, 43)

Esto además, ya os digo, se podían establecer también caminos, puentes para pasar de una rama a otra, y desde luego se haría, en ese sentido, desmitificando, diciendo: bueno, no ocurre nada, no pasa nada, no tiene nada que ver, no todos tienen que ser médicos, ni siquiera la sociedad demanda eso; es más, de serlo todos vendría luego la frustración una vez finalizados los estudios. Entonces yo creo que sí es necesario diversificar en 2.º ciclo y establecer diversos caminos con puentes.

(Documento XIV, 50)

Los programas de Garantía Social van dirigidos a alumnos de entre 16 y 21 años con dificultades académicas y de escolarización. Estos programas no son camino académico para la obtención del título. Se identifican más como alternativa al ciclo formativo, que, evidentemente, no pueden cursar estos alumnos. Finalmente, los programas de Garantía Social pueden impartirse fuera de los centros docentes. Y así es en buena parte: ayuntamientos, ONG, etc.

Desde los centros, esta fórmula se ve con simpatía, si bien prefieren sean otros los que asuman estos programas. Al igual que ocurre con los programas de diversificación, los programas de Garantía Social, para muchos chicos, tienen la limitación de que no comienzan hasta los 16 años.

(...) Entonces yo después de debatirlo entre los compañeros y tal, hemos llegado a la conclusión, porque tenemos Programa de Garantía Social en la Escuela de Hostelería que depende administrativamente de nosotros, hemos visto que esos Programas de Garantía Social que se plantean para, a partir de los dieciséis años serían, serían buenos para este tipo de alumnos antes de los dieciséis años. (...).

(Documento IX, 85)

5.5. UN PROBLEMA URGENTE QUE EXIGE SOLUCIONES: LOS «OBJETORES ESCOLARES»

Se quiere hacer referencia a alguna fórmula que el Sistema Escolar debería pensar cuanto antes como salida a un colectivo, muy significado de alumnos, que a juicio de los profesores constituyen la mayor asignatura pendiente de la Reforma, en relación con la diversidad. Son los alumnos que, con cierta gracia,

en determinadas zonas de España se identifican como los «objetores escolares». Ya antes de los 16 años se manifiestan nada afines al mundo escolar y, en todo caso, su deseo sería abandonar el centro. Al no poderlo hacer, su actitud es de «pasotismo», cuando no de agresividad y conductas asociales.

(...) una de las mayores dificultades que hemos encontrado en los Institutos son estos alumnos que están por obligación en el sistema educativo hasta los dieciséis años y no quieren estudiar. Para estos alumnos, en este momento, la Administración no ha dado ninguna respuesta positiva. Todas las respuestas que se están obteniendo o se están implantando pues son al margen del propio sistema y por lo tanto como directivo si que me siento responsable de que un alumno mío esté en un taller ocupacional pero que de alguna forma no digamos que ilegal pero sí que es legal. Hay una cierta alegalidad. El sistema no da respuesta. (...).

(Documento XXXII, 17)

O sea, que nosotros tenemos desde alumnos que te plantean la objeción escolar para empezar. Te lo dicen así: ¡oiga, que yo soy objetor escolar y además documentado! (risas), (...).

(Documento XXXII, 179)

Entonces los niños, hay grupos de niños majísimos, pero se ven frenados por toda esta gente que está allí porque es su obligación y porque no quieren aprender, y le dice el profesorado: niño, saca esto, niño haz lo otro; y dice: yo no quiero, a mí no me interesa, yo estoy aquí por obligación.

(Documento VI, 78)

Pero está claro que hay alumnos que interrumpen, molestan de una manera tan terrible, rompen el ritmo de la clase de tal manera que no es posible mantener un ambiente mínimamente adecuado en un centro, en cuanto se te juntan en un grupo 2, 3 alumnos, que tampoco es que sean más, pero que ahí están.

(Documento VIII, 219)

Y otro problema grandísimo que hemos visto, es que hay que aguantarlos hasta los 16 años, en una clase hay chavales que quieren trabajar y hay otros que no quieren hacer nada, que están obligados a ir, que están calientes, están comidos y están ahí, pues porque les han obligado sus padres y el Ministerio también les obliga, incluso a asistir a las clases.

(Documento XVIII 17)

Estos alumnos no tienen acceso a los grupos de diversificación, ni a los grupos de Garantía Social, por limitación normativa de la edad. Incluso, más adelante, su perfil tampoco encajaría con la fórmula de «diversificación».

El embalsamamiento forzado de estos alumnos está consumiendo infructuosamente buena parte de las energías de los equipos directivos y de los profesores. Y la falta de salida actúa en detrimento del clima y del aprovechamiento del resto de los alumnos. La alarma social ha comenzado a aparecer en relación con este problema.

El hartazgo del profesorado es patente. Ello explica la radicalidad de ciertas posturas sobre el particular.

Se solicita un planteamiento del problema sin complejos y sin demagogias. Con realismo. En aras de ese realismo hay padres que han comenzado a buscar soluciones al margen del sistema, para sus hijos.

En otro aspecto, son los alumnos con comportamientos asociales. Son el caballo de batalla que tenemos en este momento, alumnos que no quieren estudiar (...) ..., son sensibles, digamos a ningún ánimo para que estudien ... Eh, estos alumnos están sobrecargando a los tutores, ponen en peligro la estabilidad incluso de los Centros; a veces incluso de los propios equipos directivos. Son una fuente importante de conflicto y de disputa, poco recomendable entre los Centros educativos, (...).

(Documento III, 17)

Y hay una cantidad que no lo quiero poner el nombre, que están estropeando el derecho a la educación de los demás, eso no se puede consentir. Los institutos llegarán un día, si siguen así, ciertos institutos, los que estamos en zonas también suburbanas que no se puede dar clase.

(Documento VI, 211)

Y entonces las vías están, precisamente en tocar la diversidad, pero sin complejos. Es decir, ese alumno tiene problemas graves de aprendizaje, vamos a hacer un grupo homogéneo y tal. Y eso no es discriminar a ese alumno. En todo caso lo progresista es darle a ese precisamente lo que no va a recibir si está en un grupo de tres niveles, donde el profesor no puede llegar a él.

(Documento VI, 343)

Hay padres que han retirado a los alumnos del centro, alumnos que van fatal, porque ven que el alumno allí no hace nada, que su alumno es malo, su hijo es malo, pero como allí no aprende nada y lo único que hace es estar completamente descontrolado por el parque, faltando una hora sí, una hora no. Pues se lo han llevado para tenerlo, yo qué sé, de aprendiz en un taller mecánico que hasta le han pagado al taller por aceptarlo.

(Documento X, 82)

Si se diese una salida escolar correcta a estos alumnos, se clarificaría enormemente la conflictividad escolar actual. Primero se reduciría ésta y, además, quedaría realmente identificado en sus límites reales el pequeño grupo posible de predelinquentes o delinquentes, que, al ser muy reducido, podría ser ob-

jeto de auténticas medidas excepcionales. Hoy, en cambio, al haberse configurado un todo conflictivo, indiferenciado, puede caerse en una percepción distorsionada del tipo de alumnos que se tiene.

Mira, no solamente tengo gitanos, no solamente tengo gitanos, joye, por favor!, no solamente tengo gitanos sino que tengo delinquentes, que los tengo ahí metidos, y me están robando a todos, y lo tengo ahí, y además luchando contra todos los profesores porque ellos me dicen que por qué los tengo que tener.

(Documento V, 332)

Quizá la experiencia que se va teniendo con los programas de Garantía Social fuera de utilidad en la búsqueda de soluciones a este problema. Desde luego, con una mayor flexibilidad en la adaptación de la fórmula a alumnos más jóvenes. Y garantizando siempre el control de su escolarización, por las autoridades educativas, aunque ésta se llevase a cabo fuera de los centros escolares convencionales.

Y creemos que la solución sería, pues, alternativas de escolarización, o sea mayor relación, antes sí me parece que lo habías comentado, una mayor relación entre lo que es la Secundaria con lo que son los ciclos formativos de grado medio, lo que es la F.P., o sea, que puedan pasar de Secundaria a F.P. Un chaval que está en 3º de la E.S.O., que repite, que se ve que no tiene ningún futuro y que además, se ve, que no le interesa, que pueda buscar otro camino, que no se le obligue a estar ahí, a estar ahí perdiendo el tiempo.

(Documento IV, 165)

Operativamente, pues que seguramente no hay que ir a que todo el grupo sea heterogéneo sino homogeneizar un poco también los grupos, de tal manera que determinados alumnos van a un 4.º, pero a un 4.º que termina allí, se les da un certificado de escolaridad y ya está, y habría otro grupo de otra serie de alumnos que lógicamente van a un 4.º, que es ya propedéutico para prepararse para el Bachillerato.

(Documento VI, 50)

Pero lo cierto es que no hay salida para una serie de alumnos que ya a unas ciertas edades no quieren estudiar, y además creo que hasta pueden tener ese derecho, si bien por ello la sociedad no tiene tampoco que lavarse las manos, sino ofrecerles una posibilidad. Quizás algún tipo de taller ocupacional, módulos de Garantía Social, no se exactamente qué.

(Documento VIII, 218).

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales **7**

1. Definición

Frente a los modelos de educación especial, que suponen la categorización absoluta de los sujetos en función de sus características y, sobre todo, de sus hipotéticos «déficits», surge el concepto de «necesidades educativas especiales». Un alumno era sujeto de educación especial cuando sus carencias sensoriales, físicas o psíquicas eran tales que suponían un obstáculo al normal desarrollo de la enseñanza en un aula convencional.

Frente a esta perspectiva, se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales (n.e.e.) cuando encuentra unas dificultades mayores para el aprendizaje que las de los demás compañeros.

El cambio de perspectiva es radical, y supone toda una serie de modificaciones en los modos de enseñanza. La más notable, la desaparición del modelo educativo dual y su sustitución por un sistema único. Esta inclusión de los alumnos con n.e.e. en el sistema único es lo que se conoce como integración.

La integración de los alumnos con n.e.e. se puede definir como «el conjunto de medidas de ordenación académica, recursos personales y materiales, y actividades de formación y cambio de actitudes, para facilitar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios».

La integración, de este modo, se presenta como una consecuencia directa de la comprensividad. La comprensividad ponía de manifiesto la necesidad de escolarizar a todos los alumnos en el mismo tipo de centro y en las aulas que les corresponde por su edad. Como respuesta a la diversidad se establece la organización basada esencialmente en la heterogeneidad de los grupos. Es aquí donde surge la integración.

El R.D. de Ordenación de la Educación Especial de 1985 es el que introduce la integración en España. Luego se retoma y se integra en la filosofía de la reforma por la vía de la atención a la diversidad y la comprensividad.

Aunque se trata de una especie de corolario del tema de la diversidad, tratado anteriormente, se ha estimado oportuno darle el relieve que se deriva del lugar que ocupa en los *grupos de diagnóstico*, como se dijo más arriba.

2. Resultados de la prueba

2.1. ANÁLISIS FACTORIALES DE PRIMER ORDEN

Este bloque está constituido por 14 ítems agrupados en tres factores que explican el 51,9 por ciento de la varianza (ver Cuadro 7.1).

Los factores que se han determinado y su descripción son los siguientes:

Factor 1. Aceptación de los procesos previos a la integración: Recoge el grado de acuerdo con diversas afirmaciones relacionadas con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tales como la información que se ha proporcionado al profesorado sobre el particular, los criterios de escolarización y la coincidencia entre el profesorado y los especialistas en la evaluación de estos alumnos y, por último, programación y acuerdos a los que se han llegado para atender las necesidades especiales. Las afirmaciones que se recogen ponen de manifiesto el nivel de acuerdo o desacuerdo con las fases previas a la integración, aquellas que constituyen el diagnóstico y las previsiones de actuación.

Factor 2. Dificultades prácticas para aceptar la integración: Valoración que hace el profesorado sobre las dificultades prácticas con las que se encuentra para poder llevar a cabo la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros: barreras arquitectónicas, falta de recursos, falta de capacitación profesional.

Factor 3. Valoración de la integración: Se ha planteado de un modo peculiar la especialización de las instituciones, considerando la posible aceptación de un sistema dual.

Cuadro 7.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3
P31A La integración del alumnado con n.e.e. en los centros ordinarios evita la discriminación	0,29525	0,16023	-0,85466
P31B La enseñanza del alumnado con n.e.e. debería resolverse por especialistas y fuera del centro	-0,13849	0,05330	0,73966
P31C La enseñanza del alumnado con n.e.e. debería resolverse por especialistas pero dentro del centro	0,03850	0,33282	-0,17179
P31D La integración del alumnado con n.e.e. en los centros ordinarios es la mejor alternativa para su educación	0,31686	0,17076	-0,84421
P31E La dificultad para la enseñanza del alumnado con deficiencias de tipo sensorial radica en la falta de recursos materiales apropiados	0,08545	0,66648	-0,23390
P31F La dificultad para la enseñanza del alumnado con n.e.e. radica en la falta de preparación del profesorado	-0,18056	0,60543	-0,02086
P31G La enseñanza del alumnado con deficiencias de tipo sensorial centros ordinarios está dificultada por las barreras arquitectónicas	-0,01416	0,70720	0,05099
P31H La enseñanza del alumnado con deficiencias psíquicas resulta dificultosa por su ritmo y estilo de aprendizaje	-0,06266	0,56737	0,36400
P31I La adscripción al centro del alumnado con n.e.e. ha producido efectos beneficiosos en el centro en general	0,35167	0,08027	-0,72168
P33A La información que se proporciona al profesorado sobre el alumnado con n.e.e. es completa para atenderlos en clase	0,65495	-0,20957	-0,25663
P33B Los criterios para decidir la escolarización del alumnado con n.e.e. son claros y precisos	0,68789	-0,13014	-0,39005
P33C La evaluación del alumnado con n.e.e. de los equipos especializados coincide con la del profesorado	0,63815	0,03658	-0,24562
P33D En el proyecto curricular se ha tenido en cuenta al alumnado con n.e.e.	0,77898	0,02526	-0,13852
P33E Las decisiones explicitadas en el proyecto curricular acerca del alumnado con n.e.e. han sido adoptadas por el profesorado en su práctica docente	0,77838	0,05266	-0,12062
	26,2	14,0	11,6
% de varianza explicada por los factores			
% total de varianza explicada = 51,8			

Se contraponen los profesores que consideran que la enseñanza de estos alumnos debe realizarse en centros y con personal especializados, frente a aquellos que tienden a valorar que la enseñanza de estos alumnos en centros ordinarios evita la discriminación, es la mejor alternativa y produce efectos beneficiosos en los centros.

2.2. DIMENSIONES DE SEGUNDO ORDEN

A partir de los tres factores anteriores se han realizado los análisis de segundo orden que han dado como resultado (ver Cuadro 7.2) dos dimensiones.

La **dimensión 1** se ha denominado «**aceptación y valoración de los procesos previos de la integración**» y está formada por los factores 1 y 3.

La valoración alta en este factor denota, por parte del colectivo de profesorado que la obtiene, una aceptación conceptual y valorativa de la integración, así como de las informaciones y previsiones que se realizan sobre las necesidades de los alumnos en este campo: la información que se proporciona al profesorado sobre los alumnos con necesidades educativas especiales es suficientemente completa para atenderlos en clase. Los criterios para decidir la escolarización de este alumnado son bien claros y precisos y su evaluación diagnóstica es adecuada. Se considera que en el proceso de elaboración del proyecto curricular de Secundaria Obligatoria se ha tenido en cuenta a este alumnado.

También están de acuerdo con que la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios evita la discriminación de estos alumnos y es la mejor alternativa para su educación, y suscriben que produce efectos beneficiosos en el centro en general.

Se trata de una aceptación de la integración en sus planteamientos más generales.

La valoración baja o negativa supone el rechazo de estos procesos previos de la integración.

La **dimensión 2** se ha llamado «**dificultades prácticas para la integración**». Está formada únicamente por el segundo factor del análisis de primer orden, en el que, como ya se ha expresado anteriormente, el profesorado hace un análisis de cuáles son las dificultades con las que se encuentra para poder llevar a cabo la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros. Como consecuencia, recibe el mismo nombre que el factor de primer orden.

El profesorado que puntúa alto en esta dimensión tiende a considerar que existe una serie de dificultades para llevar a cabo la integración: con carácter general, la falta de preparación del profesorado; en la enseñanza del alumnado con deficiencias de tipo sensorial, la falta de recursos materiales apropiados; en la del alumnado con deficiencias de tipo sensorial, las barreras arquitectónicas que la mayoría de estos edificios tienen; en la del alumnado con deficiencias psíquicas se alude a que su enseñanza resulta difícil por su ritmo y estilo de aprendizaje, generalmente muy diferente del resto del alumnado.

En suma, la valoración alta manifiesta dificultades para llevar a cabo la integración y la valoración baja considera de menor importancia esta serie de dificultades.

3. Contraste de las dimensiones

No parece necesario insistir excesivamente en la comprobación de los factores de segundo orden a partir de los datos de los grupos de diagnóstico porque su justificación aparecerá suficientemente desarrollada en el epígrafe 5 de este capítulo.

De todos modos, y simplemente para seguir el modelo adoptado para este estudio, se presentan a continuación un ejemplo concreto de registros relativos a cada una de las dimensiones.

La dimensión 1, «*aceptación y valoración de los procesos previos de la integración*», se verá más adelante refren-

Cuadro 7.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2
F1. Aceptación de los procesos previos a la integración	0,81151	-0,07740
F2. Dificultades prácticas para aceptar la integración	-0,01821	0,99736
F3. Valoración de la integración	-0,81395	-0,04751
% de varianza explicada por los factores	44,1	33,4
% total de varianza explicada = 77,5		

dada. Pero como muestra puede servir el registro que se transcribe ahora.

Vamos a ver, yo quería decir en este tema es uno de los que más me gustan. Posiblemente sea una de las mayores debilidades de la Secundaria, no sé. El tema de la integración, yo creo la filosofía, el espíritu de la integración estamos todos de acuerdo, no vamos a discutir ahí. Yo si discuto un tema (...), si se asume el programa de integración oficialmente, eso implica que el Centro tiene que tener unos recursos personales, tiene que tener unas disponibilidades materiales que en algunos casos están haciendo fracasar el programa de integración.

(Documento III, 439)

La dimensión 2 recibía el nombre de «*dificultades prácticas para la integración*» y a ese sentido responde la transcripción siguiente:

(...) Quizás para la integración social sí, pero yo pienso que hay muchos alumnos de integración que están perdiendo el tiempo en los centros ordinarios, porque no se les puede destinar el tiempo necesario porque los profesores no saben como tratarlos y por más que el Departamento de Orientación trabaje muchísimo y casi siempre muy bien, tienen estos alumnos mucha dificultad para su propio aprendizaje, para realmente avanzar en su aprendizaje. Y en algunas ocasiones es un problema para el resto del grupo, en otra no. Hay distintos niveles de discapacidad, hay distintos niveles de necesidades educativas especiales. En algunos está muy bien pero en otros de verdad que es un verdadero problema.

(Documento XI, 54)

En los epígrafes 5.1.2 y 5.2. se presentan algunos ejemplos más de registros, analizados desde la óptica propia de cada uno de estos temas.

4. Comparaciones entre colectivos

La dimensión 1, «*Aceptación y valoración de los procesos previos de la integración*», pone de manifiesto las diferencias significativas entre los maestros que apuestan de modo más decidido por la integración y los profesores de Educación Secundaria y técnicos de Formación Profesional. Aparecen diferencias, en el mismo sentido, entre los que imparten enseñanza en centros privados y los que lo hacen en centros públicos, y entre los que trabajan en el País Vasco que entre los que lo hacen en el Territorio MEC y en Cataluña.

Los menores índices de aceptación de la integración se dan entre profesores de Educación Secundaria y técnicos de Formación Profesional, entre los que imparten enseñanza en centros públicos y entre los que trabajan en el territorio MEC y Cataluña.

No existen diferencias significativas debidas al sexo, a la asignatura que se imparte ni a la experiencia docente que se tenga.

Con respecto a la dimensión 2, «*Dificultades prácticas para la integración*», no existen diferencias significativas entre los distintos colectivos salvo en el tipo de centro y el lugar de trabajo. El profesorado que imparte clases en centros de titularidad pública y que trabaja en el territorio MEC, Cataluña y Valencia, en comparación con los que los hacen en el País Vasco y Navarra, parece tener más dificultades para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales que los que trabajan en el País Vasco y Navarra. También los que trabajan en Galicia tienen un problema significativamente mayor que los del País Vasco.

Como puede apreciarse en el Gráfico 7.1, los promedios del profesorado en la dimensión 1, cuando se considera la titularidad del centro, marcan una diferencia mayor que en la dimensión 2, aun cuando las diferencias sean significativas en las dos dimensiones. Los profesores de centros públicos son menos partidarios de la integración y ven más dificultades para llevarla a cabo que el profesorado de centros privados.

El Gráfico 7.2. muestra las diferencias encontradas por comunidades. Como puede apreciarse en casi todas las comunidades, a medida que el profesorado manifiesta una mayor aceptación de la integración, aprecia menos problemas para llevarla a cabo, y al contrario.

Con respecto a este bloque, el profesorado ha manifestado su grado de acuerdo o desacuerdo, en una escala de 1 a 5, con una serie de afirmaciones respecto a la integración:

31a. La integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios es fundamental para evitar la discriminación de ese tipo de alumnado.

31b. La enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales debería resolverse de modo total por departamentos y servicios especializados fuera del centro.

31d. La integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios es la mejor alternativa para la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

31i. La adscripción al centro del alumnado con necesidades educativas especiales ha producido efectos beneficiosos en el centro en general.

33a. La información que se proporciona al profesorado sobre el alumnado con necesidades es suficientemente completa para atenderlos en clase.

33b. Los criterios para decidir la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales son suficientemente claros y precisos.

Cuadro 7.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Aceptación y realización de adaptaciones curriculares		M-pes		PR-pu	(20+) - (6-10)	PV/V-g
D2. Estrategias de atención a la diversidad	H-m			PR-pu	(5-) - (6-10) / (11-20)	C-n/v/g/mec

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Gráfico 7.1: Promedios alcanzados en las dimensiones por titularidad

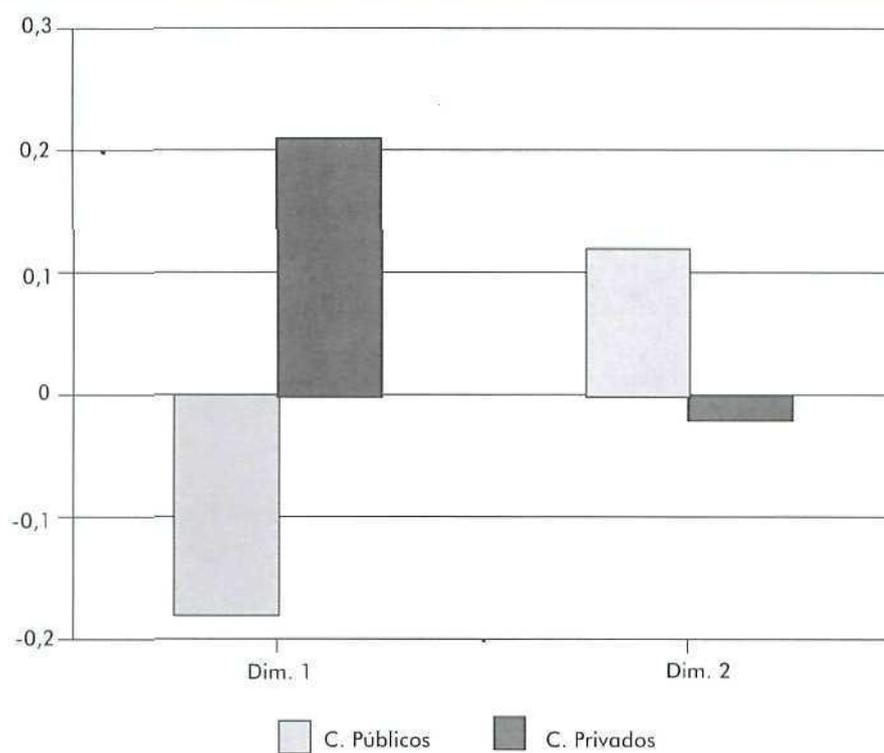
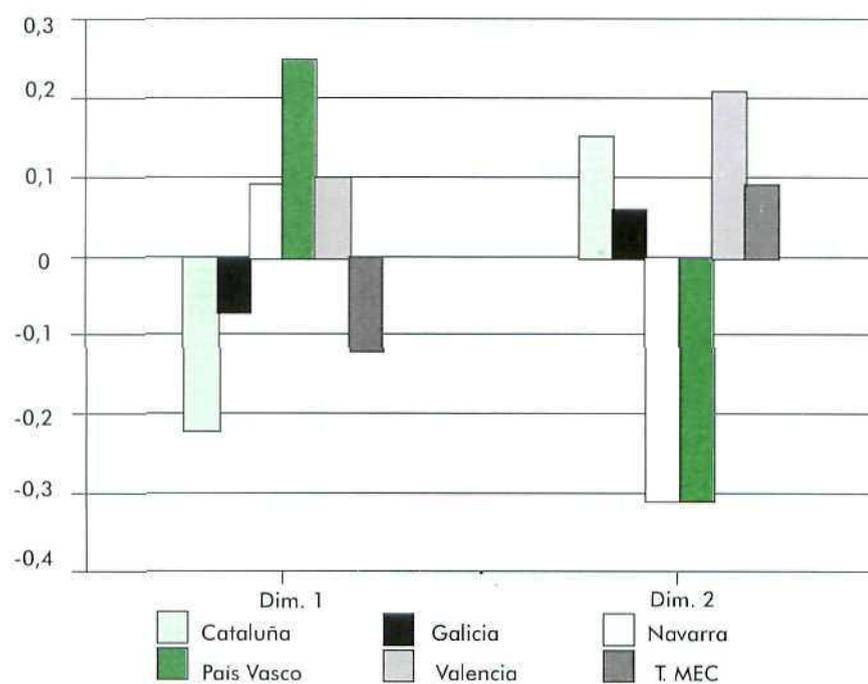


Gráfico 7.2: Promedios alcanzados en las dimensiones por Comunidad Autónoma



33c. La evaluación diagnóstica del alumnado con necesidades educativas especiales realizada por los equipos especializados coincide en lo substancial con la valoración que hace el profesorado de las capacidades de aprendizaje de dicho alumnado

33d. En el proceso de elaboración del proyecto curricular de Secundaria Obligatoria se ha tenido en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales

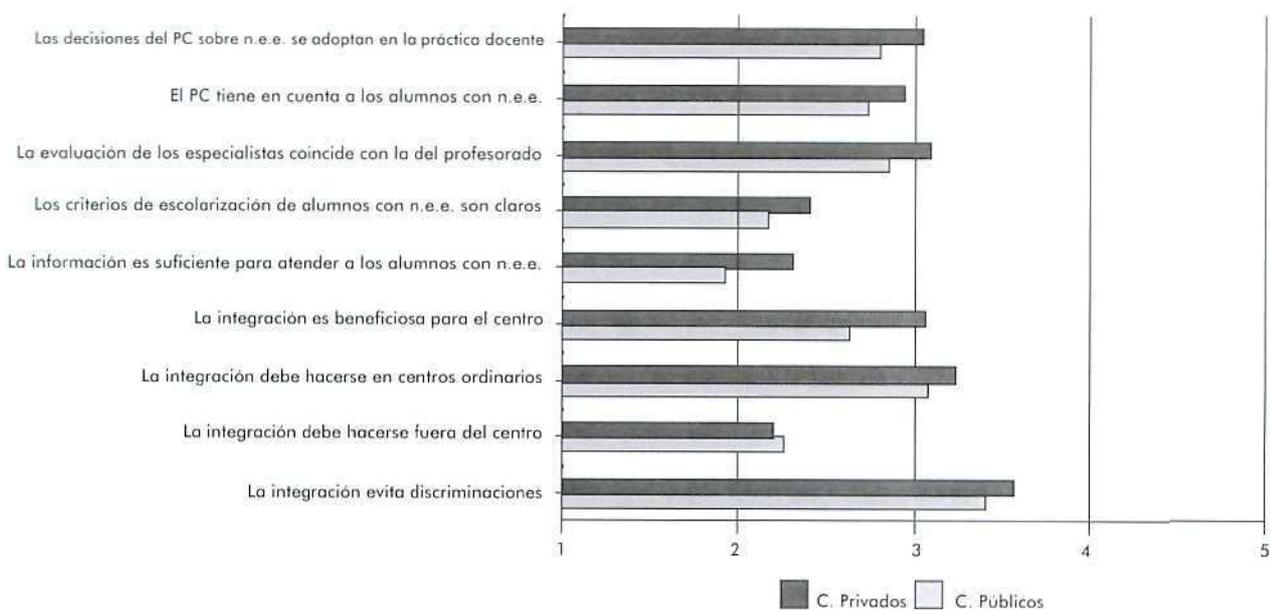
33e. Las decisiones explicitadas en el proyecto curricular con respecto al alumnado con necesidades educa-

vas especiales han sido adoptadas por el profesorado en su práctica docente

Como puede apreciarse en el Gráfico 7.3., las puntuaciones otorgadas por uno y otro colectivo responden, en general, a un mismo patrón de respuesta aunque en un intervalo de la escala distinto.

Como se ha señalado, en todos los casos la valoración atribuida por los profesores de centros privados está más a favor de la integración que la de los profesores de los centros públicos.

Gráfico 7.3: Diferencias en las dimensiones por titularidad del centro



5. Algunos problemas en torno a la integración

De modo similar a lo que ocurrió en el bloque 5, los problemas que surgen en los grupos de diagnóstico son más ricos y matizados que los detectados en la encuesta. De todos modos, aquella sirve de soporte a una reconceptualización en función de los datos que aquí aparecen.

El análisis sobre los problemas detectados se articula así:

El primer tema que abordamos es el de la valoración general de la integración. En estrecha relación con éste, los problemas derivados de las dificultades y problemas que se perciben para el correcto desarrollo de la integración.

Las necesidades basadas en los recursos necesarios y en la conveniencia de una adecuada perspectiva organizativa y administrativa forman otro núcleo de interés.

Por último, los participantes en las sesiones insisten en los problemas derivados de la tipología de los alumnos sujetos de la integración, y del tipo de centro al que van destinados.

5.1. LA VALORACIÓN DE LA INTEGRACIÓN

5.1.1. LA VALORACIÓN CONCEPTUAL DE LA INTEGRACIÓN

El derecho a la integración y, derivadamente, la conveniencia de llevar esta idea al sistema educativo, no es objeto de discusión por el profesorado. El profe-

sorado no cuestiona la idea, la acepta como un derecho de las personas. Otra cuestión es la dificultad de llevarla a la práctica.

Quedan dos apartados de diversa consideración, el tratamiento que hace la ESO a los alumnos con necesidades educativas especiales. En mi opinión, aquí yo a la reforma, le daría un diez; y no por razones sensibleras, (...).

(Documento III, 16)

A parte de lo positivo que son todas las ideas que pretende de integración, lo que se ve es bastante dificultad a la hora de llevarla a la práctica.

(Documento XII, 83)

Mención aparte merecen otros efectos, positivos, derivados de la integración, en el medio escolar. La integración actúa como factor de humanización. Los alumnos se acostumbran a ver, respetar y ayudar a sus compañeros «distintos». Y el efecto suele ser la disminución de las conductas agresivas, al menos en la proximidad inmediata.

(...) En fin, yo le he oído a un profesor decir: estoy feliz, tengo en clase un Down, o tengo dos motóricos en aula, porque curiosamente me sirve para que los leones estén más tranquilos porque le ayudan, les suben, les bajan, es un referente.

(Documento XXVI, 462)

Más allá de los centros, las familias de los alumnos destinatarios del programa de integración son quienes con más fervor lo aplauden.

Pero bueno, a parte de esto, creo que es muy satisfactorio el tema de la integración, las familias lo reciben de forma muy aceptada, (...) los medios son escasos pero, sin embargo, pero la satisfacción de la familia es extraordinaria, es enorme.

(Documento III, 461)

5.1.2. LA VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTEGRACIÓN

El juicio general que sobre los resultados de la integración hacen los centros es muy dispar. Sin duda condicionado por el tipo de alumnos que han intentado integrar. Como se verá después, esta variable condiciona decisivamente las expectativas.

Bueno, vamos a ver, alumnos con necesidades educativas especiales, en lo que toca el plan de integración, a mi juicio y en lo que yo he visto ha funcionado bien, ha funcionado muy bien, los chicos trabajan con la atención que se les debe y las demás personas, los demás alumnos les acogen bien, eso funciona bien.

(Documento V, 283)

Otro problema importante también es, que también se ha indicado aquí, es la integración. La integración que es un problema muy serio y que yo creo que no se ha abordado de una manera directa y como se tenía que haber realizado. Muchos de nuestros alumnos de integración, y es un centro de integración, muchos de nuestros alumnos, digo, están en realidad perdiendo el tiempo en muchas

asignaturas. Solamente cuando salen del aula, solamente cuando salen del contacto con sus compañeros de aula (...), y se encuentran con los profesores de los PT's de Pedagogía Terapéutica, y sólo entonces pueden realmente trabajar, trabajar.

(Documento VII, 63)

En particular nosotros tenemos alumnos sordos. Creo que es lo mejor que se les ha podido hacer a los alumnos sordos, el que estén integrados como alumnos normales. Los resultados son evidentes. Alumnos que probablemente no hubieran salido nunca al mundo laboral, y no hubieran encontrado nada, están encontrando trabajo, se encuentran mucho mejor; están contentos, pero hay otro tipo de alumnos que no se pueden integrar, o sea que metemos de repente a todos ahí. Pues creo que no, que meter a gente tiene que ser un poco más selectiva. Ya se ha apuntado algún problema de los que, bueno, de los de algún tipo de alumno y demás, pues que tiene que ser más poco a poco, no así de repente.

(Documento XXI II, 325)

5.2. LAS DIFICULTADES DE LA INTEGRACIÓN

Dos tipos de dificultades se señalan de modo central. De una parte, las dificultades que se detectan en el profesorado, pese a la valoración general de la integración. Y, además, una serie de aspectos en relación con la imagen del centro.

En cuanto al profesorado, la actitud más general es que se resista a las cargas que supone la presencia de alumnos de integración en sus clases. Alegan su desconocimiento y falta de preparación para realizar adaptaciones, desenvolverse con documentos como el DIAC, etc. La integración hace surgir de nuevo el gran problema, no resuelto, de la Reforma: la atención docente a la heterogeneidad escolar (y la integración representa, teóricamente, el supuesto extremo de heterogeneidad).

El reconocimiento, exculpatorio, que los profesores alegan sobre su falta de preparación, suele completarse con alusiones a la falta de medios y apoyos. Y la mención a la desatención, como consecuencia, a los demás alumnos, con especial referencia a los más capaces.

(...) Los profesores aceptamos al niño de integración, pero no lo queremos tener con nosotros, es decir, decimos: para eso están los de apoyo, son de Educación Especial, han estudiado, saben, nosotros no sabemos, nosotros no sabemos hacer los «DLAC», no sabemos hacer las adaptaciones curriculares, que nos lo hagan ellos.

El alumnado con necesidades educativas no mejora y el alumnado sin necesidades educativas no es atendido debidamente. (...).

(Documento XII, 90)

Los centros son conscientes de que, cara al medio social, tienen una imagen. Y reconocen que, al igual que hay factores que potencian la imagen posi-

tiva, los hay que propician las etiquetas negativas, con el resultado de que las familias rehúsan matricular allí a sus hijos. Pues bien, es general la idea de que dos factores son claramente negativos a estos efectos. Uno, que el centro tenga programa de integración de alumnos con deficiencias. El otro, que el centro tenga programas de educación compensatoria para minorías étnicas.

Presión del profesorado y presión porque la imagen de un centro es decir, socialmente empeora con dos cosas: Una: con la integración aunque parezca mentira, y dos: fundamentalmente con la educación compensatoria. Esas son las imágenes que los padres no quieren para los centros a los que van a llevar a sus hijos. Y eso es, no nos engañemos, la realidad. Entonces llevamos por ahí una carga, pero esa carga es importante y debemos en los centros públicos, la tenemos que aguantar. (Confusión de voces)
(Documento XXXIII, 233)

5.3. LOS CONDICIONANTES DE LA INTEGRACIÓN

5.3.1. LOS CONDICIONANTES ADMINISTRATIVOS Y ORGANIZATIVOS

El programa de integración resulta demasiado nuevo para los institutos de educación secundaria (IES). Su implantación ha de pasar, lógicamente, por un período de adaptación, en el que se está actualmente. Todo ello quizá explique las escasas intervenciones, en los grupos de diagnóstico, respecto al papel concreto que en la integración han de jugar el Departamento de Orientación, los especialistas de apoyo (PT/AI) y la coordinación de todos con el equipo de profesores del grupo de aula con alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Y entonces, este año ha venido grande también eso al instituto el que haya niños de integración con una serie de necesidades especiales, y entonces, eso también está en período también de adaptación y de asimilación. Y entonces está funcionando no de forma sana, de forma total. O sea, no está funcionando al 100 por ciento de lo que podría estar. O sea, está en bajo rendimiento, vamos.
(Documento X, 177)

Explicablemente, no todos los centros de ESO son de integración. A veces los padres de alumnos con n.e.e. intentan matricular a sus hijos en centros que no tienen el programa de integración, por encima de la recomendación del equipo de orientación. Y se plantea qué criterio debe prevalecer, con las consiguientes tensiones.

Entonces, a veces aparece un problema complicado: (...) si el padre no quiere realmente ir a ese Centro, tampoco le puedes obligar a que lleve a su hijo a ese Centro. Entonces nos encontramos con algunos padres que no quieren el Centro que se les aconseja a través

del diagnóstico y que, sin embargo, ellos eligen otro voluntariamente, y se van a otro Centro y luego se encuentran con que allí no tienen las medidas adecuadas. Y, incluso se generan problemas, problemas importantes en ese Centro, (...).

(Documento III, 459)

Al llegar las promociones de alumnos a los IES, estos plantean el hecho de que no pocos alumnos que resultan ser «alumnos con n.e.e.» no llegan diagnosticados como tales. El resultado para el centro es un incremento no previsto, de estos alumnos, que hay que atender con los mismos medios. Con lo que se desbordan las previsiones y las posibilidades. Todo ello apunta a un problema de coordinación que se debe solventar previamente entre equipos de orientación y departamentos de orientación.

Han salido muchos niños de integración que no venían diagnosticados, pero estaban, estaban en los que nos mandaban los colegios, entre los que vinieron con la adscripción del año pasado, la adscripción obligatoria de los colegios, pues vinieron muchos niños que no estaban diagnosticados y que sin embargo son de integración, se les ha hecho el diagnóstico, han pasado al programa, y por lo tanto desbordados completamente.

(Documento I, 53)

5.3.2. LOS RECURSOS

Una vez establecido el programa de integración en el centro, los profesores se quejan de la insuficiencia de apoyos y recursos. A veces no se han realizado en los centros las obras de eliminación de barreras arquitectónicas y los apoyos resultan insuficientes: profesores de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, cuidadores, etc.

(...) si se asume el programa de integración oficialmente, eso implica que el Centro tiene que tener unos recursos personales, tiene que tener unas disponibilidades materiales que en algunos casos están haciendo fracasar el programa de integración.

(Documento III, 439)

No puede haber Centros de integración de motóricos que no tengan ascensor, y en este momento y en esta provincia éste es un tema bastante general. Pongo ese ejemplo porque es el más claro, (...). Sí al programa de integración, pero el programa de integración no es mandar un profesor de pedagogía terapéutica o un logopeda, o quien sea, a un Centro, y que el Centro trabaje. No es eso. Es también otras cosas y que en algunos casos están fracasando estrechamente. (...).

(Documento III, 440)

No siempre se respeta la ratio establecida, de 25 alumnos en aula de integración.

El profesorado que tiene que tener al niño integrado en clase, que le tiene que estar vigilando, tiene que estar atendiéndole, y al mismo tiempo a otros 33 ó 35 porque nos hemos pasado, pero mucho

de la ratio en principio asignada de 25 por aula, se siente impotente, se siente absolutamente incapaz;

(Documento I, 54)

La eficacia de los apoyos se pone en cuestión. A veces por insuficiente, pero también por puros problemas organizativos. A veces también por objeciones de fondo al programa.

(...) Entonces, pues yo, ahora mismo, en mi clase de Secundaria, por ejemplo, tengo cuatro niños que están calificados como de integración. Vale, salen tres horas a la semana a sus clases de apoyo. La verdad es que yo no sé si con tres horas a la semana eso vale para mucho el que salgan de aquí, bueno.

(Documento XXI, 308)

5.4. LA INTEGRACIÓN EN FUNCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS

La realidad de la integración en los centros lleva a distinguir la integración de alumnos de ESO en centros de E. Primaria y la integración de estos alumnos en los IES.

- Los programas de integración tienen ya una cierta historia en los centros de E.P./E.G.B. Para el alumno, su integración en estos centros ha sido un proceso que se inició en E. Infantil y ha continuado allí mismo, a lo largo de ocho ó 10 años. Con los mismos compañeros y grupo de profesores, en el mismo edificio, ...
- El acceso de estos alumnos al IES supone un cambio fuerte. Inmueble nuevo, compañeros nuevos, personal docente ajeno a su proceso de integración y planteamientos académicos cada vez más dificultosos de seguir...
- Como contrapunto, en determinados casos, el alumno vive con verdadera ilusión pasar al Instituto y con frecuencia acaban siendo personajes peculiares y aceptados en el nuevo centro.
- En este sentido, las expectativas son harto distintas según se trate de alumnos con sólo deficiencias sensoriales o motoricas o se trate de deficientes psíquicos, conductuales o plurideficientes.

Hay otro aspecto también que es importante dentro de la ESO, que es el tema de la integración que se ha de plantear no como algo distinto y diferenciado de lo que se ha hecho en primaria (que se ha trabajado yo creo que bien y a fondo en el tema de la integración) sino que tiene que dar un paso más mucho más difícil, pero que realmente ahí está el reto que tenemos todos, la integración en el tramo de la etapa secundaria obligatoria.

(Documento XXI III, 66)

(...) los propios alumnos se encuentran muy a gusto en los Institutos (...), yo creo que incluso, más a gusto que los alumnos habituales que asisten al Centro.(...).

(Documento III, 461)

5.5. LA INTEGRACIÓN Y LA TIPOLOGÍA DE LOS ALUMNOS

Se reconoce que los alumnos con deficiencias motoricas no tienen demasiados problemas para su integración, si se cuenta, cuando sea necesario, con cuidadores; si se han eliminado las barreras arquitectónicas y si la capacidad intelectual no está afectada.

El alumno de integración motorico, si tiene la inteligencia conservada no tiene ningún problema, es bien aceptado, tiene cuidadores, fisioterapeuta, etc. Si es listo es listo, si es torpe es torpe.

(Documento I I, 347)

Yo tengo una experiencia de un caso, de un caso de integración por necesidades educativas especiales, aunque no somos instituto de integración, pero es un alumno con un problema de parálisis cerebral, ¡Éb!, con unas dificultades motoricas tremendas, pero él quiso estudiar, allí en el instituto y el año pasado en Tenerife de la ESO, bueno, el problema número uno del instituto era él, ¡Éb!. Hubo que hacer las adaptaciones curriculares de aula correspondientes, y se han ido, los profesores se han ido entusiasmando, esa es la verdad con el alumno sin necesidad de hacerle ningún tipo de Programa de Diversificación...

(Documento IX, 181)

En cuanto a los ciegos, se valora muy positivamente los apoyos que proporciona la ONCE. Respecto a los sordos y ciegos, el único problema que se menciona es el de las adaptaciones curriculares. En algún caso ha habido resistencia de algún profesor a utilizar el equipo inalámbrico que facilite oír a los alumnos con restos auditivos.

La integración. En el instituto mío, hemos tenido ciegos, desde hace cuatro años, hemos tenido 2, 3, ahora mismo tenemos 2 y funcionan de maravilla. Pero ¿por qué?. Porque hay una organización detrás, de apoyo, que es la ONCE, que les sigue muy bien.

(Documento XXIII, 295)

En cuanto a los alumnos con deficiencias de sordera, pues no nos presentan ningún otro problema más que hacer sus adaptaciones curriculares y no tenemos —¡ramos!— que estas funcionan muy bien, por más que alguna tenga algún que otro retraso en el aprendizaje.

(Documento XI, 253)

La integración de los deficientes psíquicos es la más problemática. A lo largo del proceso escolar va haciéndose más difícil la compatibilización académica. A la altura de la ESO, lo normal es que ya, salvo en contados aspectos, haya que tener una programa-

ción específica, diferenciada y paralela respecto a la programación del grupo de aula. Con dependencia casi al ciento por ciento del profesor especialista de apoyo. A esta altura escolar los profesores ordinarios no se perciben a sí mismos útiles para estos alumnos y, sistemáticamente, intentan evitar tenerlos en sus clases. En la realidad, son contados los alumnos con deficiencia psíquica importante que intentan pasar al 2º ciclo de la ESO. Sus padres, con una visión realista, los suelen derivar a contextos que les resulten más afines y prácticos.

El problema en el instituto donde estoy ahora es que lo tenemos psíquico, y ¿cuál es la realidad que yo veo?, siendo muy crítico, porque yo soy un partidario de la integración como la normalización de la escuela.

(Documento VI, 348)

No, quiero decir, que eso, que está claro. Igual ocurre, igual ocurre en buena parte con los motóricos, motóricos afectados pues simplemente en las extremidades, pero no en sus neuronas. Lo otro es lo gordo, lo otro es lo gordo, los psíquicos.

(Documento XXII, 410)

El problema de integración de los psíquicos que comentabais, eso requiere un tratamiento especial, el profesor normal no está preparado para ese tipo de actuaciones y yo no me han tocado ningún caso, bueno, algún alumnos que estén en la frontera en el límite, pero, pero casos declarados de problemas psíquicos, yo la verdad personalmente, no sabría como atender eso, me parece terrible.

(Documento XXXI, 230)

El problema que late en el fondo es el problema de los límites. Se considera que la integración merece el esfuerzo institucional, mientras la estancia del alumno en determinado centro tenga sentido y ofrezca posibilidades para él. Pero, cuando ya no sea así, lo coherente es proporcionar al alumno otro lugar donde se le ofrezcan nuevas posibilidades. Desde estas consideraciones, lo importante es percibir cuándo, en su caso, el lugar de un alumno de integración ya no está en un IES. En vez de, forzosamente, intentar su continuidad en estos centros, en seguimiento de una idea. Idea que siempre debería supeditarse al interés del alumno y a los imperativos de la realidad.

La cultura de la integración es humana, y ahí hay que gastar dinero, lo siento pero hasta una edad, hasta los 16 años porque a los 16 años los chicos ya no hacen nada, si cumple un fin humanitario a partir de los 16 años hay que pensar en ellos, hay que pensar en que puedan ser útiles en la vida en alguna cosa, porque en los institutos no aprenden nada, entre nosotros, si se puede decir aprender, aprenden a la vida, los demás aprenden a verlos.

(Documento XI, 150)

Aprendemos todos mucho de humanidad pero de conocimientos para prepararles para su vida no, entonces habría que fijar una

edad a los 16 años y mandarlos a centros especializados,(...) o algo así, pero además con carácter obligatorio, esa es mi opinión y la de algunos otros.

(Documento XI, 151)

El realismo ¿qué es?, que no se fuerce una vez más a un chico a estar artificialmente en aras de una idea hermosa, que también esta puede serlo, (...), en un sitio donde sufre, y donde no hace nada de lo que podría hacer a lo mejor en otro ambiente.

(Documento XXII, 419)

Pero claro,(...) y es que aquí una vez más a los padres se les ha dicho, con la Reforma su chico, aunque dice la gente que es deficiente, se va a integrar, porque hay una cosa que se llama integración.

(Documento XXII, 421)

5.6. UN PROBLEMA CON PERFILES DIFERENTES: LAS MINORÍAS ÉTNICAS

Minorías étnicas. Muy especialmente los gitanos. Los centros afectados acusan mayor problema y preocupación respecto a este tema que incluso respecto a la integración de deficientes. La integración, para llevarse a cabo, requiere que no se sobrepase un determinado porcentaje de las minorías étnicas que se van a integrar. Superado ese límite, lo que se configuran son guetos, la integración se hace imposible y la mayoría paga prefiere cambiar de centro. Se trata de un problema muy resistente, en el que las fórmulas de solución no acaban de contrastarse y, desde luego, en el que las asistencias se están revelando insuficientes.

(...) los de integración no dan ningún problema. (...). Pero de compensatoria, que tengo 38 gitanos y me quieren poner más, (...), no se puede hacer de un centro un «gueto» de ninguna etnia, ni de ninguna variante de nada. Un centro para que se integren los alumnos tienen que estar dispersos e integrándose, pero no que sean un «ghetto», que entre ellos juegan el recreo y entre ellos hacen sus clanes. (...).

(Documento I, 40)

Un problema es diferente es (...), los alumnos procedentes de minorías socioculturales desfavorecidas, que chocan con una serie de temas, que en principio tienen una serie de riesgos de conducta escolar, de acuerdo con una escolaridad normal y esos si están creando problemas en cuanto a que su reparto sea equitativo, qué tratamiento se les da, el posible absentismo que practican, qué castigo se les da, etcétera, etcétera, etcétera.

(Documento XXVI, 465)

Pero yo tiemblo de pensar que en el colegio que tengamos al lado, hay una valla por medio, pues tememos nada menos que van a venir, se supone unos 50 gitanos, y claro, pues eso no tenemos personal especializado para atenderlos. Nos hemos buscado la ayuda de las ONG's, de la Secretaría del Gitano, ha venido un objeto,

es decir, buscándonos como hemos podido los recursos para hacer frente a este año.

(Documento I', 56)

(...) deben ser corregidos (...), de tal forma que se reparta mejor esa carga educativa en todos los centros. Si hay muchos centros públicos que fenecen en Primaria, fenecen en general, y todos lo sabemos, fenecen por minorías étnicas, en general.

(Documento I', 408)

Prociérese evitar esto en Secundaria, si se puede, porque normalmente hay muchos centros que empiezan integrando minorías y acaban integrando otras mayorías, es decir el motor se vuelve de roscas o de revoluciones, y hay casos ya muy representativos.

(Documento I', 409)

Se plantean, con fuerza y con cierto enojo, las diferencias entre centros públicos y centros privados a la hora de apechar con este problema de la escolarización de las minorías étnicas.

Que ocurre, que sin querer y no sé si también sin querer evitarlo se están creando «guetos», se están creando colegios que acogen una gran proporción digamos de gente diversa y centros que de alguna manera consiguen evitar y aquí claro, habría que hablar mucho sobre, concertada y pública y sobre otras muchas cosas (...).

(Documento XXXI, 225)

Uno de los aspectos del problema afecta especialmente a las niñas gitanas, a las que se las suele retirar del centro a partir de cierta edad (hacia los 12 años).

(...) yo he estado en un centro donde habían gitanos y se daba la paradoja de que tenía alumnas en quinto y en sexto y cuando llegaban a sexto, el propio padre era la persona que hacía que su hija, en concreto, si era hija, si era hijo no, se saliera del colegio, pero son particulares de una cultura que hay que respetar y que la administración tampoco puede ponerse en contra, si el padre no quiere que la alumna vaya.

(Documento XXXI, 226)

8

Los procedimientos de evaluación

1. Definición

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 en ese grupo. Estas decisiones se basan en la consecución de las previsiones realizadas en los objetivos o intenciones.

El término «evaluación» marca al tiempo un proceso y un resultado. La evaluación es un proceso que se enmarca en el contexto de otro proceso más amplio, el de la enseñanza.

En este informe la perspectiva se orienta hacia el proceso evaluador, no hacia sus resultados.

El centro de gravedad de nuestro examen es el desarrollo de la evaluación en cuanto contribuye a definir las actividades curriculares, la intervención del profesor en el aula. Los resultados de la evaluación —imprescindible por cuanto determinan toda la serie de decisiones que se han de tomar a lo largo del proceso de enseñanza— no son objeto de nuestra indagación.

Ese proceso se lleva a cabo mediante la recogida de determinadas informaciones del alumno, informaciones que determinarán una serie de decisiones que se habrán de realizar después de la evaluación. Esas decisiones pueden ser de muy distinto carácter. Se puede optar, como resultado de la evaluación, por la repetición de un curso, por la necesidad de completar la información que tiene el alumno en cuestión sobre un determinado concepto, o por el acceso a otro curso o nivel.

Una de las decisiones más directamente ligada a la evaluación es esta última, la de la promoción de un curso a otro, la superación de las exigencias y prerrequisitos necesarios para pasar a otro nivel. Es este un problema que tiene especiales matices en la Educación Secundaria Obligatoria por cuanto constituye, en primer lugar un nivel del sistema educativo

obligatorio, y además por la definición de escuela comprensiva que supone el modelo educativo.

Evaluación y promoción pueden tener así un estrecho parentesco, una relación íntima.

La evaluación puede llegar a ser identificadora de una reforma educativa. Desde el caso de la reforma educativa de 1868, promovida inmediatamente después de proclamarse la revolución de septiembre —que hace desaparecer prácticamente un uso escolar tan arraigado en aquellos momentos como los exámenes en Educación Primaria— hasta la que se efectúa a la luz de la LOGSE, pasando por la reforma de la Ley General de Educación, que propicia la evaluación continuada.

Se va a analizar a continuación esta dimensión curricular de la evaluación y la promoción.

2. Resultados de la prueba

2.1. EL ANÁLISIS FACTORIAL DE PRIMER ORDEN

Este bloque está formado por 66 ítems que, tras realizar un análisis factorial de primer orden, se agrupan en 17 factores que explican el 57,1 por ciento de la varianza (Ver Cuadro 8.1).

Factor 1. Evaluación formativa: Supone la aceptación —o el rechazo— de los principios generales que rigen la evaluación formativa o continuada: la importancia que tienen los resultados de la evaluación en el proceso educativo del alumno; la posible revisión de la programación a partir de los resultados; la posibilidad de organizar, a partir de los datos obtenidos, las actividades de recuperación y la propia autoevaluación del profesorado. También se señalan dentro de este factor, entre otras variables, la importancia que tiene, en la práctica docente, el conocimiento del nivel inicial del alumnado para valorar su nivel de aprendizaje y la implicación de la familia.

Cuadro 8.1: Matriz factorial de primer orden

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17
P08A	El profesorado de ESO asume en su práctica educativa el carácter obligatorio y no selectivo de la etapa	0,14488	-0,10891	0,28135	0,06591	-0,09986	-0,09982	0,10744	0,00265	0,00489	-0,53254	0,22292	0,11835	0,13333	0,00818	0,08621	0,29103	0,07895
P08D	La normativa en materia de reclamaciones del alumnado sobre calificaciones es operativa	0,14112	0,07593	0,17453	0,03634	-0,09483	-0,01390	0,00957	0,02125	0,03461	-0,58843	0,07519	0,03020	0,04354	0,04802	0,07624	-0,00090	0,09280
P20C	Frecuencia sobre la reflexión de los resultados obtenidos por el alumnado	0,21633	0,00685	0,20365	0,10401	-0,13732	-0,11261	0,13620	0,07698	0,03081	-0,54763	0,03101	0,06675	0,24399	-0,05834	-0,00993	0,06683	-0,19137
P23D	Los libros de texto orientan sobre la evaluación de los aprendizajes	0,11657	0,01413	0,18998	0,13511	-0,05382	-0,05963	0,05194	0,11515	0,05711	-0,23084	0,66101	-0,01218	0,07195	0,00710	0,04555	0,06792	-0,00741
P40A	Los criterios de evaluación del currículo tienen un alto grado de utilidad	0,28048	0,00115	0,80711	0,10062	-0,17657	-0,11509	0,17147	0,06492	0,01268	-0,17622	0,04908	0,06560	0,25834	-0,01543	0,06393	0,15122	0,02272
P40B	Los criterios de evaluación del currículo son fácilmente aplicables	0,19997	0,00347	0,76746	0,10144	-0,10344	-0,07853	0,09430	0,12719	0,04597	-0,18290	0,11194	0,05467	0,20891	0,04222	0,03847	0,09210	0,03954
P40C	Los criterios de evaluación del currículo están orientados a conocer la formación inicial del alumnado	0,23527	-0,07908	0,74785	0,15109	-0,17473	-0,14379	0,14945	0,12737	0,12936	-0,12610	0,12552	0,06393	0,16256	-0,01393	0,02661	0,16732	0,00849
P40D	Los criterios de evaluación del currículo están orientados a conocer la formación procesual del alumnado	0,26841	0,00421	0,84096	0,09823	-0,16246	-0,13774	0,14345	0,08722	0,01677	-0,19019	0,01812	0,03112	0,24678	0,02333	0,00959	0,15423	-0,00280
P40E	Los criterios de evaluación del currículo están orientados a conocer la formación final del alumnado	0,26374	0,12742	0,74464	0,12012	-0,18440	-0,12068	0,12769	0,04574	0,01736	-0,12982	-0,04260	0,08650	0,25718	-0,07435	0,07197	0,10994	-0,00566
P41A	Importancia de la observación de los trabajos que el alumnado realiza en clase	0,34277	0,07353	0,33035	0,12805	-0,30360	-0,53589	0,46361	0,11914	0,02806	-0,18118	-0,12619	0,08503	0,17200	-0,07956	0,05773	0,30859	0,23997
P41B	Importancia de la observación de los cuadernos	0,27610	-0,05370	0,27489	0,13504	-0,17504	-0,62990	0,29620	0,15123	0,03861	-0,06805	0,00929	0,11674	0,12599	-0,06606	0,04202	0,35679	0,26660
P41C	Importancia del análisis de los trabajos realizados en casa	0,21175	0,12027	0,13549	0,23777	-0,21522	-0,82122	0,03535	0,17056	0,03806	-0,03026	0,06127	0,02696	0,16559	-0,08198	0,02160	0,07031	0,02164
P42D	Importancia de los exámenes orales	0,17965	-0,01807	0,20821	0,67162	-0,12620	-0,20163	0,18387	0,42372	0,16238	-0,00608	0,26946	0,00129	0,05123	0,02948	0,07992	0,16557	-0,14201
P41E	Importancia de los exámenes escritos consistentes en varias preguntas cortas	0,14653	0,35787	0,15785	0,55176	-0,10122	-0,35936	-0,05444	0,15137	0,02512	-0,16436	0,22433	0,10639	0,12948	-0,06967	0,08301	-0,09378	-0,08777
P41F	Importancia del examen escrito sobre un tema	0,14454	0,15595	0,10124	0,66086	-0,16563	-0,21782	-0,02971	0,23616	0,05273	0,01045	0,26593	0,03326	0,14979	-0,04593	0,10158	-0,02978	-0,08647
P41G	Importancia de la prueba objetiva	0,15085	0,25459	0,14508	0,67966	-0,12792	-0,18456	0,07250	-0,00337	0,08706	-0,12650	0,05035	0,04819	0,19022	-0,06454	0,05131	-0,13315	0,07490
P41H	Importancia del examen con material	0,24094	-0,14454	0,15673	0,60102	-0,28858	-0,08937	0,27016	-0,04347	0,07092	0,03628	-0,05258	0,06625	0,11452	-0,06583	0,07951	0,13508	0,13779
P41I	Importancia de las escalas de observación de los aprendizajes individuales para cada uno de los objetivos pomenorizados	0,37655	-0,21128	0,28052	0,37512	-0,33531	-0,12786	0,37495	0,02519	0,10611	-0,09569	-0,10384	0,11040	0,20802	0,03020	0,04977	0,25776	0,12221
P41J	Importancia de la observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo	0,38133	-0,12583	0,29032	0,24345	-0,29658	-0,30015	0,44056	0,22135	0,07167	-0,07702	-0,07275	0,06550	0,18991	-0,03616	0,01193	0,34239	0,00127
P41K	Importancia de la autoevaluación del alumnado	0,34469	-0,23065	0,30694	0,36108	-0,26272	-0,20201	0,38784	0,19302	0,08592	-0,08019	-0,02629	0,06794	0,18352	0,01753	0,04811	0,31702	0,11766
P42A	Frecuencia en la utilización de trabajos individuales hechos en clase	0,28155	0,09498	0,17252	0,14851	-0,18198	-0,56787	0,41533	0,14937	0,15248	-0,09690	0,08332	0,01875	0,08412	0,02541	0,13829	0,02285	-0,13643
P42B	Frecuencia en la utilización de trabajos en grupo hechos en clase	0,14707	0,13831	0,14747	0,07261	-0,15772	-0,05092	0,77762	0,03566	-0,02695	0,01140	-0,02058	0,02978	0,09352	-0,03086	0,02655	0,25724	0,20682
P42C	Frecuencia en la utilización de trabajos realizados en casa	0,12191	0,12119	0,08191	0,17491	-0,14221	-0,72341	0,04256	0,17462	0,08099	0,02361	0,17575	-0,02602	0,10979	0,00103	0,04443	-0,08168	-0,17465
P42D	Frecuencia en la utilización de pruebas escritas individuales	0,15620	0,43073	0,05749	0,38240	-0,13551	0,036894	-0,18038	0,17506	0,10509	-0,10996	0,22912	0,06051	0,16169	-0,01608	0,13753	-0,19870	-0,31283
P42E	Frecuencia en la utilización de pruebas orales individuales	0,16557	-0,00602	0,17701	0,53662	-0,09976	-0,14616	0,21731	0,50936	0,19959	-0,03544	0,30315	0,00617	0,02891	0,12411	0,11516	0,07229	-0,27203

(Cont.) Cuadro 8.1: Matriz factorial de primer orden

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17
P42F	Frecuencia en la utilización de observación del alumnado mientras realiza trabajos individuales	0,30524	0,01209	0,18682	0,14119	-0,26074	-0,29379	0,71948	0,15499	0,09392	-0,13507	-0,01695	0,05427	0,10573	0,06473	-0,03427	0,10070	-0,09959
P42G	Frecuencia en la utilización de observación del alumnado mientras realiza trabajos grupales	0,20380	-0,12308	0,18169	0,11452	-0,19548	-0,04416	0,86468	0,09174	-0,00167	-0,02058	-0,03781	0,06451	0,15059	0,00673	-0,02819	0,23856	0,10346
P43A	Importancia de los contenidos en una prueba de evaluación	0,19550	0,62944	0,12441	0,27726	-0,33340	-0,27606	-0,02611	0,08227	0,00190	-0,08278	0,20422	0,09179	0,21715	-0,09059	0,11966	-0,04338	-0,03150
P43B	Importancia de la claridad de ideas en una prueba de evaluación	0,38469	0,29957	0,23960	0,18317	-0,69911	-0,29746	0,16489	0,28066	0,03589	-0,13027	0,04069	0,10485	0,21784	-0,06746	0,11637	0,08337	-0,06035
P43C	Importancia de la capacidad de relacionar temas en una prueba de evaluación	0,35416	0,08913	0,22210	0,17469	-0,83394	-0,21630	0,19728	0,23256	0,04408	-0,07317	0,00524	0,06727	0,20787	-0,04295	0,10797	0,13902	-0,06947
P43D	Importancia de la capacidad de análisis en una prueba de evaluación	0,33768	0,03911	0,24128	0,16937	-0,88114	-0,20055	0,22954	0,20587	0,05889	-0,07664	0,00453	0,02134	0,21378	-0,08029	0,06651	0,20883	0,05585
P43E	Importancia de la capacidad de síntesis en una prueba de evaluación	0,31890	0,02847	0,23767	0,17801	-0,82876	-0,22321	0,19120	0,32534	0,06293	-0,05145	0,04545	0,03802	0,19917	-0,08367	0,07494	0,20236	0,01376
P43F	Importancia de la capacidad para resolver problemas en una prueba de evaluación	0,22571	0,15061	0,16281	0,17300	-0,59966	-0,01665	0,25599	-0,10693	0,11204	-0,14672	-0,00353	0,02330	0,18842	0,06374	0,05788	0,12228	0,24323
P43G	Importancia de la expresión verbal en una prueba de evaluación	0,29267	0,05325	0,19756	0,15698	-0,41907	-0,23023	0,14250	0,77972	0,08707	0,00562	0,01215	-0,00465	0,16037	-0,07127	0,04856	0,10814	-0,02180
P43H	Importancia de la creatividad en una prueba de evaluación	0,26476	-0,11932	0,22835	0,13069	-0,42728	-0,03273	0,41190	0,43994	0,04197	-0,09264	-0,02888	-0,02376	0,10816	-0,08153	0,09177	0,23509	0,38549
P43I	Importancia de la presentación de los trabajos en una prueba de evaluación	0,28805	-0,00590	0,24038	0,10934	0,25431	-0,26477	0,35479	0,47171	0,03515	-0,16103	0,08816	0,10030	0,23105	-0,03978	0,07287	0,22326	0,43407
P43J	Importancia de la ortografía en una prueba de evaluación	0,25749	0,11602	0,19719	0,18660	-0,28835	-0,26534	0,12977	0,79478	0,09874	-0,06330	0,03942	0,04566	0,18737	-0,07284	0,03285	0,06273	0,03357
P44A	Realización de la evaluación al principio de curso	0,11519	-0,08845	0,11150	0,06393	-0,07055	-0,11904	0,05601	0,05746	0,74225	0,05148	-0,05731	0,11276	0,08434	-0,05633	0,01997	0,11121	-0,14056
P44B	Realización de la evaluación al final de curso	0,07669	0,11048	0,05379	0,13077	-0,08470	-0,04835	0,01531	0,08265	0,72240	-0,08022	0,08007	-0,03074	0,10900	-0,09526	0,03036	-0,12594	0,09635
P44C	Realización de la evaluación cuando se inicia un tema nuevo	0,14347	-0,28395	0,06034	-0,00440	-0,06562	-0,02003	0,16867	-0,01279	0,13007	0,29180	0,08197	0,36688	0,03633	0,07307	0,07558	0,33489	-0,17166
P44D	Realización de la evaluación cuando se finaliza un tema	0,05169	0,04256	0,04793	0,06503	-0,03732	0,00041	-0,02929	0,02812	0,06668	-0,04404	0,09292	0,75571	0,03543	-0,12116	0,04743	0,04414	0,04705
P44E	Realización de la evaluación una o dos veces mientras se está trabajando cada tema	0,12180	-0,08914	0,08213	0,04525	-0,06708	-0,07408	0,14078	-0,06154	-0,24364	0,03248	0,00104	0,03416	0,09282	0,61681	0,10681	-0,01012	-0,02937
P44F	Realización de la evaluación sólo antes de las diferentes sesiones de evaluación	-0,07411	0,01995	-0,03388	-0,00137	0,07133	0,01158	-0,04956	0,04360	0,02331	0,03774	0,13160	-0,72571	-0,04207	-0,15207	0,09937	0,02748	0,06666
P45A	La evaluación tiene importancia para tomar decisiones sobre promoción o no promoción del alumnado	0,36859	0,45358	0,15366	0,09402	-0,12371	-0,19327	0,02566	0,00061	0,01266	0,01722	-0,00932	0,09410	0,36756	-0,35559	0,10178	-0,05831	-0,05635
P45B	La evaluación tiene importancia para hacer consciente al alumnado de lo que ha aprendido y de lo que no	0,69166	0,11304	0,26979	0,13560	-0,27851	-0,18716	0,15458	0,05722	0,02434	-0,03307	0,00445	0,11254	0,28028	-0,21899	0,10246	0,13072	-0,04263
P45C	La evaluación tiene importancia para valorar el proceso de enseñanza	0,76467	0,05159	0,32300	0,10808	-0,33851	-0,22225	0,25471	0,09118	-0,02190	-0,06555	0,00344	0,08332	0,30079	-0,12775	0,08485	0,21014	0,02188
P45D	La evaluación tiene importancia para motivar al alumnado haciendo públicos sus resultados	0,24044	-0,08067	0,06452	0,21802	-0,03260	-0,13412	0,05945	0,04527	-0,12412	0,07892	0,31720	-0,05795	0,12910	-0,27473	0,16643	-0,02560	0,32522
P45E	La evaluación tiene importancia para organizar actividades de recuperación	0,67653	0,14121	0,23785	0,21085	-0,24725	-0,16937	0,15278	0,18215	0,14521	0,17685	0,12605	0,08254	0,25015	0,00772	0,05698	0,05534	0,03390
P45F	La evaluación tiene importancia para ayudar al alumnado a revisar el proceso de aprendizaje y a tomar decisiones para mejorarlo	0,77822	-0,03755	0,30370	0,14848	-0,34106	-0,17322	0,27209	0,15638	0,03906	-0,17152	-0,00571	0,12526	0,27602	0,04036	0,00731	0,27627	0,02527
P45G	La evaluación tiene importancia para revisar la programación realizada	0,72213	-0,07114	0,28917	0,12950	-0,26438	-0,18117	0,24012	0,08968	0,02260	-0,05398	-0,03627	0,12265	0,29593	-0,03026	0,05886	0,24726	0,05600
P45H	La evaluación tiene importancia para informar e implicar a las familias	0,65877	0,02781	0,26005	0,15801	-0,22456	-0,16844	0,15616	0,17639	0,03993	-0,16846	0,10354	0,07709	0,28937	0,03249	0,03957	0,14643	0,02082

(Cont.) Cuadro 8.1: Matriz factorial de primer orden

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17
P46B	Importancia del nivel inicial para valorar el nivel de aprendizaje	0,51245	-0,04163	0,30664	0,08876	-0,34171	-0,24083	0,29866	0,04311	0,09844	-0,06778	-0,04325	0,14270	0,29526	0,26408	0,06041	0,26682	-0,14413
P46C	Importancia del nivel marcado en el libro de texto u otros materiales curriculares para valorar el nivel de aprendizaje	0,08939	0,15796	0,08514	0,15549	-0,07458	-0,16461	-0,01919	-0,00691	-0,04204	-0,00009	0,68523	0,01574	0,24971	-0,15904	0,12554	-0,08854	0,03491
P46D	Importancia de los objetivos establecidos en la programación para valorar el nivel de aprendizaje	0,35168	0,22501	0,27812	0,08885	-0,23895	-0,15354	0,10415	0,00264	0,06168	-0,05922	0,13696	0,08585	0,64882	0,03599	0,06654	0,18601	0,03341
P46E	Importancia de los objetivos, contenidos y actividades que el alumnado precise para valorar el nivel de aprendizaje	0,51381	0,01389	0,28966	0,15163	-0,27158	-0,18907	0,25246	0,10948	0,13102	-0,11834	-0,02789	0,07723	0,39364	0,04625	0,07751	0,31630	-0,09344
P46F	Importancia de los criterios de evaluación para valorar el nivel de aprendizaje	0,35828	0,15810	0,31780	0,11961	-0,21399	-0,16100	0,14502	0,12032	0,07552	-0,09350	0,04636	0,09454	0,82475	-0,02024	0,05737	0,12446	0,01211
P46G	Importancia de los criterios de promoción para valorar el nivel de aprendizaje	0,28336	0,06609	0,25895	0,18505	-0,17038	-0,12399	0,09919	0,11046	0,08351	-0,11582	0,12621	0,03575	0,78427	-0,12361	0,06072	0,03730	0,00312
P47A	Para promocionar el alumnado tiene que lograr la mayoría de los objetivos fijados	0,17277	0,52682	0,15219	0,09132	-0,13209	-0,09568	0,02849	0,17622	0,05893	-0,04162	0,01274	-0,03569	0,36554	-0,11828	0,14880	-0,02134	0,09288
P47B	Los contenidos referidos a actitudes, valores y normas son fundamentales en la formación del alumnado pero no en su promoción	-0,05013	0,17675	-0,05959	0,00252	-0,01717	0,02132	-0,11219	-0,01978	0,05982	0,01227	0,12311	-0,04997	-0,04178	0,07119	0,74982	-0,16396	0,05856
P47C	Los criterios de promoción están consensuados por todo el profesorado del ciclo o curso correspondiente	0,24561	0,02969	0,30263	0,05464	-0,15545	-0,08667	0,18415	0,08685	-0,08855	-0,41066	-0,02034	0,11257	0,48910	-0,19309	0,17162	0,16772	-0,17431
P47D	Los criterios sobre promoción priman la capacidad para seguir avanzando en el curso siguiente sobre los mínimos adquiridos	0,14008	-0,23911	0,17112	0,09533	-0,11904	-0,05287	0,11080	0,03562	-0,14858	-0,21911	-0,15733	0,02637	0,17278	-0,20255	0,59343	0,22872	-0,13541
P47E	La promoción se hace exclusivamente en función de las áreas aprobadas y suspensas	-0,10530	0,33708	-0,10753	0,03618	0,06001	-0,01468	-0,10332	0,04417	0,16946	0,31451	0,21144	-0,10106	-0,06187	0,09665	0,38918	-0,26972	0,26756
P48A	Importancia de los contenidos conceptuales en la evaluación	0,18163	0,68430	0,12187	0,18602	-0,26661	-0,19506	-0,00062	0,03215	-0,00123	-0,06867	0,10840	0,08261	0,23333	-0,13474	0,09433	0,27705	-0,06971
P48B	Importancia de los contenidos procedimentales en la evaluación	0,34447	0,20841	0,25911	0,02898	-0,31620	-0,15980	0,23711	0,03993	-0,01883	-0,10795	-0,11455	0,08078	0,28844	-0,02793	0,04924	0,69385	0,01314
P48C	Importancia de los contenidos actitudinales en la evaluación	0,37731	0,02449	0,25866	0,07439	-0,28019	-0,17171	0,33258	0,18132	-0,04067	-0,11644	0,02771	0,04874	0,19192	-0,03425	-0,09382	0,68706	0,07835
% de varianza explicada por los factores		17,2	5,6	4,2	3,7	3,0	2,6	2,5	2,3	2,1	2,0	1,9	1,8	1,7	1,7	1,7	1,6	1,5
% total de varianza explicada = 57,1																		

Factor 2. **Evaluación sumativa referida a los contenidos:** Se hace referencia a la evaluación de los contenidos, y de modo específico los contenidos conceptuales, como elementos determinantes de la promoción de un curso a otro, lo que pone de manifiesto la contraposición clásica entre evaluación formativa y sumativa. Incluye la importancia de los contenidos conceptuales en las pruebas de evaluación, las pruebas escritas individuales, la necesidad de tomar decisiones con respecto a la promoción o no promoción del alumnado y que ésta sólo se lleve a cabo cuando los alumnos hayan logrado la mayoría de los objetivos fijados para el ciclo o curso anterior.

Factor 3. **Criterios de evaluación:** Este factor supone la valoración teórica y pragmática de los criterios de evaluación: son útiles, aplicables, se orientan a determinar la formación inicial, procesual y final de los alumnos. Recoge la opinión de los profesores sobre los criterios de evaluación como elemento curricular.

Factor 4. **Técnicas convencionales de evaluación:** Valoración de diferentes tipos de exámenes y pruebas de carácter tradicional, tales como los exámenes orales, escritos, pruebas objetivas y exámenes con material.

Factor 5. **Evaluación de capacidades formales:** Se trata de las capacidades susceptibles de ser observadas a través de un examen, pero que no son relativas estrictamente a los contenidos. Se trata de la claridad de ideas, la capacidad de relacionar temas, de análisis, de síntesis, de resolver problemas, la expresión verbal y la creatividad. Aparece con signo negativo.

Factor 6. **Evaluación basada en observación de productos:** Supone valorar más el resultado de los procesos educativos que el proceso en sí. Se trata de la consideración, como procedimientos de evaluación, de la observación y análisis de los trabajos y cuadernos de los alumnos, así como de trabajos individuales hechos en clase o en casa.

Factor 7. **Evaluación basada en observación de procesos:** Al contrario que el factor anterior, supone valorar más el desarrollo de las actividades que su resultado. Incluye la importancia y frecuencia de utilización, para evaluar a los alumnos, de procedimientos tales como los trabajos en grupo, la observación mientras realiza algún trabajo individual o de grupo, las intervenciones orales en general, la creatividad y la autoevaluación del alumnado.

Factor 8. **Interfaz verbal:** Presta una especial atención a los aspectos lingüísticos formales de las evaluaciones, y se expresa a través de variables tales

como la importancia de las pruebas o exámenes orales individuales, el valor de aspectos tales como la expresión verbal, la creatividad, la presentación de los trabajos y la ortografía.

Factor 9. **Evaluación inicial y final:** Sólo hace referencia a la localización temporal de los exámenes. Agrupa los aspectos que definen la evaluación como un proceso localizado en el tiempo al comienzo y al final del curso.

Factor 10. **Acuerdo con los planteamientos de la reforma:** Expresa la valoración y aceptación de los principios de evaluación potenciados por la reforma educativa. Las variables implicadas son: el acuerdo con la idea del carácter obligatorio y no selectivo de la etapa, la idea de que la normativa en materia de reclamaciones del alumnado sobre calificaciones es operativa y que los criterios de promoción deben estar consensuados por todo el profesorado del ciclo o curso correspondiente.

Factor 11. **Referencia al libro de texto:** Presente como elemento de discriminación de carácter evaluador, las determinaciones que aparecen en el libro de texto. Incluye las variables referidas a la importancia que para valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos, tiene el libro de texto o el de otros materiales curriculares que se estén utilizando, y cómo uno y otros orientan sobre la evaluación de los aprendizajes.

Factor 12. **Flexibilidad temporal en la evaluación:** Evaluación de los aprendizajes del alumnado cuando se finaliza un tema frente a su realización sólo antes de las diferentes sesiones de evaluación.

Factor 13. **Determinación cooperativa de criterios de evaluación y promoción:** Sobre la aceptación de los criterios, ahora se propugna la elaboración en grupos. Incluye la importancia que tienen en la práctica docente, los objetivos establecidos en la programación, los criterios de evaluación y los criterios de promoción acordados por el claustro, el departamento o el profesorado.

Factor 14. **Determinantes de evaluación personalizada:** Se valora, en este factor la realización de actividades de evaluación de los aprendizajes del alumnado una o dos veces mientras se está trabajando cada uno de los temas frente a la idea de valorar dichos niveles de aprendizaje a partir del nivel medio del grupo. Se trata de dos determinantes de especial interés para una evaluación personalizada.

Factor 15. **Promoción de los alumnos por sus habilidades intelectuales:** Se trata de una posible vuelta a criterios esencialmente intelectualistas. Los contenidos referidos a actitudes, valores y normas no

juegan un papel fundamental a la hora de decidir la promoción al ciclo o curso siguiente. Los criterios para decidir sobre la promoción tienen más en cuenta la valoración de su capacidad para continuar avanzando en el ciclo o curso siguiente y, con una saturación cercana a la que se ha marcado como frontera (0,39), la indicación de que la promoción debería hacerse por las áreas aprobadas o suspensas.

Factor 16. Evaluación de procedimientos y actitudes: La valoración se realiza en función de la importancia concedida a los contenidos procedimentales y actitudinales en la evaluación.

Factor 17. Presentación de trabajos: Este último factor está formado por un sólo ítem que ya satura, y con valores más altos, en el factor octavo. Hace referencia a la importancia que el profesor concede a la presentación de los trabajos en una prueba de evaluación.

2.2. LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

Realizados los análisis factoriales de segundo orden a partir de los 17 factores anteriores, éstos se han agrupado en seis dimensiones que explican el 50,4 por ciento de la varianza (Ver Cuadro 8.2).

Cuadro 8.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2	D3	D4	D5	D6
F1. Evaluación formativa	0,5803	0,3179	0,2161	-0,2318	0,3862	-0,1119
F2. Evaluación sumativa referida a los contenidos	-0,2784	0,3935	0,2240	-0,3760	0,0748	0,0711
F3. Criterios de evaluación	0,4437	0,1028	0,2384	-0,0702	0,6046	-0,0912
F4. Técnicas convencionales de evaluación	0,1768	0,1946	0,6234	-0,2130	0,0974	0,1046
F5. Evaluación de capacidades formales	-0,5738	-0,2540	-0,2069	0,2394	-0,1175	-0,1764
F6. Evaluación basada en observación de productos	-0,2764	-0,2308	-0,2855	0,5802	-0,0872	-0,1541
F7. Evaluación basada en observación de procesos	0,7107	0,0400	0,0611	0,0560	0,0551	0,0420
F8. Interfaz verbal	0,2955	-0,0720	0,3333	-0,3622	-0,0089	0,4624
F9. Evaluación inicial y final	0,0987	-0,2109	0,5324	-0,0534	-0,1405	-0,1394
F10. Acuerdo con los planteamientos de la reforma	-0,0245	0,1050	0,0407	0,0482	-0,7681	-0,0744
F11. Referencia al libro de texto	-0,2417	0,1674	0,6002	0,0737	-0,2343	0,0921
F12. Flexibilidad temporal en la evaluación	0,1410	-0,0136	0,1549	-0,1445	-0,0096	-0,7913
F13. Determinación cooperativa de criterios de evaluación y promoción	0,2280	0,4933	0,1088	-0,2016	0,5154	-0,1371
F14. Determinantes de evaluación personalizada	-0,0164	-0,6372	0,1127	0,0516	-0,0037	0,0520
F15. Promoción de los alumnos por sus habilidades intelectuales	0,0566	0,5331	0,2080	0,1251	-0,0233	0,1709
F16. Evaluación de procedimientos y actitudes	0,5953	-0,1187	-0,0682	0,0373	0,1756	-0,2275
F17. Presentación de trabajos	0,1405	0,1638	0,1124	0,6968	-0,0537	0,1533
% de varianza explicada por los factores	15,9	8,9	7	6,6	6,1	5,9
% total de varianza explicada =50,4						

La **dimensión 1** está formada por los factores 7, 16, 1, 5 y 3. Se ha denominado «**evaluación y promoción basadas en la Reforma**». Supone la aceptación de los elementos más característicos de la evaluación en la Reforma educativa de la LOGSE. El profesorado que puntúa alto en esta dimensión da una mayor importancia a la evaluación continua, a la valoración de los procesos más que 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. Y, por último, también se halla dentro de esta dimensión el profesorado que expresa mayor acuerdo con los criterios de evaluación fijados por el currículo.

La **dimensión 2** se ha llamado «**evaluación racionalista**». Responde a una visión más centrada en modelos de carácter técnico, valorando algunos aspectos innovadores.

Está formada por los factores 14, 15 y 13. El profesorado que puntúa alto en esta dimensión es el que no 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. También considera que la evaluación debe basarse en los objetivos establecidos en la programación, los criterios de evaluación y de promoción acordados por el claustro, aunque esto último es el contenido del factor 13 que satura con valores más altos en la dimensión 5. La valoración negativa —baja— supone las polaridades contrarias.

La **dimensión 3** formada por los factores 4, 11 y 9 se ha denominado «**evaluación tradicional**». Los profesores que puntúan más alto en esta dimensión 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.

La **dimensión 4** está formada por los factores 6 y 17 y se ha llamado «**evaluación de productos**».

El factor 6 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. De modo en cierto sentido adjetivo, el factor 17 apunta hacia los aspectos externos y formales de ese tipo de productos.

Dado el juego de signos entre el primer y segundo orden, los profesores que conceden importancia a los trabajos realizados puntúan más bajo que aquellos que no valoran los trabajos finales.

La **dimensión 5** está formada por los factores 10, 3 y 13, y se ha denominado «**evaluación y promoción criterios**». El profesorado que puntúa alto en esta dimensión 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 una 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 **dimensión 6** se ha llamado «**evaluación inicial no verbal**» y está formada por los factores 12 y 8. Supone la valoración de los aspectos verbales de la comunicación entre alumno y profesor en la situación de examen, orientada al final del periodo temporal entre evaluación y evaluación, y valorando de un modo especial los aspectos expresivos del lenguaje verbal.

El profesorado que puntúa alto en esta dimensión tiende a realizar evaluaciones en función de la exigencia del calendario de evaluaciones, y concede especial importancia a los aspectos lingüísticos formales de los exámenes: la expresión verbal, a la creatividad, a la presentación de los trabajos y la ortografía.

3. La comprobación de las dimensiones

Dimensión 1, «*evaluación y promoción basada en la Reforma*». Los niveles de aceptación o de rechazo de los procedimientos evaluadores de la reforma educativa, aspecto esencial de esta dimensión, tienen una amplia resonancia en la opinión de los profesores. La terminología, los conceptos esenciales, incluso el vocabulario «de batalla» generado en torno a la evaluación es peculiar. Los modos de evaluación tienen un profundo reflejo en los usos docentes.

En fin, hablamos de lo normal, si aplicamos los criterios de evaluación y la forma de evaluar de la Educación Secundaria, yo le veo bastantes ventajas, en los casos donde se hace.

(Documento XX, 195)

Buena sobre evaluación, decir que es una de las ventajas del nuevo sistema, en principio. Yo creo que superar la evaluación meramente cuantitativa de conceptos, una nota y tal, yo creo que esto mejora.

(Documento VI, 303)

Pero yo aquí sí que haría una crítica al profesorado incluyéndome yo, por supuesto. Yo creo que todavía no manejamos, en su verdadera dimensión, la evaluación tal y como está planteada en el espíritu de la Reforma. Nosotros también hemos hecho reuniones previas para ver ese diagnóstico que tú dices, pero yo creo que aquí los profesores seguimos anclados en la evaluación tradicional. Valoramos, quizá menos de lo que debiéramos, otros componentes que no sean los puramente conceptuales. ...

(Documento X, 182)

Entre el que hemos denominado «vocabulario de batalla», la terminología de uso interno, ha hecho fortuna la promoción automática entendida como promoción «por imperativo legal».

Sí, por imperativo legal o como la queramos llamar. Nosotros los criterios de promoción aprobados por el centro por lo que veo son bastante más duros que los aprobados por otros centros. Yo creo que hemos sido muy duros. Además este año los hemos modificado con mayor dureza todavía con respecto al año pasado.

(Documento XI, 314)

Dimensión 2, «evaluación racionalista». La alternativa evaluadora funcional a los planteamientos de la reforma educativa se refleja en esta dimensión 2, en la evaluación «racionalista». Supone unos usos evaluadores con niveles de elaboración suficiente, pero que pueden no coincidir exactamente con los propugnados en el paradigma dominante al que pretenden atenerse la LOGSE.

Sobre la evaluación, estoy de acuerdo que el sentido común debe prevalecer siempre, pero alguna cosa debe cambiar porque no podemos mantener la mentalidad que teníamos antes. Tenemos que evaluar capacidades, y se tendrán que definir cuáles son los indicadores de estas capacidades: capacidad para qué, en qué situaciones concretas se determina esta capacidad. Planteémoslo en términos de objetivos terminales como tú decías, pero debemos ser capaces de evaluar capacidades. No olvidemos, además, que la nota, la puntuación, es decir, la evaluación, es motivadora del proceso de aprendizaje ...

(Documento II, 86)

... no puedo calificar o no calificar si el padre de este chico está en la cárcel o no está en la cárcel, como me he encontrado yo: ¡Es que su padre está en la cárcel, o es que no sé qué! Bueno, pero yo aquí te tengo que poner si este chico es capaz de hablar durante tantos minutos y comprender un texto de no sé qué no sé cuantos. Eso entrará para los Asistentes Sociales o a quien corresponda de la sociedad, pero no para mí. Entonces no está muy claro en la evaluación esa y luego no hay una evaluación colegiada. Entonces esto entra con lo otro, con que el tiempo semanal de las áreas es poco;

hay muchas áreas y en cada área muchos criterios poco definidos o poco uniformes, con lo que los chicos... ¿no sé qué saldrán!

(Documento XXXIII, 192)

... Efectivamente no sé donde estamos con respecto a ese tema; de hablar de objetivos operativos, de objetivos significativos, de cómo valorarlos, de establecer posibilidades de evaluar esos objetivos operativos. Pero ahora hemos dado otro paso mucho mayor que es el de las capacidades. Podemos hacer que un chico, establecer la diferencia para comprenderlo o tratar de expresar qué quiere decir de un manera clara, podemos decir que un chaval puede haber sacado un diez en conocimientos del medio y en cuestiones sociales y al día siguiente verlo tirar piedras al edificio de la escuela.

(Documento IX, 115)

Dimensión 3, «evaluación tradicional». La profesionalización docente no se transforma sólo por medio de cursos, Órdenes Ministeriales o publicaciones. Supone una reestructuración de los usos que va mucho más allá de la superficialidad del cumplimiento de normas. La inercia de cualquier sistema recomienda que se valore la posibilidad de transformación. La utilización de instrumentos tradicionales, la defensa de «lo de siempre» es un mecanismo de defensa que hay que asumir y hay que valorar. Y aparece, como es lógico, en las sesiones de los grupos de diagnóstico:

... Al final lo que estamos haciendo es evaluando conceptos. Con tantos instrumentos que tenemos, con tanta información que recogemos, al final realmente estamos haciendo un poco lo que hacíamos antes, en parte, quizás, porque sea más fácil para nosotros.

(Documento II, 33)

Ese es para mí, es el gran problema, lo demás yo creo que sigue siendo como siempre, la evaluación, lo de la evaluación continua, es para mí una cosa un tanto utópica y un tanto difícil. Yo nunca la he entendido, ni la entenderé.

(Documento XX, 181)

En cuanto a la evaluación, creo que seguimos evaluando como antes, la típica prueba final, o las pruebas sin basarnos demasiado en la observación, en el trabajo diario y demás, y yo quisiera hablar algo de la evaluación inicial, la evaluación inicial pienso que es muy importante pero muy complicada, se quiere hacer bien, yo veo que se quiere hacer bien pero muchas veces medimos que es lo que sabe el chaval, que es lo que sabe el chico, no medimos lo que es capaz de saber, que es lo que es capaz de aprender, yo creo que verdaderamente ese es el objetivo de la evaluación inicial, este chico es capaz de, vamos a ver si lo evaluamos, no lo hacemos.

(Documento XI, 85)

Dimensión 4 «evaluación de productos». La evaluación de productos se convierte en una dimensión con sustantividad propia. No se incluye en ninguna de las tres dimensiones anteriores, aunque se podría pensar que forma parte de alguna de ellas más que de otras. Examen de trabajos, de cuadernos, etc. marcan la pauta de esta dimensión.

Se empiezan a tener en cuenta instrumentos diferentes, yo estoy viendo a montones de profesores, corregir cuadernos, tomar notas más sistemáticas en clase, dedicar clases al trabajo en grupo para ir tomando ellos el mando muchísimo mejor. Yo creo que en eso se está cambiando mucho.

(Documento XXI I, 214)

Y yo creo que todo el mundo más o menos lo lleva y yo veo que también que llevamos cuadernos y que corregimos cuadernos, cosa que antes no se hacía. Me ven mis compañeros con cuadernos y esas cosas. O sea que algo sí que se hace.

(Documento XX, 394)

Entonces ahora, al menos durante los primeros años, claro se nos bombardeó: que si fichas de observación, que te llevaba un tiempo enorme elaborarlas; que si el cuaderno; que si, no sé, controles puntuales y tal. Yo creo, aunque todavía me he pasado toda la semana pasada mirando todos los cuadernos, simplemente para constatar, un poco, lo que yo sabía dando clase; para constatar la información que yo ya había obtenido dando clase todos los días y fijándome en mis alumnos, y viendo qué es lo que van haciendo siempre, ¿no? Entonces, yo creo que ahí, realmente, hay mucho bla, bla, bla y muy poca operatividad. No creo que antes se evaluara de esa otra manera y que el cambio haya sido tan radical.

(Documento XII I, 298)

Dimensión 5, «evaluación y promoción criterial».

Dentro de las normas peculiares de la reforma educativa en la que se integra la LOGSE, la evaluación criterial ocupa un lugar importante, y ha tenido, además, una difusión y un eco notables.

A mí me parece muy importante en la LOGSE, la aportación que hacen los criterios de evaluación. Yo creo que si los profesores se pusieran, yo sí lo he hecho, a estudiar detenidamente los criterios de evaluación encontrarían una riqueza enorme, mucho más que en los objetivos generales.

(Documento XX, 188)

Sí, pero un punto importante que estás comentando, es que a principio de curso, todos los profesores tengan claro, cuáles son los criterios de evaluación y de promoción, no, es que lo que pasa, es eso, al final se llega al final del curso o de la primera evaluación y no se tiene claro, ese es el problema, las discusiones que existen, si desde principio de curso todo el mundo tiene que hablar, y esta expuesto, profesores, padres, alumnos, cuáles son esos criterios de evaluación y promoción, no va a existir ese problema y esa es la información, hablando un poco desde el trabajo duro, del equipo directivo y del equipo de orientación, de que llegue esa información a todo el mundo ¿no?

(Documento XXXI, 193)

Y también en función de los objetivos terminales; adecuemos el currículo a lo que pretendemos evaluar. Se necesita una labor en el ámbito interdepartamental e intercurricular para ver qué hay de común en la base de todos, lo cual nos ayudaría a definir los ejes transversales, y preguntarnos, por ejemplo, ¿sabe leer alguien que no sabe leer gráficas? Si estas cuestiones que afectan al pro-

yecto curricular quedan clarificadas, se te clarifican también los criterios de promoción, pero deben estar claras para todos.

(Documento II, 85)

Dimensión 6, «evaluación verbal temporal». La combinación del interfaz verbal con el momento de la evaluación presenta una correspondencia relativamente frecuente. Hasta se identifica en algún caso como una «metodología» propia de determinadas materias.

Por otra parte, nosotros hacemos siempre una evaluación inicial en todas las materias en Tercero de ESO, sólo en Tercero de ESO y al empezar el curso, especialmente en las instrumentales. Y buena, sí que sirven un poco para fijar el nivel de donde se parte en la programación ¿eh? O sea, para modificar algunos aspectos concretos de la programación.

(Documento XI I, 310)

... esta tradición consiste en que el profesor explique un tema, ponga ejercicios a los alumnos, los alumnos los hacen, se corrigen en clase, a continuación se explica otra cosa, se ponen ejercicios, se corrigen, se explica otra cosa, esta metodología que, insisto en que actualmente hay muchas excepciones en los centros educativos, os puedo asegurar por la experiencia que tengo, en este caso como inspector, no de matemáticas, sino en las visitas a los centros, que es absolutamente predominante, pero absolutamente, ¿eh?; no podría dar porcentajes de modo científico, pero, a nivel intuitivo, el 95 por ciento de las clases se están dando así. Es verdad que no sólo en matemáticas, sino en todo, ¿eh?

(Documento I, 88)

En cuanto a la evaluación, creo que seguimos evaluando como antes, la típica prueba final, o las pruebas sin basarnos demasiado en la observación, en el trabajo diario y demás, y yo quisiera hablar algo de la evaluación inicial, la evaluación inicial pienso que es muy importante pero muy complicada, se quiere hacer bien, yo veo que se quiere hacer bien pero muchas veces medimos qué es lo que sabe el chaval, qué es lo que sabe el chico, no medimos lo que es capaz de saber, qué es lo que es capaz de aprender, yo creo que verdaderamente ese es el objetivo de la evaluación inicial, este chico es capaz de, vamos a ver si lo evaluamos, no lo hacemos.

(Documento XI, 85)

Pero mucha mayor importancia recibe el tratamiento de la expresión verbal, el interfaz profesor/alumnos, como componente básico de la evaluación.

Y yo por ejemplo, entrando en el tema que tú hablabas de la evaluación y cosas de estas. Hombre, nosotros por ejemplo para que el Proyecto Curricular tuviese un valor real, nosotros por ejemplo la promoción de 3.º a 4.º la tenemos establecida en torno a cuatro objetivos que hemos seleccionado de entre los objetivos de la Secundaria, como son la comprensión y la expresión, la capacidad de razonamiento, el trabajo que hace el chaval, y después pues cómo se comporta.

(Documento I I, 348)

Las dimensiones del bloque 7, relativo a la evaluación y la promoción, aparecen de modo también evidente en los textos procedentes de los grupos de diagnóstico.

4. Comparaciones entre colectivos

En los datos obtenidos a partir del análisis de varianza de las puntuaciones factoriales de los distintos conjunto de sujetos (ver Cuadro 8.3), cabe señalar las siguientes diferencias significativas.

Con respecto a la dimensión 1 (*evaluación y promoción basada en la Reforma*) existen diferencias entre profesoras y profesores; entre maestros y profesores de educación secundaria; entre profesores de Lengua castellana y Tecnología y profesores de Matemáticas y Ciencias Naturales, por un lado y, por otro, entre profesores de Lengua de las comunidades autónomas y de Ciencias Sociales y los profesores de Matemáticas; y entre profesores de centros privados y públicos.

No se aprecian diferencias significativas en función de la experiencia docente que se tenga ni de la comunidad autónoma en la que se trabaje.

El profesorado que da mayor importancia a la evaluación continua coincidente con la propugnada por la reforma suele responder al siguiente perfil: profesoras, maestros, impartir Lengua castellana, Tecnología, Lengua de los comunidades autónomas y Ciencias Sociales, y trabajar en centros privados.

En la dimensión 2, que hace referencia a la *evaluación racionalista*, no se aprecian diferencias significativas entre los distintos colectivos salvo entre profesores de centros públicos, más proclives a este tipo de evaluación, y profesores de centros privados.

En la dimensión 3 (*evaluación tradicional*) las diferencias significativas se dan entre profesoras y profesores; entre maestros y profesores de educación secundaria y entre profesores que imparten todas las materias evaluadas, excepto Tecnología, y éstos. También se dan diferencias entre los que trabajan en centros privados y los que lo hacen en centros públicos; entre los que tienen 20 años o más de experiencia y los que tienen menos; entre los que imparten clases en el País Vasco y Cataluña y los que lo hacen en Valencia, y entre los profesores del territorio MEC y los de Valencia y Navarra.

El profesorado que utiliza diferentes tipos de exámenes y pruebas convencionales al principio y final de curso para evaluar a los alumnos y valoran el nivel de aprendizaje de cada uno de ellos a partir de

nivel marcado en el libro de texto u otros materiales curriculares que estén utilizando suelen ser mujeres, maestros, impartir clases en centros privados, impartir cualquiera de las materias evaluadas excepto Tecnología, tener 20 años o más de experiencia docente y trabajar en el País Vasco, Cataluña y en el territorio MEC.

En la dimensión 4 (*evaluación de productos*) las diferencias significativas se encuentran entre profesores y profesoras; entre profesores técnicos de Formación profesional y de Enseñanza Secundaria y Maestros; entre profesores de Tecnología y el resto de los colectivos docentes; entre los que imparten Matemáticas y los de Lengua y Ciencias Sociales; entre los que trabajan en el País Vasco y los que los hacen en el territorio MEC, Cataluña y Galicia.

Los que evalúan como menos importantes los productos de la enseñanza —lo que no quiere decir que valoren más los procesos— son básicamente profesores, profesores técnicos de Formación profesional, que imparten Matemáticas y Tecnología y que trabajan en el País Vasco.

En la dimensión 5 (*evaluación y promoción criterial*) se aprecian diferencias significativas entre profesoras y profesores; entre maestros y profesores de educación secundaria; entre profesores de centros privados y los de centros públicos; entre profesorado con experiencia docente de 20 o más años y los que tienen entre 6 y 20 años; entre los que trabajan en el País Vasco y los que lo hacen en Galicia y Valencia.

La significación de las diferencias pone de manifiesto que las profesoras, los maestros, los que trabajan en centros de titularidad privada, los que tienen más de 20 años de experiencia y los profesores del País Vasco valoran más alto los modelos de evaluación y promoción criterial. Ponen de manifiesto un mayor acuerdo con la evaluación, los objetivos y los criterios que se fijan en la programación.

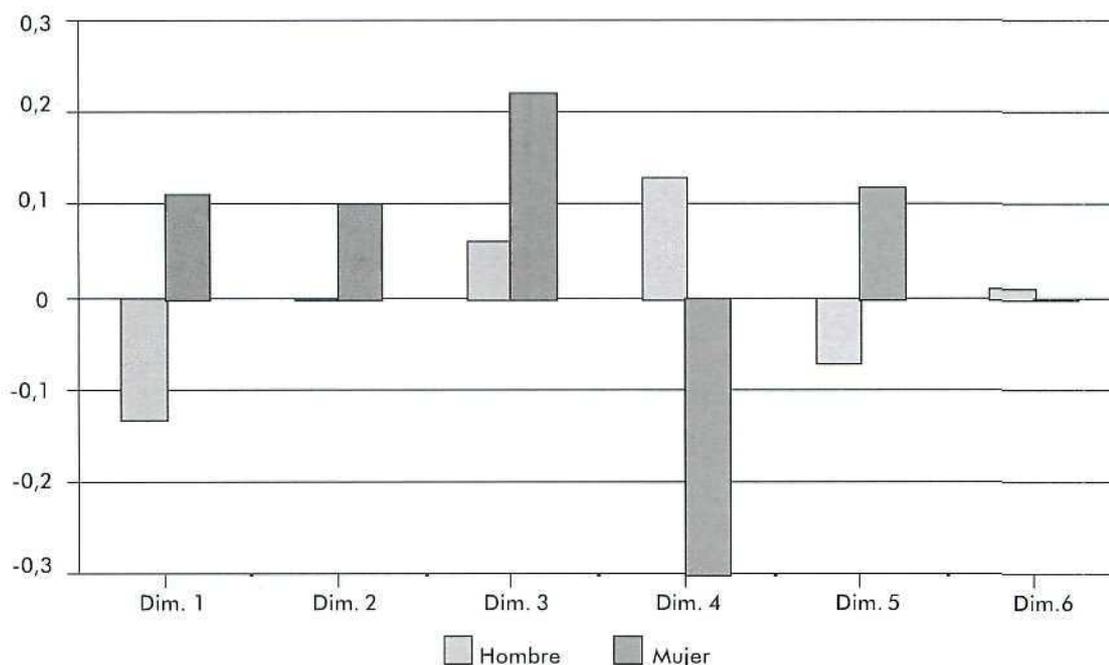
En la dimensión 6 (*evaluación inicial no verbal*) las diferencias significativas se encuentran entre profesores de educación secundaria y maestros, entre los que imparten Ciencias Naturales, Matemáticas, Tecnología y Ciencias Sociales frente a los que imparten Lengua tanto castellana como de las comunidades.

Si se observa el Gráfico 8.1, la mayor disparidad entre hombres y mujeres se centra en la dimensión 4 —*evaluación de los productos*— siendo no significativas las diferencias si consideramos las puntuaciones de las dimensiones 2 y 6, esto es, evaluación basada en los contenidos conceptuales y evaluación verbal temporal.

Cuadro 8.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Evaluación y promoción basadas en la Reforma	M-h	M-pes	LC/T-m/cn LCA/CS-m	PR-pu		
D2. Evaluación racionalista				PU-pr		
D3. Evaluación tradicional	M-h	M-pes	LC/LCA/M/CN/ CS-t	PR-pu	(20+) - (5-) / (11-20) / (6-10)	C/PV-v MEC-n/v
D4. Evaluación de productos	H-m	PFP-pes/m	T-lc/cs/lca/cn/m M/lc/cs			PV-mec/c/g
D5. Evaluación y promoción criteriales	M-h	M-pes		PR-pu	(20+) - (6-10) / (11-20)	PV-g/v
D6. Evaluación inicial y no verbal		M-pes	CN/M/T/CS- lc/ca			(.01)

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Gráfico 8.1: Diferencias en las dimensiones en función del sexo

Este factor, además de ser el menos significativo de los determinados entre los de segundo orden, provoca cortas diferencias significativas.

Como puede apreciarse en el Gráfico 8.2, los profesores técnicos de Formación Profesional tienen la puntuación más alta en la dimensión 4, evaluación de productos, mientras que los maestros tienen la puntuación más alta en el resto de las dimensiones, especialmente en la dimensión 5 que hace referencia a las pruebas de evaluación, los aspectos que en ellas se evalúan y los momentos en los que se realiza la evaluación.

Si se observa el Gráfico 8.3, se puede apreciar que no existen diferencias por áreas en las dimensiones 2 y 5; que en la dimensión 1 hay un abanico de respuestas en las que en el extremo con puntuaciones más altas se encuentran las lenguas y ciencias sociales y en el de puntuaciones más bajas todas las demás áreas. Otro tanto ocurre en la dimensión 6, en la que vuelven a ser las lenguas las que tienen las puntuaciones más altas.

En las dimensiones 3 y 4 aparecen dos claros patrones de respuesta. En la dimensión tres todas las áreas puntúan positivamente menos la Tecnología, que es negativa. Lo contrario ocurre en la dimensión 4 que es en la que más dispersión de puntuaciones existe.

Como puede apreciarse en el Gráfico 8.4 las diferencias por titularidad del centro aparecen en las dimensiones 1, 2, 3 y 5 y es en esta última en la que se aprecia una mayor dispersión de las puntuaciones.

Las diferencias existentes por años de experiencia docente (Gráfico 8.5) se dan en las dimensiones 3 y 5. En la dos sobresale con puntuaciones más altas que el resto, los profesores con 20 años o más de experiencia docente.

Con respecto a las puntuaciones que el profesorado realiza en función de la comunidad autónoma en la que trabaja, como puede apreciarse en el Gráfico 8.6, no siguen ningún patrón significativo de respuesta.

El profesorado de Cataluña y del territorio MEC son los que puntúan más alto en la dimensión 3 (evaluación tradicional), y el País Vasco es el que lo hace en las dimensiones 4 (evaluación de productos) y 5 (evaluación y promoción criterial). Por el contrario, puntúan más bajo, en la dimensión 3, Valencia y Navarra, en la 4 el territorio MEC y en la 5, Galicia.

Analizando algunas de las respuestas directas del profesorado relacionadas con el ámbito de la evaluación, se observa (Gráfico 8.7) que existen diferencias entre importancia y uso de cuatro procedimientos sobre los que se tiene esta doble información.

Gráfico 8.2: Diferencias en las dimensiones en función del colectivo docente

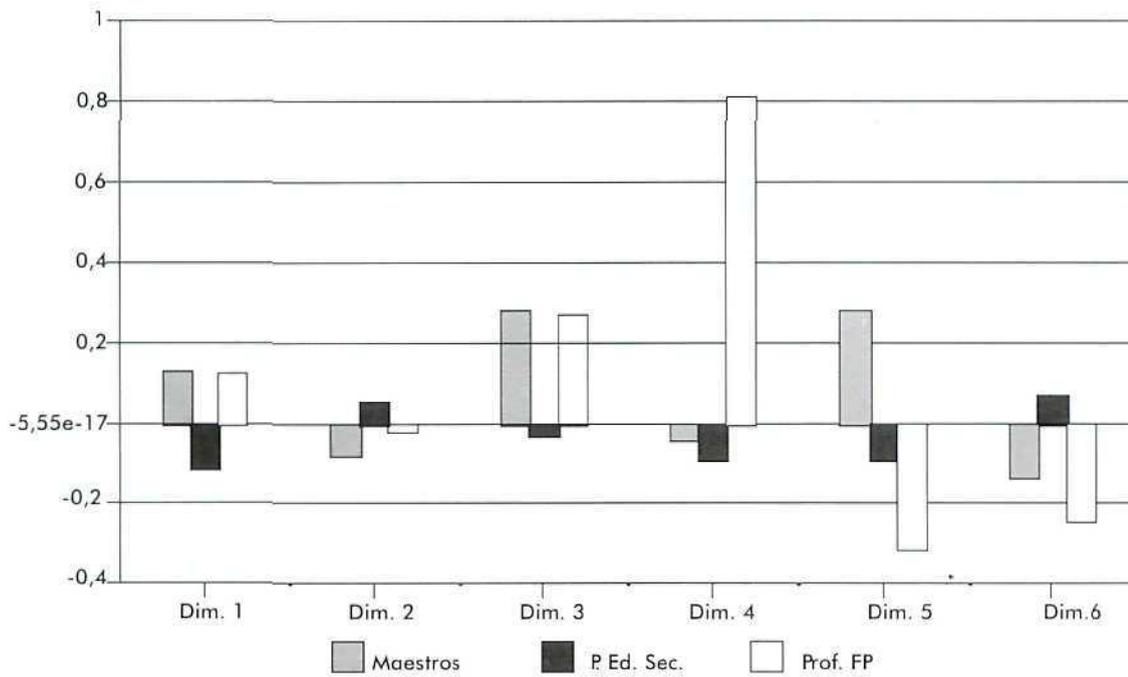


Gráfico 8.3: Diferencias en las dimensiones por área impartida

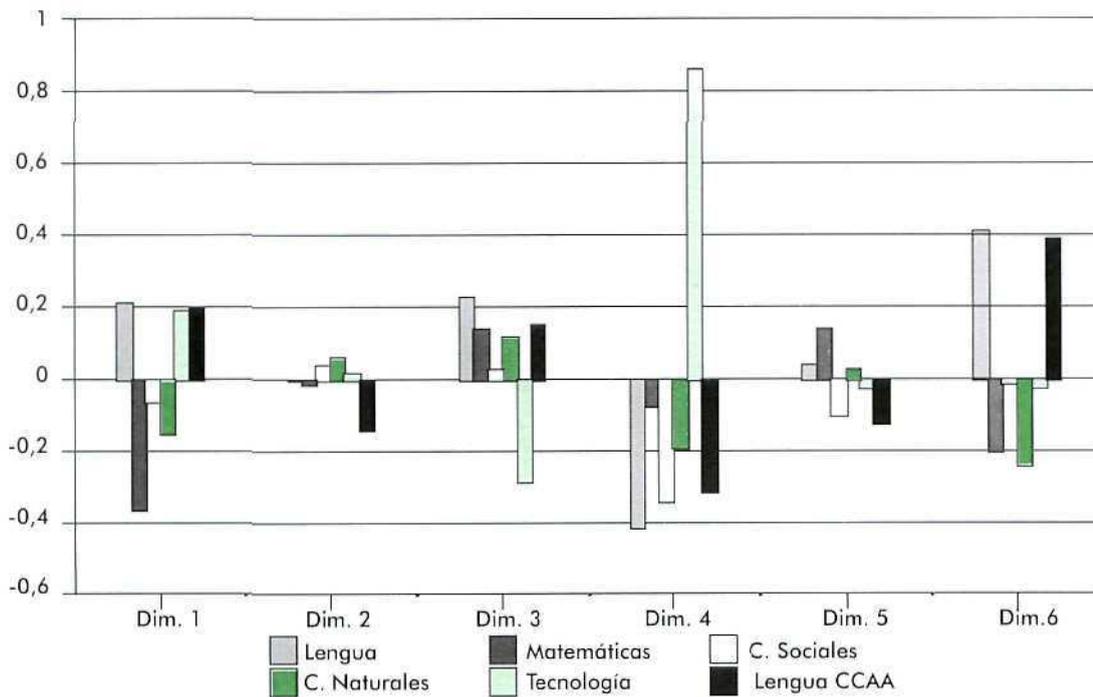


Gráfico 8.4: Diferencias en las dimensiones en función del tipo de centro

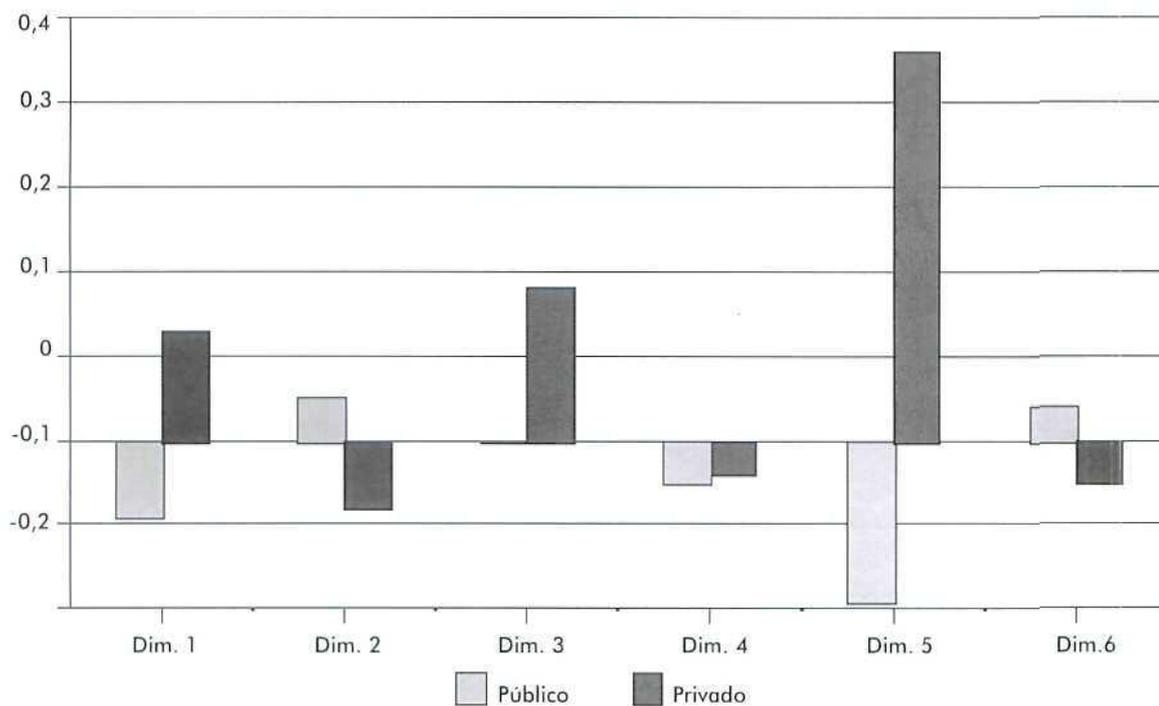


Gráfico 8.5: Diferencias en las dimensiones por experiencia

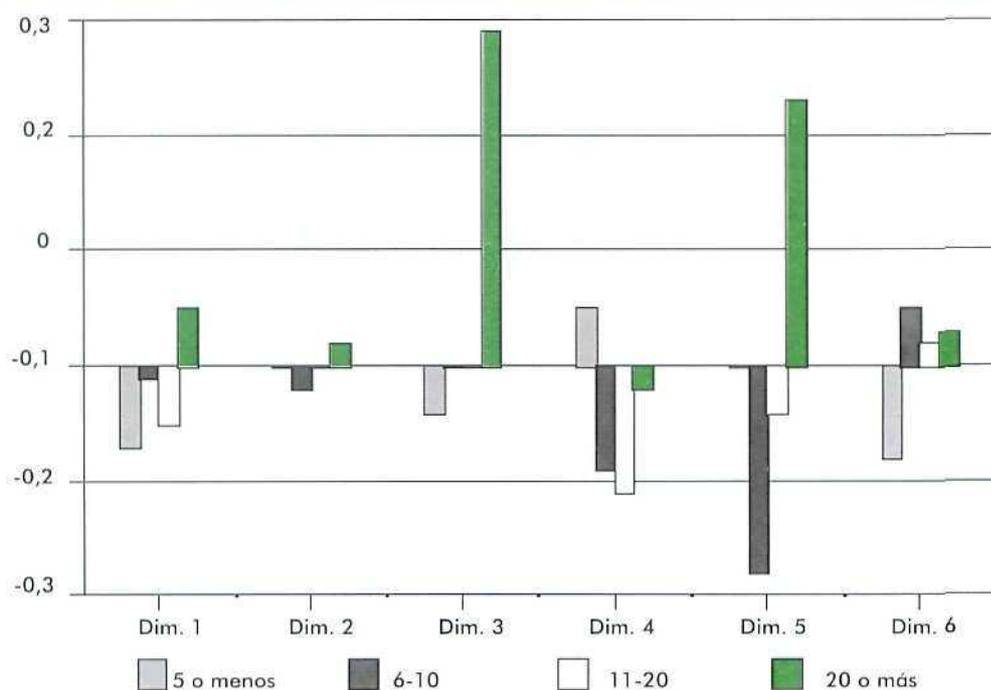


Gráfico 8.6: Diferencias en las dimensiones por comunidades

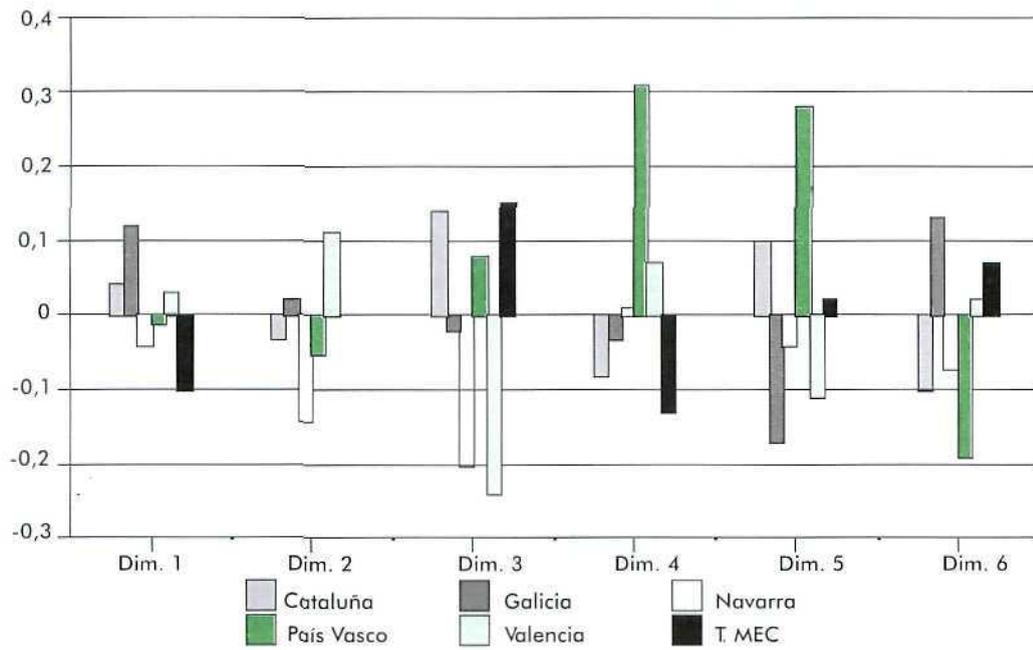
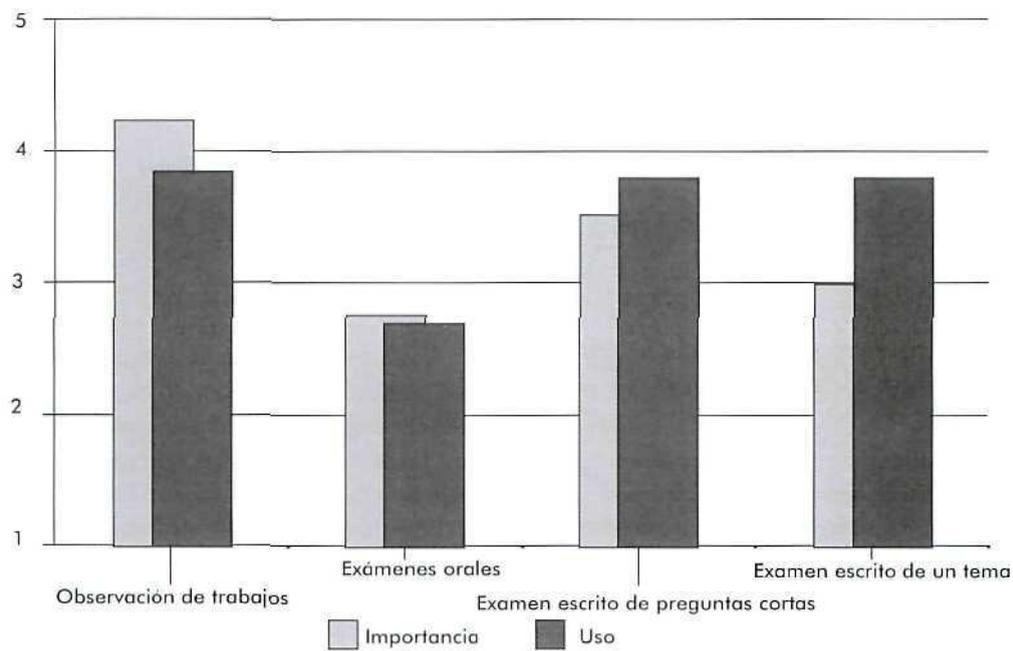


Gráfico 8.7: Importancia y uso de distintos procedimientos



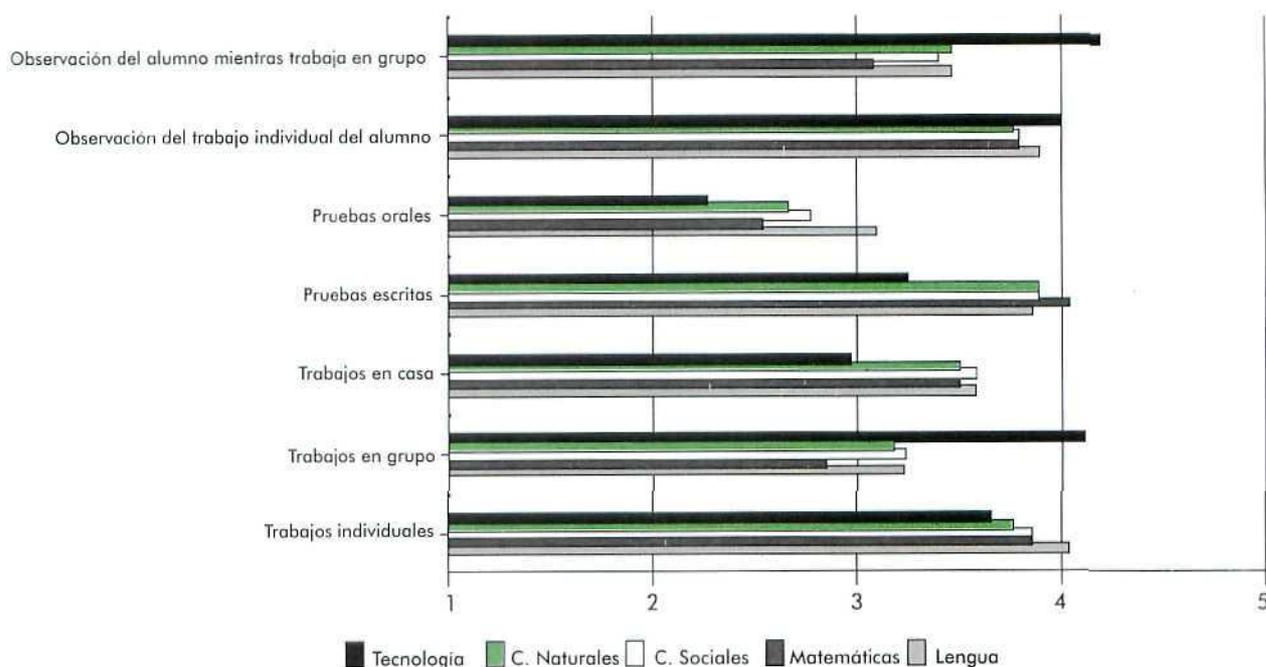
El profesorado manifiesta que la observación es, de los cuatro, el procedimiento más importante con marcada diferencia sobre el resto. Sin embargo, la observación y el examen escrito tienen el mismo uso. Es de señalar que las pruebas orales son escasamente valoradas y, por consiguiente, tampoco muy utilizadas para evaluar a los alumnos.

Por áreas (Gráfico 8.8), los procedimientos más utilizados para evaluar a los alumnos son: la observación de los alumnos cuando trabajan en grupo, el propio trabajo hecho por el grupo y la observación del trabajo individual, en el área de Tecnología; los

trabajos individuales hechos en clase, en el área de Lengua; las pruebas escritas, en el área de Matemáticas; los trabajos realizados en casa son prácticamente utilizados por igual en las distintas áreas, salvo en la de Tecnología. Por último, las pruebas orales son, en general y como se ha dicho anteriormente, las de menos frecuencia de uso, siendo el área de Lengua la que más utiliza este procedimiento para evaluar a los alumnos.

Entre los procedimientos más utilizados, las mayores diferencias entre áreas se dan en los que evalúan tanto los trabajos en grupo hechos en clase como la observación de los alumnos mientras realizan este tipo de trabajos.

Gráfico 8.8: Utilización de distintos procedimientos por áreas



5. Algunos temas analizados en los grupos de diagnóstico

Se exponen ahora los comentarios obtenidos a partir de los grupos de diagnóstico sobre evaluación y promoción. Como ya se ha dicho, resultaría artificiosa la separación, ya que el profesorado percibe ambos aspectos muy relacionados y, en la práctica, las decisiones que se adoptan sobre evaluación y sobre promoción están mutuamente condicionadas.

Los problemas de la evaluación y promoción de los alumnos constituye uno de los temas que más extensamente ha sido debatido en los grupos de trabajo. El número de items que aparecen en la base de datos es de casi 1200 sobre 6727. Es un indicador de la importancia que el profesorado le concede, a la vez que la preocupación que suscita.

Se van a estudiar de modo sucesivo los problemas planteados en las sesiones de los *grupos de diagnóstico* estructurados en los siguientes apartados:

1. Aspectos generales de la evaluación y la promoción.
2. Criterios de evaluación y promoción de los alumnos.
3. Ambigüedad e imprecisión de la normativa.
4. Las decisiones colegiadas en la evaluación y promoción.
5. Las técnicas de evaluación en el momento presente.
6. Las sesiones de evaluación.
7. Los resultados de la evaluación según la opinión de los profesores.
8. La promoción automática.
9. Problemas organizativos.
10. Las repercusiones de la evaluación y la promoción en la E.S.O.

5.1. ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN Y LA PROMOCIÓN

Se consideran expresamente positivos algunos aspectos que, sobre evaluación, ha potenciado la Reforma:

- La visión habitual de la evaluación del alumno tiende a ser fragmentada, cerrada, desde cada asignatura. La Reforma, al contrario, intenta una visión más abierta, más global.
- Igualmente positiva se considera la insistencia en la evaluación del proceso de aprendizaje.

(...) Una vez más los vicios sobre la evaluación nos vienen de antes, en que quizá se daba una visión muy fragmentada, muy cerrada, sobre cada área curricular, y ahí sí se está pidiendo una visión mucho más global, ¿eh?, mucho más global, pero que también exige del profesorado una revisión sistemática de los elementos que utiliza para evaluar al alumno. (...).

(Documento I, 107)

Apuesta la LOGSE, también, por una evaluación del proceso, que a mí me parece muy importante, no sólo sumativa como era antes.

(Documento XX, 72)

Es obvia la enorme diferencia que existe entre los contextos que la legislación configurará para la toma de decisiones sobre evaluación y promoción, cuando se trata de la ESO y cuando se trata del Bachillerato: notación cualitativa vs, numérica; decisión colegiada vs, individual; objetivos generales de etapa vs, contenidos de cada materia; cierre en junio vs, segunda oportunidad en septiembre; etc. Pues bien, es el mismo profesorado el que está llamado a operar, simultáneamente, en ambos contextos. Con un agravante: un contexto, el del Bachillerato, le resulta afín; otro, el de la

ESO, es nuevo, menos perfilado y por tanto más incómodo. Esta situación actúa claramente en contra de la ESO. En contra de la consolidación del «sistema ESO». Excepción a lo dicho la constituyen los maestros que han accedido a la ESO.

La consecuencia final es la presión existente del «sistema Bachillerato» sobre el «sistema ESO» en las cuestiones sobre evaluación y promoción.

Lo que es la evaluación, todo el proceso de evaluación, evaluación formativa, es decir, es que no tenemos, seguimos actuando, seguimos haciendo un examen por trimestre.

(Documento III, 114)

(...) por parte de los profesores hay que mentalizarse de que la casa es otra, que no es el golpe del examen eso ya lo aplicaremos en Bachillerato, pero en Secundaria es otra cosa completamente distinta y pienso que cuesta de hacer comprender.

(Documento XXXI, 202)

Buena parte del profesorado no ha asimilado los nuevos planteamientos que la Reforma hace sobre evaluación y no pocos se han extraviado entre la abundante y a veces confusa terminología específica. El hecho es que, a pesar de la información que las autoridades educativas han generado sobre evaluación y a pesar de la extensa normativa publicada en el BOE, la práctica evaluadora en las aulas ha cambiado poco.

Cuando ahora se plantea el problema dice: no es que ahora tienen que evaluar ustedes la adquisición de capacidades, es donde empiezan a aparecer los problemas. Y eso suponía un cambio de mentalidad tan fuerte para el profesorado en una cosa que ya era compleja, que cuando se habló de la evaluación continua en los años setenta todavía no se terminó de entender, etc., ya (...) hablamos de evaluación criterial, de evaluación comprensiva, de evaluación formativa, holística... empezamos a ponerle apellidos y nombres y es inmensa, ¡no!

(Documento IX, 194)

(...) la semántica es confusa porque no es lo mismo enseñanzas mínimas, decreto de enseñanzas mínimas que luego objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos que se piden en las programaciones, y esto confunde al profesorado. Ahí hace falta una mayor claridad.

(Documento XIII, 225)

(...) tendría que venir un experto a decir si esas cosas que el Boletín pide que evaluemos, algunas de esas son evaluables, porque yo desde luego, ya he oído a expertos que dicen claramente que no. Y desde el momento que yo oí a expertos que no y como yo tenía serias dudas, pues vamos mi experiencia es muy clara: que me olvido absolutamente. Y las libretas las pueden escribir con redondilla, con bolígrafo, a ordenador que me importa tres pepinos. Al final yo evaluo lo que saben, los conocimientos y punto.

(Documento XIV, 292)

Pero, esto, siendo así, (...) no se cambian tantas cosas. Si se dicen, si se van diciendo cosas bastante distintas, pero se siguen haciendo las mismas cosas, se siguen haciendo, pues así.

(Documento XIX, 230)

Se siguen haciendo exámenes trimestrales, con materias y con exámenes y en los exámenes lo que se valora, son los contenidos.

(Documento XIX, 283)

(...) Bueno, yo vuelvo a insistir, una cosa es el diseño de la norma sobre la Secundaria Obligatoria, en este caso, y otra cosa, quizás, es lo que está siendo la puesta en práctica con todo lo que estamos diciendo aquí y otro montón de cosas que se podrían decir, pero que la dificultad está planteada.

(Documento XIII, 203)

Ni a medio plazo soy optimista de que esto cambie, los sistemas de evaluación. (...) hay una revolución de otro tipo de los sistemas de evaluación o más o menos se sigue haciendo lo mismo, (...).

(Documento XXI I, 161)

Muchas veces yo me he dado cuenta que confundimos, llegamos a confundir lo que es evaluar contenidos actitudinales con la actitud que el alumno tiene en clase. (...) Yo me he dado cuenta que en algunos momentos estás confundiendo cosas.

(Documento XXIX, 362)

La Administración ha puesto al servicio de las reformas que se pretenden en evaluación todos los recursos organizativos del centro: Departamentos de Orientación, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipo de Profesores, ... a la vez es obvio que, generalizadamente, los centros tienen problemas prácticos al aplicar lo que desea la Reforma. Ello evidencia el fallo de algún elemento o componente importante.

Otra cosa es que los aspectos formales y administrativos de la evaluación se estén cumpliendo. Y que este cumplimiento, insistimos, formal, encubra la otra realidad, problemática, insatisfactoria y presente.

(...) Nunca tuvimos tantas reuniones de coordinación, nunca hubo institucionalmente tantos, tantos medios para coordinarnos, y sin embargo no hay un rendimiento de todo esto.

(Documento XII, 64)

Me parece que los centros tengan dificultades con la evaluación que es uno de los puntos negros y uno de los pocos habituales, no es más que un indicador más de que el tema no está claro, de que el tema está todavía muy verde. (...).

(Documento XXI III, 302)

Por otra parte, ...bueno no sé si seguir..., la evaluación si se hace como siempre. Incluso, bueno esto es una intuición mía, lo que yo estoy viendo por ahí... yo creo que se hace como siempre. Creo que el control manda. Todo el mundo dice que sí, que sí..., pero yo creo que al final el control manda. Está mandando. (...).

(Documento XXIX, 66)

La evaluación de la propia evaluación que practican los centros es una tarea infrecuente.

Se ve perfectamente en las memorias que los profesores hacen al final de curso, prácticamente no existen revisiones sobre lo que hay, porque no se analiza lo que fracasó, no existe retroalimentación.

(Documento I, 93)

Y yo quisiera también decir, que hay otra parte de la evaluación, que es la evaluación de la práctica docente y que no la estamos abordando. No la abordan ni los claustros, ni el Ministerio, ni los ciclos, ni las comisiones de coordinación pedagógica, ni las direcciones, ni las individualidades.

(Documento XX, 191)

Las dificultades son muchas. Medios, actitudes, ambigüedades, errores de planteamiento en la Reforma, etc. Sin embargo, la movilización de los centros y los intentos bienintencionados de mejorar su práctica evaluadora, han constituido en sí mismos un subproducto positivo.

(...) Se perciben cambios, evidentemente, lo mismo que hablábamos en el tema de la evaluación, por ejemplo. Yo creo que hace 5 años en un instituto, se cantaban las notas en la evaluación, ahora ya se habla de más cosas y eso es positivo, por lo menos, indudablemente eso ya es positivo (...).

(Documento XXI I, 273)

5.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS

Es evidente el desconocimiento de cuál debe ser el criterio a qué atenerse para evaluar al alumno en el nuevo diseño curricular. El peso de los conceptos, de los procedimientos, de las actitudes. Especialmente el apartado de las actitudes, valores y normas supone un escollo insuperable. No se sabe cómo evaluarlo y nadie asesora al respecto.

La evaluación de las actitudes, valores y normas tampoco nadie sabe cómo tratarla.

(Documento II, 28)

O sea montones de profesores no tienen ni idea de lo que tienen que evaluar, así de claro, si son conocimientos, si son capacidades, si son todo junto. ¿Cómo voy a ver yo la actitud?, pues yo no evalúo la actitud porque a mí no me da la gana evaluar la actitud, decía el otro día una.

(Documento V, 394)

Dices, pero oye, los contenidos dentro de la Reforma son contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y a la hora de evaluar tenemos que evaluar los contenidos, pero todos. Ah, muy bien, si eso es facilísimo. Vamos a ver, nos ponemos sobre los papeles, y ahora ¿cómo evalúo yo esto?, ¿cómo se evalúa esto de las actitudes?, ¿qué pasa aquí? Esto de evaluar procedimientos, ¿qué es esto de evaluar procedimientos, vamos a ver? ¡Dios mío, qué pasa aquí! (...).

(Documento XII, 284)

(...); y no me digas de evaluación la cantidad de cursillos de evaluación que hicimos que cada uno te leyó el Diseño Curricular Base unos de izquierda a derecha y otros de derecha a izquierda, pero no hicieron otra cosa.

(Documento XII, 288)

Si nosotros estamos hablando de toda una estructura de procedimientos, de actitudes, que resulta que nunca son evaluables, no existen, es que todo es mentira.

(Documento XI II, 126)

Entonces la experiencia práctica es que intentamos evaluar actitudes, no sabemos. Intentamos evaluar objetivos generales, y eso ya es un cachondeo, suponiendo que sean evaluables.

(Documento XI II, 127)

Es necesario, pienso yo, saber y conocer el contenido de cada capacidad y saberlo aplicar. Yo creo que todos los profesores no son pedagogos y por lo tanto el tener que evaluar los objetivos en función de las capacidades, a mí me parece que aquí se necesita un proceso de formación muy fuerte para evaluarlo con esa objetividad que reclama la Reforma.

(Documento XIX, 21)

O sea, ahí necesitamos algo realista que los profesores sepamos qué tenemos que evaluar, que nos hagamos unos referentes de evaluación claros, que no nos digan que (...) son los objetivos generales de la etapa que son doce en Secundaria, que los lees y pueden servir para cualquier tipo de cosas, y no me parece.

(Documento XII, 46)

Yo de todas maneras en este tema creo que aquí ha quedado bastante claro, en general, que evaluar los conocimientos es muy sencillo. Todo lo demás es difícil, y además es difícil para los expertos en educación, (...).

(Documento XXXII, 76)

El documento del MEC «criterios de evaluación» publicado en el Decreto del Currículum, tiene algunas formulaciones tan genéricas que difícilmente pueden servir de referente. Con todo, es el documento que mejor orienta al respecto.

Pero como los criterios de evaluación siguen el mismo planteamiento es que no sabes cómo tienes que evaluar aquello, ni valen como referencia. A mí realmente no me vale. Me parece de verdad, yo creo que una de las mayores o de la prueba más aparente de que se dejaron llevar nuestros teóricos por el bla, bla, bla, son los decretos de currículum (sic) en la parte de preámbulos de objetivos y de criterios de evaluación. Es que es tremendo. Tú compara el de Secundaria con el de Primaria y veréis como es igual: que los alumnos comprendan textos de distintos tipos.

(Documento XIV, 167)

A mí me parece muy importante en la LOGSE, la aportación que hacen los criterios de evaluación. Yo creo que si los profesores se pusieran, yo si lo he hecho, a estudiar detenidamente los criterios de evaluación encontrarían una riqueza enorme, mucho más que en los objetivos generales.

(Documento XX, 188)

Orientan muchísimo sobre ¿qué es lo que tienes que hacer en el aula? y ¿para qué estás allí? y ¿qué es lo que pretendes? Son fundamentales los criterios de evaluación, fundamentales, y yo creo que en ocasiones el profesor se ciñe al libro de texto y no va a la fuente, no va a la fuente.

(Documento XX, 189)

A la hora de plantear los criterios de evaluación con frecuencia se cita, equivocadamente, el Decreto de Enseñanzas Mínimas. Equivocadamente ya que el destinatario de esta norma no son los centros sino las autoridades educativas de las autonomías con competencias de educación transferidas.

No es igual las enseñanzas mínimas, que es un decreto que no tiene virtualidad pedagógica, sino política, en cuanto a que los destinatarios son los consejeros de Educación de las autonomías con transferencias, que no los centros. No se puede confundir eso, pues con las exigencias mínimas, pues para promocionar o..., no, no. Eso es lo mínimo que las autonomías tienen que desarrollar, junto con otro 40 por ciento que ellas pueden poner.

(Documento XIX, 375)

5. 3. AMBIGÜEDAD E IMPRECISIÓN DE LA NORMATIVA

En los distintos textos legales, los criterios de promoción y titulación se remiten a conceptos que resultan de difícil manejo operativo al profesorado: «alcanzar en términos globales los objetivos educativos del ciclo o curso»; «madurez del alumno»; «posibilidad de progreso en los estudios posteriores»; «capacidades que le permitan proseguir con aprovechamiento el curso siguiente o algunas de las modalidades de Bachillerato y/o FP». Se presume que la expresión «capacidades» alude a las 11 capacidades enumeradas en el art.º 19 de la LOGSE. Y que la expresión «objetivos educativos» se refiere a los 12 objetivos generales enumerados en el art.º 4.º del R.D. 1345/1991 que establece el currículo de la ESO.

Todos los conceptos aludidos constituyen referentes que el profesorado considera excesivamente inconcretos como para su utilización a la hora de dilucidar y decidir si un alumno puede promocionar o no. La comparación de la competencia curricular del alumno en un momento dado, en determinadas áreas o materias, respecto a estos referentes, es una operación con enormes márgenes de imprecisión e inseguridad. Y justamente, en todo lo que tiene que ver con la evaluación, el profesorado desearía rodear sus actuaciones de un sistema de seguridades bien trabado, que le ponga a cubierto tanto de equivocaciones con consecuencias administrativas, como de la repercusión crítica en el medio social, tan sensible al tema de

la evaluación. Ello explica la frecuente mención que hacen los profesores al sistema, más claro, seguido en el Bachillerato.

(...) Tenemos que evaluar capacidades, y se tendrán que definir cuáles son los indicadores de estas capacidades: capacidad para qué, en qué situaciones concretas se determina esta capacidad.

(...)-

(Documento II, 86)

(...) es cómo pasar de unas determinaciones muy precisas para tomar decisiones sobre los alumnos a una franja de cierta indefinición que tienen que concretar los Centros, como es, por ejemplo, decir: «Bueno, si no ha alcanzado los objetivos en las materias; pero si, por otro lado, es capaz de continuar en estudios superiores ...»

(Documento III, 197)

Yo, lo que entiendo es que efectivamente es muy difícil de... de valorar o evaluar las capacidades, ¡Eh!, entonces por eso cuando se dice de que el alumno promociona con dos, o promociona con tres porque ha alcanzado las capacidades, yo la verdad, yo creo, lo veo muy difícil de llegar a una valoración real de que el alumno haya alcanzado realmente esas capacidades. (...).

(Documento IX, 228)

El tema de promoción y titulación pues es un problema de que la, las mentalidades de los alumnos, de los profesores y de los padres es muy difícil meter que un alumno con dos áreas o con tres áreas, uno con dos y otro con tres, el de tres promociona a lo mejor y el de dos no; vamos a suponer ese ejemplo. ¿Por qué? porque el de tres se ha visto en la Junta de Evaluación que sí ha alcanzado los objetivos y este de dos no. Eso no le entra a nadie en la cabeza. (...).

(Documento IX, 222)

(...) yo lo veo, realmente, como una auténtica locura. En nuestro centro pasan con dos, en un supuesto; en el otro pasan con otro supuesto distinto. Sinceramente, no me parece, me parece que genera una inseguridad tan grande y que da pie a la arbitrariedad y, que desde luego, debería resolverse ese tema. (...).

(Documento XIV, 299)

(...) Nosotros el curso pasado con tres asignaturas pendientes discutíamos la posibilidad de, de promocionar de Tercero a Cuarto y lo discutíamos alumno a alumno y valorábamos los pros, los contras, ¡eh! las posibilidades que tenía de seguir sus estudios; bueno, discutíamos muchos casos. En algunos casos se decidió promocionar y en otros no. Pues tuvimos una complicación en el mes de Julio, tuvimos cola de padres, ¡cola de padres! y decidimos simplificararnos la vida. En ese sentido pues, dijimos pues ¡nadie con tres! Se acabó.

(Documento XV, 377)

Yo sigo sin ver que sean objetivos para todos los alumnos y que no se den casos de esos que sí hay, donde difícilmente se explican a unos alumnos el por qué sí, y tú no; con tres suspensos que es lo que tienen los alumnos.

(Documento XIII, 380)

Y es que es muy difícil decir, «es que en el primer caso no ha alcanzado los objetivos y en el segundo sí».

(Documento XIII, 382)

5.4. LAS DECISIONES COLEGIADAS EN LA EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

El aspecto positivo de la colegiación de las decisiones sobre evaluación y promoción tiene una doble vertiente. Por un lado, resta angustia personal a la toma de ciertas decisiones. Por otro, también neutraliza puntuales posturas cerradas respecto a la calificación de algún alumno, que a veces se da en ciertos profesores. No obstante, no falta quien percibe esta colegiación como presión o como un atentado a la libertad que, se estima, debe reconocerse a cada profesor.

En todo caso se deseaba una clarificación mayor sobre los límites de la colegialidad.

Entonces, puntos positivos que nosotros hemos visto. El sistema de evaluación en sus aspectos de decisión colegiada, con decisiones y visiones conjuntas, frente a la visión de asignatura, creo que es positivo.

(Documento V 1, 32)

Y eso sí; con la cuestión de la evaluación esto hay que denunciarlo: estamos recibiendo una serie de presiones en los centros, verdaderamente intolerables, verdaderamente intolerables porque ahora parece que suspender a un alumno simplemente porque no sabe unas cosas te convierte automáticamente en delincuente. Te convierte en delincuente, y a esto no hay derecho. Simplemente a esto no hay derecho.

(Documento XIV, 293)

(...); llevamos un año con tercero de E.S.O y lo que va de este año, pero yo sí que he observado en mis compañeros de Bachillerato, primero un respiro en ceder la nota, su nota, cederla a la junta de evaluación y que no sea particular de él; es decir yo para mí este alumno no ha tenido suficiente pero si la junta de evaluación considera que ha obtenido los objetivos de etapa y pues ¡bendito sea!, le aprobamos, pasa, promociona, ¡stupendo! y además me quito un peso, (...).

(Documento XXXII, 76)

Porque sí se dice en la ley: «decisión de promoción y titulación». Bueno pues, por consenso del profesorado, estableciendo criterios de un tipo o de otro, pero una decisión que toma el profesorado de ese alumno o de ese grupo; se habla siempre de consenso, a ser posible dos tercios. Pero curiosamente esto va siempre unido a, diríamos, el concepto calificación. Es decir, cuando se dice, sobresaliente, notable, ¿la decisión ahí es la que establece el profesor?, o decir, insuficiente y decisión de promoción ¿son dos cuestiones, dos juicios que el profesorado emite dentro de la evaluación? Y yo creo que en defensa de eso están asociando muchos tópicos.

(Documento XIII, 230)

5.5. LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN EN EL MOMENTO PRESENTE

Los procedimientos de evaluación tienen fuerte relación con los procedimientos de enseñanza. De ahí que un determinado tipo de evaluación sea difícilmente viable como parte de un sistema de enseñanza con el que no sea congruente. Esta es la dificultad de fondo, previa, que debería considerarse antes que intentar neutralizar problemas puntuales que sólo son síntomas.

(...) pero yo creo que la evaluación, más que un problema de sesiones, ahora, quizá sea un problema de que aplicamos instrumentos de evaluación que tienen que ver con otras formas de enseñanza, a formas de enseñanza distintas. (...).

(Documento III, 216)

(...) Con tantos instrumentos que tenemos, con tanta información que recogemos, al final realmente estamos haciendo un poco lo que hacíamos antes, en parte, quizás, porque sea más fácil para nosotros.

(Documento IV, 33)

Luego pues, también hemos observado que se sigue abusando de los exámenes; es decir, se hacen muchos exámenes todavía, no hemos roto la costumbre de examinar continuamente; es decir, todavía no se observa al alumno; es decir, se le observa poco, no se le observa sistemáticamente en clase. (...).

(Documento IX, 25)

(...) Entonces el profesor encuentra problemas para evaluar cuando no tiene muy nítido o no está muy explicitado su propia programación y posteriormente ¡claro! dice y, ¿cómo lo llevamos esto o cómo lo dejamos de llevar? Para mí básicamente no es que esté el problema resuelto y sea fácil, sino que es que es más difícil; es que el problema es el de programación previa y la evaluación como fase última de aquello que tengo muy nítidamente programado (...).

(Documento XXXII, 95)

La documentación, normativa o sugerida, que los profesores han de cumplimentar sobre evaluación les resulta compleja y farragosa. Imposible de cumplimentar seriamente respecto a todos y cada uno de los alumnos, que suelen pasar de 100 por profesor.

Hay un exceso de información. Fijense que en todo esto, documentos de evaluación que traigo aquí, aquí el profesor se tendrá que dedicar a anotar una serie de datos, que los puede recabar directamente con controles orales, escritos o con lo que sea, referentes a consecución de objetivos, interés y esfuerzo, integración de los conceptos, utilización de los procedimientos, desarrollo de nuevas actitudes, etc., etc. Con tal diversidad de escalas, y de valoraciones, y además las valoraciones distintas, yo creo que el profesor si se dedica a anotar estos datos de cada alumno, no tiene tiempo de enseñarles en la clase, ni tampoco tiempo de preparar trabajos originales y prácticos (...).

(Documento IV, 75)

(...) El problema de evaluar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sí que creo que no se hace. Es que ya directamente no se programa pensando en este tipo de valoración porque es muy difícil, son muchos alumnos, no hay tiempo (...).

(Documento XXXII, 70)

(...) Pero es que hay que escribir novelones de cada niño, ¡Eh! porque es que hay que ver lo que hay que escribir de cada niño, ¡Eh! que te llevas para casa unos tochos así y otra hoja, te estás inventando, abí yo que sé lo que te estás inventando; porque es imposible evaluar todo, imposible evaluar todos esos aspectos en cada uno. Es imposible eso es teoría, eso es filosofía y rollo. Eso es imposible.

(Documento XXXII, 169)

5.6. LAS SESIONES DE EVALUACIÓN

La inseguridad conceptual, el escaso dominio que los profesores tienen sobre cómo llevar a la práctica la evaluación, según la Reforma, hace que las sesiones de evaluación tengan lugar bajo el signo de la ineficacia, el tedio o la conflictividad.

Un sistema que algunos centros siguen consiste en que todos los profesores llevan evaluado cada alumno, previamente, a la sesión de evaluación, en los aspectos comunes presentes en distintas áreas del currículum.

Aspectos comunes: todos los profesores deben evaluarlo. Ahora mismo estamos, hoy mismo lo hemos entregado todo el profesorado a los tutores para el análisis de aspectos comunes como son expresión oral y escrita, resolución de problemas, actividades de otro tipo. Ejercicios así, como muy puntuales, en los que todos, del uno al cinco, han de valorar, el tutor hace un planteamiento conjunto. Cuando llegamos a la junta de evaluación, se tocan esos aspectos comunes y se contrastan con la calificación que se da. Y el debate que se pretende hacer en la junta de evaluación es ver la relación que hay entre esa calificación y los aspectos comunes evaluados.

(Documento XIII, 264)

En todo caso los nuevos planteamientos exigen sesiones de evaluación imposible de concentrar en el tiempo (1 hora) que se venía dedicando a este menester.

(...) Yo creo que la evaluación en la Secundaria se está convirtiendo la sesión de evaluación en una tortura para aquellos que quieren hacer las cosas bien, porque se acaba al final con tanta confusión de conceptos, con tantas ideas, a veces incluso contradictorias, de lo que hay que hacer, por optar por la solución fácil, pongamos las notas, éste tiene dos, pasa; éste tiene tres, no pasa, pum, pum, fuera.

(Documento XXI III, 226)

(...) la evaluación además tiene un problema gravísimo, para mí es el tiempo que los profesores pueden y deben dedicar para la evaluación, es decir, aquí se ha citado anteriormente por la compañe-

ra que una evaluación a lo mejor está conformada por quince o veinte profesores que se reúnen a evaluar; que estamos cambiando de actitudes como decir ya llevamos las notas prefabricadas, pero sobre ellas, ahora vamos a hablar, a comentar y si hace falta modificar se modifica el sistema y tal, pero no nos equivoquemos es una sesión de cincuenta o sesenta minutos o de cuarenta y cinco minutos para hablar de treinta alumnos y para obtener decisiones de diecisiete personas. Es decir hay un problema de tiempo claramente. (...). (Documento XXXII, 76)

5.7. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES

Como ya se ha dicho, no es competencia nuestra el análisis de los resultados de la enseñanza. Pero en los grupos de diagnóstico aparecen frecuentes opiniones de los profesores sobre el rendimiento actual de los alumnos. Lo que se señala ahora es una selección de esas opiniones.

No es unánime la percepción que los profesores tienen sobre sí los resultados de los alumnos son ahora mejores o peores que lo eran en la EGB y en el Bachillerato. Aunque predomina la idea de que ha bajado el nivel tanto respecto a uno como a otro referente. La explicación que se da es múltiple. Pero siempre aparece la mención sociológica: cada día se valora menos el esfuerzo y el trabajo, en las familias y entre los jóvenes.

El segundo aspecto se refiere al rendimiento. Quizá sea el más preocupante y es bastante general la opinión de que el rendimiento de los chavales ha bajado en relación a años anteriores, tanto si consideramos el Bachillerato, como la propia E.G.B. Oír que chicos y chicas cada vez estudian menos y saben menos, es bastante frecuente, y en la mayor parte de los casos se culpa al sistema nuevo, a las familias de la propia sociedad que imita todo lo contrario de un trabajo serio por parte de los alumnos en la casa.

(Documento XII, 76)

(...) Entonces, lo que tú decías de bajar los contenidos, no hay ningún motivo al contrario; con los medios de que se dispone, con la cantidad de motivación que deberían tener para lo que los niveles hayan bajado. Ha bajado el trabajo, el nivel de exigencia del trabajo, trabajo, eh, punto. Trabajo, sentarse a trabajar, porque eso ahora no es moderno. O se que tú le digas a un chico: mira, hijo mío, para aprenderte los ríos de España, si te gusta como si no te gusta, te tienes que sentar con un atlas al lado. Y tú no puedes decir: es que ya he ido al mapa a ver dónde está el río porque en un momento determinado lo tienes que tener en la cabeza para seguir aprendiendo. Entonces la palabra trabajo y esfuerzo no es moderna. (...) ¿Pero dónde vas?, vamos a hablar con sinceridad, que es que las familias tienen una dejadez de sus funciones, tremenda, que nos las echan a nosotros.

(Documento XXXIII, 151)

Entonces habría que inculcarles de alguna manera, también el esfuerzo personal, que es necesario, y yo entiendo que ya a estas edades sin trabajar un poquito en casa, así diariamente y tal, es muy difícil que no haya fracaso escolar. Nada más.

(Documento I III, 192)

5.8. LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

El profesorado ve muy negativamente la introducción de la promoción automática después de una repetición. Menciona la picaresca que suscita, la desincentivación que provoca en los demás y el aumento de la heterogeneidad en los grupos de aula, con las repercusiones negativas en el aprovechamiento y en el clima de la clase.

La promoción automática no es sino un efecto derivado de que la ESO

- Sólo tiene una salida académica: el Título común. Por ello, los padres suelen forzar la permanencia como único medio para intentar que su hijo consiga el Título.
- Sólo ofrece un camino (salvo los programas minoritarios de diversificación), común, para llegar a esa salida: la permanencia junto a sus compañeros.

(...) porque ese es otro problema que también tiene la Administración y el sistema, es decir, el alumno que no puede repetir, el alumno que tiene que promocionar, que pasa con todas a 4°. Es decir, eso también crea entre el propio alumnado, entre el propio grupo, un descontento que no sé si es bueno o es malo; pero que está ahí.

(Documento III, 303)

Entonces no entiendo yo el cómo una cosa se puede llevar con la otra. O sea, desde mi punto de vista, ¿qué pasó?. Que a los alumnos se les quitó todo tipo de responsabilidad; o sea, el alumno es la ley del mínimo esfuerzo, entonces como ya desde el principio se les dijo que van a promocionar igual, hay que tener mucho valor, a los 16 años, sabiendo que vas a promocionar; para que tú, voluntariamente digas: «hombre, yo, mira a mí una asignatura, las matemáticas, no es una asignatura de las más queridas, si al fin y al cabo me van a promocionar, ¿qué me voy a dedicar yo a hacer hora y cuarto de ejercicios de este rollo?; yo de eso paso».

(Documento XII, 106)

(...) yo soy radicalmente contrario a la promoción automática. Si estamos trabajando con grupos heterogéneos por lo menos debemos de buscar un mínimo de homogeneidad en aquellas tareas básicas, (...) a veces les puedo asegurar que es imposible trabajar con un grado de dispersión tan grande y supongo que este grado de dispersión continúa aumentando conforme vamos subiendo.

(Documento XXXI, 11)

O sea, lo que no es de recibo es que un alumno, por el hecho de haber repetido, tercero, le vuelvan a quedar todas las asignaturas

de 3.º, y porque la ley lo dice, se le pase a 4.º y ese alumno se va a encontrar de repente con 20 asignaturas, las 10 de 3.º y las 10 de 4.º. Me parece que eso es de locos. O sea, a ese alumno había que desviarle hacia otro lado, y decirle: «mira, lo tuyo no es seguir por la E.S.O.; mira, tenemos aquí una Formación Profesional de primer grado»: que yo no sé cómo se debería llamar, o lo que fuese, unas escuelas de primer grado, o lo que fuese, para que luego potencie.

(Documento II, 187)

Porque claro, el chico dice: «yo, dónde voy, porque yo tengo 15 años, o 16 años, y yo dónde voy». O sea, yo al mundo del trabajo, ni hablar porque no estoy especializado en nada, no puedo trabajar absolutamente en nada. Entonces, ¿dónde voy yo? Pues me quedo aquí. Y eso es, yo creo, lo que genera, de alguna manera, la indisciplina en la clase. O sea, el alumno o los alumnos que no están conformes.

(Documento II, 188)

Ya fuera de lo que es el currículo propiamente, me sumo a los comentarios de mis compañeros con respecto a la promoción. La promoción por edad, lo que está generando es, vamos a decirlo así, de desocupados, es decir chicos que como tienen que promocionar por edad, no se esfuerzan, no valoran el esfuerzo, con el consiguiente agravio comparativo para los otros alumnos.

(Documento I II, 180)

Para otros alumnos que ven como con cuatro áreas suspensas no promociona y este promociona con 8. Esto está generando o va a generar mucho conflicto.

(Documento I II, 181)

Yo creo que es un, un, no sé si llamarle fallo, pero eso de la promoción automática tiene estos inconvenientes. La gente que repite un curso, sabe que va a promocionar automáticamente y bueno, te encuentras casos tan patéticos, como que alumnos promocionan absolutamente con todas las asignaturas suspendidas, es un mal ejemplo y saben que lo único que tienen que hacer es esperar una año más porque no van a tener ningún problema en llegar a cuarto de Secundaria. Eso es absolutamente negativo.

(Documento XXXI, 200)

Como ya se indicó en su momento, la crítica a esta situación va cobrando sentido irónico inicialmente, y después pasa al lenguaje ordinario y casi generalizado como «imperativo legal».

Pero yo creo que con sentido común, salvo por exigencia o imperativo legal, que han cumplido años y no puedan repetir, yo creo que no.

(Documento XXXIII, 275)

Una cuestión que hay que tener en cuenta a la hora de decidir la promoción de un alumno con varias materias suspensas, debería ser la consideración del hecho de que hay materias de naturaleza lineal (que incluso no se continúan) y materias de naturaleza más concéntrica o circular (Lengua, Idioma moderno, etc.)

Empiezas a hablar de cosas con ellos, y dicen en asignaturas como la Lengua, las Matemáticas, el Inglés, la Educación Física, pueden ser progresivas y se entiende que si uno ya aprueba la materia en 4.º y tenía pendiente la de 3.º, pues el aprobar en 4.º le da categoría de haber superado lo de 3.º. Pero hay materias que ha cursado en 3.º como la Tecnología y no la cursa en 4.º, o hay materias como la Geografía y la Historia, que en 3.º estudia Roma, y en 4.º estudia, yo que se, Estados Unidos o Viriato y puede aprobar la de 4.º y no aprobar la de 3.º.

(Documento XIX, 219)

5.9. PROBLEMAS ORGANIZATIVOS

Se insiste en la necesidad de una cierta coordinación entre los centros de E. Primaria que imparten ESO y los IES próximos. Especialmente en lo referente a los criterios de promoción del primer Ciclo a 3.º de la ESO.

Evaluación: Yo creo que falta la evaluación inicial; no la evaluación inicial en el propio centro, sino creo que es fundamental una mayor coordinación entre Primaria y Secundaria que eso está fallando. (...).

(Documento XXXII, 61)

Derivadamente de la menor carga horaria que, en la Reforma, tienen varias materias, la organización de los grupos ocasiona que un profesor atienda ahora a más grupos que antes. Y, por tanto, es hoy mayor el número de evaluaciones que cada profesor tiene que realizar.

(...) tenemos más alumnos que antes porque como los han disminuido el número de horas por grupo, pues si antes normalmente llevabas cuatro grupos ahora llevas seis; y si llevas optativas de dos horas, pues el espectro de alumnos es mucho mayor que el de antes. (...).

(Documento XXXIII, 67)

En Cataluña los créditos comunes de Catalán y Castellano se están evaluando por separado. Se plantea que, al ser comunes, deben ser evaluados conjuntamente.

Respecto a la evaluación, es incoherente que catalán y castellano evalúen los créditos comunes por separado. O van separados del todo o parece que se tendría que hacer algún tipo de evaluación conjunta. (...).

(Documento II, 27)

5.10. LAS REPERCUSIONES DE LA EVALUACIÓN Y LA PROMOCIÓN EN LA ESO

A pesar de todas las dificultades hay centros que han intentado introducir una evaluación de acuerdo con las prescripciones de la Reforma. Sin embargo, plan-

tean críticamente el escaso efecto que sigue, para el alumno, una evaluación adecuadamente realizada. O lo poco adecuados que pueden resultar los remedios que la norma permite.

Un ejemplo: el casi nulo margen que el centro tiene para actuar en los casos de los alumnos que son evaluados negativamente de forma continuada, y que, sencillamente, no quieren ni estudiar ni continuar en el centro.

(...) Si faltan los medios humanos, no ya los medios técnicos, si faltan los medios humanos en horario y se recorta el horario de los profesores, pues entonces automáticamente, ¿para qué evaluar?, ¿para qué conocer tanto la enfermedad si después no hay medicación?, pues es preferible casi no saberlo.

(Documento I T, 311)

(...) Sin embargo, en lo que veo yo que no se mejora es en cómo esa evaluación cristaliza en beneficio para los alumnos?. Yo creo

que ahí son los elementos: en un caso yo creo que se mejora, en el otro yo creo que se está bloqueado.

(Documento XXI T, 212)

Los resultados de la evaluación en la ESO no se correlacionan con posibles previsiones de éxito en Bachillerato. Entre uno y otro nivel hay una diferencia evidente, al menos en los criterios de obtención del Título de ESO y no son solamente pensando en la posibilidad de que el alumno se matricule en Bachillerato. Es evidente que aquí hay un problema.

(...) nos vamos a encontrar que cuando acabemos cuarto de la ESO, intenten promocionar el Bachillerato, nos vamos a encontrar con una distancia tan grande, si seguimos abandonando los contenidos, que para mucha gente va a ser insalvable y va a crear además de un problema escolar un problema social,(...).

(Documento XXXI, 13)

El clima y la cultura escolar



1. Definición

Este capítulo se identifica por dos términos en los que se produce un relativo solapamiento conceptual.

Se entiende por cultura la serie de creaciones, de valores y de supuestos de relación que se establecen en un determinado marco, tal como puede ser el marco escolar. El marco escolar sería aquella realidad, aquel lugar en el que se produce una interacción entre los individuos que lo componen. Esa interacción produce una serie de efectos tales como la creación y aceptación de una serie de creencias, vivencias, expectativas, percepciones, normas, etc., que se convierten en reguladoras de la convivencia en ese marco. La cultura escolar vendrá caracterizada por la regulación de la interacción por esas vías en el entorno escolar.

El clima escolar se define como aquellas percepciones que tienen los profesores y los alumnos de la normas que rigen el centro escolar y que marcan los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Los conceptos de clima y de cultura tienen toda una amplia gama de coincidencias. Hasta el punto que hay autores que entienden que clima y cultura son conceptos sucesivos, el de clima surgido ya antes de los años cuarenta, y el de cultura una especie de adaptación al contexto de los años ochenta. Otros sugieren el carácter inclusivo —con opciones que implican como concepto incluso tanto uno como otro—. Y algunos lo diferencian en función de aspectos epistemológicos o simplemente metodológicos.

Al margen de la polémica, parece evidente que tanto el concepto de clima de clase —que ha producido toda una amplia panoplia de instrumentos de diagnóstico— como el de cultura organizativa del centro, tienen una vigencia y un valor que no cabe negar.

Estos aspectos relacionados con la percepción que tienen los profesores de las interacciones que se producen en el centro escolar son los que se han pretendido detectar mediante este núcleo temático.

Es necesario señalar que, al igual en el capítulo relativo a la evaluación, los problemas que nos interesaba detectar eran los relativos a la incidencia de

cultura y clima en las tareas de planificación y desarrollo del currículo. Los problemas organizativos, de gestión y dirección, tienen su específico territorio en este estudio.

Es necesario señalar que el instrumento que ha resultado más eficaz para captar la riqueza de matices de cultura o de clima han sido los *grupos de diagnóstico*. La encuesta facilita el acceso a unos datos con la relativa solidez que presta la muestra, pero son los Grupos y sus aportaciones los que contribuyen a esclarecer aún más lo que ocurre en esta perspectiva dentro de los centros escolares.

2. Resultados de la encuesta

2.1. LOS FACTORES DE PRIMER ORDEN

Los 24 ítems que forman este bloque se han agrupado en seis factores que explican el 54,3 por ciento de la varianza (Cuadro 9.1).

Estos factores de primer orden son:

Factor 1. Cultura técnico profesional. Hace referencia a las reuniones pedagógicas con otros profesores: frecuencia con la que el profesorado se reúne para tratar temas relacionados con la preparación de materiales didácticos y curriculares, clases normales, de refuerzo o impartidas conjuntamente con otros compañeros, actividades complementarias y extraescolares; para analizar resultados educativos de algún grupo o de algunos alumnos y estrategias adecuadas frente a alteraciones disciplinarias que afectan a la práctica educativa; y para realizar sesiones de la coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Factor 2. Clima disciplinario sancionador. Se incluyen los mecanismos de una disciplina esencialmente punitiva: frecuencia con la que el profesorado utiliza diferentes procedimientos para mantener la disciplina en clase tales como: aplicación de sanciones, amonestación y expulsión de clase, establecimiento de normas que, si no se cumplen, suponen una sanción, informar al equipo directivo e informar a los padres.

Cuadro 9.1: Matriz factorial de primer orden

		F1	F2	F3	F4	F5	F6
P08E.	Los padres sólo se interesan por los resultados de sus hijos	-0,01226	0,01984	-0,84681	-0,03434	0,02374	0,00425
P08F.	Los padres se preocupan sobre todo por el proceso educativo de sus hijos	0,10415	-0,01848	0,80520	0,01740	-0,15695	0,26506
P08H.	Los problemas de disciplina en el centro son problemas menores	0,07736	-0,11394	0,11894	-0,14175	-0,12086	0,60298
P08I.	Las relaciones entre el profesorado suelen ser muy positivas en relación con el trabajo docente	0,20116	0,05192	0,01940	0,00784	-0,55548	0,35131
P08J.	Estoy satisfecho de las relaciones que mantengo con los padres de los alumnos	0,18664	-0,03137	0,33821	0,11075	-0,30164	0,64842
P20D.	Frecuencia con la que se reflexiona sobre las relaciones entre profesorado y alumnado, y entre el profesorado, y entre el alumno	0,27996	0,10967	0,10339	0,14579	-0,79358	0,07960
P20F.	Frecuencia con la que se reflexiona sobre la regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales	0,30195	0,04978	0,17470	0,15789	-0,75092	0,16513
P49A.	Satisfacción con las relaciones que mantengo con mi alumnado dentro y fuera del aula	0,16631	-0,23442	0,01176	0,46046	-0,11428	0,67822
P49B.	El nivel de disciplina que consigo con los grupos de alumnos en clase es bueno	0,14898	0,28711	-0,03277	0,45193	-0,09097	0,69591
P50A.	Frecuencia con la que utiliza el refuerzo positivo de conductas	0,12265	-0,04946	0,13258	0,62262	-0,18680	0,04518
P50B.	Frecuencia con la que utiliza aplicación de sanciones	0,00362	0,78862	0,01501	-0,01400	-0,04258	-0,11148
P50C.	Frecuencia con la que utiliza amonestación o expulsión de clase	-0,03813	0,70077	-0,02230	-0,20946	-0,02286	-0,26641
P50D.	Frecuencia con la que utiliza la implicación del grupo en la elaboración y mantenimiento de la disciplina	0,27876	0,01295	0,03179	0,58126	-0,18953	0,13672
P50E.	Frecuencia con la que utiliza el establecimiento de normas que suponen una sanción	0,12977	0,71702	-0,04748	0,25095	-0,10100	0,02148
P50F.	Frecuencia con la que utiliza disuación con seriedad y firmeza	0,00589	0,17907	-0,11385	0,52508	-0,03137	0,00264
P50G.	Frecuencia con la que utiliza informar al equipo directivo	0,09154	0,63605	-0,04297	0,13793	-0,28804	-0,32419
P50H.	Frecuencia con la que utiliza informar a los padres	0,21383	0,47670	-0,00309	0,40082	-0,36983	-0,16533
P51A.	Frecuencia con la que se reúne para la preparación de materiales didácticos y curriculares	0,80317	0,01693	0,02039	0,11730	-0,26332	0,06710
P51B.	Frecuencia con la que se reúne para la preparación y planificación de clases	0,85978	0,04166	0,05126	0,11248	-0,28303	0,06367
P51C.	Frecuencia con la que se reúne para analizar resultados educativos	0,61045	0,02425	-0,05252	0,29912	-0,59368	0,04023
P51D.	Frecuencia con la que se reúne para analizar problemas de disciplina	0,49398	0,19938	-0,06537	0,30624	-0,65945	-0,11317
P51E.	Frecuencia con la que se reúne para la preparación de actividades complementarias	0,58078	0,01197	-0,07662	0,24438	-0,44413	0,10444
P51F.	Frecuencia con la que se reúne para la preparación de clases que se imparten conjuntamente con otros compañeros	0,75122	0,09316	0,08436	0,09080	-0,24192	0,10885
P51G.	Frecuencia con la que se reúne para la coordinación entre Educación primaria y ESO	0,46329	0,03257	-0,01517	0,11842	-0,44413	0,16629
% de varianza explicada por los factores		19,6	11,9	7,0	6,3	5,0	4,5
% total de varianza explicada = 54,3							

Factor 3. Percepción del clima familiar. Es la valoración por parte del profesor del interés de las familias por el proceso educativo de sus hijos: grado de acuerdo del profesorado con que los padres de los alumnos se interesan principalmente por el proceso educativo de sus hijos, y no sólo por los resultados de estos.

Factor 4. Clima disciplinario positivo. Implica la utilización de una disciplina razonadora y basada en el refuerzo positivo: frecuencia con la que el profesorado utiliza los siguientes procedimientos para mantener la disciplina en clase: el refuerzo positivo de conductas mediante reconocimiento de los méritos, la implicación del grupo-clase en la elaboración y mantenimiento de las normas de disciplina, la disuasión con seriedad y firmeza e informar a los padres. También señalan su grado de satisfacción con las relaciones que mantiene con el alumnado dentro y fuera del aula y el buen nivel de disciplina que consigue con los grupos de alumnos en clase.

Factor 5. Cultura socio-profesional. Reflexión del profesorado sobre el proceso, los resultados y el clima del centro: frecuencia con la que se reflexiona en los centros sobre el carácter de los diferentes tipos de relaciones que se establecen en un centro educativo; la frecuencia con la que se reúne para analizar los resultados educativos de algún grupo o de algunos alumnos y las estrategias a seguir frente a alteraciones disciplinarias que afectan a la práctica educativa, la preparación de actividades complementarias y extraescolares, la realización de sesiones para la coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Factor 6. Optimismo disciplinar. El profesor valora la relación entre alumnos y la ausencia o presencia de problemas disciplinarios: grado de satisfacción del profesorado en las relaciones que mantiene con el alumnado dentro y fuera del aula, con los padres de los alumnos y el nivel de disciplina que consigue con los grupos de alumnos en clase.

2.2. LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

A partir de los factores de primer orden se ha realizado el análisis factorial de segundo orden, que se refleja en el Cuadro 9.2. Los seis factores se han agrupado en dos dimensiones que explican el 47,8 por ciento de la varianza.

La **dimensión 1** se ha denominado «clima funcional», y supone la utilización de una disciplina en el aula basada en el refuerzo positivo, reuniones con los restantes profesores tanto para aspectos técnicos como para temas socioprofesionales.

Está formada por los factores 1, 4 y 5. Los profesores que puntúan más alto en esta dimensión declaran que se reúnen con los compañeros en mayor medida, tanto para reflexionar sobre el carácter de los diferentes tipos de relaciones que se establecen en un centro educativo como para analizar los resultados educativos de algún grupo o de algunos alumnos. Se reúnen más, también, para estudiar las estrategias que hay que seguir frente a alteraciones disciplinarias que afectan a la práctica educativa, la preparación de actividades complementarias y extraescolares, la realización de sesiones para la coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Cuadro 9.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2
F1. Cultura técnico profesional	0,75506	0,09885
F2. Clima disciplinario sancionador	0,26138	-0,69627
F3. Percepción del clima familiar	0,09297	0,42254
F4. Clima disciplinario positivo	0,54420	0,04185
F5. Cultura socio-profesional	-0,78827	-0,03034
F6. Optimismo disciplinar	0,22536	0,76457
% de varianza explicada por los factores	27	20,8
% total de varianza explicada =47,8		

La **dimensión 2** lleva el nombre de «**optimismo cultural**». Se define por la declaración de una menor presencia de problemas disciplinarios, así como una mayor convicción de que los padres están interesados en el proceso educativo de sus hijos. Está formada por los factores 6, 2 y 3.

El profesorado que puntúa alto en este factor es aquel que se presenta como más positivo y optimista: tiene un nivel de satisfacción mayor con las relaciones que mantiene con el alumnado dentro y fuera del aula, con los padres de los alumnos y el nivel de disciplina que consigue con los grupos de alumnos en clase; que con menor frecuencia utiliza estímulos negativos para mantener la disciplina en clase y que están más de acuerdo con la opinión de que los padres de los alumnos se preocupan, sobre todo, por el proceso educativo de sus hijos.

La valoración baja o negativa supone la aceptación de las polaridades opuestas, con una perspectiva más pesimista de la realidad escolar.

3. Contraste de las dimensiones

La primera dimensión, «*clima funcional*» en el centro escolar, aparece en varias ocasiones contrastada con los datos de los grupos de diagnóstico.

Las estrategias orientadas a la consecución de un nivel de disciplina en el centro se asocian con propuestas relativas a los trabajos en grupo de los profesores.

...Intento llevarme bien con ellos, buscas un poco psicología, con unos funciona, con otros no, más o menos llegas a un acuerdo, y ti ves que esa persona vale, en clase puedes llegar a que no te moleste, pero le yo veo que está dibujando, o que se pone a oír música, no me importa, vale, con los demás puedo hacer algo, no me importa, pero me planteo ¿estamos educando a esta gente? ¿qué educación es esta?, tenerle obligado ocho horas, y al final conseguir que por lo menos esté sentado y no moleste ¿eso es educativo?, a mí no me parece, (...).

(Documento XII, 180)

falta de tradición del trabajo en equipo por parte de los profesores, lo que implica, pues a veces, grandes dificultades a la hora de adoptar acuerdos y decisiones en temas importantes como pueden ser: evaluación, promoción, atención a la diversidad. Quizá por esa falta de trabajo en equipo, a veces, tenemos esas dificultades. Es decir, a la hora de dar el paso, de ponernos de acuerdo, de tomar unos mínimos acuerdos.

(Documento II, 113)

Los seminarios son también vitales. Nos encontramos cada semana y estamos reunidos el tiempo que haga falta: hasta que no se ha finalizado una tarea, hasta que no se ha aclarado un punto, no te levantas. En el seminario se discute cómo se trabajarán los

procedimientos, los conceptos, los valores, pero también se procura que vengan representantes de las editoriales y entablamos con ellos discusiones tan largas como sea necesario. (...).

(Documento II, 43)

La dimensión 2, recibe el nombre de «**optimismo cultural**». El optimismo cultural, con su oposición de pesimismo, aparece también frecuentemente aludido en las sesiones de los Grupos.

Veamos algunos casos en los que aparece claramente determinada esta visión de los problemas del centro.

Yo creo que los alumnos, a pesar de todos sus problemas, eso lo valoran y son un poco más respetuosos con aquellos que piensan que se adaptan un poco mejor a sus circunstancias, lógicamente esto no se puede, no se puede hacer extensivo a todo el mundo, ni a todo el mundo se le puede decir que haga esto.

(Documento I, 247)

Una frase. Es que hemos hablado poco de la función importantísima del equipo docente. Quiero decir que, para que la ESO salga adelante es imprescindible que el equipo docente tenga unas reuniones periódicas semanales; nosotros lo estamos haciendo y funciona, y la acción tutorial, que no se había dicho mucho, y ahora ya se ha dicho. Dos cosas imprescindibles.

(Documento I, 198)

Pero yo creo que hay otro tema importante, y es que: si algo en esta norma, que yo creo que es positiva y ya me adelanto a hacer una valoración, es que nos obliga a trabajar en equipo, y posiblemente uno de los grandes problemas que venimos arrastrando, por todos, es que no, posiblemente no estemos educados, o no estemos formados, o no estemos reciclados a trabajar en equipo.

(Documento XXI, 154)

Yo siempre he dicho que la gran novedad que aportó la Reforma Educativa, y me voy a centrar ahora en el tema de Primaria, ha sido que los maestros, los profesores han aprendido a trabajar en equipo y a reflexionar sobre su tarea y a asumir una cultura de evaluación en todos los aspectos del trabajo que realizan.

El hecho de que hayan sido capaces de juntarse, de hablar, de leer y de compartir, y de establecer una coordinación, ha sido uno de los fenómenos más importantes que ha tenido la educación en España en estos años de esta década de los 90.

(Documento XXI, 162, 163)

4. Comparaciones entre colectivos

De acuerdo con los datos obtenidos mediante el análisis de varianza de las puntuaciones factoriales, de los distintos colectivos (véase Cuadro 9.3) cabe señalar las siguientes diferencias significativas:

En la dimensión 1 (*clima funcional*) existen diferencias significativas entre profesoras y profesores, entre maestros y profesores técnicos de formación profesional y profesores de educación secundaria,

Cuadro 9.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Clima funcional	M-h	M-pff/pes	LC-f	PR-pu	(20+) - (6-10)	V/MEC-g C-g/n/mec/v PV-g/mec
D2. Optimismo cultural				PR-pu	(20+) - (5-) / (6-10)	N-g

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

entre profesores de lengua castellana y literatura y profesores de tecnología, entre profesores de centros privados y profesores de centros públicos; entre el profesorado que tiene 20 años o más de experiencia profesional y el que tiene de 6 a 10 años.

También existen diferencias entre el profesorado según la comunidad autónoma en la que está trabajando: el profesorado de Valencia y MEC se diferencia del de Galicia, el del País Vasco del de Galicia y MEC, y el profesorado de Cataluña se diferencia a su vez del de Galicia, Navarra, MEC y Valencia.

Los profesores que se reúnen más a fin de analizar los diferentes tipos de relaciones que se establecen, de estudiar los resultados educativos y las estrategias a seguir frente a alteraciones disciplinarias, la preparación de actividades complementarias y extraescolares y la coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria responden al perfil de ser profesoras, procedentes del colectivo profesional de maestros, impartir el área de lengua castellana y literatura, dar clase en centros privados y trabajar en las siguientes comunidades, en orden de mayor a menor promedio: Cataluña, País Vasco, Navarra, Valencia y MEC.

Con respecto a la dimensión 2 (*optimismo cultural*) las diferencias significativas se encuentran entre profesores que trabajan en centros privados y los que hacen en centros públicos, los que tienen 20 años o más de experiencia docente y los que tienen menos de 10 años, entre el profesorado que trabaja en Navarra y el que trabaja en Galicia.

Así pues, el profesorado de centros privados, los que tienen más de 20 años de experiencia y los que trabajan en Navarra tienen un nivel de satisfacción más alto con las relaciones que mantiene con el alumnado dentro y fuera del aula, y con los padres de los alumnos —de quienes piensa, en mayor medida, que están preocupados por el proceso educativo de sus hijos—, y con el nivel de disciplina que consigue utilizando procedimientos no sancionadores.

El Gráfico 9.1 señala las diferencias entre centros públicos y privados. Aunque estas diferencias son significativas en las dos dimensiones, existe una distancia entre promedios mayor en la primera de ellas (*clima funcional*) que en la segunda (*optimismo cultural*).

Las diferencias en función de los años de experiencia que tiene el profesorado aparecen reflejadas en el Gráfico 9.2 Los profesores con más experiencia y los que tienen menos puntúan más alto en la primera dimensión que en la segunda, mientras que los de los dos tramos intermedios valoran con puntuaciones muy parecidas las dos dimensiones.

Las diferencias por comunidades se encuentran reflejadas en el Gráfico 9.3, en el que se aprecia que los profesores de las comunidades de Cataluña y el País Vasco son los que más puntúan en la dimensión 1 (clima funcional), mientras que son los de Navarra y nuevamente el País Vasco los que lo hacen en la 2 (optimismo cultural).

Para observar algunas diferencias concretas entre el profesorado en función de la titularidad del centro en el que desempeñan su función, puede servir de ejemplo la siguiente pregunta del cuestionario:

51. Indique, por favor, la frecuencia con la que Vd. se reúne expresamente con otros compañeros del centro (sin contar las reuniones claustrales ni las sesiones de evaluación) para tratar sobre los temas siguientes:
- Preparación de materiales didácticos y curriculares.
 - Preparación y planificación de clases o series de clases, normales o de refuerzo.
 - Análisis de resultados educativos de algún grupo o de algunos alumnos.
 - Análisis y estrategias a seguir frente a alteraciones disciplinarias que afectan a la práctica educativa.
 - Preparación de actividades complementarias y extraescolares.
 - Preparación de clases que se imparten conjuntamente con otros compañeros
 - Realización de sesiones para la coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Como puede apreciarse en el Gráfico 9.4, el profesorado de uno y otro tipo de centro responde a un mismo patrón de respuesta aunque haya diferencias en la valoración asignada a cada ítem. En todos los casos (en opinión de los profesores) es mayor la frecuencia en los centros privados que en los públicos.

En general, el profesorado opina que se reúne con poca frecuencia para solucionar las cuestiones que se les plantea en esta pregunta ya que de una escala de 1 a 5 ningún ítem supera las opciones de bastante o mucha frecuencia y sólo dos, el estudio de los resultados de la evaluación y el análisis de las estrategias que se van a seguir frente a alteraciones disciplinarias que afectan a la práctica educativa, alcanza la opción de «alguna frecuencia».

El Gráfico 9.5 muestra las diferencias entre el profesorado en función de los años que tiene de experiencia docente y el Gráfico 9.6 hace lo propio con las diferencias debidas al hecho de trabajar en distintas comunidades autónomas.

Gráfico 9.1: Diferencias en las dimensiones por sexo

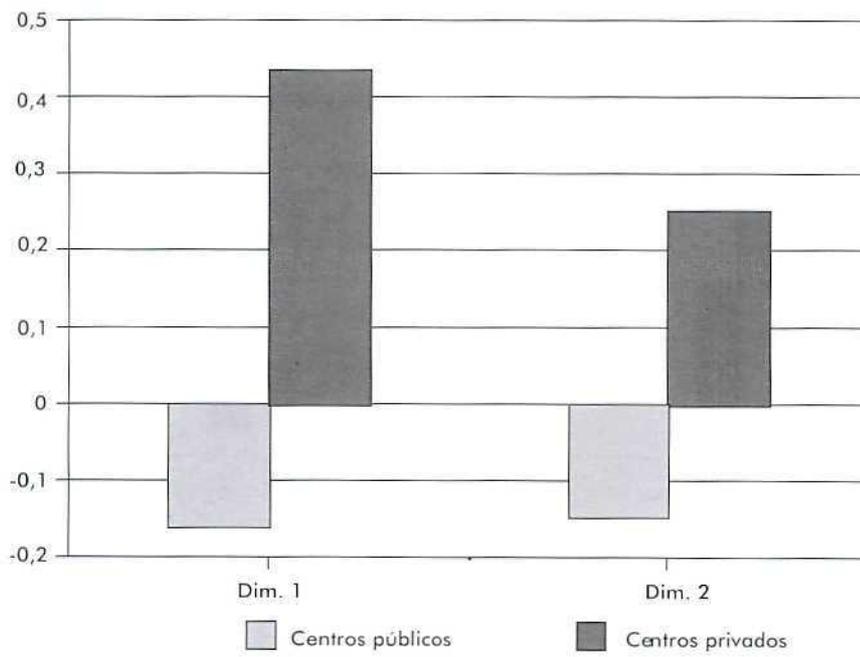


Gráfico 9.2: Diferencias en las dimensiones por experiencia docente

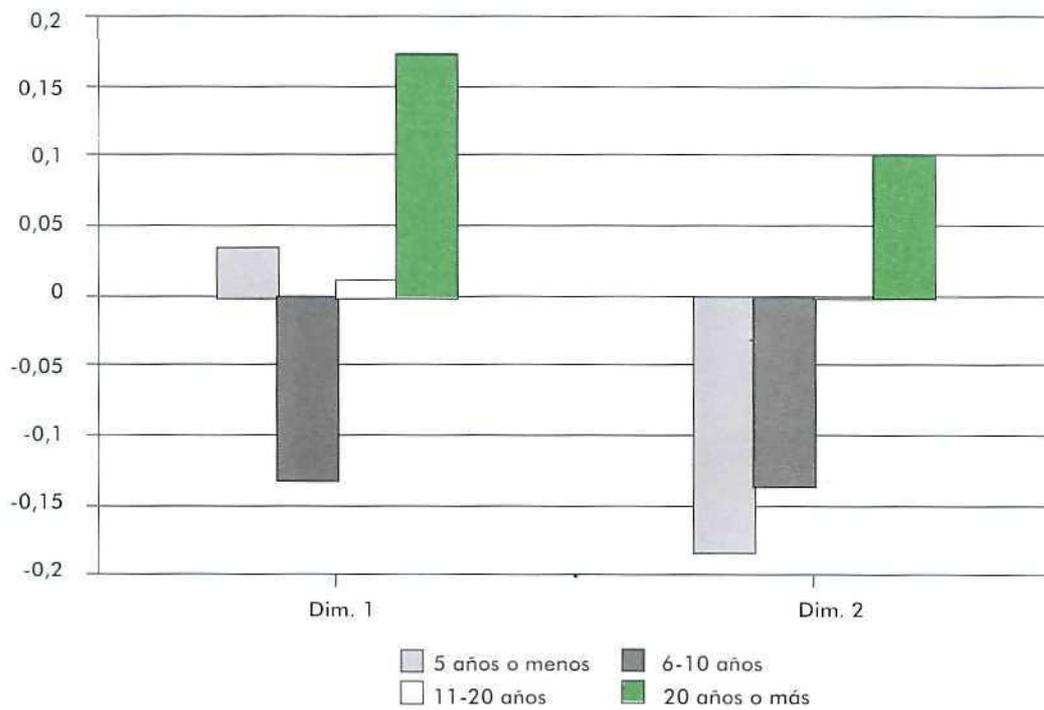


Gráfico 9.3: Diferencias en las dimensiones por comunidades autónomas

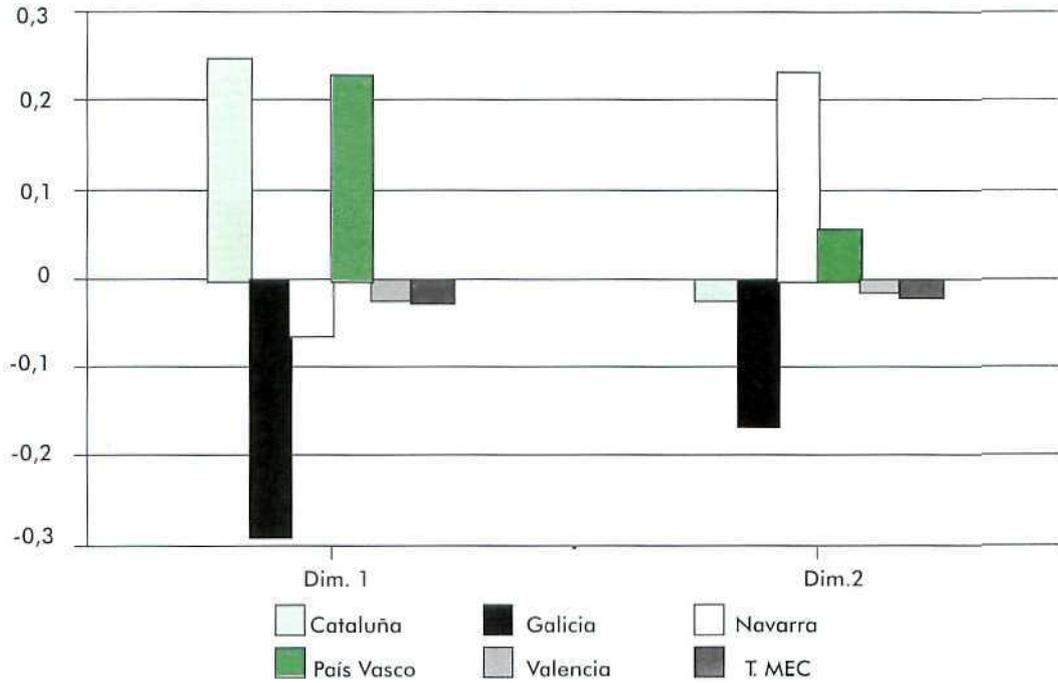


Gráfico 9.4: Diferencias por titularidad del centro

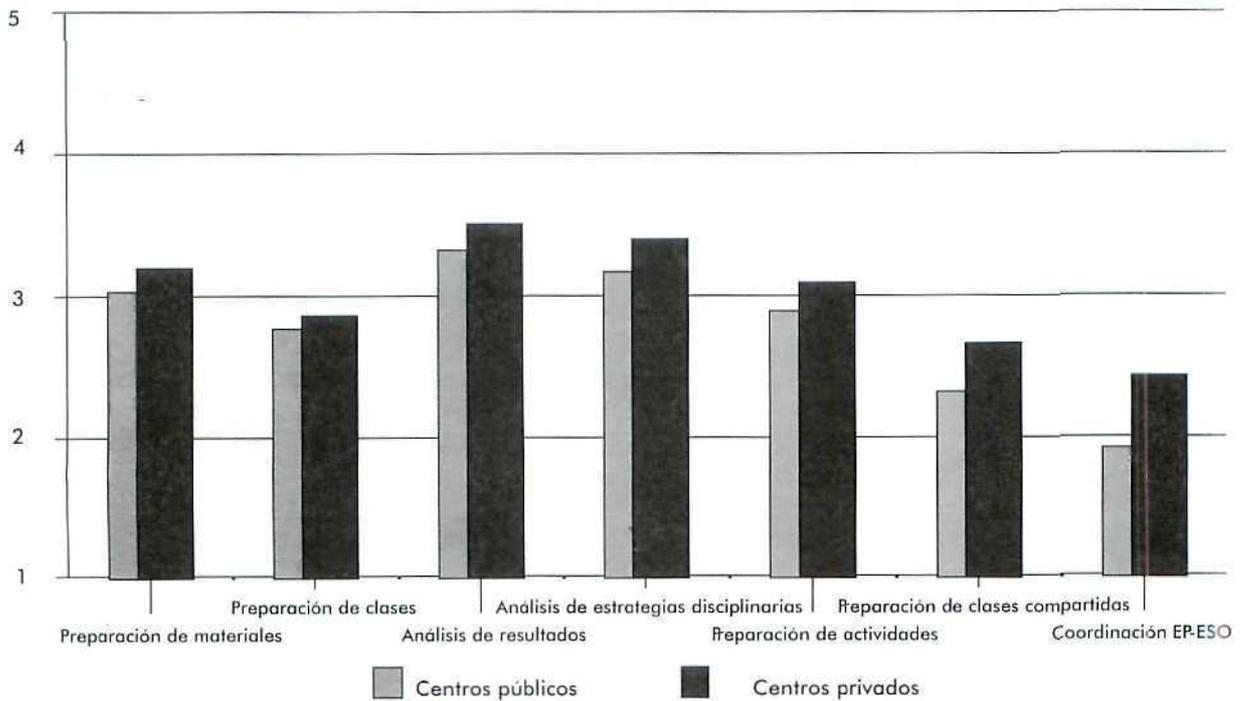


Gráfico 9.5: Diferencias en función de los años de experiencia

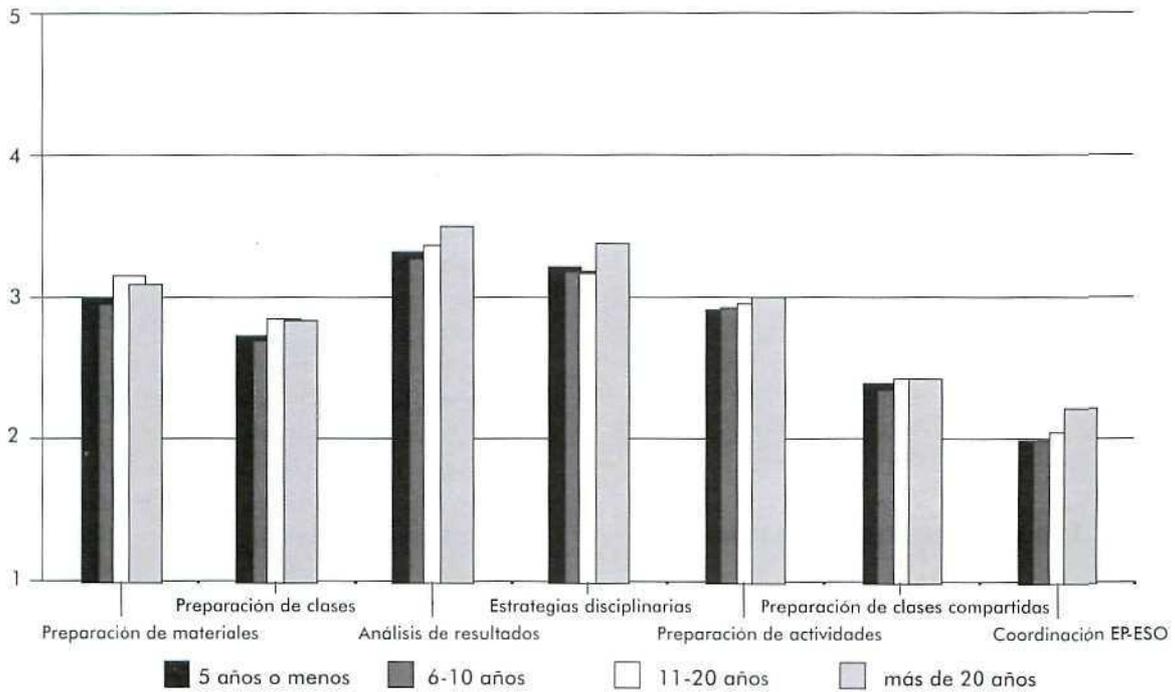
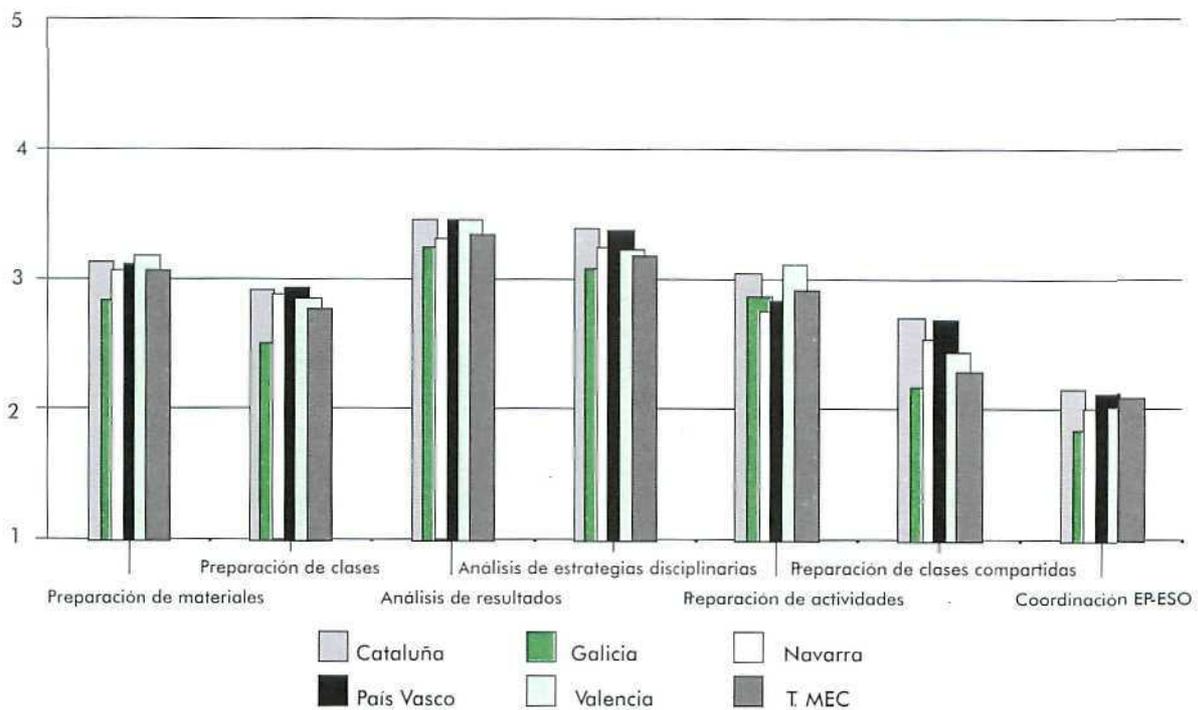


Gráfico 9.6: Diferencias por comunidades autónomas



5. Temas peculiares sobre clima y cultura

Las posibilidades de detección de los problemas de clima y cultura del centro no han sido suficientes a partir de los datos aportados por la encuesta como ya se indicó. Son los *grupos de diagnóstico* los que han aportado material de interés notable, y que confieren una cierta verosimilitud a los resultados cuantitativos.

Un campo en el que puede percibirse con intensidad este problema es el relativo a la disciplina en el aula. Vamos a partir en este caso de un doble análisis, cualitativo y cuantitativo, que pondrá de manifiesto esta opinión. Es posible que una elaboración más detenida del cuestionario hubiera permitido detectar estas situaciones. Pero hubiera alargado de modo excesivo su ya amplio recorrido.

5.1. CLIMA Y CULTURA DE LOS ALUMNOS

El problema de la cultura de los alumnos está referido de modo dominante, si no exclusivo, a los problemas de disciplina y los conflictos en el centro que derivan de ella.

Se van a abordar estos problemas de acuerdo con el agrupamiento de los temas recogidos en las siguientes rúbricas:

- 5.1.1. Disciplina y conflictividad en los centros de Educación Secundaria obligatoria.
- 5.1.2. Las posibles causas de la conflictividad.
- 5.1.3. Las actitudes de los profesores ante los problemas disciplinarios.
- 5.1.4. Algunas sugerencias de los profesores sobre la disciplina en el centro.

5.1.1. DISCIPLINA Y CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Si nos atenemos a los resultados de la encuesta, la cuestión 50 plantea el siguiente tema:

Indique, por favor, la frecuencia con la que utiliza los siguientes procedimientos para mantener la disciplina en clase:

- a) El refuerzo positivo de conductas mediante reconocimiento de los méritos
- b) Aplicación de sanciones
- c) Amonestación y expulsión de clase
- d) La implicación del grupo-clase en la elaboración y mantenimiento de las normas de disciplina
- e) El establecimiento de normas que, si no se cumplen, suponen una sanción
- f) Disuasión con seriedad y firmeza

- g) Informar al equipo directivo
- h) Informar a los padres

Los resultados cuantitativos se indican en el Gráfico 9.7, donde se presentan los promedios obtenidos por cada uno de los enunciados.

Los resultados, a simple vista, entran dentro de los márgenes de normalidad. 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.

Si se consideran los niveles de aceptación / rechazo del refuerzo positivo, la aplicación de sanciones y la amonestación y expulsión, (considerando aceptación los tres últimos niveles de valoración, y el rechazo los dos primeros) los resultados son los que se pueden ver en el Gráfico 9.8.

Las estimaciones parecen confirmarse. Pero es necesario considerar que «amonestación y expulsión» no se considera siempre inclusivo en el conjunto de «aplicación de sanciones», sino como una categoría diferente. Si se considera el posible sentido de integración de —al menos— algunas de las cuestiones anteriores, así como la disuasión con firmeza, el problema puede modificarse sustancialmente.

Y esa puede ser la razón por la que los problemas de disciplina y conflictos derivados de ella alcanzan cotas de mayor gravedad en los testimonios de los grupos de diagnóstico que en los de la encuesta.

En los juicios expresados por los profesores en las sesiones de grupo, es prácticamente unánime la opinión de que con la implantación de la Reforma ha aumentado la conflictividad en los centros. La descripción que hacen los profesores es larga y a veces pintoresca:

- Destrozos en el mobiliario y en el inmueble.
- Agresiones, incluso físicas, a algún profesor
- Deterioro del clima de la clase y de los aprendizajes

(...) Pero curiosamente, curiosamente antes había muchísimos menos problemas de disciplina, antes incluso, a lo mejor, había menos problemas de falta de asistencia, antes teníamos, digamos, un contacto incluso, a lo mejor, más directo con los alumnos porque también eran los mayores. (...).

(Documento II, 25)

Nuestros compañeros que han pasado de la Primaria a la Secundaria, pues la verdad es que también están un poco asombrados, pues porque están viendo cosas que antes no veían, pues de arrancar cañerías de los servicios, pues de..., ¿y por qué las arrancan?, pues porque sí, pues mira que bien. Entonces ni con un ejército de arcángeles podríamos vigilar y que hubiera la suficiente... (...).

(Documento I, 60)

Gráfico 9.7: Frecuencia de uso de procedimientos para mantener la disciplina

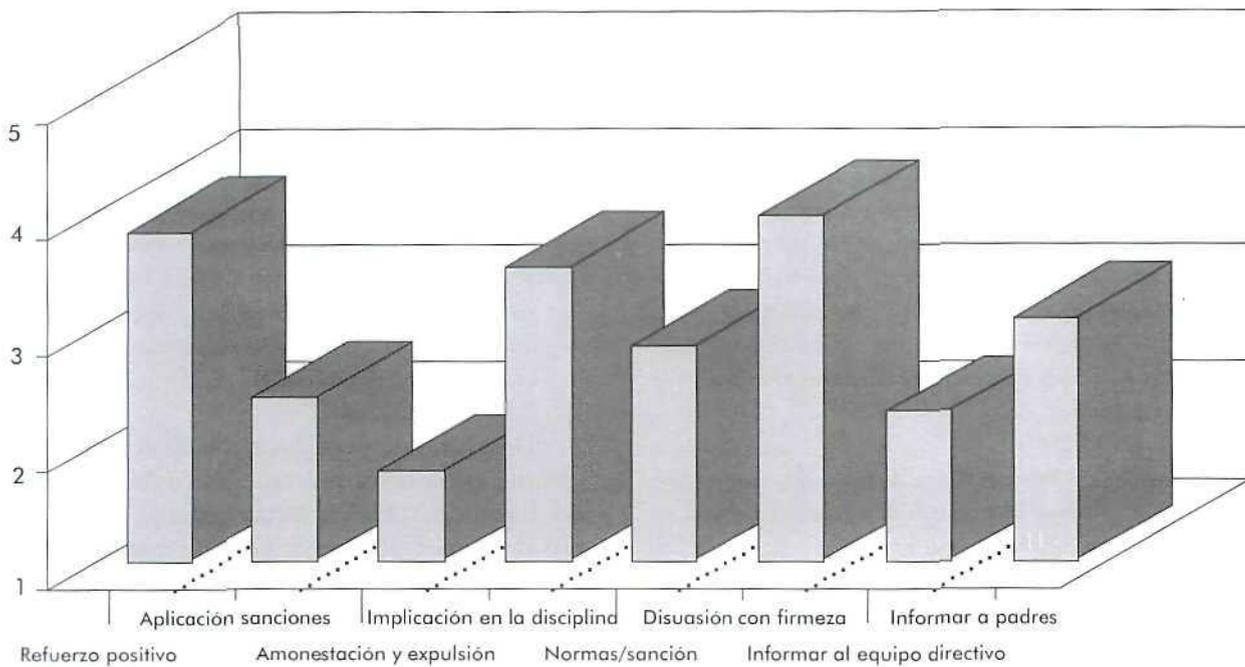
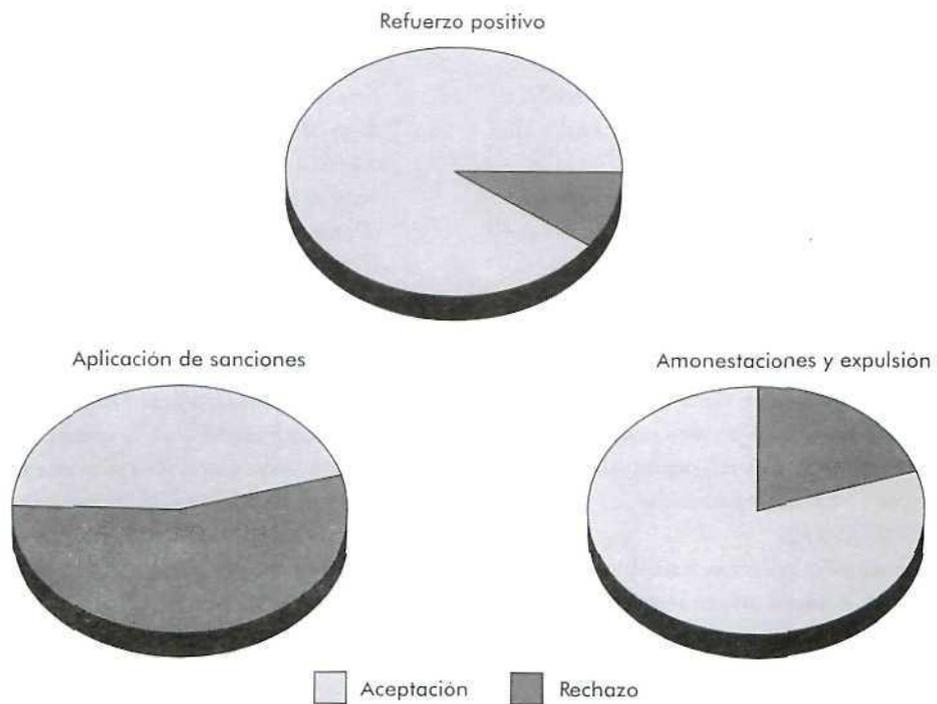


Gráfico 9.8: Procedimientos más frecuentes para restablecer el orden



Pues bueno, pues pasa como ha pasado. Pues en el XX hace poco, a una amiga mía, se le levantó una alumna y le dio una torta, una bofetada, cosas de esas pasan.

(Documento V, 266)

Y el niño resulta que escribe en la mesa, está destrozando la mesa, y le dices: fulanito, y dice el niño: yo estoy aquí por obligación, ¿qué le haces? aparte de que si le dices algo más, te contestan mal.

(Documento VI, 80)

Ha habido unos casos de disciplina y eso lo tiene que asumir la Inspección ¿eh?, los casos de disciplina y de destrozos, no, de verdad ¿eh?, yo pienso que no tenemos por qué estar pagando toda esta sociedad, todos los millones que está costando esta enseñanza estatal para que no sirva para nada, y para que en el mayor de los casos no aprenden nada, y nos están costando millones a todos los españoles. Unos niños destrozan una pared y no se hace, no se puede hacer nada.

(Documento VI, 81)

Y luego eso, que empeoran el clima de clase y empeoran a sus propios compañeros que están bajando el nivel en todo los sentidos, no sólo de conceptos sino también de todo. (...).

(Documento X, 16)

El contexto en el que se produce con más evidencia la conflictividad tiene una identificación relativamente fácil. Se trata de un fenómeno predominante en los IES que imparten ESO. La conflictividad se localiza especialmente entre 1.º y 3.º de la ESO. Los alumnos de Bachillerato y COU asisten a veces perplejos a este protagonismo negativo de los más pequeños.

Sin embargo, parece ser que la puesta en marcha de la ESO no ha generado ninguna conflictividad añadida cuando el primer ciclo ha quedado en los antiguos centros de EGB (actualmente de Ed. Primaria) con sus propios alumnos. En sustitución del 7.º y 8.º cursos de EGB que ya venían impartiendo allí mismo.

En cuanto al clima de clase, que se habla, que es uno de los temas que se apunta ahí. Pues nosotros no hemos notado grandes diferencias con los alumnos, porque era con los que estábamos trabajando hasta ahora, y seguimos con los mismos. Seguimos con 1º y 2º, con los chicos estos de 13 y 14 años, o 12 y 13 años y prácticamente no hemos notado grandes diferencias.

Si que notamos, a lo mejor, que problemas de disciplina no hay porque son los chicos mayores del colegio y como los has llevado desde pequeños, y los conoces, pues no se da ese problema. También es un colegio muy pequeño y claro eso contribuye también.

(Documento XVII, 89 y 90)

Los problemas de disciplina que se han generado han sido muy fuertes. Hemos tenido, realmente, problemas graves día a día. Y luego, curiosamente, como tú decías, los problemas los han planteado más los muchachos pequeños. Los propios alumnos de Bachillerato y COU han asistido perplejos a la marcha del centro, del día a día, porque se generaban muchísimos problemas.

(Documento X, 37)

Efectivamente, hay una gran diferencia de actitud entre los muchachos que cursan el Bachillerato y los muchachos que cursan la ESO, aunque he de decir que los de 4º parecen universitarios al lado de los de 1º de la ESO. O sea, que yo no sé si la criba que nosotros vamos haciendo o lo que sea.

(Documento X, 38)

En la parte positiva, es que yo creo que la convivencia de los chicos, están más integrados, al ser de zonas pues más afines, se conocen mucho más e incluso aquí solamente han ido de dos localidades. Entonces los chicos pues no tienen problemas en cuanto a convivencia, y al ser un número reducido se les puede atender con una enseñanza más personalizada y llegando más a cada alumno que en un centro grande, donde bueno, se difumina un poquito todo (se refiere a un CRA).

(Documento XXI, 24)

Una variante peculiar, también conflictiva, se identifica con la fórmula, que en ciertas provincias del Territorio M.E.C. se ha adoptado, de que a alumnos de primer ciclo de ESO se les instala en el inmueble de un centro de Educación Primaria en funcionamiento, como aulario o sección delegada dependiente de un IES incluso de otra localidad. Resulta una fórmula conflictiva, a la hora de articular "in situ" el funcionamiento de la ESO, con el centro de Ed. Primaria. Falta coherencia en la organización de la vida en común y se producen lagunas en el sistema de responsabilidades. El resultado suele ser un cierto desorden, que alcanza al funcionamiento y convivencia de los alumnos.

Porque en nuestros edificios, en nuestros institutos, sí que tenemos ya unas normas, buenas, malas o regulares, pero en las secciones hemos quedado un poco a ese acuerdo tácito entre el director del colegio de Primaria y en este caso el jefe de estudios de la sección delegada o el director del instituto. Entonces ahí ha faltado un poquitín de previsión, o vamos una conexión anterior.

(Documento XVII, 191)

El incremento de la conflictividad en los IES lo acusan y manifiestan no sólo los profesores, sino también los propios alumnos. Cuando se les da la oportunidad de manifestarse, demandan más orden.

O sea, hemos hecho la encuesta a alumnos, padres y profesores y nos ha sorprendido gratamente el que los alumnos, pues lo piden, o sea, piden un orden, un suelo, un cambio y piden apoyo. Entonces, yo creo que esto es algo que, desde la LOGSE, pues hay que potenciarlo como sea.

(Documento III, 133)

5.1.2. LAS POSIBLES CAUSAS DE LA CONFLICTIVIDAD

Las causas que provocan la conflictividad son variadas. Algunas de las que se señalan son las siguientes:

Los centros no están aislados de la sociedad. Son parte de la sociedad y, de algún modo, la reflejan.

La sociedad y los alumnos son hoy más reivindicativos que en épocas pasadas.

Igualmente, la cultura familiar, su forma de vida, los valores, o la ausencia de éstos, especialmente la actitud ante el trabajo y el esfuerzo, el paro, etc. evidencian las carencias que todos conocemos. Unas familias que en muchos casos reconocen que tienen serias dificultades para controlar la vida de los hijos. La influencia de este marco incide en los centros y explica en buena parte que el clima de convivencia en los mismos sea claramente insatisfactorio.

(...) ¿Vosotros creéis, realmente, que la falta de disciplina, ahora mismo, en el aula, se deba a la ESO?

Yo creo que no, y eso es lo que nos debemos plantear. Yo creo que forma parte de un hecho, pues que está en la calle, social, y que no tiene nada que ver. O sea, quizá lo apoye un poco. O sea, podría entrar en el debate de que lo apoye un poco, pero pienso que no tiene nada que ver con el sistema educativo.

(Documento IV, 178) y (Documento IV, 179)

El problema de muchos de nuestros alumnos es un problema social, no es un problema académico. El problema es que proceden en gran parte de familias desarticuladas, de situaciones muy problemáticas. No estoy pensando únicamente en alumnos con necesidades educativas especiales, muchos de los cuales tienen estos problemas añadidos. Sino alumnos que realmente están ahí, pues porque no tienen otro sitio, que están cambiando constantemente de centro.

(Documento VII, 227)

A mí me da pena recibir a unos padres que te dicen: ya no sabemos que hacer con mi hijo, resulta que tiene 12-13 años y hace poco, recuerdo que vino una madre y me dijo: es que no nos hablamos en casa. Por ejemplo otra madre: es que no lo veo en casa, después del instituto no viene a casa se queda en la calle. O sea el tema de la calle además vas analizando alumno por alumno y ves que realmente los callejeros son los que peor resultados tienen, no sé este es un tema de más calado evidentemente.

(Documento XII, 33)

Fuente decisiva de la conflictividad, es el acceso a los IES, para cursar primer ciclo de la ESO, de alumnos que llegan descolgados académicamente, incapaces de seguir los aprendizajes del grupo. Los alumnos desmotivados que se declaran confinados a la fuerza en el centro, porque su voluntad sería pasar al mundo laboral, o al menos, organizar su vida al margen de lo académico. En el origen, la obligatoriedad universal de la ESO, sin ofertas alternativas.

Absolutamente desmotivados, y yo creo que lo más triste es tener un alumno que cuando le llamas, y le dices: «oye, tú, ¿qué estás haciendo?», dice: «no, yo estoy aquí porque me lo mandan, que yo no quiero estar aquí. Yo me gustaría estar aprendiendo un oficio».

Pues es que eso ya no es posible, porque sin hacer la Secundaria ya no hay Formación Profesional.

(Documento IV, 51)

Yo, es lo que comentabas antes. Si se le está obligando y el chaval no quiere estar ahí, la única forma de vengarse de esa obligatoriedad es estar molestando en clase, interrumpiéndolas, metiéndose con el profesor, con los compañeros; los compañeros que se quejan, que por qué tienen que aguantar a ese alumno. Y entonces dices tú que la culpa de quién es, pues del sistema.

(Documento IV, 192)

De manera que yo en resumidas cuentas, creo que el problema de convivencia es un problema derivado de la propia obligatoriedad de la enseñanza. De manera que tenemos muchos de nuestros alumnos, que realmente no deben estar donde están, sencillamente.

(Documento VII, 231)

Yo creo que la raíz última es el fracaso escolar. A estos alumnos no se les da lo que verdaderamente necesitan, y habría que atender a su peculiaridad, con algún tipo de estudios o algún tipo de planteamientos distintos, y posiblemente la enseñanza comprensiva no sea la respuesta, porque yo creo que en otros países también se ha intentado y parece que ha fracasado.

(Documento VII, 236)

Incluso cuando les dices: «esfuérzate un poco más». Yo me he esforzado mucho por ellos, por motivarlos, porque se interesaran por el Inglés, pero es que dicen: «yo no quiero estar aquí, y estoy esperando que me den los 16 para irme con mi padre a los mercados». Y eso te lo dice uno, te lo dice el otro; todos están esperando a que se les cumpla la edad para irse a trabajar. Además la mayoría tienen el trabajo pensado y todo.

(Documento X, 13)

Yo creo que básicamente, lo hemos dicho, el problema de absentismo de alumnos y de disciplina vienen por el hecho de que tienes allí dentro alumnos que no querían estar allí y esto es un problema que hay: Cómo consigues tener los alumnos en clase cuando no quieren estar en clase, y creo que hay poca respuesta. Nosotros tenemos poca respuesta.

(Documento XV, 77)

La masificación es, sin duda, un claro factor de conflictividad. El tamaño medio de los IES es mucho mayor que el tamaño medio de los centros de Educación Primaria, de donde proceden los alumnos. El peligro de despersonalización es evidente. Como lo es el hecho de que en el IES confluyen las minorías conflictivas de los diversos centros de procedencia, con la posibilidad de que se organicen subgrupos con potencialidad incrementada de alterar y desestabilizar.

Y efectivamente, pues había niños suburbanos con problemas, casi de predelincuencia, pero era muy significados, al haberlos tenido desde pequeños, los conocíamos, pero ahora llega un aluvión, a un instituto, al XX, 6 colegios que van a hacer la ESO, y los 3 o 4 de cada curso se multiplican.

(Documento VI, 16)

Bueno, es que en la EGB los colegios también eran más pequeños y había un curso o dos por nivel, lo que ahora son bastantes más y se contagian unos de otros. Entonces, mientras que antes teníamos lo peor de cada casa, de dos casas, ahora tenemos lo peor de siete, diez o veinte casas. (...)

(Documento X, 201)

Se percibe una pérdida de calidad en el trato humano con el alumno debido a que el centro se ha convertido en un macrocentro, en nuestro caso particular, se ha convertido en un macrocentro enorme donde hay todo, hay FP, BUP, tal, es decir muy grande, como consecuencia de ello hay una masificación, hay muchísimos grupos de 30 alumnos no pasan de 30 pero hay muchos grupos de 30, es decir los del mismo nivel son muchos, hay falta de espacio, eso es un problema del propio instituto, después por otra parte son muchos los profesores que pasan por cada aula, es decir hay muchas asignaturas, entonces los chavales están viendo uno, otro y otro, cosa que a su edad no eran tantas cuando estaban en la EGB.

(Documento XII, 93)

En realidad, todos los alumnos, al pasar a los IES acusan el «fenómeno del transplante». La incorporación del primer ciclo de la ESO a los IES ha supuesto el hecho, peculiar, de que en el mismo recinto han de convivir forzosamente dos culturas y dos contextos educativos muy distintos entre sí. Es difícil para un alumno de 12 años sustraerse al peligro de descontrolarse cuando llega a un ámbito escolar donde se encuentra con alumnos mayores, de hasta 20 años, con otras normas de convivencia (sobre fumar, salir al bar, etc.).

A ver, por ejemplo, yo lo he experimentado. Yo vengo de EGB, llevo 22 años de servicio en la EGB y he pasado ahora a un instituto, y alumnos míos que han pasado conmigo, que no es que fueran tampoco ninguna maravilla, pero que eran menos problemáticos que ahora mismo han sido en el instituto. Nosotros le hemos tenido, a un alumno concretamente, que abrir un expediente. Yo creo que el motivo es que el traslado de un centro de EGB donde había más control, donde se cerraban las vallas, donde los alumnos no fumaban, se encuentran con un ámbito mucho más abierto, más grande, y luego también las clases son mucho más numerosas. Entonces, el alumno se ha descontrolado, se ha descentrado y han ofrecido muchos, muchos más problemas que, por ejemplo, en la E.G.B.

(Documento X, 199)

El 50 por ciento de los alumnos son los antiguos 7.º y 8.º de EGB, y conviven con otro 50 por ciento de alumnos que proceden del instituto donde existen unas costumbres, por lo menos yo así lo he vivido, donde hay zonas donde se puede fumar, donde puedes salir a comer el pincho, donde unos alumnos entran a las 8.40 horas y otros entran a las 10.30 horas, unos salen a las 13.20 horas y otros salen a las 14.20 horas, todo esto genera una serie de problemas en los chavales que claro, los chavales de 16, 17 o 18 años asumen perfectamente y con total normalidad, pero un chaval de 13 y 14 años no. Éste es un problema que está ahí claro.

(Documento XIV, 74)

A mi instituto se han incorporado este año, termino con los alumnos, pues los alumnos de 1.º y 2.º de la ESO. Parece ser que por razones psicopedagógicas, psicoevolutivas, yo no termino de ver esas ventajas, no las termino de ver. La verdad es que tampoco puedo decir que hayan creado problema estos alumnos pequeños, pues con los alumnos mayores del centro, pero repito, no termino yo de entender esa ventaja.

(Documento XVIII, 140)

Los profesores mismos no se consideran ajenos a la conflictividad. Tendremos ocasión de analizarlo más detenidamente.

En perspectiva, creen que el deterioro en las relaciones profesores-alumnos ya había comenzado antes de la Reforma, sin duda por tratarse de un fenómeno muy relacionado con el marco sociológico general y su evolución.

Aportan también, autocriticamente, la convicción de que los profesores de Educación Secundaria proceden de una «cultura organizacional» donde lo educativo tenía un peso mucho menor que el que exige la ESO. Este profesorado se siente poco preparado para entender y atender a los preadolescentes del primer ciclo de la ESO.

Creo que la relación entre profesor y alumno se ha deteriorado, se estaba deteriorando ya anteriormente, antes de tener la Reforma, y en general creo que sigue.

(Documento V III, 66)

Seguramente el profesorado procedente de FP como el que viene de EGB tiene una mayor facilidad de adaptación.

(Documento XI, 30)

Además he topado con mi desconocimiento de las características emocionales, afectivas, de las criaturas de 12 años.

(Documento II, 38)

Entonces creemos que con los chicos jóvenes, pequeños, existe ese problema, son muy espontáneos y llevan a situaciones muy incómodas para profesores que no estaban acostumbrados a tenerlos. Los profesores procedentes de la EGB se manejan mejor, lo llevan mejor, pero los que han dado clases en el Primer Ciclo procedentes de medias, se han encontrado con unas actitudes de rebeldía infantil que no saben muy bien, les sacan de quicio.

(Documento XVIII, 308)

5.1.3. LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES ANTE LOS PROBLEMAS DISCIPLINARIOS

Ante el contexto de conflictividad en el que han de realizar su trabajo, las actitudes profesionales de los profesores configuran una extensa gama. Enunciamos algunas que pueden parecer extremas y poco matizadas, pero, por significativas, aportan una cierta delimitación del campo.

Para algunos profesores, entrar en ciertas clases, afirman, es tanto como disponerse a ir a la guerra.

Y siempre comentamos lo que sale es que pasa a tercero y entras a luchar, no es como las demás clases que entres en la clase, allí vas un poco en tensión a luchar. Ellos son los contrarios y ellos te ven como un ogro, a veces es durísimo entrar en una clase de esas, y es fuerte.

(Documento XII, 115)

Hay profesores que prefieren refugiarse purista-mente en su papel de docentes de un nivel concreto y a ello se aferran aunque conlleve la negación de la realidad. Su opción sería limitarse a ser profesores de la materia y curso correspondiente, intentando hacer abstracción del tipo de alumnos que le han correspondido. El choque frontal con los alumnos, en estos casos, suele ser inevitable.

Entonces ella siempre les contesta: «es que yo no soy una profesora particular, yo vengo aquí porque el Ministerio me obliga a dar una serie de cosas», porque las sabe, y el que las quiera aprender, las aprende, y el que no pues que no las aprenda.

(Documento V I, 250)

Otros profesores buscan salida en una fórmula de concesiones sobreentendidas, poco honrosas, pero que garantizan una cierta paz. Sólo exigen a los conflictivos que no molesten. Lo demás no se concreta. Y es posible ver a ciertos alumnos en las clases con los cascos puestos oyendo música...

Intento llevarme bien con ellos, buscas un poco de psicología, con unos funciona y con otros no, más o menos llegas a un acuerdo, y tú ves que esa persona vale, en clase puedes llegar a que no te moleste, pero yo le veo que está dibujando, o que se pone a oír música, no me importa, vale, con los demás puedo hacer algo, no me importa, pero me planteo ¿estamos educando a esta gente? ¿Qué educación es ésta? Tenerle obligado ocho horas, y al fina conseguir que por lo menos esté sentado y no moleste ¿es eso educativo?, a mi no me parece, (...)

(Documento XII, 180)

La opción que otros siguen es olvidarse de las exigencias curriculares de la LOGSE y «hacer lo que se puede». Plegándose a la realidad de los alumnos que se tienen, aunque ello suponga ponerse a enseñar a leer en 2.º curso de la ESO. Preocuparse por ellos y sus problemas, ... De este modo evitan los choques frontales con los alumnos. Pero, realmente, no imparten la ESO.

En ese aspecto creo que hemos tenido menos problemas de relación, pero los hemos tenido también, pues porque estamos acostumbrados a trabajar con ellos de otra manera, quizá somos más flexibles, o al menos en aquella zona donde yo trabajo pues hace tiempo que nos desengañamos de la obligatoriedad de estos contenidos. Y quizás vamos más, no sé si a lo mejor estamos incumpliendo gravemente nuestras obligaciones profesionales, pero yo creo que pensamos más en los individuos que en las leyes.

(Documento VI, 244)

Otros, lisa y llanamente, se refugian en la baja médica

Problemas de disciplina terribles, profesores desesperados, profesores con bajas médicas, y no quiero ser alarmista, porque yo no o soy, yo creo en esta Reforma y hay que tirar adelante, pero realmente el gran problema es de disciplina, (...).

(Documento I I, 18)

Y yo creo que los profesores de Secundaria cuando aterrizan en el Primer Ciclo salen asustados, y yo tengo compañeras y compañeros que casi casi están diciendo ahora que buscar a un psicólogo para quitarse los últimos días de clase, que es que eso, les sacan de quicio. Eso es una cuestión que no se cómo...

(Documento XI III, 311)

La conflictividad escolar también condiciona el trabajo de preparación de las clases. El profesor, al planificar sus clases, en estos contextos, no sólo se ve obligado a diseñar estrategias de aprendizaje, sino también «estrategias de supervivencia».

(...) De ahí viene, lo mismo de la preparación, creo que tal y como estamos y con los alumnos que tenemos y los que se nos avecinan, creo que la preparación de las clases, independientemente de la preparación puramente profesional, yo creo que tiene que ser también la preparación de cómo nos vamos a enfrentar cada día con la situación que allí tenemos, que lógicamente también es distinto. No es lo mismo trabajar con unos alumnos que trabajar con otros.

(Documento V I, 251)

Yo la mayor parte del tiempo, me la paso pensando al día siguiente, cómo me voy a enfrentar a la realidad que allí tengo.

(Documento V I, 252)

Yo me tengo que preparar, lo primero para no excitarme cuando me encuentro a un niño que está ebrio, porque yo tengo que hacer un, tengo que estar preparado para aceptar aquella situación, o cuando estemos hablando, si yo le pregunto qué le pasa, me dice que pasa de mí, y que yo soy un hijo de puta.

(Documento I I, 256)

Todo ello produce, de modo general, en el profesorado una tentación de desimplicación más allá del aula. Evita intervenir, llamando la atención a algún alumno, fuera de la clase. Porque no está seguro de no meterse con ello en una situación de salida incierta.

Ahora mismo, es curioso, pero dentro de los centros tú puedes ver que un chaval hace cualquier cosa y te cuesta llamarle la atención fuera del aula; y eso yo creo que no es porque los profesores, en fin, pasemos de esos temas, sino porque realmente consideramos que nuestro margen de participación es muy escaso, es muy escaso y entonces realmente no merece la pena, quizá yo le llame la atención a esta chaval ahora y él me conteste, y esto me traiga un problema serio y el apoyo que yo voy a tener ante esto pues no sé cuál va a ser, quizá ninguno.

(Documento XIV, 65)

Y entonces esa es una pregunta, que a vuela pluma se me ocurre plantear, las cuestiones de formas en los centros, que sé que muchos compañeros del claustro rechazarían esas cuestiones de forma. Simplemente decirles, tenemos que cuidar determinadas formas, vigilancia en los pasillos, prohibir a un chaval fumar cuando se le ve escondido en un pasillo, prohibir a un chaval tirar un papel. Acometer los pequeños problemas de disciplina de forma común, que pienso que en la privada se hace y en la pública no se hace.

(Documento XVII, 287)

Has apuntado muy bien el clima de la clase. Yo creo que hay una cuestión clara, que es asunción de roles, y los profesores en la cultura docente actual, en la cual estoy metido, asumimos roles, y yo asumo mi función de director y como profesor, pero es que hay profesores que asumen el papel de profesor que creen que su función es dar clase y se acabó. Si se rompe la persiana, que se rompa, si un chaval insulta a otro que le insulte, y eso deteriora el clima total de la clase.

(Documento XVII, 292)

Se reconoce la mayor implicación que los profesores asumen en los centros privados, respecto a la que hoy día se asume en los centros públicos.

Entonces yo creo que tiene que haber una asunción de roles que desgraciadamente, y has apuntado tu muy bien, en la privada lo hacen, en la pública no. Desgraciadamente y voy a decirlo, es duro decirlo, tal vez por el carácter funcional que tenemos, así de claro. Lo que tiene es que es difícil reconocerlo.

(Documento XVII, 294)

5.1.4. ALGUNAS SUGERENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA DISCIPLINA EN EL CENTRO

Al hilo de las intervenciones de los profesores en los grupos de diagnóstico han ido surgiendo, a veces propuestas, a veces sólo quizá pensamiento desiderativo, sobre cómo paliar la conflictividad que tanto les preocupa y molesta. Todo ello es el contenido de lo que sigue.

Casi como broma, se plantea que en el futuro habría que cambiar el perfil actualmente utilizado en la selección de los mejores candidatos a profesores... para aproximarlos más al perfil de un buen domador. Más allá de la broma surge el tema de la necesidad, mayor en el futuro, de personalidades docentes más capaces de dirigir grupos, etc.

Para mí es una de las claves de la indisciplina que hay. Que esos chicos trasladan, lógicamente, trasladan su problema y un poco, de lo que tú dices, quizá, de la violencia que pueda aumentar en la sociedad, lo trasladan al aula. Allí lo trasladan ellos. Y entonces, hay profesores con los que son, auténticamente, tienen dificultades para poder impartir clase. Otros profesores no.

(Documento IV, 189)

Pero claro, es que entonces, porque me parecería ya muy complicado que sería el elegir a los profesores para que se coartaran. O sea, qué habría que hacerles, además de unas pruebas que se hacen en una oposición, luego ponerles de domadores a ver si eran capaces de domar tigres o algo así. Yo es que no lo entiendo. O sea, porque aquí se trata un poco de esto, de domar.

(Documento IV, 190)

El marco legal que regula los aspectos de la convivencia en los centros, así como la resolución disciplinaria de los conflictos, es el vigente Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos. Sin embargo, los profesores lo valoran muy críticamente y opinan que debe ser modificado.

- El texto del R.D. deja prácticamente sin margen a cualquier posible Reglamento de Centro.
- El profesorado, más que protegido, se siente desprotegido con este texto legal.
- Los centros necesitan una normativa sobre convivencia, mucho más ágil que la actual.
- En concreto, el procedimiento disciplinario resulta demasiado lento. Y a veces ineficaz por las limitaciones que impone al centro. Una semana fuera del centro en ciertos casos no supone un castigo, sino lo que realmente desea el alumno.
- Quizá el enfoque excesivamente formalizado que se ha dado al procedimiento disciplinario está originando situaciones difíciles. La sensación de impotencia aparece, como se señala en una ocasión y resulta emblemático, a través de la irrupción en el procedimiento de bufetes de abogados que el padre contrata para defender al hijo. Todo ello descontextualiza lo que se cree deben ser las actuaciones disciplinarias. Y, a la vez, ejercen sobre el profesorado y equipos directivos un cierto efecto disuasorio no deseable.

¿Qué medidas puedes tomar contra un alumno que se ríe, que no tiene ningún interés, que va a reventarte las clases y que aquello no le interesa? ¿Echarle una semana?, y aquello es lo que quiere.

(Documento IV, 193)

(...) el Real Decreto de Derechos y Deberes que no da potestad ninguna al profesorado de racionalmente tomar decisiones que acaben con el vandalismo o con la falta de respeto, a ellos, a los compañeros, al profesorado, eso causa muchísima, muchísima, por decirlo suavemente, desesperación en el profesorado.

(Documento VI, 18)

Otro problema importantísimo es la disciplina. Ahora los centros estamos teniendo, empezando a tener problemas, incluso policiales, problemas sociales muy graves, en unos centros más, en otros centros menos, pero ya empezamos a tener problemas muy serios. Si queremos sancionar a un alumno, como a mí me ha ocurrido en

muchas ocasiones, vamos, en alguna ocasión por lo menos, al día siguiente me encuentro con un fax: redactado, enviado por una oficina de abogados, y esto es algo que es bastante frecuente en los centros.

(Documento V II, 61)

Como ya ha quedado expreso, los profesores atribuyen el aumento de la indisciplina en los IES que imparten ESO, en su mayor parte, a los alumnos que toman sus posiciones fuera de lo escolar, pero que permanecen «atados» a la ESO a la fuerza. Por ello, se cree que el principio de solución al problema de la conflictividad escolar en la ESO pasa por abrir una puerta alternativa a estos alumnos. Tema éste que aquí reaparece una vez más. Y una vez más se lanzan ideas:

- Diversificar sin miedo en los últimos cursos. Hasta donde haga falta.
- Liberalizar la oferta y las vías de acceso a la FP. Hoy la FP está prisionera del Título de ESO y hay mucha gente, sin titulación previa, que desea hacer algo de FP. Al nivel que sea.
- Nuevas o viejas fórmulas, adaptadas, de acceso al trabajo aprendiz.
- Y como paliativos: potenciar las medidas de control en los centros. Organizar mejor las guardias,...
- Y, muy importante, reconsiderar la labor tutorial.

(...). Entonces ellos acaban en un centro de Primaria y les gustaría o hacer la Secundaria Obligatoria hasta los 14 años, y les gustaría hacer una Garantía Social o algo más de Formación Profesional porque no son capaces de estudiar como sus compañeros (...).

(Documento IV, 195)

Y ahora vengo precisamente de un examen de Ciclo Formativo, de alumnos que no tienen la titulación necesaria y resulta que para 15 plazas, pues se presenta muchísima gente, porque no hay una oferta adecuada de Ciclos Formativos, y la Administración debe asumir eso.

(Documento VII, 242)

Estamos consiguiendo alumnos desmotivados, indisciplina, muchísimos problemas en los centros y yo creo que estos niños, estos chavales lo que quieren es aprender a hacer algo. Oye lo que yo quiero es trabajar. Claro no hay trabajo, no hay mercado laboral, pero a lo mejor tendríamos que no ser creativos, sino volver a cosas que existieron: escuelas de aprendices...

(Documento XX, 18)

Entonces yo pediría, yo por ejemplo al Ministerio, le pediría una diversificación. Yo he visto cómo en Santo Domingo de Silos montaban un aula taller en colaboración con el INEM, me parece, en la rehabilitación de las obras de San Francisco, y allí llevaron, pero lo peor de lo peor.

(Documento XVI III, 341)

Hubiera sido más barato hacer centros para esta gente.

Eso no saldrá en las conclusiones.

(Documento VI, 260, 261)

5.2. CULTURA Y CLIMA PROFESIONAL

Las relaciones profesionales establecidas en el contexto de la cultura escolar vienen definidas en tres marcos principales, según se deriva de los datos de los grupos de diagnóstico: en primer lugar, en el marco de la cooperación, una de las notas de mayor interés en la reforma educativa. En estrecha conexión con estos problemas, la definición de los ámbitos de cooperación entre profesores que pueden mejorar el funcionamiento del centro. Y, como tercer marco de referencia, el relativo a la integración de distintos colectivos de profesores en un mismo nivel de enseñanza, con funciones similares y procedentes de culturas profesionales distintas. Se van a analizar a continuación cada uno de estos aspectos.

5.2.1. LA CULTURA DE LA COOPERACIÓN Y SUS LIMITACIONES

En los centros docentes tiene escasa tradición la cultura de la cooperación y del trabajo en equipo. La cultura del profesor tiende al personalismo y su actividad natural, históricamente, es el trabajo individual.

Pero yo creo que hay otro tema importante, y es que: si algo en esta norma, que yo creo que es positiva y ya me adelanto a hacer una valoración, es que nos obliga a trabajar en equipo, y posiblemente uno de los grandes problemas que venimos arrastrando, por todos, es que no, posiblemente no estemos educados, o no estemos formados, o no estemos reciclados a trabajar en equipo.

(Documento XXI, 154)

Nuestra tradición no es precisamente la de trabajar en equipo sino todo lo contrario (...).

(Documento XVI I, 8)

La cooperación entre profesores tiene en los IES como primera dificultad el hecho de que en estos centros están llamados a convivir colectivos bien diferenciados. Maestros, profesores técnicos, profesores agregados, catedráticos de «oposición» y catedráticos «de acceso», con sus diferentes estatus administrativos. Y con culturas profesionales, funcionariales y profesionales distintas, especialmente diferenciadas en el caso de los maestros que han accedido a los IES para impartir primer ciclo de ESO, respecto al resto de los profesores con plaza en los IES. Este tema de las relaciones entre maestros y profesores de secundaria, que es el más perceptible por numeroso, va a ser motivo de un análisis posterior más detallado.

Y luego, mucha problemática en cuanto a los centros de Secundaria por la diversidad de profesorado: maestros de primaria con 21 horas que tienen que cuidar recreos, cobran menos, no tienen complemento de nivel al igual, a igual puesto de trabajo, nos encontramos con profesores técnicos, profesores agregados, profesores catedráticos de pata negra, profesores catedráticos de pata blanca, o sea ahí hay un batiburrillo del que hablaban anteriormente que difícilmente, o en cierta medida algo hay que hacer para que verdaderamente se conjugue ahí un equipo de trabajo y no haya disparidades en cuanto a las condiciones de cada uno.

(Documento V II, 93)

Y en esa Comisión Pedagógica encima solamente hay catedráticos y no hay ni siquiera un profesor que de clases en la secundaria obligatoria, y ningún maestro que da primer ciclo, que está también en el instituto.

(Documento XI, 161)

(...), el profesor que viene de la EGB y ha pasado a la Secundaria tiene un concepto totalmente y diametralmente opuesto, en cuanto a la realidad educativa de esos niños, muy diferente, con perdón, de los profesores que habéis estado y que ya de siempre proveníais de la Secundaria.

(Documento XI II, 273)

Yo creo que una de las novedades de esa etapa es que van a convivir en ella profesores de niveles distintos. Así como en la red privada realmente eso ya existía de antes, hay muchos centros privados que son centros integrados donde en un claustro había profesores de medias y de primaria, en los centros públicos no ha sido así.

(Documento XXI III, 83)

A su vez, la convivencia no se ve favorecida por la excesiva complejidad que la Reforma ha llevado a los IES; por la complejidad de las enseñanzas que estos centros están llamados a impartir. Primero y segundo ciclo de la ESO, Bachilleratos, Ciclos Formativos II, Ciclos Formativos III y Programa de Garantía Social.

Por lo tanto yo creo que eso es un gran reto de la Secundaria, otro gran reto yo creo que es la organización de los centros. Los centros de Secundaria con alumnos desde el Primer Ciclo hasta Ciclos Formativos de grado superior, es un centro, es un centro enormemente complejo, cuya organización necesita de un Equipo Directivo y de, y de una buena organización estructural del profesorado, etc. porque sino también se viene abajo.

(Documento VII, 118)

5.2.2. LOS ÁMBITOS DE COOPERACIÓN

Centros tan complejos y tan grandes originan, lógicamente, claustros demasiado complejos y numerosos. En ese contexto, los claustros son órganos casi inviables para cooperar y trabajar en común. Por el contrario tienden a degenerar en asambleas.

La alternativa que sugieren algunos profesores es potenciar los órganos, que, por su tamaño y naturaleza, constituyen ámbitos más favorables de cooperación técnica e institucional. La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), los Departamentos y los Equipos de Profesores.

El claustro es una asamblea, y todos sabemos lo que es una asamblea muy variopinta, y pueden salir las cosas por peteneras a la mínima que te eso, o siempre hay algún demagogo, no voy a seguir hablando de lo que es una asamblea.

(Documento XI, 155)

Para evitar la asamblea, en el 90 por ciento de los casos está la CCP porque tiene el poder de canalizar democráticamente las decisiones del claustro pero sin el acto ritual del claustro, se puede debatir tranquilamente en un foro pequeño de 10 o 12 personas, y a su vez ese debate se traslada a un seminario que es donde realmente debería de debatirse democráticamente todo el curso, votar cuestiones que luego volverían allí, pero en pequeñas reuniones de no más de 10 personas, yo creo que sobre el papel está muy bien y las decisiones que allí se tomasen tendrían que ser tan democráticas, y de hecho lo son como aquellas que se hacen en una asamblea tumultuosa de un claustro.

(Documento XI, 156)

Los claustros últimamente sirven para reunir, por si no lo sabíais, lo que pasa es que no funcionan, porque la estructura está oxidada, vuelvo al tema de los principios decimonónicos son organizaciones decimonónicas que se ponen ahí, (...).

(Documento XI, 157)

Los Claustros [...] eso es una locura, generalmente suelen ser monólogos de la dirección, alguien puede discutir algo; pero no es un sitio para debatir cosas con seriedad. Creo que los Claustros debe ser el sitio donde ir a plantear una cosa ya muy elaborada, muy trabajada por pequeños grupos, y un poco para dar ya la ratificación final, el compromiso final; pero hay que llevarlo ya debatido en los Departamentos.

Yo creo que la Comisión podría ser una excelente herramienta, ¿no? (...).

(Documento XIX, 144145)

La CCP es órgano nuevo. Con las lógicas dificultades para conseguir funcionalidad y aceptación. En algunos IES, a fin de aumentar la funcionalidad y representatividad de este órgano han incluido en él a algún maestro del primer ciclo, aun a sabiendas de la heterodoxia formal de la medida. A su vez, el trabajo cooperativo eficaz en la CCP está condicionado por el tipo de cooperación y trabajo que desarrollan los departamentos didácticos.

Y comisión pedagógica, fundamentalmente, no tenemos.

(Documento XXVIII, 385)

Respecto al profesorado, se observa que empiezan a trabajar en equipo, pese a haber dificultades. En algunos casos se ha encontrado dificultades con la participación de los maestros, por lo que

algunos centros han optado por posibilitar la presencia de un maestro en la C.C.P. para facilitar la integración en el centro de este colectivo y potenciar su participación en la elaboración del Proyecto Curricular, en especial lo referido al Primer Ciclo; pero muestran normalmente agrupamientos de ciclo más que de departamento, como se ha constatado anteriormente.

(Documento XXXII, 42)

El Equipo de Profesores, o Equipo Docente, que imparte enseñanza al mismo grupo de aula es un órgano con muy escasa tradición en los centros de Educación Secundaria. Sin embargo la Reforma potencia indirectamente esta instancia intermedia de cooperación.

En la Enseñanza Primaria (antes Primera Etapa de EGB) la coordinación del profesorado se ha articulado en torno al alumno y de ahí la importancia del Equipo de Profesores en este nivel. En el Bachillerato, en cambio, la coordinación del profesorado se ha realizado en torno a la materia y de ahí la importancia tradicional dada a los Seminarios. La ESO participa de las características de ambos niveles por ser nivel intermedio. De ahí que sus Departamentos hereden la tradición del Bachillerato (así como de la 2.^a Etapa de la EGB) y sus Equipos de Profesores la tradición de la Primaria/EGB.

La Reforma impulsa la coordinación y cooperación de los profesores de un mismo grupo de alumnos desde el momento que establece la colegiación de las decisiones sobre evaluación y promoción. La otra vía de esa cooperación es la potenciación, que la Reforma impulsa, de la tutoría. Pues la tutoría sólo es eficaz si se planifica y se realiza desde y con la cooperación de los profesores que actúan con el mismo grupo de alumnos.

Es que hemos hablado poco de la función importantísima del equipo docente. Quiero decir que, para que la ESO salga adelante es imprescindible que el equipo docente tenga unas reuniones periódicas semanales; nosotros lo estamos haciendo y funciona, y la acción tutorial, que no se había dicho mucho, y ahora ya se ha dicho. Dos cosas imprescindibles.

(Documento I, 198)

Pero quería añadir un elemento nuevo, es el elemento de que la coordinación docente en la ESO debiera hacerse en torno al alumno, o sea, el equipo docente de grupo debiera ser la coordinación docente básica.

(Documento XXVIII, 220)

Sin embargo, en los centros de secundaria lo clásico es la coordinación en torno a la materia, o sea, el departamento o el seminario. Creo que no hay todavía por parte de la administración, y por tanto mucho menos por parte de los centros, una claridad de ideas en dónde y cómo había que poner el acento, de forma que los jefes de seminario siguen teniendo complemento económico, pero los coordinadores de ciclo no y mucho menos los tutores.

(Documento XXVIII, 221)

Quiero decir, hay profesores que están más acostumbrados a trabajar en equipo, hay profesores que están menos acostumbrados a trabajar en equipo. Bueno, pues lógicamente, este planteamiento obliga o exige, de alguna forma, poner cosas en común. Hay profesores en Centros que, eso les cuesta mucho, eso no es un tema tampoco sólo de que haya que hacer cursos, para que..., resolver todo, porque, posiblemente tampoco se vaya a resolver. Quiero decir, que hay algunos aspectos, como el trabajo en equipo, como la labor de tutoría, que aquí se comentaba, como algunos aspectos más, que obligan a un tipo de profesor distinto.

(Documento III, 177)

Finalmente, se ve necesaria la cooperación entre Equipos de Profesores. Los que conocen al alumno del curso anterior con quienes lo reciben al curso siguiente. Y también de los equipos de Educación Primaria y los de 1.º de la ESO.

... escasa coordinación entre los equipos educativos de ciclo, y más escasa coordinación con el equipo educativo del ciclo o de la etapa anterior. Esto trae consigo enseñanzas compartimentadas y aprendizajes inconexos. Y ya partimos dentro de los mismos centros falta una coordinación efectiva, y bueno ya, lo que señalaba antes el compañero, cuando la coordinación hay que hacerla con los colegios adscritos y demás, deja mucho que desear.

(Documento IV, 111)

El profesorado, en sus testimonios, remarca la conveniencia de impulsar la coordinación y cooperación entre profesores. Pero a su vez transmite la impresión de que ello ha alcanzado escasamente naturaleza operativa en la vida de los centros.

5.2.3. LA INTEGRACIÓN DE DISTINTOS COLECTIVOS DE PROFESORES EN LA ESO

Como ya se ha dicho, es este un problema peculiar de la Educación Secundaria Obligatoria. De modo especial, la presencia de los maestros en los IES constituye una novedad significativa, en el modelo de centros derivado de la LOGSE, aunque esta presencia, según el modelo final, se prevea transitoria. Podría pensarse que ya existe el precedente de la presencia de otros profesores diplomados universitarios (no licenciados): los profesores técnicos. Sin embargo, estos últimos tienen su parcela curricular propia. El hecho peculiar que afecta a los maestros es que han entrado en los IES para impartir las mismas áreas que los profesores de Educación Secundaria, si bien sólo en el primer ciclo de la ESO. Lo que supone que han de colaborar a la par en los ámbitos hasta ahora exclusivos de los profesores de Educación Secundaria.

En las intervenciones registradas en los grupos de diagnóstico no aparecen tensiones corporativas que

pueda haber. En realidad esta técnica no sería la más adecuada para detectarlas si las hubiese, ya que las intervenciones cara a cara tienden a desarrollarse naturalmente en los límites de lo socialmente correcto.

No obstante, sí aparecen comentarios a aspectos relacionados con la presencia de los maestros en los IES que afectan a su vez de modo más o menos directo a la vida relacional de estos centros.

La presencia de los maestros aporta al resto del profesorado, por un lado, su mejor conocimiento de los alumnos de 12 y 13 años, así como la mejor manera de trabajar con ellos. Por otro lado, aportan su mayor tradición de trabajar en coordinación horizontal, con el equipo de compañeros que trabajan con el mismo grupo de aula.

Referente a los maestros, pienso que, en general, no se les ha mirado de reojo. Pero tampoco mitifiquemos las cosas, porque de maestros, como de profesores, como de peones, los hay buenos y los hay malos. Sí que es cierta su aportación en el sentido que ellos conocen mejor a los niños de doce años. Después de 23 años de docencia yo no los había tenido y no sabía nada de ellos y, en cambio, ellos saben de qué va. (...).

(Documento II, 64)

(...) hemos echado en falta, los que provenimos de la EGB, una falta de contacto entre los profesores, echamos en falta la coordinación horizontal, aun así desde el primer año el año pasado, procuramos tener unas sesiones de coordinación horizontal para fijar objetivos educativos en cada uno de los niveles, (...).

(Documento XII, 147)

Entonces cara al grupo yo creo que tiene que tener unos retos y esos retos tienen que ser comunes para el profesorado, que los fije el profesorado conjuntamente con la función tutorial, que haga el tutor con los alumnos pero a la vez todo el profesorado trate de buscar y de trabajar en el mismo sentido, entonces eso lo echábamos en falta y este año en las sesiones de coordinación ya desde principio de curso teníamos marcadas obligatoriamente unas sesiones de coordinación horizontal en el calendario.

(Documento XII, 148)

Pero yo sí que quiero romper una lanza a favor de que los maestros realmente están funcionando o funcionan mejor que los profesores de Secundaria, en lo que se refiere a la implantación de la ESO. Tienen o están más acostumbrados a trabajar con los alumnos de una forma más individualizada, de esa atención que nos exige, desde mi punto de vista, la LOGSE, y por lo tanto yo pienso que los profesores de Secundaria tendríamos mucho que aprender de ese funcionamiento.

(Documento XV II, 149)

Y sin embargo yo tengo que admitir una cosa, que con excepciones en uno y otro nivel, yo me he tropezado con los maestros que se han incorporado al Primer Ciclo de la ESO con una actitud, con una voluntariedad y con un dominio, especialmente de los alum-

nos conflictivos, para trabajar con ellos, muy superior a la inmensa mayoría de los profesores de instituto tradicionales.

(Documento XI II, 250)

En los IES los maestros son una minoría y, como tal, tienden a aislarse. A lo cual ayuda la problemática específica, retributiva y laboral, que estos profesores tienen respecto de la Administración: nivel retributivo, horas lectivas, vigilancia de recreos, etc.

Y bueno, ha empezado por lo de cuidar los alumnos en los recreos, es una cosa que les aísla por completo del contacto o media horita de tomar el café, que es cuando nos relacionamos más todos, que es cuando comentas los casos y tal. Yo creo que ahí ha habido mucho problema, y por otra parte ellos mismos, que vienen de centros y se conocen ya, se han aislado un poco.

(Documento XVIII, 289)

Entonces causa problemas, pues del tipo, muy sencillos, ¿quién hace los recreos?, ¿quién hace las guardias? y en este instituto se ha logrado, se ha logrado solucionar, decir por la vía: los maestros hacen guardias y los profesores de Secundaria algunos o Enseñanzas Medias hacen recreo. (...).

(Documento VI, 11)

Los maestros de Primaria en los centros de Secundaria, es un trato discriminatorio el que están sufriendo y sobre todo cuando comparan con otras comunidades autónomas donde sí se les ha reconocido esa situación.

(Documento V II, 219)

Pero, ya verás el año que viene cuando falten horas y venga uno de Secundaria y dé lo mismo que yo, y él gana más que yo, eso lo hablaremos, y eso es una realidad también, eh, estas dando el mismo nivel, sin embargo estas cobrando menos y no nos engañemos que esos son los verdaderos problemas que hay lo que pasa es que la gente no se atreve muchas veces a decirlo y allí enseguida otro decía, tú eres del grupo A, tú eres del grupo B, (...).

(Documento XXXI, 88)

La presencia de los maestros en los IES para ejercer su especialidad con los mismos alumnos que la venían ejerciendo en los centros de EGB, tiene como fondo la cuestión, recurrente, del acierto, o no, que está suponiendo la escolarización de los alumnos de primer ciclo de la ESO en los IES. Desde la vida cotidiana de los centros, no surgen precisamente voces entusiastas de la medida. Más bien predomina la idea contraria. Si bien los contextos, al ser tan variados, impiden una generalización total del criterio.

Pero es cierto que, en numerosos casos, se han creado problemas innecesarios, a profesores y alumnos, a cambio de ventajas muy discutibles.

La fórmula de Sección Delegada o de aularios con ubicación en centros que siguen impartiendo Educación Primaria es innecesariamente conflictiva. Provoca tensiones innecesarias entre profesores, al

coexistir en el mismo inmueble dos direcciones, con el agravante de que la dirección del IES está fuera. La experiencia está demostrando que la fórmula menos conflictiva es que sea el centro de Educación Primaria el responsable del primer ciclo de la ESO que se imparta en su edificio. Posibilidad que se contempla en la normativa y que se mantiene generalizadamente en algunas provincias.

Y me parece una barbaridad el que vayan a fomentar, el que profesionales de cuerpos distintos se rompan la crisma en el mismo centro; me parece (...) por cuestiones de horarios, por cuestiones de sueldo (...) si cada cosa está muy bien en su sitio, ¡Eh!, cada cosa está muy bien en su sitio. Si lo que hay que compartir es el espíritu, pero lo demás creo que cada cosa está muy bien en su sitio y yo creo que para que los niños no estén, se están abandonando recursos y cantidad de medios en centros de Primaria y resulta que se está invadiendo la Secundaria que carece de esos recursos, Todo lo que se pedía para Séptimo y Octavo en los colegios se está quedando ahí abandonado y resulta que los niños van al instituto donde eso no lo hay. O sea me parece kafkiano, kafkiano. Entonces yo propongo, yo mi propuesta es que los alumnos de Primaria y Secundaria, se llame el Primer Ciclo de Secundaria se llame como se quiera llamar, que se queden en sus escuelas.

(Documento XX, 248)

Porque en nuestros edificios, en nuestros institutos, sí que tenemos ya unas normas, buenas, malas o regulares, pero en las secciones hemos quedado un poco a ese acuerdo tácito entre el director del colegio de Primaria y en este caso el jefe de estudios de la sección delegada o el director del instituto. Entonces ahí ha faltado un poquitín de previsión, o vamos una conexión anterior. Con esto acaba.

(Documento XVII, 191)

5.3. PADRES, PROFESORES Y CENTRO ESCOLAR

La relación padres-centro está dibujando un nuevo contexto, que tiende a generalizarse en el mundo occidental: los padres como clientes. Y a la vez como fuente de recursos a través de las APAs. Por eso la Reforma, cualquier reforma importante, progresará difícilmente sin el apoyo de los padres.

Y también diríamos que debemos tener en cuenta que los alumnos y las familias son clientes. Ya no vienen o sea al cole, porque, aunque la enseñanza sea obligatoria, no; son clientes. Porque obligatoriamente tú no puedes tener a un niño en un sitio donde no quiere estar; obligatoriamente tú no puedes hacer que, por mucha adscripción de centros que tenga aquella familia, vaya a aquel centro, no. Por tanto, y dado que los alumnos son un bien escaso, como el trabajo (sonrisas de fondo), pues bien, o fomentamos políticas de natalidad, que ya, no sé, a algunos nos vienen tarde, ya, tal vez, han de tener 12 años para que entren, o cambiamos todos

de chip, pero todos, desde el director, hasta el conserje, hasta la secretaria, hasta la que hace la limpieza, todos; cambiar el chip de que son clientes; no es la digamos escuela pública «si no te gusta es igual», no, son clientes, y tienen que quedar contentos. ¿De qué modo? Bueno, con calidad. Bien, y esto pienso que no sé si nuestra Administración lo tiene claro.

(Documento I, 124)

Quizá, quizá también insinuaría que en una reforma educativa habría que formar también antes a los padres, porque el cambio tan grande que se ha querido dar, necesita un cambio, una formación del profesorado, pero yo creo que también una formación de los padres, porque sin la familia, sin el ambiente que rodea al chico, no podemos hacer reformas.

(Documento III, 47)

A la vez, la conexión potenciadora centro-familia encuentra hoy serias dificultades en amplios sectores de la sociedad.

- La crisis de los valores ha alcanzado también a las familias. La carencia de normas en muchas familias dificulta el orden de trabajo y convivencia que intenta el centro. Padres que dedican poco tiempo a los hijos, ...
- Buena parte de los padres son hoy más reivindicativos que colaboradores. Priman el apoyo incondicional al hijo frente a las razones del centro. (...) se ha cambiado los valores de tal manera que aquella educación que recibimos antes, pues por supuesto en familia, que aquellos valores que imperaban en una familia, pues se han trastocado, se han pasado al extremo opuesto.

(Documento III, 43)

Es decir, que un padre hoy día, pues no es capaz de contrariar a su hijo en ninguno de sus gustos, sus caprichos. Eso se lleva al colegio y se lleva a todos los sitios. Y luego la sociedad entera, los medios de comunicación, las... los medios de diversión, la cantidad de comodidades y la vida fácil que tienen los jóvenes hoy día, pues no los lleva a hacer ningún esfuerzo.

(Documento III, 44)

Se sienten los propios alumnos obligados, como se había dicho antes, totalmente obligados. No tienen interés por formarse, los padres no aprecian tampoco, la mayoría de ellos, no aprecia el valor del esfuerzo y del sacrificio, de la formación seria, y transigen.

(Documento III, 45)

Me parece muy importante también la relación profesor-padre o centro-padre, porque desde luego en general, observo que los padres defienden continuamente a sus hijos, aunque prácticamente hayan asesinado a un profesor o a un compañero.

(Documento XX, 67)

Los padres por otro lado en el mundo en que vivimos con los niños, no tienen, no les dedican suficiente tiempo debido a las ocupaciones y entonces el niño se encuentra un poco desamparado, desasistido podríamos decir.

(Documento XXXI, 59)

Respecto a la Reforma, y los cambios que ésta impulsa, la opinión de los profesores es que los padres plantean, más o menos reivindicativamente, sus opiniones y aportaciones en los Consejos Escolares y en las APAs. Normalmente, pero no siempre, en sintonía con los profesores del centro. Se mencionan a continuación algunas de las más significativas que aparecen en los *grupos de diagnóstico*.

Algunos padres perciben que la Reforma, más que una mejora, les ha originado un problema. Padres de alumnos que no quieren estudiar y que desearían una salida profesional que no pase por la obligada obtención del Título de ESO. También padres de alumnos académicamente centrados, que ven en la heterogeneidad que la Reforma ha traído a los grupos de alumnos un peligro para el aprovechamiento de sus hijos y un deterioro del medio escolar que desearían más positivo.

Han venido algunas madres y padres a quejarse de eso mismo, el chaval no tiene ningún interés y ¿qué hace con él hasta los 18 años? Si puede presentarse a alguna prueba libre para pasar o hacer E.P., porque no va a sacar el título. ¿Qué hace con él en casa si el chaval se niega a venir al centro?

(Documento IV, 166)

Nosotros hemos comprobado en nuestras propias carnes el éxito de la Reforma, ¿qué quiero decir con esto?. Quiero decir que hemos comprobado cómo para padres y alumnos, la Reforma era el aparcamiento de los que no servían para otra cosa, dicho con toda la crudeza del mundo.

(Documento VII, 143)

Yo, aparte de las quejas, lo que sí considero desde un punto de vista educacional y práctico es que, sobre todo los alumnos que no tienen ninguna culpa de tener que vivir con otros alumnos que no quieren hacer nada, se les dé la oportunidad de que puedan trabajar bien, y de que aprendan, y que sus padres estén contentos. Porque las quejas fundamentalmente de los padres son de los padres de los buenos alumnos, porque en esos grupos sus hijos no pueden trabajar; son atacados periódicamente, hay peleas, tene-

mos que estar, con expedientes disciplinarios; no sabíamos ni que eso existía casi, jamás habíamos hecho ninguno (...).

(Documento IX, 33)

A los padres les resulta difícil entender la evaluación cualitativa. Sus preguntas suelen ser: «¿aprueba, o no? ¿Promociona, o no?». Y no entienden que un alumno pueda promocionar con más asignaturas pendientes que otro que no promociona.

Y los padres es que, el problema que tenemos es que no les puedes decir al padre, «a ver, mira es que el primer objetivo que dice no sé qué, no lo ha alcanzado». Y el padre va a decir, «ese objetivo, ¿qué significa?». Porque no entienden los objetivos los padres, a veces ni siquiera nosotros sabemos traducirlos.

(Documento XXIV, 389)

No están los padres mentalizados tampoco y descubres que un montón de las reclamaciones que tú ves que te transmiten van unidos a que todavía tienen una visión de los contenidos anterior y una visión de los procesos de evaluación anterior, no entienden el nuevo sistema y encima con el sistema se le han creado unas expectativas que a veces no son reales. (...).

(Documento XXVI, 62)

A modo de resumen, lo que los padres piden a la Reforma y al sistema educativo en general son dos cosas: disciplina y contenidos. Y no están, generalizadamente, convencidos de que sea eso lo que se les esté dando.

¿Qué quieren los padres? Perdonad pero la realidad es así ¿que quieren los padres? Contenidos y disciplina no nos equivoquemos que da el colegio concertado la disciplina, es así la realidad en los pueblos cuando decíamos, perdonad, pero ayer se discutió tres horas y yo por desgracia estoy en contra de eso, pero por desgracia es eso, el meu fill, estoy hablando de un pueblo que conozco y hay una guerra ahora montada entre los Institutos para recoger alumnos y la concertada, porque ellos hacen hasta cuarto de ESO, este año ya tienen hasta segundo, al año que viene nos vamos a quedar sin alumnos y dos Centros que tenemos vamos a ver como salimos.

(Documento XXXI, 83)

Los medios de apoyo y de facilitación de la tarea profesional del docente

1. Definición

En este último capítulo se incluyen aquellas medidas que —a juicio de los profesores encuestados— podrían adoptarse a fin de incrementar la calidad de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien en cada uno de los apartados anteriores se han podido ir captando las propuestas que realizan los profesores, aquí se han solicitado de un modo directo.

Los planteamientos se cifran tanto en perspectivas materiales, en demandas de medios, recursos e instalaciones, como en órganos de apoyo y funciones que contribuyan a enriquecer los modos de actuación de los profesores de aula.

2. Los resultados de la encuesta

2.1 LOS FACTORES DE PRIMER ORDEN

Los 31 ítems que constituyen este bloque se han agrupado en 7 factores que explican el 59,5 por ciento de la varianza (ver Cuadro 10.1).

La definición de los factores es la siguiente

Factor 1. Departamento de orientación: Se refiere al nivel de aceptación que alcanza el Departamento de Orientación por parte de los profesores del Centro. Implica variables formuladas del siguiente modo: valoración que el profesorado hace del desempeño por parte de este departamento de las funciones de colaboración en la elaboración del currículo del centro y del consejo evaluador de fin de la ESO; de realización de propuestas sobre orientación educativa, psicopedagógica, profesional y de adaptaciones curriculares; de asesoramiento del plan de acción tutorial; de desarrollo de actividades específicas de orientación académico profesional, especialmente en lo que concierne a elección de materias optativas, los cambios de nivel o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales; de colaboración con el profesorado en la prevención y detección de problemas de aprendizaje; de realización de la evaluación psicológica y pedagó-

gica previa; de planificación de actividades de apoyo y refuerzo; de atención individualizada a alumnos y padres.

Factor 2. Apoyo de órganos institucionales. Es el grado de aceptación de los órganos establecidos institucionalmente que pueden o deben desempeñar funciones de ayuda y asesoría: equipo directivo, departamento de orientación, inspección educativa, centros de profesores y recursos, equipos psicopedagógicos, profesores de apoyo, comisión de coordinación pedagógica y departamentos didácticos.

Factor 3. Medios materiales: necesidades cuantitativas. Se refiere a aspectos cuya solución sería básicamente presupuestaria: reducción de la «ratio», contar con aulas específicas para cada área, espacios más flexibles y versátiles en el centro y más medios materiales en los seminarios

Factor 4. Tutoría como función docente. En este factor se hace referencia al grado de acuerdo con la afirmación de que todo profesor está capacitado para desempeñar la labor de tutor. Implica variables como el acuerdo con la afirmación de que la tutoría puede y debe desempeñarla cualquier profesor, si bien este desempeño debe contar con el apoyo del orientador.

Factor 5. Tiempo y tutoría. Fundamentalmente se centra en la reivindicación temporal de la función del tutor. Las variables implicadas se refieren al grado de acuerdo con que la función del tutor es imprescindible en la Educación Secundaria Obligatoria y que la tutoría necesita una dedicación de tiempo mayor del que ahora se le dedica.

Factor 6. La tutoría como función de experiencia profesional. Frente al factor 4, en este caso la diferenciación se hace en función del grado de experiencia profesional. Se valora el acuerdo con que la función del tutor es imprescindible en la Educación Secundaria Obligatoria, que la preparación y experiencia del profesorado es suficiente garantía para desempeñar con eficacia la función de tutor, y se rechaza que la tutoría la desempeñaran especialistas en psicología y pedagogía.

Cuadro 10.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
P08B. El tiempo de que dispongo para la atención tutorial a padres y alumnos es suficiente	0,07287	0,09792	-0,05569	0,03604	0,75759	-0,09222	0,07583
P09A. Repercusión en su área si se reduce el número de alumnos por aula	0,05942	0,08095	0,64604	0,16626	-0,19266	0,26908	-0,03555
P09B. Repercusión en su área si se cuenta con aulas específicas para cada aula	0,01655	0,09026	0,80137	0,01184	-0,03741	0,03648	-0,12618
P09C. Repercusión en su área si se cuenta con espacios más flexibles y versátiles en el centro	0,02100	0,12555	0,71815	-0,00224	-0,08138	-0,07560	-0,44648
P09D. Repercusión en su área si se tiene más profesorado de apoyo	0,02819	0,17822	0,38880	0,22795	-0,26692	0,27788	-0,55335
P09E. Repercusión en su área si se potencian los departamentos de orientación	0,12199	0,29359	0,23598	0,17231	-0,20381	0,02724	-0,76003
P09F. Repercusión en su área si se cuenta con más medios materiales en los seminarios	0,04155	0,14726	0,67196	0,06528	-0,06931	0,08858	-0,41050
P09G. Repercusión en su área si se amplía el margen de optatividad	-0,00067	0,10485	0,26108	-0,02387	-0,04864	-0,08454	-0,67150
P10A. Apoyo recibido por el equipo directivo	0,26143	0,67363	0,11823	-0,02527	-0,01930	-0,19015	-0,09369
P10B. Apoyo recibido por el departamento de orientación	0,52554	0,71617	0,05015	0,12911	-0,04342	0,00942	-0,22828
P10C. Apoyo recibido por la inspección educativa	0,19336	0,67475	0,07649	-0,07476	0,14324	-0,23512	-0,14861
P10D. Apoyo recibido por los centros de profesores y recursos	0,14840	0,64521	0,06724	0,05315	-0,01534	-0,12265	-0,24929
P10E. Apoyo recibido por los equipos psicopedagógicos	0,34376	0,76051	0,00871	0,12046	-0,01074	-0,03528	-0,31656
P10F. Apoyo recibido por los profesores de apoyo	0,27379	0,67330	0,06835	0,19942	-0,10328	0,11900	-0,24352
P10G. Apoyo recibido por la comisión de coordinación pedagógica	0,31630	0,79967	0,14970	0,12904	-0,11269	-0,04077	-0,06942
P10H. Apoyo recibido por los departamentos didácticos	0,27093	0,66794	0,19190	0,14780	-0,04446	0,08517	0,13184
P20E. Frecuencia de reflexión sobre la coordinación entre los órganos responsables de la planificación y desarrollo de la práctica docente	0,31967	0,44329	0,06615	-0,01307	0,06553	-0,24460	-0,06705

(Cont.) Cuadro 10.1: Matriz factorial de primer orden

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
P53A. El D.O. colabora en la elaboración y desarrollo del currículo del centro	0,77889	0,30021	0,08375	0,08015	0,03992	-0,03804	-0,00180
P53B. El D.O. colabora en la elaboración de propuestas sobre orientación educativa, psicopedagógica, profesional	0,85486	0,29578	0,03133	0,10865	-0,00258	-0,03877	-0,03608
P53C. El D.O. asesora el plan de acción tutorial	0,80912	0,24992	0,02549	0,13905	-0,05116	0,04820	0,01938
P53D. El D.O. propone la realización de adaptaciones curriculares y coordinarlas	0,77168	0,27344	0,01423	0,09271	0,04279	-0,07689	-0,10011
P53E. El D.O. colabora en desarrollar actividades específicas de orientación	0,79704	0,24898	0,06378	0,10192	-0,00984	0,06159	0,03725
P53F. El D.O. colabora en la prevención y detección de problemas de aprendizaje	0,84306	0,35824	-0,01926	0,09566	0,02108	-0,10584	-0,07940
P53G. El D.O. colabora en la realización de la evaluación psicológica y pedagógica previa	0,77905	0,32077	0,02211	0,05776	-0,01216	-0,07986	-0,04468
P53H. El D.O. participa en la elaboración del consejo evaluador de fin de la ESO	0,80918	0,26660	0,06447	0,10920	-0,00933	0,04271	0,05364
P53I. El D.O. colabora en la planificación de actividades de apoyo y refuerzo	0,79955	0,29919	-0,01045	0,05304	0,04332	-0,14521	-0,10186
P53J. El D.O. colabora en la atención individualizada a alumnos y padres	0,80369	0,26428	0,00350	0,09202	-0,04991	-0,03043	0,01958
P54A. La función del tutor es imprescindible en la Educación Secundaria Obligatoria	0,15794	0,23549	0,04973	0,26751	-0,45516	-0,47795	-0,18093
P54B. La tutoría puede y debe desempeñarla cualquier profesor	0,06249	0,03140	0,00763	0,82962	0,05484	-0,32059	-0,01511
P54C. La tutoría puede y debe desempeñarla cualquier profesor con el apoyo del orientador	0,15404	0,12402	0,06714	0,87395	-0,08662	-0,13946	-0,10156
P54D. La preparación y la experiencia que tengo es suficiente para desempeñar la función como tutor	0,08924	0,09452	-0,02024	0,23973	-0,02140	-0,71917	0,01827
P54E. La tutoría necesita más tiempo del que ahora se le dedica	-0,00557	0,05611	0,09444	0,05727	-0,81818	-0,10610	-0,10555
P54F. Sería conveniente que la tutoría la desempeñaran especialistas en psicología y pedagogía	0,00977	-0,05581	0,15723	-0,14279	0,03039	0,62531	0,03936
	% de varianza explicada por los factores	24,7	10,5	7,1	6,1	4,5	3,4
	% total de varianza explicada = 59,5						3,2

Factor 7. **Medios materiales: necesidades cualitativas.** Frente a lo expresado por el factor 3, en este caso se valoran más aspectos relacionados con la optimización de recursos materiales y personales. Implica, por tanto, aspectos cuantitativos, pero esencialmente cualitativos: repercusión que tendrían para las áreas contar con espacios más flexibles y versátiles en el centro, tener más profesorado de apoyo, potenciar los departamentos de orientación, contar con más medios materiales en los seminarios y ampliar el margen de optatividad para algunos alumnos.

2.2. LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

Los siete factores anteriores se han agrupado, tras la realización de los análisis factoriales de segundo orden, en cuatro dimensiones (Cuadro 10.2).

La **dimensión 1** podría denominarse «**asesoría institucional**». Se incluye la valoración que se hace de los órganos institucionales de apoyo y ayuda a la docencia. El profesorado que puntúa alto en esta dimensión valora en mayor medida el apoyo, orientación y coordinación que el equipo directivo, la inspección educativa, los centros de profesores y recursos, los equipos psicopedagógicos, los profesores de apoyo, la comisión de coordinación pedagógica y los departamentos didácticos prestan a su labor docente, con una especial y detallada valoración de las funciones de ayuda del departamento de orientación.

La valoración negativa supone una menor aceptación del apoyo recibido de estos organismos.

La **dimensión 2** se ha llamado «**dotación y optimización de medios y recursos**». Está integrada fundamentalmente por los factores que se ha denominado «*medios materiales: necesidades cuantitativas*» y «*medios materiales: necesidades cualitativas*».

Se asocian a la puntuación alta en esta dimensión la exigencia de mayor número de medios materiales y personales en los centros, así como su optimización mediante una racional y correcta utilización; mejorar la ratio, aulas específicas para las distintas asignaturas, más medios y más espacios, más profesorado de apoyo y mayor optatividad para los alumnos, así como su optimización mediante una racional y correcta utilización.

La **dimensión 3** ha sido denominada «**tutoría**», y recoge dos de los factores de primer orden relacionados con esta función profesional: «*tutoría como función docente*» y «*tiempo y tutoría*».

El profesorado que puntúa alto en esta dimensión está de acuerdo, en mayor medida, con que todo profesor está capacitado, puede y debe desempeñar la labor tutorial aunque contando con el apoyo del Departamento de Orientación. Se considera la función del tutor imprescindible en la ESO y se reivindica más tiempo para su desempeño, porque no tiene el suficiente para atender a alumnos y padres.

La **dimensión 4** está formada por el factor que hace referencia a «*la tutoría como función de experiencia profesional*». El profesorado que puntúa alto en este factor pone más de manifiesto, al igual que en la dimensión anterior, que la función del tutor es imprescindible en la ESO, pero en este caso, el profesorado

Cuadro 10.2: Matriz factorial de segundo orden

	D1	D2	D3	D4
F1. Departamento de orientación	0,85471	-0,05828	0,10841	-0,00340
F2. Apoyo de órganos institucionales	0,78870	0,32031	0,03448	0,11750
F3. Medios materiales: necesidades cuantitativas	0,09298	0,66971	0,20749	-0,39219
F4. Tutoría como función docente	0,20726	-0,07154	0,76343	0,18372
F5. Tiempo y tutoría	0,07288	-0,25984	-0,71739	0,17988
F6. La tutoría como función de experiencia profesional	-0,07092	0,02394	-0,03473	-0,92236
F7. Medios materiales: necesidades cualitativas	-0,11399	-0,82921	-0,05090	-0,12710
% de varianza explicada por los factores	233	17,7	15	136
% total de varianza explicada = 69,6				

se considera preparado y con experiencia para llevarla a cabo, por lo que consideran que no es necesaria la presencia de especialistas en pedagogía o psicología.

3. La constatación de las dimensiones en los Grupos de Diagnóstico

La dimensión 1, «asesoría institucional», aparece enmarcada por los Departamentos de Orientación y otros organismos de apoyo a la enseñanza. A uno y otros se hace mención específica en los Grupos de Diagnóstico.

Los Departamentos de Orientación constituyen uno de los ejes de la Reforma en la asesoría dentro del centro. Y se reconoce de modo evidente — pese a la existencia de frecuentes críticas— en las sesiones de los *grupos de diagnóstico* los campos en los que su actividad aparece.

El Departamento de Orientación, si ha funcionado es porque ha conseguido elaborar un buen plan de tutorías, nosotros seguimos funcionando bien por eso.

(Documento XXI 7, 369)

Por otra parte, también creo que hay que destacar en el Departamento de Orientación, al menos en nuestro centro, el trabajo de integración y diversificación, que en nuestro centro lo rige el Departamento de Orientación, aun cuando luego los departamentos correspondientes, naturalmente en cuanto a programaciones, estamos en relación con el Departamento de Orientación.

(Documento VIII, 110)

La función de otros organismos —directivos, Comisión Coordinación Pedagógica, Inspección CEPs o equivalentes— que se han considerado en el contexto de la asesoría institucional aparece también considerada y valorada en las aportaciones de los profesores.

En cuanto a la organización de los centros, los problemas para los equipos directivos, que tienen que asumir nuevas competencias que hasta este momento no se habían asumido fehacientemente, por ejemplo, los liderazgos pedagógicos, liderazgo que se ejerce dentro del seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Ese liderazgo pedagógico, los directores no estaban preparados para asumirlo; normalmente un director ha llevado lo que es el centro, lo que es, bueno, pues ha ejercido un liderazgo más de orden organizativo, administrativo; pero de pronto se ha encontrado que tenía que articular todo un proceso que suponía implicar al profesorado en su centro, animarlo y además coordinar todo el proceso de implantación pedagógica de la Reforma Educativa, con lo cual han tenido problemas serios.

(Documento IX, 54)

Yo voy a introducir otro matiz diferenciado en este ..., estáis hablando de evaluación y promoción. Yo creo que en los próximos años, como no se tomen medidas por quien proceda, sea la inspección o sea quien sea, en relación a la promoción y la evaluación que se haga, pobres de estas primeras generaciones. Porque realmente, si nos remitimos a los objetivos finales de ciclo en el primer ciclo de Secundaria, el profesorado de los Centros de Secundaria, hasta que asuman qué nivel es el que traen los alumnos, va a haber cantidad de palos.

(Documento III, 228)

A pesar del enorme esfuerzo que haya hecho el Ministerio por editar materiales muy bien elaborados, por montar los CEPS, por dinamizar la formación del profesorado ..., no se ha conseguido la formación del profesorado; estoy convencida, no ha llegado a todos los profesores. O por lo menos no ha sido asimilada por la mayoría de los profesores, con lo cual estamos ante una pata coja de una mesa de tres patas, o de dos patas, que le falta una que es fundamental.

(Documento III, 37)

En la dimensión 2, «dotación y optimización de medios y recursos» uno de los temas recurrentes es el de la ratio profesor alumno, como se podrá ver después. Su incumplimiento frecuente se convierte en una de las razones que con más frecuencia se señalan como causa de la pérdida de calidad en la enseñanza.

Yo este año estoy dando clase a un 3.º de Secundaria; son, aparte de que es el 3.º más numeroso, son 32, es decir, está a la ratio más el 10 por ciento, pues desgraciadamente tengo que reconocer que de esos 32 tengo, no sé si son ocho o diez alumnos, por ahí, que desde hace dos meses me he declarado incapaz de que aprendan nada.

(Documento XXIV, 366)

El problema de la racionalización de los horarios como uno de los modos más directos de optimización de la enseñanza puede captarse perfectamente en la transcripción del siguiente diálogo:

— *La Física y Química que queda reducida, que en toda la Secundaria como Obligatoriedad queda reducida a dos horas semanales, y a mí me parece que es una parcela tan pequeña para abonar, que no da tiempo a cultivar nada, en absoluto.*

— *¿Y qué quitarías?*

— *Yo quitaría ...*

— *Y ¿Cuál?*

— *Si me cierras eso (se refiere al magnetófono), te lo digo.*

— *No hombre, yo te he dado mi opinión, yo te he dicho que yo no quitaría de ningún área.*

— *Yo rebajaría; yo, rebajaría.*

— *Podría jugar con esas dos...*

— *Yo rebajaría, y te lo digo sinceramente. Rebajaría la Música y rebajaría la Tecnología. Sinceramente, lo haría así.*

— *Pues yo no.*

— *Yo tampoco.*

(Documento III, 385 a 395)

Tanto la dimensión 3, «tutoría», como la dimensión 4, donde se hace referencia a la tutoría como función de experiencia profesional, dan lugar a muchos comentarios y distintas opiniones sobre esta función.

(...) la figura del tutor es una figura extraordinariamente potenciada, y sin embargo es tal el cúmulo de cosas que caen sobre el tutor que muchas cuando llegamos a la época de Septiembre, y decimos vamos a nombrar tutores, se levantan muchísimas manos diciendo: a mí por favor de la ESO no, a mí por favor de la ESO no, y eso por qué?

(Documento XVII, 6)

Las dificultades inherentes a la información profesional necesaria para desempeñar la función tutorial es un problema en el que las soluciones no se perciben con claridad.

Sobre las tutorías, también quiero decir algo, yo creo que es la piedra angular del sistema, hoy en día todos los chicos son hijos de divorciados, de separados/as, los chicos no rinden por esto, somos todos psicólogos de pacotilla, ahí la labor de la orientación va muy unida a la labor del tutor, ya no sé si es chafardeo o no, o es profesionalidad lo que hacen.

(Documento XI, 164)

Desvinculándose del compromiso de todo, luego tenemos otro problema, es decir, problemas generales hay muchos, y luego él, yo para resumirlo, pero tampoco me gustaría agotarlo, yo veo como problemas que podemos discutir alguno más, por ejemplo, se pide en el perfil de este profesor ideal, se le pide además de ser psicólogo, que sea sociólogo, economista, geógrafo, etc, se le pide también que sea psicólogo, que sea pedagogo, etc, que sea orientador, problemas que se derivaran de aquí y se están, se manifiestan por ejemplo, por la angustia con la que vienen, yo lo veo muy bien o pedirnos cursos, los dos problemas que son la tutoría, como se puede tutelar o tutorizar, yo tenía un XX, se enfada mucho cuando decíamos tutorizar, decía tutelar, que es la ley, pero parece más paternalista, a unos alumnos, las relaciones con los padres ¿es fácil eso? ¿es que el profesor normal en su currículum también personal entra todo esto, en su formación profesional?

(Documento XXX, 56)

Por último, la dimensión 4, «la tutoría como función de la experiencia profesional», que participa de algunas de las características de la dimensión 3, aparece mencionada de un modo explícito en algunos casos.

Podíamos plantear un poco si empieza a ser tutor a partir del cuarto o quinto año de experiencia docente porque entiendo que, comparto ese punto de vista, pero a lo mejor a partir del cuarto quinto año de experiencia docente, porque la tutoría no sé, creo que no se aprende en las aulas de una universidad, se aprende con el contacto con los chicos y el contacto con las familias. Y entonces se necesita esa práctica para decir: a partir de este año sí debo empezar a ser tutor.

(Documento XXVI, 385)

Las intervenciones de los *grupos de diagnóstico* contribuyen, como en los restantes casos, a dar solidez a las interpretaciones factoriales que se han realizado.

4. Comparaciones entre colectivos

En la dimensión 1 (Cuadro 10.3), *asesoría institucional*, existen diferencias significativas entre los profesores de centros privados, que son los que más valoran tanto las funciones del *departamento de orientación* como el *apoyo de órganos institucionales*, y los profesores de centros públicos, que los valoran menos. Asimismo, el profesorado de la Comunidad Valenciana valora más estas funciones que el del resto de las comunidades autónomas, mientras que el profesorado del territorio MEC se diferencia del profesorado de Galicia y Cataluña, que valora menos estas funciones.

En la dimensión 2, *dotación y optimización de recursos*, existen diferencias significativas entre profesoras y profesores, entre maestros y profesores de educación secundaria, entre los profesores de lenguas de las comunidades autónomas, tecnología, ciencias sociales y ciencias naturales respecto a los de matemáticas. También aparecen diferencias entre profesores que tienen una experiencia entre 6 y 10 años y los que tienen 20 o más, entre profesores que trabajan en la comunidad de Valencia y los que lo hacen en Navarra y el territorio MEC y también entre los que lo hacen en Cataluña y Galicia y los que trabajan en el territorio MEC.

De acuerdo con el sentido de las variables, las mujeres, los maestros, los que explican lengua de las distintas comunidades autónomas, tecnología, ciencias sociales y ciencias naturales, los profesores con una experiencia entre 6 y 10 años frente a los de mayor experiencia, y los profesores de la Comunidad Valenciana, Cataluña y Galicia son los que exigen mayor dotación de medios y racionalización en su uso y valoran más la repercusión *de los medios materiales*, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa.

En la dimensión 3, *tutoría*, las diferencias significativas se establecen entre los profesores que trabajan en Cataluña y los que los hacen en Galicia. Los primeros están más de acuerdo con la idea de que todo profesor está capacitado, puede y debe ser tutor aunque contando con el apoyo del departamento de orientación, y como consideran que la tutoría es imprescindible en este nivel educativo, reivindican más tiempo para llevarla a cabo.

Cuadro 10.3: Comparaciones de medias por colectivos

	Sexo	Colectivo Docente	Asignatura	Titularidad	Experiencia Docente	Comunidad Autónoma
D1. Asesoría institucional				PR-pu		V-g/c/pv/n/mec MEC-g/c
D2. Dotación y optimización de recursos	M-h	M-pes	LTA/T/CS/CN-m		(6-10) - (20+)	V/C/G-mec V-n
D3. Tutoría		(.01)				C-g
D4. La tutoría como función de experiencia profesional		M-pfp/pes	CS/LC-t	PR-pu	(20+) - (5-)/(6-10)/(11-20) (11-20) - (6-10)	PV-v/mec/n/g C-v/mec G-v

Nota: Para la interpretación del cuadro, ver «Códigos de valores para las variables de cruce» en el pie del Cuadro 2.3.

Por último, en la dimensión 4, «la tutoría como función de experiencia profesional», existen diferencias significativas entre maestros y profesores de educación secundaria y técnicos de formación profesional, entre profesores que imparten ciencias sociales y lengua castellana y literatura y los que dan clase de tecnología. También entre los profesores de centros privados y los de centros públicos, entre los profesores con 20 años o más de experiencia y los que tienen menos, también entre los que tienen entre 11 y 20 años y los que llevan trabajando entre 6 y 10 años. Y por último, las diferencias aparecen entre los profesores del País Vasco y los de Valencia, territorio MEC, Navarra y Galicia, los de Cataluña se diferencian de los de Valencia y territorio MEC, y los de Galicia lo hacen de los de Valencia.

Los que aparecen citados en primer lugar de la comparación son los que puntúan más alto en esta dimensión y, por lo tanto, los que ponen más de manifiesto la importancia de la tutoría, que la función del tutor es imprescindible en la ESO, que el profesorado está suficientemente preparado para asumir esa función, por lo que consideran que no es necesario la presencia de especialistas para llevarla a cabo.

Como puede apreciarse en el Gráfico 10.1 entre los diversos colectivos docentes, la mayor dispersión en las puntuaciones se da en la dimensión 4. Los

maestros valoran más la importancia de la tutoría y la preparación del profesorado para llevarla a cabo sin la intervención de especialistas, al tiempo que reclaman más tiempo para realizar dicha función.

En el Gráfico 10.2 se aprecian las diferencias por titularidad de los centros con respecto al contenido de las cuatro dimensiones. Los profesores de centros privados valoran más que los de los centros públicos las dotación y optimización de medios y recursos, la idea de que la tutoría es importante en este nivel educativo y que es el profesorado el que debe realizar esa tarea porque está suficientemente preparado.

El Gráfico 10.3 refleja las diferencias habidas entre el profesorado según la experiencia docente que tengan. Las mayores discrepancias se encuentran en la dimensión 4 entre profesores con más de 20 años de experiencia, que son los menos partidarios del contenido de esta dimensión, y los profesores que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, que son los menos partidarios.

Las diferencias halladas en las dimensiones entre el profesorado que trabaja en las distintas comunidades autónomas que han participado en este estudio se reflejan en el Gráfico 10.4.

Gráfico 10.1: Diferencias en las dimensiones por colectivo docente

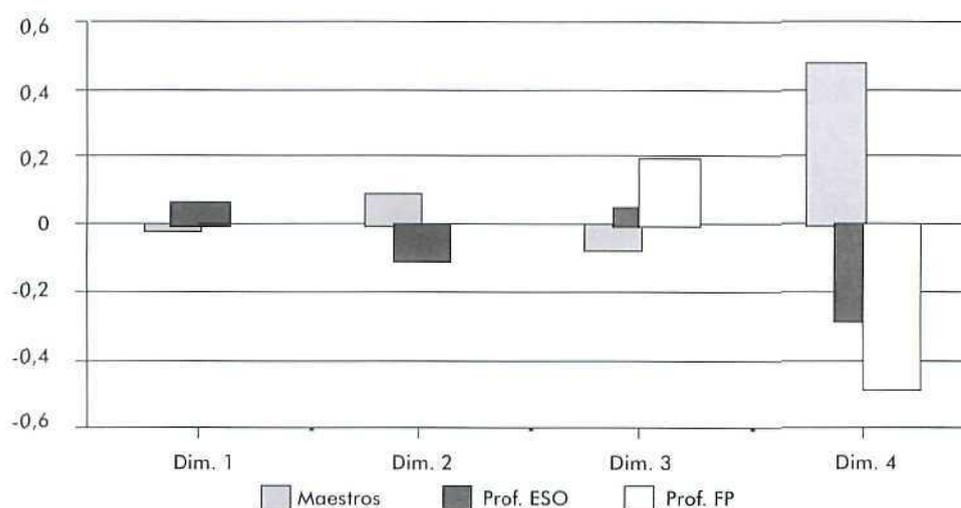


Gráfico 10.2: Diferencias en las dimensiones por titularidad del centro

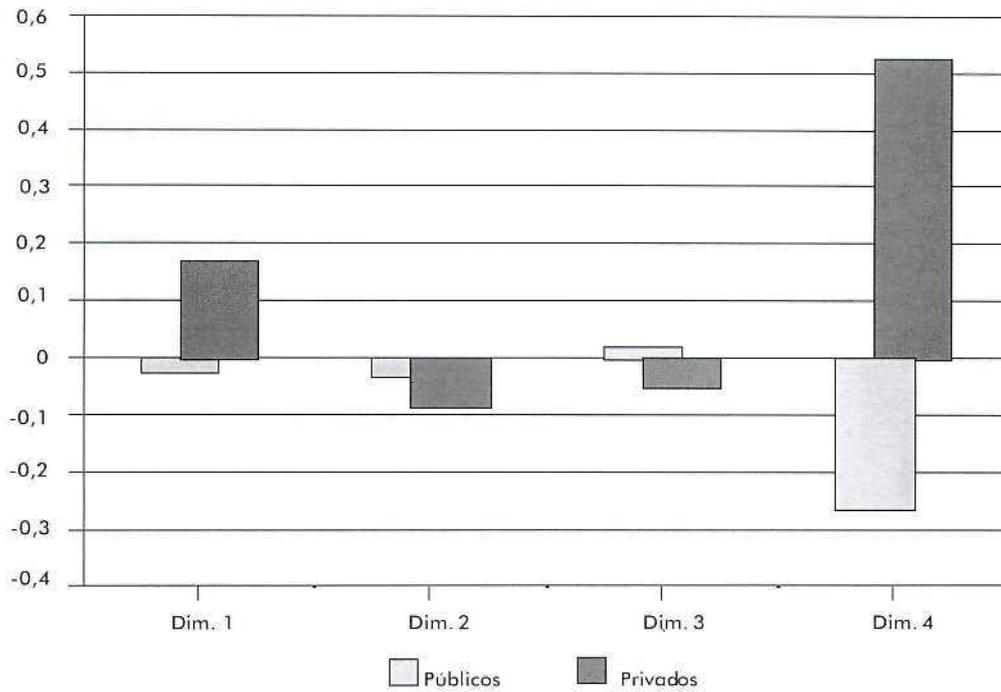


Gráfico 10.3: Diferencias en las dimensiones por experiencia docente

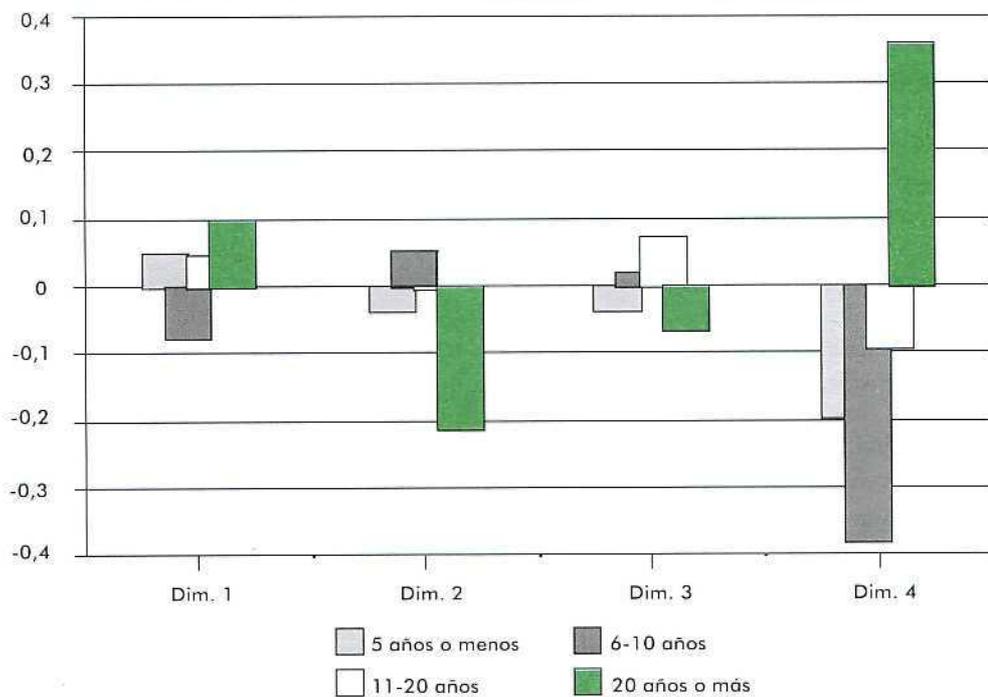
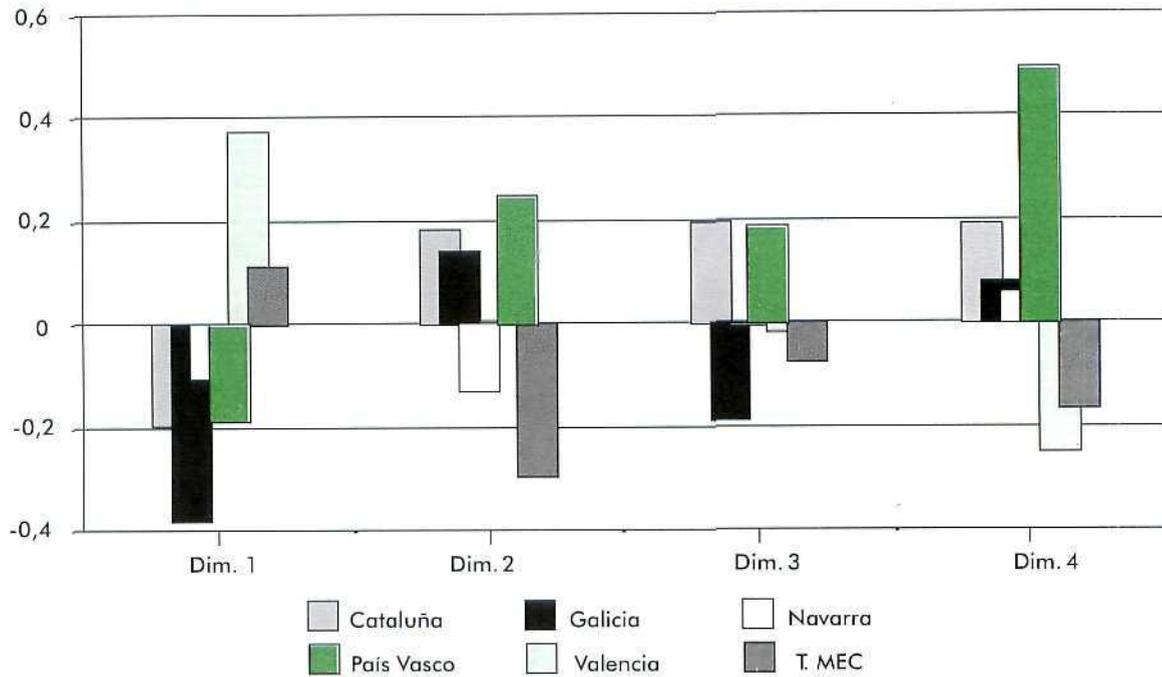


Gráfico 10.4: Diferencias en las dimensiones por comunidad autónoma



La mayor dispersión en las puntuaciones se da en las dimensiones 1 y 4 entre el profesorado de Valencia y País Vasco que puntúan más alto en los contenidos de la primera, el primero y de la cuarta, el segundo. Mientras que son los menos partidarios, en la primera dimensión, los profesores de Galicia y en la cuarta, los de Valencia.

Se pide al profesorado que valore en una escala de 1 a 5 en primer lugar, la repercusión que tendrían para su área los siguientes aspectos (Pregunta 9):

- Reducir el número de alumnos por aula, mejorando la ratio profesorado/alumnado
- Contar con aulas específicas para cada aula
- Contar con espacios más flexibles y versátiles en el centro
- Tener más profesorado de apoyo
- Potenciar los departamentos de orientación
- Contar con más medios materiales en los seminarios
- Ampliar el margen de optatividad para algunos alumnos

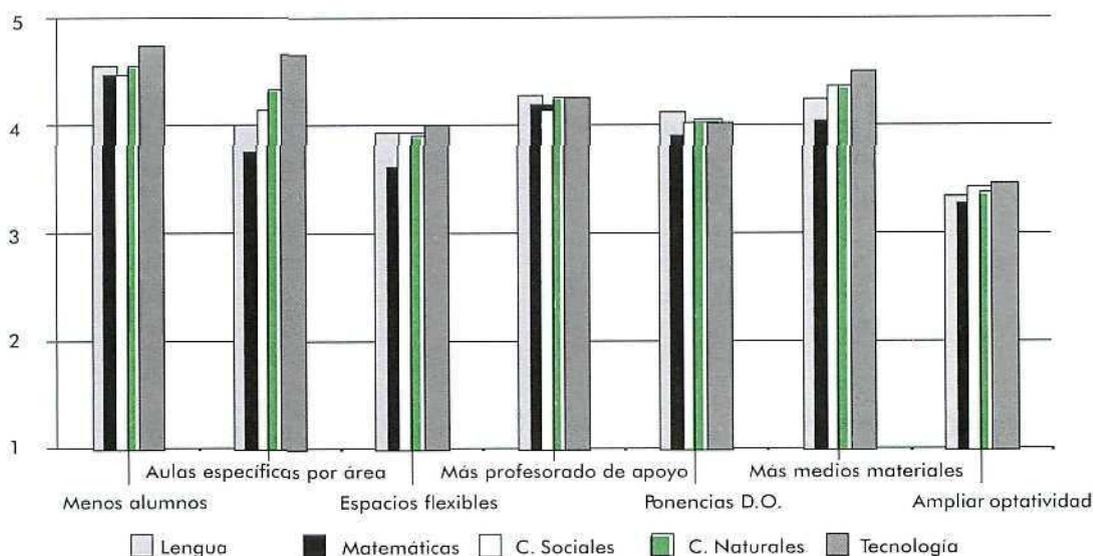
Y en segundo lugar, se le pide la misma valoración para el apoyo y la orientación que facilitan en el desempeño de su labor docente de (Pregunta 10):

- El equipo directivo
- El departamento de orientación
- La inspección educativa
- Los centros de profesores y recursos
- Los equipos psicopedagógicos
- Los profesores de apoyo
- La comisión de coordinación pedagógica
- Los departamentos didácticos

La pregunta 9 queda recogida en el Gráfico 10.5 y la 10 en el 10.6. En primer lugar el profesorado valora más la organización de aspectos materiales y de distribución y menos los relacionados con recursos personales. Sólo el margen de optatividad puede compararse a apoyos proporcionados por el equipo directivo, los profesores de apoyo y los departamentos didácticos que constituirían un segundo nivel de valoración.

El tercer nivel lo constituyen el departamento de orientación y la comisión de coordinación pedagógica. Un cuarto nivel lo formarían los centros de profesores y recursos y los equipos psicopedagógicos. Por último, es la inspección educativa la menos valorada como estamento de apoyo y orientación en el desempeño de la labor docente.

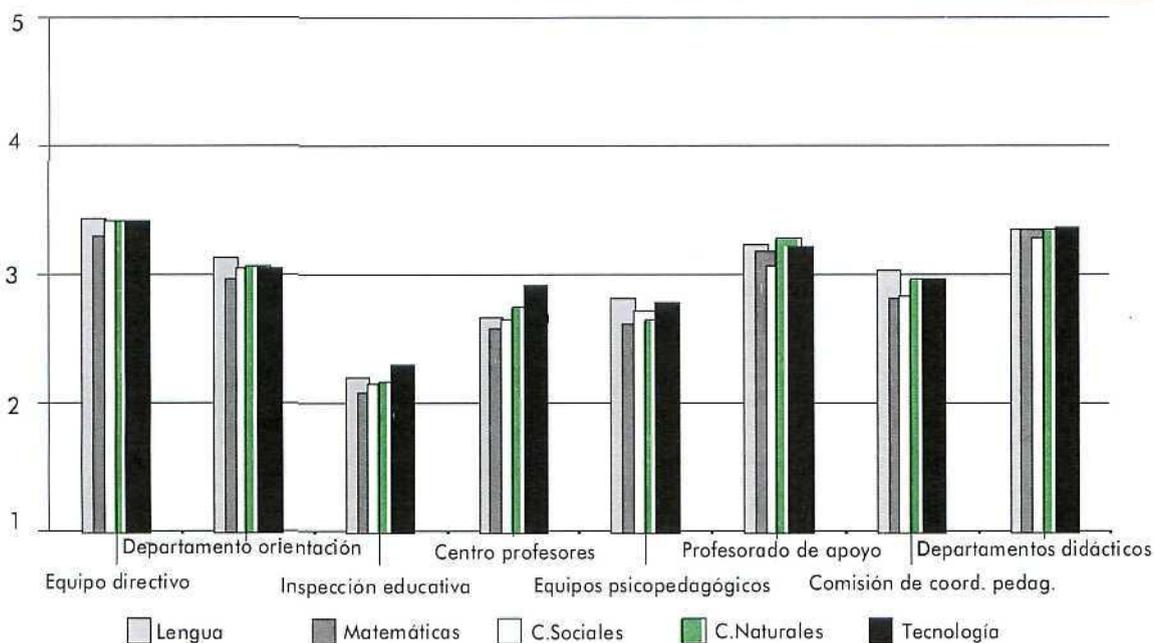
Gráfico 10.5: Valoración de aspectos o elementos por áreas



Puede apreciarse que la valoración que el profesorado hace de los aspectos o elementos materiales sigue una misma pauta de respuesta. Sólo en el caso de valorar el poder contar con aulas específicas existe

una mayor disparidad entre profesores de unas materias y otras. Los que menos lo valoran son los del área de matemáticas y los que más, los de tecnología.

Gráfico 10.6: Valoración de la orientación y apoyo de estamentos por áreas



También, en la valoración de los órganos de apoyo, existe una casi unanimidad en el profesorado con independencia del área que se imparta.

5. Análisis de algunos problemas de los medios de apoyo

En la cuestión 10, como ya se ha visto, se les pide a los profesores la valoración que a su juicio merecen los distintos órganos de apoyo institucional con los que cuentan. Los resultados se presentaron en el Gráfico 10.6.

Se van a analizar a continuación algunos de estos órganos asesores y orientadores. Un lugar de especial importancia lo ocupan los Departamentos de Orientación.

5.1. LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN (D. de O.)

Los organismos más valorados —por este orden— son la dirección del centro, los Departamentos didácticos y los Departamentos de Orientación. Los profesores de apoyo no cabría considerarlos como «organismo», sino de alguna manera como recursos personales.

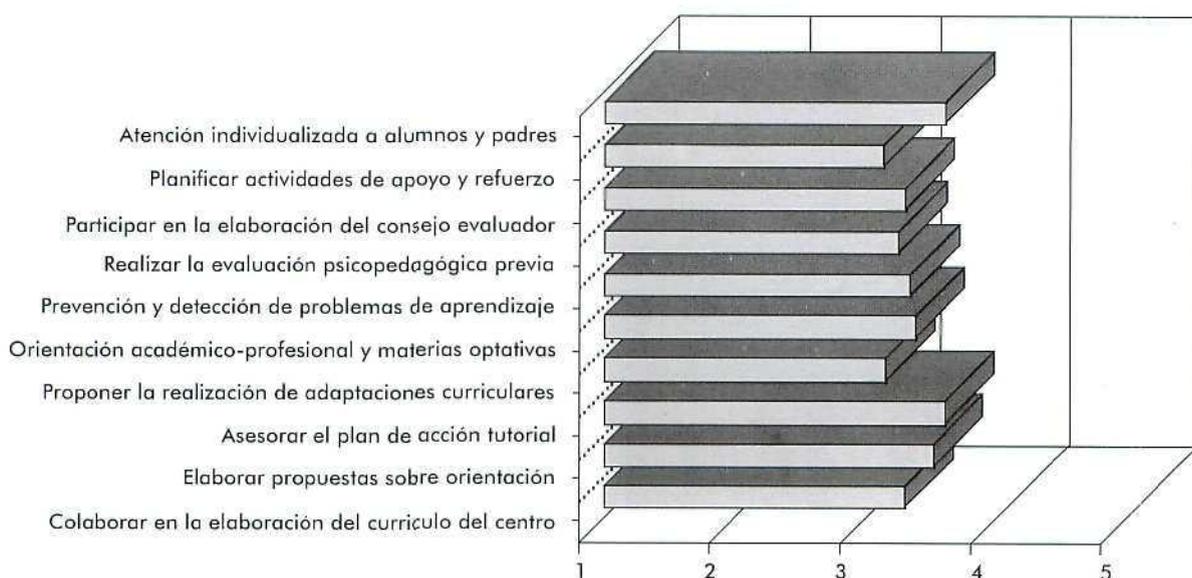
La valoración global que se efectúa, desde la encuesta, de los Departamentos de Orientación es importante. La cuestión 53 se plantea así:

Desde su punto de vista, valore en qué medida el departamento de orientación de su centro desempeña adecuadamente las siguientes funciones:

- a) Colaborar en la elaboración y desarrollo del currículo del centro
- b) Elaborar propuestas sobre orientación educativa, psicopedagógica, profesional
- c) Asesorar el plan de acción tutorial
- d) Proponer la realización de adaptaciones curriculares, así como coordinar su desarrollo y aplicación
- e) Desarrollar actividades específicas de orientación académico profesional, especialmente en lo que concierne a la elección de materias optativas, los cambios de nivel o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales
- f) Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas de aprendizaje
- g) Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa
- h) Participar en la elaboración del consejo evaluador de fin de la ESO
- i) Planificar actividades de apoyo y refuerzo
- j) Atención individualizada a alumnos y padres

El promedio de valoración de las respuestas —en una escala de 1 a 5— aparece en el Gráfico 10.7.

Gráfico 10.7: Valoración del Departamento de Orientación



Como puede comprobarse, se trata de una valoración que puede considerarse aceptable, con un promedio general superior a la categoría de «importante».

Se van a analizar ahora algunos de los temas abordados en las sesiones de trabajo de los Grupos de Diagnóstico.

5.1.1. APARICIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Las peculiaridades de los Departamentos de Orientación les confiere un especial interés en las sesiones de los Grupos de Diagnóstico. Es necesario tener en cuenta que la implantación de la Reforma se ha producido en ciertos contextos de modo improvisado y desde cierta precariedad de medios. Incluso sin Departamento de Orientación y sin Orientador. Otros centros han conocido la figura del Orientador compartido.

Los Institutos de Educación Secundaria exigen la dotación completa del propio D. de O. Lo contrario, afirman, será inoperante.

Los directivos sólo estamos trabajando para mantener el orden y que esto pueda funcionar, sin el Departamento de Orientación; sí, lo estoy diciendo en voz alta y lo sabe todo el mundo, sin Departamento de Orientación, porque nosotros nos creamos, nos mandaron los alumnos y no teníamos ningún tipo de infraestructura, nada; (...); y ahora tenemos una Psicóloga con diez horas y tal; ya tenemos una Psicóloga-Orientadora que salió en el concurso de traslados con plaza definitiva para el curso próximo. Pero lo que no se puede hacer desde ningún punto de vista es destrozar un centro que además, nosotros tenemos un centro muy bueno, muy bueno, con un nivel educativo muy alto, con una dignidad que nos ha costado muchos años de trabajo en la zona en la que estamos... darnos ese palo ha sido terrible.

(Documento IX, 32)

También hemos tenido como pegas muy gordas, el Departamento de Orientación. Sólo hemos tenido una persona, una psicopedagoga, y además ha estado mucho tiempo de baja por problemas. Entonces, no hemos tenido mucho apoyo.

(Documento XVI, 5)

En mi instituto no hay Departamento de Orientación, hay una profesora que va allí, que dice que es la orientadora, que nadie conoce, vamos la conocemos pero que... Estará compartida, pero que va por allí de vez en cuando y bien...

(Documento VI, 360)

Los Departamentos de Orientación, creo que son completamente necesarios, y no unos Departamentos de Orientación esciguos, sino con todos los miembros del Departamento de Orientación, porque si no, no pueden llevarse a cabo ni programas de diversificación, ni recuperaciones, ni apoyos, ni refuerzos.

(Documento XIX, 123)

Es unánime la idea de que el acceso a los puestos en los Departamentos de Orientación se ha realizado más en base a criterios administrativos que en base a criterios de capacitación para el puesto. El resultado está siendo la inclusión en los D. de O. de profesores que, con ello, han eludido ser trasladados o han conseguido acercarse a su domicilio, pero que de entrada no aportan «saber hacer» ni entusiasmo por la nueva tarea. Todo esto supone una hipoteca cara al futuro de los D. de O.

Y nacieron mal, nacieron mal, por como se les ha dotado, ¿eh? Se les ha dotado, pues para paliar soluciones al profesorado que sobraba de un área, que sobraba de la otra, y entonces pues yo me apunto (...) al área Sociolingüística, me apunto a la Científico-Tecnológica, soy orientador, sin tener idea de lo que es la orientación y entonces, pues claro, fallan los Departamentos de Orientación.

(Documento III, 127)

(...) esas plazas se han cubierto por profesores por ocasión, más que por vocación. Es decir, tengo la ocasión de cogerme profesor de ámbito de, porque sino salgo desplazado, porque si no me mandan fuera o estoy en ZZ, y tengo la ocasión de entrar ahí por profesor de ámbito.

(Documento XIX, 258)

(...) La mayor parte de los profesores de ámbito en los Departamentos de Orientación, lo están allí por concurso de traslados, por estar en una localidad. Entonces no lo están por una, primero por una vocación que hay que tener en ese terreno, y después por unos conocimientos que hay que tener y que no suelen tener. (...).

(Documento IX, 248)

Bueno, pues se están cubriendo por profesores que no están preparados para ese tipo de labor, que es fundamental. Y se están cubriendo por razones de amortización de plantillas en estas asignaturas de otros departamentos.

(Documento XV, 321)

(...) en cuanto al Departamento de Orientación, yo soy la orientadora del centro además. Me parece que es fundamental el tema de la orientación y también creo que ha nacido muerto en Secundaria, que es un aparcamiento de intereses y que es un perjuicio para la propia orientación porque está cayendo su prestigio (...).

(Documento XX, 73)

Los centros insisten en que echan en falta una mayor preparación específica de los componentes del D. de O., incluyendo a los psicopedagogos u orientadores. Preparación específica que dirige más al conocimiento del nivel de enseñanza que a otros aspectos teóricos.

Yo creo que, por lo menos desde el punto de vista de la formación a orientadores, sí que se ha hecho algo. Yo creo que de todas maneras la función es muy nueva y, en general, hay mucho despiste y no basta con un curso de un mes. Hace falta un proceso, digamos, formativo, continuamente más cercano a su práctica. En el campo

de los orientadores tienen mucho que aprender. Es lógica. Es una función totalmente nueva, y no sé si se está haciendo lo suficiente. (Documento XXX, 339)

Mayor formación específica del Departamento de Orientación. Y aquí, lo que nosotros hemos detectado es que no es necesaria ya, una formación, tanta formación en psicología, en sociología, en aspectos, digamos, de formación básica, científica sino de actuación en la práctica. Es decir, cuál es la actuación real que hay que hacer en los centros en cuanto a las actuaciones, tipos de adaptaciones, modelos de adaptaciones, comunicación de las adaptaciones a los Departamentos, relación orgánica entre esos Departamentos y la dirección, etc., etc. (Documento XIII, 207)

Y están fallando porque constantemente a YY nos están llegando orientadores y orientadoras noveles totalmente, que requieren una formación que se está haciendo como se puede, con las reuniones mensuales de los orientadores, pero que no es suficiente. (Documento XXIV, 323)

Respecto a los componentes del D. de O., se resalta la necesidad de los profesores de Pedagogía Terapéutica y los profesores de Educación Compensatoria. Sobre estos últimos se insiste en que a esta complicada función sólo puedan acceder quienes sean realmente capaces de llevarla a cabo.

Y luego en el Departamento de Orientación nos hemos olvidado de una serie de elementos, que son las PTs, que son elementos fundamentales, digo PTs porque generalmente suelen ser mujeres. (Documento XVII, 338)

Es decir, tiene que ser un profesorado muy especializado, y creo que si se sigue con la demanda, o con el estudio este puede salir algo hacia Madrid o hacia donde tenga que salir, que esas plazas, si no salen a concurso, se puedan elegir a las personas que están preparadas para ello. Es decir, que no se nombre a cualquier persona para un grupo de compensatoria. (Documento XVII, 340)

5.1.2. VALORACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN POR LOS PROFESORES

La valoración general que los centros hacen de los D. de O. es tan variada como lo es la experiencia que cada centro ha tenido al respecto. Al estar todavía en fase de implantación, lo que el profesorado transmite es en realidad una evaluación del proceso de implantación mismo, más que un juicio fundado de lo que supone la presencia del D. de O. en el centro. Todo esto explica, sin duda, el cruce de juicios, positivos y negativos. Si bien prevalecen los positivos.

Con lo cual un departamento que tiene un gran, por así decir, futuro dentro de esta diversificación, no va a poder nunca llegar a él. Me temo que va a ser un órgano a extinguir por aburrimiento. (Documento VIII, 93)

Nuestra experiencia es magnífica, vamos es una cosa, nos está sacando mucho de apuros, nos está ayudando mucho también a los tutores, muchísimo, (...). (Documento VIII, 96)

Yo he vivido el caso, por ejemplo, de un par de chicos este año, y gracias a la orientadora, y gracias al psicólogo, ha sido, y bueno, pues lo hemos sacado a flote a través de ejercicios en tutorías y tal. Y no debería desaparecer, me parece que es uno de los órganos que más han dado en el clavo, que más se ha dado en el clavo. (Documento VIII, 98)

(...) está empezando a crear dentro de los centros un ambiente un tanto enrarecido en relación con el funcionamiento de los Departamentos, no digo en todos pero sí en algunos. (...) es precisamente en el capítulo de apoyo al profesorado por donde normalmente más quejas se expresan. Pero bueno es que estos señores tienen una serie de competencias como es apoyo a la evaluación, apoyo a la metodología, etcétera, etcétera..., y eso no siempre se ve culminado satisfactoriamente. (...). (Documento IX, 257)

(...) En primer lugar, lo que ya indiqué, la necesidad urgente de evaluar a los Departamentos de orientación. No estoy pensando en una evaluación punitiva, sino ver en qué momento, cuál ha sido el proceso, qué es lo que realmente se está logrando o no se está logrando, qué es lo que está produciendo en los centros la asistencia de estos Departamentos. (Documento XIII, 205)

Como algo positivo, destacaría el Departamento de Orientación, porque en nuestro centro funciona muy bien, estamos muy contentos. Nos dan un soporte muy importante a la tutoría y al equipo de profesorado en general. (Documento XV, 55)

El Departamento de Orientación no siempre nos ayuda a las adaptaciones curriculares. Se preocupa de otras cosas. Parece que es un semidiós que está en un cierto sitio y bueno... en otros casos no. (...) parece que está en un «status» y en este «status» toda la teoría es muy bonita pero a la hora de decir pero ¿quieres entrar en el aula conmigo (Documento XVI, 223)

No es infrecuente una cierta actitud hipercrítica del profesorado hacia los D. de O. En parte porque, al aparecer los D. de O. como consecuencia de la Reforma, se identifica a los componentes de este órgano nuevo como portavoces o representantes de la Reforma misma. Y en la medida en que se rechaza la Reforma, se rechaza la presencia de los D. de O.

Efectivamente, por fin, esto ha sido una realidad y no obstante la impresión que yo tengo es que los titulares del Departamento de Orientación están desarrollando un trabajo que constantemente está siendo cuestionado por los otros profesores, por los otros profesores, digamos de toda la vida, y creo que esto es injusto, esto es injusto. (Documento XIX, 255)

Muchas veces los profesores están viendo en los titulares de estos departamentos, unos extraños representantes de una Reforma cuyos ideales no son compartidos y creo que es una situación que se está dando de una manera bastante generalizada.

(Documento XIX, 256)

Posiblemente por las expectativas que habían generado los D. de O., se tiende a exigirles demasiado. Incluida la solución a las lagunas o carencias profesionales del profesorado.

¿Quién hace las adaptaciones curriculares? Sabemos legalmente quién las tiene que hacer, pero el profesor dice yo no las hago, yo no sé, yo no pongo allí cuatro cosas para entretenerlos porque tengo que dar al resto de los alumnos conocimientos. Eso, así de sencillo y de crudo, es la realidad.

(Documento VI, 355)

Y un desprecio absoluto, intelectual, no personal, a los orientadores, ¿para qué está el orientador? (...).

(Documento VI, 356)

Eso quería explicar, creo que a la gente, a los psicopedagogos de los Departamentos de Orientación, se les exige demasiado, es decir, se les pide un imposible, ¿no?

(Documento XIX, 264)

(...) yo os digo desde aquí que los departamentos de orientación no pueden solucionar ni la cuarta parte de los problemas que suceden.

¿Por qué?, pues os voy a decir. En mi Centro no pueden hacer más de lo que hacen. En mi centro el Departamento de Orientación se dedica al curso de diversificación curricular de 3º, al curso de diversificación curricular de 4º y a las programaciones y demás con los criterios de los diferentes niveles. Con eso pierden todos el tiempo y no pueden atender a más. Es decir, no se les puede porque además tampoco tienen la varita mágica para solucionar los problemas.

(Documento XXXI, 124)

5.1.3. EL EJERCICIO DE LA ORIENTACIÓN

La primera dificultad, genérica, aunque en regresión, con que se encuentra el D. de O. es la actitud de buena parte del profesorado tradicional de Enseñanza Media, que puede resumirse en que preferirían ser considerados profesores de «Enseñanza» Secundaria que profesores de «Educación» Secundaria. Desde esa actitud, unos reciben al D. de O. con reticencia, pensando que pueda acarrear más trabajo en un aspecto que no gusta. Otros, en cambio, tratan de descargarse de todo lo que haga referencia a lo formativo o a lo meramente no transmisivo, «en beneficio» del nuevo departamento.

(...) esto tiene que ver con la actitud de una parte de los profesores de Secundaria, de que son instructores de su asignatura y no educadores, profesores de Enseñanza Secundaria y no profesores de Educación Secundaria.

Entonces, todo eso, en cascada, lleva a concentrar excesivamente la orientación en el Departamento de Orientación, (...).

(Documento XIX, 249 y 250)

Lo que percibo es que la figura del orientador no sé si gusta demasiado a los que tienen otra cultura profesional. Les supone más trabajo que el llegar a su clase, dictar la lección magistral y ... «si Pepito ha cogido apuntes, bien; y si no ha cogido, pues allá él; y si suspende, allá él». Algo de eso. Entonces parece que se percibe como que los orientadores dan trabajo, en lugar de pensar que lo que están haciendo es facilitarlos (...).

(Documento XXIX, 257)

En los IES, los Departamentos Didácticos configuran un área de cierta autonomía y subcultura propia, desde la cual el nuevo D. de O. no se ve como afín sino como «distinto». De ahí que a veces se pueda constatar la resistencia de los Departamentos Didácticos a colaborar.

También habría que evaluar lo que ya se podría evaluar de los departamentos de orientación. Desde los Centros de profesores sabemos y vemos muy bien la problemática. Estamos viendo cómo hay una resistencia por parte de muchos departamentos a estar ligados a lo que es la diversificación, las adaptaciones curriculares y todo lo que significa el papel del orientador.

(Documento XIII, 124)

Es verdad que hay muchos departamentos didácticos que no quieren colaborar.

(Documento XVI, 245)

Cara a los profesores, el territorio de la actividad del D. de O. no está totalmente definido. Les gustaría una mayor claridad y delimitación. Como ocurre con los Departamentos Didácticos.

También hay mucha gente que esto no lo ve todavía. Pues aunque sea en un cuadro la práctica de un Departamento de Orientación, que no sea farragoso ¿qué es lo que tenemos que hacer? Pues mira el cuadrito de aquí, en cuanto a adaptaciones concretas significativas o no significativas o muy significativas...

(Documento XI, 240)

(...) La verdad es que hay dos Departamentos en el centro, que son unos Departamentos que, a veces, tienen una peculiaridad muy curiosa, que son el Departamento de actividades complementarias y extraescolares, y el Departamento de Orientación. Mientras que el resto de los Departamentos tiene sus cometidos como muy claro, (...).

(Documento XIII, 209)

Es variada la tipología de D. de O. y más especialmente de psicopedagogo u orientador que de hecho se está configurando en la práctica. El Orientador que sólo actúa «a demanda»; esto es, cuando le piden ayuda para algo (alguna adaptación, ...). Otros implementan una estrategia de intervenciones obligatorias de modo que, al final, consigue constituirse en un poder fáctico dentro del centro. Otros, acaban sien-

do percibidos como un segundo (o primero) Jefe de Estudios, por su continuada intervención en los conflictos de disciplina y en los incidentes de alumnos con profesores. Otros, finalmente, desaparecen oscuramente al dedicar todo su tiempo a atender casos puntuales extremos.

Yo creo que son dos extremos, ¿no? El orientador que espera que el equipo directivo le pida algo, hazme un Diseño, o un profesor le pide que le ayude a hacer un Proyecto Curricular específico. Como el orientador al contrario, ¿no?, que se convierte en un poder fáctico en el Instituto y que, bueno, extiende ahí sus redes como puede. (Documento XIX, 259)

Y como la gente no sabe muy bien para qué sirve el orientador, muchas veces, bueno, pues un poco como él tiene que resolver todos los problemas de disciplina o de chavales conflictivos, que los arregle él, con las familias. Cumple ahí un problema también. (Documento XIX, 260)

Sobre el tema del Departamento de Orientación yo en concreto quiero decir que me parece que se ha quedado muy descafeinado, en cuanto tenía unos objetivos iniciales muy bonitos, muy concretos y luego se ha convertido en una..., un intento de solución de todos los problemas a la vez. Es decir casi una jefatura de estudios. (Documento VIII, 90)

(...) la orientadora de nuestro centro se ha tirado todo el año con cuatro casos de alto riesgo, chavales de alto riesgo, cuatro casos. Y vamos... quiero decir seriamente. No ha podido hacer otra cosa que estar con esos cuatro elementos. Es decir, es un gasto de esfuerzos impresionante. (Documento XXIX, 272)

Los aspectos que los centros aprecian más del trabajo de los D. de O. hacen referencia a los programas de diversificación curricular y a la organización de las tutorías.

Si no están completos los Departamentos de Orientación, no se pueden crear grupos de diversificación, con lo cual una de las medidas extraordinarias de atención a la diversidad fallaría. (Documento XIX, 271)

Consecuencia de eso, por ejemplo el tema de tutorías, que es donde voy, donde creo que el Departamento de Orientación puede prestar un gran apoyo o es, no tiene tiempo prácticamente de poderlo hacer. (Documento VIII, 91)

...de ganarse, y de ganarse a los tutores, a integrar a los tutores en esa labor de orientación, en un buen Plan de Acción Tutorial. Y ahí yo creo que también es, me parece a mí que es importante en el éxito de la Educación Secundaria Obligatoria y todo esto, en la labor de los tutores y en quiénes son tutores. (Documento XIX, 268)

A su vez, el campo más complicado lo tienen los D. de O. en la atención a la diversidad. La incompreensión y la poca colaboración del profesorado en este campo les hacen, a veces, derivar su actividad

hacia aspectos más «amables», o mejor asimilados por los profesores. Especialmente las tutorías y la información/orientación a los alumnos al final de la Etapa.

Y por otra parte están quienes intentan aplicar la orientación en el centro y se encuentran con todas las reticencias de los comentarios de, ya muy sobados, de crítica a la atención a la diversidad por ser utópica, por ser imposible, porque no merece la pena gastar tiempo y dinero con determinados alumnos porque mejor en la calle que aquí, y chocan con esas, con toda esa clase de planteamientos y se queman, se queman enseñada, y dicen, bueno, pues yo me pongo aquí a coordinar tutorías, que esto parece que nadie lo critica, me pongo a orientar COU, por último curso de cada etapa, porque eso también parece que todo el mundo lo ve necesario, y cuando se plantea ¿qué hacemos con este muchacho?, pues decimos que venga la Inspección o que venga la dirección y nos lo arregle. (Documento XI III, 257)

El tema de la evaluación y promoción preocupa a los profesores. Muchos no están de acuerdo con la manera de actuar en sus centros. Por eso, esperan del D. de O., y piden, que, con su intervención, se consiga un cierto orden y racionalidad en las evaluaciones.

O al revés, un clima de ¡hala! todo es bueno, todos para adelante, mejor que los problemas los sufran los del año que viene en el curso siguiente, y no hay una buena dirección en el tema. Ahí tiene que intervenir el Departamento de Orientación, que tiene que estar presente en las evaluaciones, pero además con voz y hasta con voto, (...). (Documento XV III, 230)

Se sugiere, desde los D. de O., que se tomen medidas para conseguir que los Equipos de Orientación Escolar y Psicopedagógica (EOEP) que operan en los centros de Educación Primaria adopten un sistema de informe sobre los alumnos que pasan a la ESO, mínimamente homologado para facilitar a los D. de O. la interpretación del mismo.

No puedo hacer nada con ellos, y son pero vamos, algo realmente increíble. Yo creo que para, se debería hacer para todos y cada uno de los alumnos de los que están en primaria un informe con todos los tipos de incidencias y demás, para que en cada caso se sepa como actuar con cada uno de ellos; y que se adopten unos criterios, pues que sean uniformes para todos los equipos del sector y que en todos los centros y demás se haga el mismo tipo de informe con las mismas características, para todos saber a que se atiende cada uno de ellos. Y ya os digo que depende del centro de donde vengo, que son unos informes pues que se traen. (Documento XXV II, 129)

El Departamento de Orientación se convierte en un tema esencialmente polémico en los centros de Secundaria. A ello contribuyen una serie de razo-

nes que resultan tal vez explicables desde la perspectiva de la cultura profesional.

El D. de O. es una creación específica de la reforma. Como consecuencia, y como ya se ha visto, se vierten sobre él las críticas a la reforma.

El D. de O. está constituido por los únicos profesores de ESO que no tienen carga lectiva. Esto hace que los restantes compañeros lo perciban como una situación atípica de difícil integración en el centro.

Por último, las diferentes vías de acceso al puesto —profesores con titulación adecuada, pero que desempeñaban otra función— que hace que se vieran acusaciones de oportunismo para el traslado a localidades más atractivas.

5.2. OTROS ORGANISMOS

5.2.1. EL EQUIPO DIRECTIVO

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 la mejora pedagógica.

A nivel de cargos directivos pues, cada día nuestra intervención, ¡eh!, es mayor, pero nuestra intervención para poner orden en las aulas no para llevar un plan de actuación metodológica, ¡eh!, y didáctica, sino para poder poner orden, porque es que hay algunos profesores, sobre todos los jóvenes, que no tienen capacidad, les comen totalmente el terreno debido pues a la ausencia de educación, de valores de todo tipo... Y ese es el panorama general que se puede ver en un instituto, digo que considero a nivel general dentro de una ciudad, que todavía es una auténtica balsa de aceite. No sé lo que ocurrirá en otros porque me hablan auténticas barbaridades.

(Documento IX, 20)

Pero ahí chocamos un poco con la capacidad de dinamización desde el equipo directivo hacia los jefes de departamento y desde los jefes de departamento hacia los miembros del departamento, y cuanto más grande es un instituto, más difícil es.

(Documento XXVI, 308)

La Reforma potencia la actividad de planificación pedagógica desde el centro en cuanto centro (no sólo en los Departamentos) residenciada fundamentalmente en un órgano específico de nueva creación, la Comisión de Coordinación Pedagógica, y centrada fundamentalmente en la elaboración de documentos como el Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo del Centro. El Director ha de presidir la CCP y desde ella ejercer su liderazgo pedagógico. Pero esto no está ocurriendo en muchos casos. Quizá porque la función directiva se ha venido desarrollando

en otras vertientes: la administrativa, organizativa y relacional.

Se analiza a continuación este tema.

En cuanto a la organización de los centros, los problemas para los equipos directivos, que tienen que asumir nuevas competencias que hasta este momento no se habían asumido fehacientemente, por ejemplo, los liderazgos pedagógicos, liderazgo que se ejerce dentro del seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Ese liderazgo pedagógico, los directores no estaban preparados para asumirlo; normalmente un director ha llevado lo que es el centro, lo que es, bueno, pues ha ejercido un liderazgo más de orden organizativo, administrativo; pero de pronto se ha encontrado que tenía que articular todo un proceso que suponía implicar al profesorado en su centro, animarlo y además coordinar todo el proceso de implantación pedagógica de la Reforma Educativa, con lo cual han tenido problemas serios.

(Documento IX, 54)

5.2.2. LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

La Comisión de Coordinación Pedagógica se convierte en uno de los instrumentos en los que mayores esperanzas se depositan. Se trata, en líneas generales, de una aceptación de posibilidades más que una valoración de una realidad, dado que apenas han tenido tiempo de «rodarse».

Yo creo que la Comisión podría ser una excelente herramienta, ¿no? Esto ha existido hace años, yo cuando me fui a trabajar hace años que existía una cosa que a nosotros nos funcionaba, que eran aquellas reuniones de los Jefes de Departamento, la Junta de Departamento. No tenía exactamente las mismas tareas, pero tenía algo de esto ¿no?

(Documento XIX, 145)

... para evitar la asamblea, en el 90 por ciento de los casos está la CCP porque tiene el poder de canalizar democráticamente las decisiones del claustro pero sin el acto ritual del claustro, se puede debatir tranquilamente en un foro pequeño de 10 ó 12 personas, y a su vez ese debate se traslada a un seminario que es donde realmente debería de debatirse democráticamente todo el curso, votar cuestiones que luego volverían allí, pero en pequeñas reuniones de no más de 10 personas, yo creo que sobre el papel está muy bien y las decisiones que allí se tomasen tendrían que ser tan democráticas, y de hecho lo son como aquellas que se hacen en una asamblea tumultuosa de un claustro ...

(Documento XI, 156)

Y comisión pedagógica, fundamentalmente, no tenemos.

(Documento XXVIII, 385)

5.2.3. OTROS ORGANISMOS

Se constata la necesidad de apoyo institucional y de búsqueda de soluciones ante situaciones relativamente frecuentes de desorientación y de falta de in-

formación. Pero las menciones a los distintos organismos es relativamente breve. Son cortas, por ejemplo, las menciones a la Inspección.

... a mí me da la sensación de que en este momento en los centros, en estos momentos y en los anteriores lo que existe es una especie de reinos de Taifas, hay muchos poderes, y básicamente están los poderes por decir dos, del Equipo Directivo, el poder de la administración a través de sus longanizas que pueden ser los Inspectores, y el poder de los Jefes de Seminario

(Documento XI, 298)

... Pero podríamos generalizar, creo, en todas las asignaturas. Porque en el momento en que quieres entomar la reforma con lo que todos los inspectores y la gente así de... que está fuera de las aulas decís...

(Documento I, 159)

Todavía más cortas son las alusiones a los Centros de Profesores.

A pesar del enorme esfuerzo que haya hecho el Ministerio por editar materiales muy bien elaborados, por montar los CEPS, por dinamizar la formación del profesorado ..., no se ha conseguido la formación del profesorado; estoy convencida, no ha llegado a todos los profesores. O por lo menos no ha sido asimilada por la mayoría de los profesores, con lo cual estamos ante una pata coja de una mesa de tres patas, o de dos patas, que le falta una que es fundamental.

(Documento III, 37)

... lo que si va a ser necesario es un esfuerzo, por parte de los Centros de Formación, sea lo que sea, la Universidad, los ICES, los CEPS, que fuere, en adiestrar al profesorado en la elaboración de objetivos y contenidos, etc, integrarlos dentro de la evaluación, eso es lo que yo pienso.

(Documento XXX, 89)

Dentro de esta dimensión aparecen aspectos relativos a los profesores de apoyo y ámbito. Es frecuente su descalificación como consecuencia de una falta de especificidad profesional para la función que se ha de desempeñar.

Es decir, tiene que ser un profesorado muy especializado, y creo que si se sigue con la demanda, o con el estudio este puede salir algo hacia Madrid o hacia donde tenga que salir, que esas plazas, si no salen a concurso, se puedan elegir a las personas que están preparadas para ello. Es decir, que no se nombre a cualquier persona para un grupo de compensatoria.

(Documento XVI II, 340)

La mayoría, perdón quito lo de mayoría, lo dejo en blanco, esas plazas se han cubierto por profesores por ocasión, más que por vocación. Es decir, tengo la ocasión de cogermel profesor de ámbito de, porque sino salgo desplazado, porque sino me mandan fuera o estoy en ZZ, y tengo la ocasión de entrar ahí por profesor de ámbito.

(Documento XIX, 258)

Yo voy a decir una cosa. Quiero opinar de eso porque es que una compañera hablando sobre que veníamos a un coloquio, que íbamos a hablar sobre estos problemas, yo hablo del ámbito porque quizá sea el problema menos resuelto. La mayor parte de los profesores de ámbito en los Departamentos de Orientación, lo están allí por que concurso de traslados, por estar en una localidad. Entonces no lo están por una, primero por una vocación que hay que tener en ese terreno, y después por unos conocimientos que hay que tener y que no suelen tener. Entonces eso está ocasionando distorsiones en los Departamentos de Orientación y hacen que no funcionen bien porque no hay una articulación posible de esos...

(Documento IX, 248)

Una situación peculiar se produce con relación al profesorado de apoyo a la integración de alumnos ciegos o ambliopes. El apoyo de la Organización Nacional de Ciegos se reconoce y valora de modo alto.

La integración. En el instituto mío, hemos tenido ciegos, desde hace cuatro años, hemos tenido 2, 3, ahora mismo tenemos 2 y funcionan de maravilla. Pero ¿por qué? Porque hay una organización detrás, de apoyo, que es la ONCE, que les sigue muy bien.

(Documento XX, 295)

En cuanto en temas de ceguera, sí que veo una colaboración pero por parte de la ONCE, un profesor dedicado solamente a una alumna y esa alumna va a terminar el bachillerato, empezó en Secundaria y va a terminar el Bachillerato (comentario de alguien de la sala: pagada por la ONCE) pagado por la ONCE, por eso, te lo comento, por eso lo comento, que en los otros casos, otro caso de pues, de problemas de espalda, de columna, ha sido el voluntarismo del profesorado porque no ha habido profesor de apoyo y son dos o tres casos.

(Documento XXXI, 229)

5.3. LOS RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

Con relación a las necesidades de medios materiales, al profesorado se le pregunta en la cuestión 9, con un rango de respuesta de 1 a 5, la repercusión que tendrían para su área los siguientes aspectos:

- Reducir el número de alumnos por aula, mejorando la ratio profesorado/alumnado
- Contar con aulas específicas para cada aula
- Contar con espacios más flexibles y versátiles en el centro
- Tener más profesorado de apoyo
- Potenciar los departamentos de orientación
- Contar con más medios materiales en los seminarios
- Ampliar el margen de optatividad para algunos alumnos

Las respuestas, en función de las distintas áreas que se han estudiado en la encuesta, aparecen en el Gráfico 10.5.

Estos ítems se reflejan frecuentemente, en las opiniones que surgen en los Grupos de Diagnóstico.

5.3.1. LA RATIO PROFESOR/ALUMNO

Se convierte este tema en uno de los que mayor frecuencia aparecen de un modo más decidido en cuanto a su orientación. La puntuación que alcanza en la encuesta se ratifica en los comentarios que se efectúan sobre el problema de los alumnos por aula. Con frecuencia se percibe desde una óptica marcada por la asignatura que se explica.

Otro tema es la ratio. Con ratios elevadas, como las que ahora estamos manejando, el año pasado, y previsiblemente para el año que viene. Es decir, esa atención individualizada es muy compleja, no digo ya en asignaturas específicas como Tecnología, no digo ya tener a 30 chicos o a 33 en una aula de Tecnología, cuando se están utilizando materiales pseudopeligrosos, pues realmente ahí hay un riesgo, si pasa, no pasa nada, pero realmente esa enseñanza pierde mucho de sí. En un aula de Música 33 personas, evidentemente todas esas cosas, pienso que no son operativas.

(Documento XVII, 171)

Eso, en cuanto a lo falso, pues ahí contribuyen mucho, digamos las medidas económicas y las instrucciones de comienzo de curso. Es decir, si un grupo de Informática no puede darse con 30 alumnos porque no hay ordenadores, pues estamos creando falsas expectativas en los alumnos.

Lo mismo puede ocurrir en estas asignaturas prácticas como pueden ser la Botánica, etc. En fin que se necesita que se nos conceda la posibilidad de que sean prácticas en realidad y que sean grupos pequeños.

(Documento XIX, 171 y 172)

Solamente, brevemente que se vuelvan a imponer los desdobles en laboratorios, que este año se quitaron.

(Documento XIX, 302)

O sea, hablar de Reforma de enseñanza, hablar de Reforma de enseñanza al menos en mi opinión, y a renglón seguido clavarte en un aula con 33 alumnos, es decir: mira chico esto no es para mí porque esto es imposible. Diversificación, preparación de tareas y con 33 alumnos. Entonces, Reforma, recursos, van íntimamente ligados. Reforma, metodología, recursos, número de alumnos por aula, todo eso no se puede separar del sistema y ese es para mí el mayor problema.

(Documento XIV, 210)

5.3.2. ESPACIOS Y AULAS

La demanda de instalaciones materiales mejor dotadas, o incluso simplemente adaptadas a la realidad de

una enseñanza actualizada es otro elemento de presencia frecuente.

Se ha optado por soluciones precarias, aularios, bajo la promesa de que íbamos a mejorar la calidad de la enseñanza y un nuevo concepto de aula moderna, hiperdotada; no se ve por ningún sitio, sólo precariedad, tristeza, rigidez organizativa.

(Documento XVIII, 71)

Aunque sea también un tópico, pues el tema de los medios, la dotación de aulas temáticas y toda una serie de cuestiones, también están suponiendo un grandísimo problema.

(Documento VIII, 9)

Aparecen opiniones acerca de la posibilidad de implantar la ESO en centros de Enseñanza Primaria.

Mi opinión es que si a estos centros de Primaria se les dota de los medios suficientes, yo no veo inconveniente en que los alumnos de esa edad, de esa etapa de primer ciclo de Secundaria estén en centros de Primaria, siempre y cuando estos centros no estén discriminados de los que tengan las instalaciones, los profesores y todo. Porque los niños, por la edad, yo tampoco veo que estén tan mal ahí y que tengan que pasar ya al instituto.

(Documento IV, 318)

En otros casos la opción es la contraria: deberían ser centros específicos para ESO, al margen de los restantes niveles.

No si yo es que precisamente quería comentar que estoy completamente de acuerdo en que la ESO debería a mi modo de ver, tener edificio propio. La Educación Secundaria que es lo que ha dicho antes el compañero, por eso yo había...

(Documento VIII, 273)

5.3.3. MEDIOS MATERIALES

La demanda de medios materiales aparece también expresada como demanda muy fuerte en la encuesta. En los Grupos de Diagnóstico esta demanda aparece más matizada. La demanda de material aparece, como era de esperar.

Ahí había el tema de las bibliotecas del aula, pero esto a la larga también ha resultado insuficiente, no hay recursos, no hay materiales suficientes, por tanto aquí hay unos problemas prácticos que acaban yendo a parar, un poco, o bien en que hay en el centro más recursos de uso colectivo, o bien en la simple producción de materiales por parte del profesor; esto queda totalmente incompleto, y además con algunas consecuencias bastante complicadas. La solución yo la veo un poco compleja, difícil.

(Documento I, 150)

Ahora la utilización de los medios didácticos que tenemos, unos creo que mejor, otros que peor, concretamente nosotros los laboratorios sí que los utilizamos, los, las diapositivas y todas estas cosas también se utilizan mucho, lo que fundamentalmente nos falta en cuanto a recursos son para poner las optativas de informática,

que son muy demandadas, son, esto, lo diré, ordenadores, sólo tenemos los del Proyecto Atenea que ya están muy viejos...

(Documento IX, 175)

Aparece expresada con espontaneidad la necesidad de racionalizar el uso de los medios materiales. Esta racionalización puede estar mediada, en la mayor parte de los casos, por la asignatura que se desarrolla por parte de cada profesor. Las gráficas 9.5 y 9.6 han pretendido presentar esta perspectiva, que ya se observaba al abordar el tema de los recursos didácticos y su uso.

Se trabaja poco con medios audiovisuales. Muy poco en mi centro... Tenemos proyectores, tenemos vídeos, retroproyectores. Tenemos ese material y no se usa lo suficiente el audiovisual como en estos tiempos yo creo que deberíamos de utilizarlo. También es verdad que si igual hacemos una ..., si les preguntamos a los treinta y tantos que somos si han usado un retroproyector, pues igual ... no. Aunque existe en el centro. Eso es así también.

(Documento XXIX, 335)

Mira, yo sobre el tema de recursos y medios didácticos, yo creo que el profesorado y esto lo hago general y no al que, o sea al profesorado que va a impartir la ESO, no sabe en un porcentaje amplio hacer uso de los medios didácticos, unas veces por desconocimiento, otros por que provienen de unas generaciones donde la universidad esta aun masificada y la enseñanza Universitaria ha sido puramente de papel y lápiz y entonces ese profesorado, no sé, no ha tenido ocasión de tener una cierta inventiva y una cierta habilidad de mostrar al alumnado, unas o poner a disposición del alumnado una metodología, que al fin y al cabo sería una metodología activa, es decir, sobre todo si hablo de la asignatura de la Física y Química, el tema es para echarse a llorar, porque ver el esfuerzo que se ha hecho por la administración a lo largo de los años de estar mandando un material, caro y ver que ese material en muchos casos se ha perdido, solamente para tenerlo sin desembalar, en muchísimos casos, allí almacenados en los armarios y yo solo quiero decir eso, que de alguna manera, el tema, el tema de la actividad, porque aquí estamos, recursos, todo el mundo habla de que carecemos de recursos, no tenemos medios, en realidad falta preparación del profesorado, preparación para saber utilizar recursos y medios didácticos ...

(Documento XXX, 102)

Por otra parte, todo esto va acompañado por materiales, que en la vida he visto tal cantidad de materiales, pero yo he observado en el momento que hablo con el profesorado, que esos materiales no se leen, no se han leído. Esos materiales tenían que ser libros de cabecera, discusiones en los departamentos sobre eso.

(Documento VI, 96)

5.3.4. LA OPTATIVIDAD COMO VENTAJA O COMO INCONVENIENTE

Las optativas se convierten en otro de los temas polémicos de la Educación Secundaria Obligatoria,

como ocurre en otros niveles de la enseñanza. En función de las características del centro y del alumnado, principalmente, se matiza la necesidad de ampliar o restringir el número de opciones posibles.

Es en la optatividad, o sea, la optatividad es muchísima, yo creo que habría que fijar unas optativas, y dentro de esas optativas, pues primar, ¿no? Ya se prima en la Cultura Clásica, en cuanto a segunda Lengua; pero bueno, no que tengamos posibilidad de tener en un Centro trece o catorce optativas.

(Documento III, 135)

Pero en los centros de Primaria, es una verdadera vergüenza hablarles a los padres, cuando les vas a informar de ¿qué es la Reforma? y les tienes que hablar de las optativas, ahora de optativa tienen que coger Francés. Es una estafa, una estafa, sobre todo en niños que a lo mejor van mal, van mal y necesitarían, pues un Taller de Matemáticas, que se les orientara, un Taller de Lenguaje, algo de Ciencias Naturales, de Física, en cuanto a conceptos que no comprenden.

(Documento XX, 289)

Para colmo la optativa, obligatoria paradójicamente dicha así, ha sido Francés. Entonces, niños con unas deficiencias enormes en Castellano, les metes el Inglés que ya lo tenían y aparte como optativa obligatoria en nuestro centro era el Francés, con lo que ha sido ya, bastante un poco de descontrol. Es que no ha habido otra oferta de optativas, y entonces pues.

(Documento X, 7)

Un problema peculiar es el que se plantea en ocasiones con una cierta peculiaridad de las asignaturas optativas: las optativas como ampliación o «repaso» de materias troncales.

Y luego yo sé de centros que están utilizando las materias opcionales como materias de refuerzo, o sea, está (...), y bastantes que están empezando el tema este de la diversidad.

(Documento XXI III, 280)

Las optativas se usan como clases de repaso... un poco a veces como para reforzar...

(Documento XI, 121)

5.4. LA TUTORÍA

En la encuesta el profesorado manifestó también su grado de acuerdo con con una serie de enunciados relacionados con la tutoría y la función del tutor. La cuestión planteada sobre este tema era la siguiente:

54. Indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados

- La función de tutor es imprescindible en la Educación Secundaria Obligatoria.
- La tutoría puede y debe desempeñarla cualquier profesor.
- La tutoría puede y debe desempeñarla cualquier profesor con el apoyo del orientador

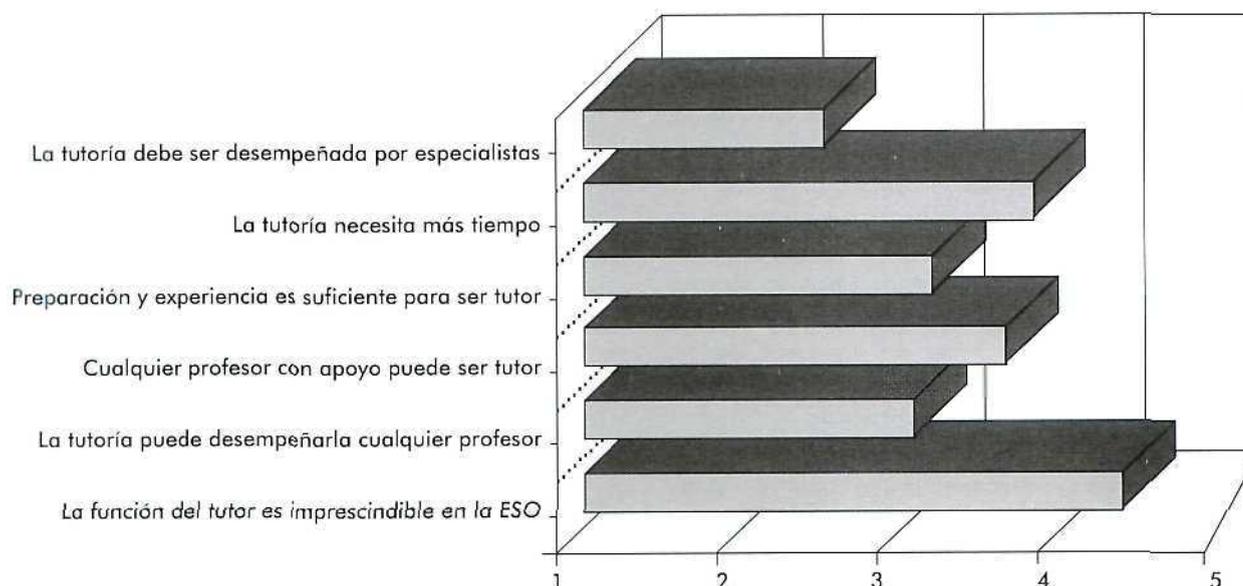
- d) La preparación y la experiencia docente que tengo es suficiente garantía de que puedo desempeñar con eficacia mi función como tutor.
- e) La tutoría necesitaría dedicarle más tiempo del que ahora se le dedica.
- f) Sería conveniente que la tutoría la desempeñaran especialistas en psicología y pedagogía.

Según se aprecia en el Gráfico 10.8, el profesorado considera que la tutoría es imprescindible en este tramo educativo, que necesita más tiempo de dedicación y que debe estar desempeñada por el propio

profesorado asesorado y 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.

Estos resultados refuerzan el sentido de la dimensión 3 del análisis factorial, considerando el signo que afecta a las variables.

Gráfico 10.8: Opinión del profesorado respecto de la tutoría



5.4.1. ASPECTOS GENERALES

Es unánime la valoración de la importancia y de las posibilidades de la tutoría. La tutoría es una función valorada y a la par rehusada por el profesorado, que la ve como una carga añadida. Más hoy día en que la vida en los centros docentes se ha complicado, sobre todo en la etapa de la ESO. Es anecdótico y humorístico, pero en parte revelador también, que en el argot del profesorado, en ciertos centros, a los profesores de Tecnología se les identifica como «los del bricolaje», a los tutores se les conoce como ... «los loqueros».

(...) Porque yo lo que estoy comprobando es que: buenos tutores allanan mucho el camino, facilitan mucho y crean buen clima; malos tutores son un apunte de problemas, o mejor dicho amplifican los que existen, no es que los creen sino que simplemente se amplifica la problemática y eso en el libre albedrío del centro afecta mucho.

(Documento XVIII, 26)

(...) al principio de la Reforma, yo recuerdo que a los profesores, a los tutores, los llamaban los loqueros y a los de Tecnología, los de bricolaje, los llamaban así a los profesores en muchos sitios. O sea, que esa era la imagen que proyectaban.

(Documento XIX, 252)

Es un trabajo importante si se hiciera bien, es un trabajo la tutoría, es un trabajo continuo seguido y además orientador para el alumno que se debería de cuidar más.

(Documento XXI, 240)

Pero no es la realidad, la realidad es que esa tendencia de los claustros a verlo como una carga, es difícil de compensar.

(Documento XXI I, 389)

También es unánime la conciencia de las carencias que tienen los profesores en su preparación para ejercer eficazmente este puesto. Incluso se apunta que a la tutoría sólo debería accederse después de algunos años de docencia.

Pero el tutor, y por eso vuelvo a insistir, debe ser un profesional de la tutoría, y no por ser profesores somos tutores, vamos somos buenos tutores. Creo que tiene que haber una preparación a lo largo de la carrera, en ese aspecto.

(Documento X I III, 231)

(...) porque para ser tutor, se necesitan, yo creo, rasgos diferentes de los de ser profesor, también querer, pero también una posibilidad de preparación y de que esa es una faceta para la cual hay que estar satisfecho.

(Documento XXI I, 365)

Podíamos plantear un poco si empieza a ser tutor a partir del cuarto o quinto año de experiencia docente porque entiendo que, comparto ese punto de vista, pero a lo mejor a partir del cuarto quinto año de experiencia docente, porque la tutoría no se, creo que no se aprende en las aulas de una universidad, se aprende con el contacto con los chicos y el contacto con las familias. Y entonces se necesita esa práctica para decir: a partir de este año sí debo empezar a ser tutor.

(Documento XXI I, 385)

La dedicación sobreañadida que conlleva una tutoría no es menor que la que exigen otros puestos, como la jefatura de departamento. Pues bien, esto no queda reflejado en la consideración administrativa del tutor. Ni en la compensación horaria ni en la compensación económica.

A mí me gustaría añadir una cosa con respecto a las tutorías. Creo que el tutor no está suficientemente valorado por la propia Administración. El tutor es de segunda categoría con respecto al jefe de departamento, no hay más que ver las reducciones horarias.

(Documento XIX, 247)

Y para que tutor sea voluntario hay que primarlo, porque se le requiere mucho trabajo, mucho tiempo y además en realidad en tutoría se está trabajando en cuestiones, en elementos del currículo realmente fundamentales, muchos de integración que en las aulas (...), muchos de coordinación con los padres, con los alumnos, con los profesores, está trabajando muchísimas cosas, el ámbito es muy amplio coge prácticamente todo.

(Documento XI, 204)

Como reivindicación del tutor, yo creo que al tutor se le debe dar más exención de horario (...).

(Documento XVI II, 337)

Yo sigo pensando que gran parte de la ESO se basa en el voluntarismo. O sea, gran parte de lo bueno o malo que tenga la ESO, o de lo bueno que tenga la ESO, en Centros públicos, se basa en el voluntarismo, y eso fallará siempre. Es decir, los profesores nos cansamos y la gente que lleva ahí metida muchos años ya está basta el moño y los profesores que llevan ahí muchos años están ya hartos, porque ven que ni reconocido, no valorado, ni nada, ¿no?

(Documento XIX, 288)

Donde la tutoría tiene mayores dificultades, y por tanto mayor trabajo los tutores, es en la ESO. Ello explica la preferencia de los profesores por las tutorías de las demás Enseñanzas. Como explica también que las tutorías de la ESO están quedando para los profesores nuevos o para los que necesitan alguna hora para completar horario.

(...) la figura del tutor es una figura extraordinariamente potenciada, y sin embargo es tal el cúmulo de cosas que caen sobre el tutor que muchos cuando llegamos a la época de Septiembre, y decimos vamos a nombrar tutores, se levantan muchísimas manos diciendo: a mí por favor de la ESO no, a mí por favor de la ESO no, ¿y eso por qué?

(Documento XVII, 6)

De hecho si analizamos un poco los centros tenemos —creo yo— que las tutorías siempre se dejan para los profesores nuevos.

(Documento XVI I, 11)

(...) parte de lo que ocurre en tutoría, parte de, no digo de culpa, pero sí un poco de no querer abordar bien el problema, es por parte de los equipos directivos. Y aquí hay que hacer un «mea culpa», porque no es tutor el más cualificado, sino aquel que necesita una hora o dos horas para completar horario.

(Documento XXI I, 351)

Una manera práctica de garantizar la coherencia y realizar el seguimiento de la acción tutorial, en la proximidad, es la junta de tutores de nivel. Agrupa a los tutores de los grupos de aula pertenecientes al mismo curso y garantiza una cierta unidad de acción tutorial por niveles.

Y por otro lado, paralelamente la junta de tutores de nivel, con los adjuntos de jefatura de estudios que han ido elaborando también y trabajando en reuniones semanales, digamos la parte de acción tutorial, orientación, etc. Es decir, que yo creo que esos son los dos elementos que han potenciado en parte el avance.

(Documento VI, 29)

Para el seguimiento de la acción tutorial de cada grupo de aula se valora la reunión semanal del tutor con los profesores del grupo de aula correspondiente, o equipo docente.

En cuanto al plan de acción tutorial en el centro hay un plan que normalmente está aprobado en el primer mes del curso y en ese plan se marcan los objetivos y las actividades que están previstas a realizar para cumplir esos objetivos, y para velar del cumplimiento de esos objetivos y de esas actividades semanalmente hace-

mos una reunión de coordinación tutorial, en esa reunión se analiza la actividad realizada la semana anterior y la que se propone realizar para la semana siguiente.

(Documento XII, 150)

5.4.2. EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA

La realidad de la tutoría en los centros varía notablemente según los centros. Formalmente, existe en todos. La dimensión administrativa de esta función está invariablemente cubierta. Pero el trabajo real de tutoría oscila de ser, en algunos centros, realmente meritorio, a inexistente en otros.

Creo que estas son horas que se están llenando en los horarios individuales; pero que siempre hay profesores que lo están haciendo muy bien, pero sin embargo hay muchos otros casos en los que esta función tutorial, pues ... brilla siempre por su ausencia.

(Documento III, 89)

Se da la paradoja de que, a la vez que se reclaman más horas para el tutor invocando la complejidad de sus tareas, se producen manifestaciones sinceras de que el problema que muchos tutores tienen es que no saben llenar de contenido la actual hora de que disponen.

(...) la verdad es que desde la administración a la tutoría se le está recargando de funciones y tal vez lo que se necesita para la tutoría son algunas compensaciones de tipo horario (...).

(Documento XII, 159)

Como reivindicación del tutor, yo creo que al tutor se le debe dar más exención de horario (...).

(Documento XI II, 337)

Yo lo que voy perabiendo es... Enseguida me dicen: «¿Para qué habéis puesto una hora de tutoría en el horario? Porque encima no sabemos qué hacer, es un tiempo perdido» (...).

(Documento XXI III, 341)

Pero un tiempo, pero un tiempo que sabes qué hacer con ese tiempo, porque no solamente es tener el tiempo. No hay cosa peor que tener tiempo y no saben qué hacer con ello. (...).

(Documento XIX, 287)

Cuando me hablabais de la tutoría me acordaba de un centro donde se hacían trampas y el tutor, si estaba la tutoría a última hora, se trabajaba al profesor de guardia y mandaba a los niños para casa, para no afrontar la tutoría. Como ejemplo vale.

(Documento XXI I, 564)

A ver si ese descuento de horas lo que va a suponer es, no teniendo una estructura hasta cierto punto rígida, voy a decir hasta ordenancista, que haga cumplir, que suponga algo así como las horas de desdobles de laboratorio, es decir, que se hacen cuando le da la gana a uno, y si no el grupo se mantiene junto.

(Documento XI II, 354)

Entonces pudiera muy bien decirse: Ah muy bien, los tutores tienen un descuento de 5 horas, y hablar con los alumnos, lo mismo

que están hablando ahora, y llevar las cosas con la misma rutina que lo están haciendo ahora. Porque es que estamos siempre en una reivindicación de derechos de descuentos horarios, y como realmente no haya voluntad por parte del profesorado, de cumplir, se quedan en un cuento.

(Documento XI II, 355)

Con la llegada de los Departamentos de Orientación a los centros se ha mejorado la elaboración de los planes anuales de tutorías. Sin embargo, la mejora real de la tutoría sigue dependiendo de lo que al final haga el tutor. El problema nuclear siguen siendo los tutores.

Con respecto a los tutores, yo creo que desde luego se empieza a tener conciencia de la importancia que tienen las tutorías, el buen funcionamiento. Pero por otro lado considero que el buen funcionamiento de las tutorías no depende tanto de la programación que haga un Departamento de Orientación, sino del papel del propio tutor.

(Documento XIX, 96)

Los profesores tienen la idea de que la tutoría supone una gran carga de trabajo. Especialmente les incomoda la excesiva cantidad de documentación e informes sobre los alumnos que han de cumplimentar.

Con el nuevo sistema educativo, son tremendas las exigencias que se le imponen al nuevo tutor: informes, reuniones con padres, reuniones con alumnos, evaluaciones. Sobre todo en el Primer Ciclo es exagerado la carga de trabajo que se le da al tutor, y desde luego está muy poco, muy poco reconocido el trabajo de los tutores.

(Documento XIX, 98)

(...) yo no soy tutora, a Dios gracias, pero tengo que decir en favor de ellos, se les están mandando unos trabajos exhaustivos donde su mayor preocupación es estar todo el día rellenando informes, informes, informes tras informes. Informes que no sirven para nada, porque no sirven para nada, ¿verdad?, y claro como van tan agobiados de allí, pues ya no tienen ni ganas, pues claro, ni de corregir exámenes. Están todo el santo día rellenando papeles tras papeles, haciendo de pedagogos, haciendo de psicólogos. (...).

(Documento I I, 114)

Se afirma que la tutoría constituye uno de los pocos resortes de que dispone el centro para minorar la conflictividad escolar. Pero, a su vez, los tutores son también las víctimas, al menos indirectas, de esta conflictividad. No sólo por los alumnos, sino también por los padres. Los padres de los alumnos conflictivos suelen ser parte del problema. Y problemático, por tanto, el trabajo del tutor con ellos.

En cuanto a lo de las tutorías tienes toda la razón del mundo, nosotros quizás por necesidad hemos tenido que trabajar mucho y algún que otro resultado da incluso con alumnos muy conflictivos, si puedes abarcar a los padres; el problema está en los padres te llegan y te dicen: yo no puedo con mi hija, la cual tienes tú. Y pon

a la madre delante del tutor, o del Jefe de Estudios, o de quien sea, y pon a la madre de hoja de perejil, a la madre, al padre..., y los padres llorando te dicen: es que yo no puedo con esta hija, o no puedo con este hijo. O el caso inverso: cuando los padres son llamados por el tutor y no hacen caso, o incluso, por la Jefatura de Estudios y vienen en plan reivindicativo respecto al hijo, y te ponen verde; o sea, incluso a veces hemos tenido casos de violencia por parte de las familias, cuando les dices que sus hijos tienen tales o cuales comportamientos.

(Documento IX, 209)

No son escasas las intervenciones que más o menos explícitamente reflejan la idea de que la tutoría debe centrarse en la atención individual al alumno, más que en el grupo de aula en cuanto grupo. Con otras palabras, centrarse sólo en los «casos». Esta idea supondría abandonar la concepción que viene impulsando la Reforma de hacer núcleo de la acción tutorial el trabajo formativo con el grupo.

Y el de la tutoría pues es un problema, y yo estoy de acuerdo totalmente contigo XX, en que es la atención personalizada al alumno. Y por eso estoy en contra de la obligatoriedad de la hora

de tutoría al grupo, porque la hora de tutoría al grupo, para el profesor le supone por la falta de preparación, un problema difícil de resolver (...).

(Documento IX, 223)

Es que además, a esa tarea que tú dices, yo añadiría que es que la tutoría en el sistema en que nos movemos, es que además tiene que ser individualizada, es que además tiene que ser individualizada. Entonces ya, esas dos horas se quedan en nada.

(Documento XI III, 246)

Los temas transversales están quedando postergados en la preocupación de los profesores. Se llama la atención sobre el papel de coordinación que corresponde a los tutores, dentro del Equipo de Profesores, como medio de salvar este aspecto de la Reforma.

Pero como en los centros no haya alguien responsable de ese tema de transversalidad y lo de los tutores y de las tutoras y orientadores y este tema no se retome, todo esto se va a perder. Se va a perder en la ESO, yo lo veo clarísimo que se va a perder en la ESO, porque no está valorado. No se le está dando importancia ni desde la sociedad ni desde el profesorado.

(Documento XXI III, 356)

Anexo: Participantes en los distintos trabajos de la Comisión

Coordinadores de las mesas de diagnóstico:

Feijóo Freitas, Antonio
Mallart i Navarra, Joan
Rodríguez Conde, M^a José
Rodríguez Diéguez, José Luis
Salgado López, Faustino,
Sánchez, Sánchez, Serafín
Sanz Moreno, Angel

Inspectores de Educación del MEC que organizaron los grupos de diagnóstico

Alonso Megido, Genaro	Oviedo
García Moles, Francisco	Palma de Ma.
Sarmiento Franco, Clamades	León
Pérez Mariscal, José Antonio	Salamanca
Millan Delso, Amparo	Valladolid
Hernando Cuadrado, Jesús	Cáceres
Sausa, José Pablo	Murcia
Sáenz Larrea, José Luis	La Rioja
Pérez Parrillas, Jesús	Toledo
Serrano Adán, Francisca	Madrid
Muñiz García, José	Madrid
Lorente Lorente, Angel	Zaragoza

Relación de profesores y directivos participantes en los Grupos de Diagnóstico:

Abad Ramos, Carlos	Valencia
Abad Ruiz, Jesús M ^a	Madrid
Abaurrea Equisoain, Manuel	Logroño
Abrisqueta Javier	Navarra
Acosta García M ^a Teresa	La Coruña
Aguila Corbalán, Ramón (del)	Murcia
Alba, M ^a Carmen	Murcia
Alcalde Cuevas, Luis	Salamanca
Alcón Provencio, M ^a Dolores	Murcia

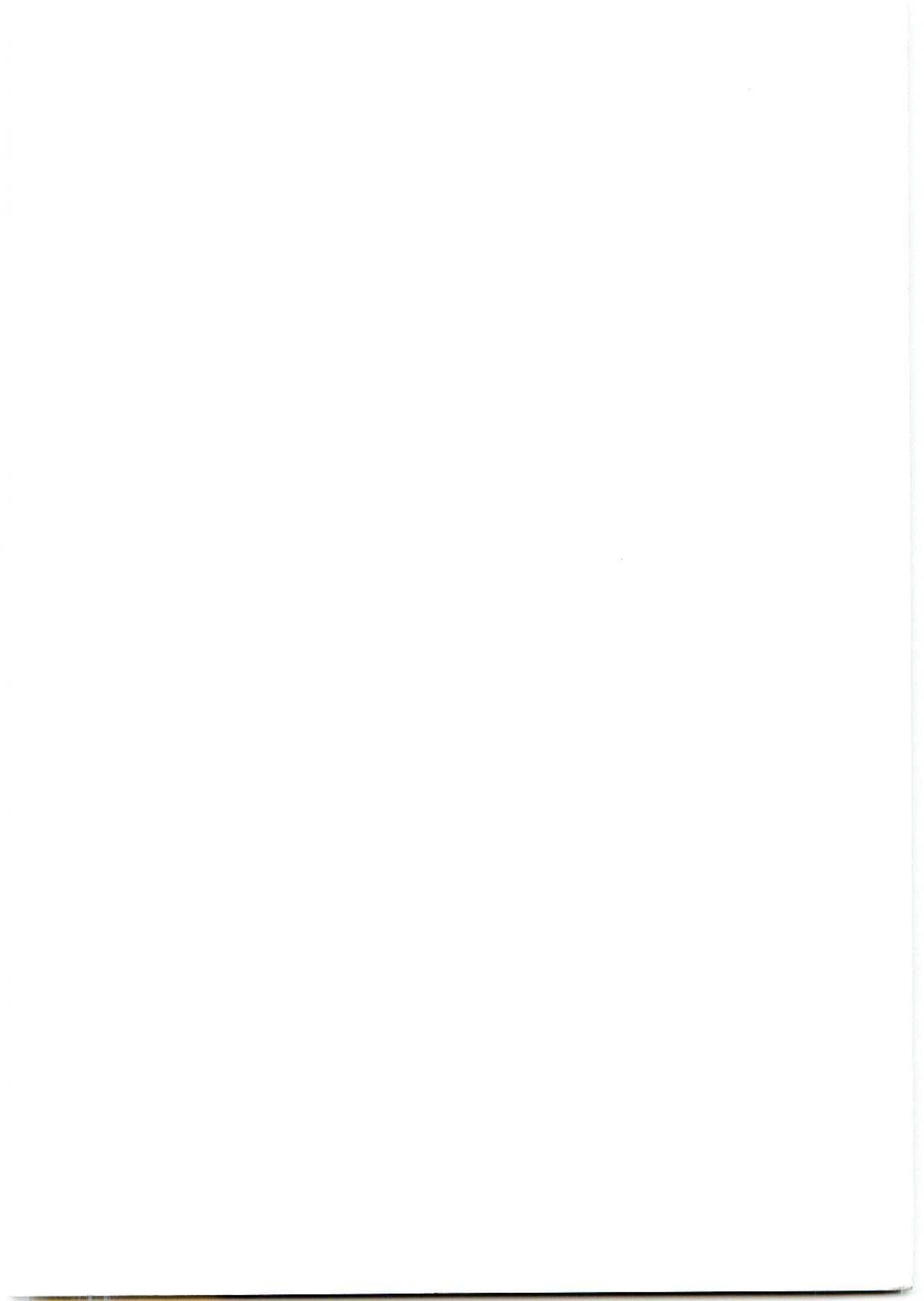
Alejandro Gómez, María Eva	León
Alfambra, Félix	Zaragoza
Alonso Dueñas, Francisco	Valladolid
Álvarez Lata Fermín	La Coruña
Álvarez, Ángel	Oviedo
Álvarez Morán, José Manuel	Valladolid
Álvarez Rodríguez, Angel	Santander
Álvarez, Elena	Oviedo
Álvarez García, Herminio	Valladolid
Ampamz, M ^a Antonia	Zaragoza
Anero Tejada, Javier	Logroño
Aritzaleta Oscar	Álava
Ariznabarreta Abel	Vizcaya
Arrandiaga, M ^a José	Vizcaya
Astiria, Juan M.	Guipúzcoa
Ayala, Fernando	Cáceres
Azcona Camino	Navarra
Barrantes Tovar, Carlos	Cáceres
Barreiro, Pilar	Zaragoza
Barrio Pascual, Porfidio	Valladolid
Barrutia, Lucía	Vizcaya
Bartolomé Azpeitia, Pedro	Madrid
Bellés Sallent, Joan	Barcelona
Beltrán Abella, José	Murcia
Benito Manuel	Vizcaya
Blázquez Martínez, Ana	Toledo
Briones Sánchez, Pedro	Salamanca
Busquets Prats, Oriol	Barcelona
Cabrera Ruiz, José	Madrid
Calero López, Pilar	Toledo
Calvo Lobo, M ^a José	Madrid
Calvo Colmenares, Julio	Logroño
Cambra Josefina	Barcelona
Casas Martínez, José Gregorio	Valladolid
Casatejada, Fermín	Oviedo
Castán, Miguel Angel	Zaragoza
Castellanos Rivera, José Manuel	Madrid
Cerdá Martín, Pedro	Palma de M.
Cereceda Inmaculada	Vizcaya
Cervero Pozo, Vicenta	Valencia
Chozas Martín, Agustín	Toledo
Conde Fuentes, Angel Luis	Valladolid

PLANES DE ESTUDIO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Corominas Viñas, Josep	Barcelona	Gómez Bonilla, Alejandro	Toledo
Cortés Cortés, Tomás	Palma de M.	Gómez Gordillo, M ^a Teresa	Madrid
Cortés Arrese, Ramón	Zaragoza	González, José María	Oviedo
Costa, Angel	Salamanca	González Valverde, César	Cáceres
Coto, José Manuel	Oviedo	González Germán	Navarra
Delgado de Hoyos, Santiago	Valladolid	González Ruiz, Juan	Santander
Delgado Galdámez, Alejandro	Logroño	González García, Salvador	Salamanca
Díaz de la Presa Begoña	Álava	Gonzalo, Santiago	Zaragoza
Díaz Cornejo, Bienvenido	Madrid	Grande Gallego, Cristina	Madrid
Diego Polo, Alberto	Valladolid	Grijalvo Pérez, Salvador	Barcelona
Docasar Docasar Vicente	Lugo	Guerra Zabala, Antonio Manuel	Madrid
Domínguez Flores, M ^a Antonia	Madrid	Gutiérrez Ocerín, M ^a Luz	Santander
Durán y Castro, Esperanza	León	Hernández Alonso, M ^a Pilar	León
Egea Carcedes, Juan	Murcia	Hernando Cuadrado, Jesús	Cáceres
Eladio Pías García Luis	La Coruña	Herrero Guillermo	Navarra
Elizo Urbano, José María	Madrid	Herrero Martín, Luis	Salamanca
Estarás Fernández, Joan	Palma de M.	Homar Ramírez, M ^a Cruz	Palma de M.
Estellas Valls, Guilem	Palma de M.	Huéscar Paniagua, Joaquín	Madrid
Esteban Frades, Santiago	Valladolid	Iduarte Despuig, Dolors	Barcelona
Estefanía Lera, José Luis	Madrid	Iglesias Jiménez, Joaquín	Salamanca
Fernández, Amador	Oviedo	Iglesias Varela Gonzalo	Pontevedra
Fernández Prieto, Angel Luis	León	Iturrioz Idurre	Vizcaya
Fernández Díaz Gustavo	La Coruña	Iza Luis	Navarra
Figueres Mestres, Pilar	Barcelona	Jiménez Castillo, Juan	Palma de M.
Florensa Giménez, Albert	Barcelona	Jiménez Goya, María	Navarra
Fuentes Tovar, Jacinto	Cáceres	Justel Carracedo, Pedro	Valladolid
Furiú Diego, Miguel	Valencia	Kortabitarte José Ramón	Guipúzcoa
Gallastegui Arrien Jon	Vizcaya	l Busquests Orió	Barcelona
Garayoa Izeta Jesús	Navarra	Larrea Tomás, Rodolfo	Logroño
García Terradillos, José Miguel	Logroño	Laviana, Francisco	Oviedo
García Paesa, Teresa	Toledo	Lebrón Acedo, M ^a Pilar	Cáceres
García de Castro, Vicente J.	Valencia	Llompert Coll, Lucía	Palma de M.
García Melgarejo, Joaquina	Murcia	Lobato Gómez, Javier	León
García, José	Oviedo	López de Silanés, Nieves	Zaragoza
García Quintas Pilar	La Coruña	López Facal Ramón	La Coruña
García Jiménez, Enrique	Cáceres	López Villamil Berta	La Coruña
García Cortijo, Vicente	Murcia	Lorente Toledo, Enrique	Toledo
García, Nicanor	Oviedo	Lorente Lorente, Angel	Zaragoza
García Quintana, M ^a Carmen	Santander	Lorente Ibáñez, Luis	Logroño
García Ruiz, Purificación	Santander	Luffiego García, Máximo	Santander
García Sánchez, Olga	Logroño	Madejón Pinerros, Cipriano	Cáceres
García Ferreras, Efraína	León	Madrazo Campo, M ^a Josefa	Santander
García Meruaga, Amparo	León	Madrid Rubio, Victorino	León
García de las Bayonas, Antonio	Murcia	Maestre Iglesias, Purificación	Cáceres
García Díaz, Raúl	Toledo	Manera Roca, Catalina	Palma de M.
Garzón Paniagua, José Luis	Salamanca	Manjón Ortega, Roberto	Madrid
Geigo Rodríguez, Emilio	León	Marcos Martín, Javier	Murcia
Gener Llopis, María	Palma de M.	Marruedo Javier	Navarra
Gil, Javier	Logroño	Martín Ramón	Navarra
Gilo Valle, Antonio	Cáceres	Martín Landete, Lucas	Valencia
Godino Durán, Pedro	Toledo	Martínez Sánchez, José Antonio	Madrid
Gómez Sacristán, Manuela M ^a	Madrid	Martínez Pedreño, M ^a Luisa	Murcia

Martínez Renovales, Miguel	Santander	Roca Nogués, Alberto	Valencia
Martínez Diestre, Javier	Zaragoza	Rodado Martín, José	Madrid
Martínez Berrade, Pedro	Toledo	Rodríguez Varas, Enrique	Madrid
Martínez Calvo, Arnaldo	Valencia	Rodríguez, Julio	Oviedo
Martínez Urtasun, Carmen	Zaragoza	Rodríguez Pastor, Angel	Logroño
Martorell Mas, Miguel	Palma de M.	Rodríguez Rodríguez, José	Toledo
Mas Canals, Victor de	Barcelona	Rosado Castela, Javier	Cáceres
Matas García, Luis	Salamanca	Rosales Montero, Anselmo	Valladolid
Mendoza, Juslio	Vizcaya	Rosco Pérez, José	Cáceres
Mesanza López, Jesús	Madrid-centro	Ruíz baylach, Anna	Barcelona
Miguel Jesús de	Navarra	Sainz Calasanz, Ramón	Santander
Montané Mireia	Barcelona	Sáinz Alfonso	Navarra
Montés Navarro, Segundo	Valencia	Saiz Morata, Luis	Logroño
Mora Tuxans, Carles	Barcelona	Salinero García, Bernardo	Salamanca
Moreno Millán, Tomás	Valencia	Salvadores Serrano, Francisca	Toledo
Moreno Rabasa, Antonio	Valencia	San Miguel Moreno, Tomás	Logroño
Muñoz Martín, Juan Manuel	Madrid	Sánchez Sánchez Aurora	La Coruña
Nagore Senent, Eduardo	Valencia	Sánchez Domínguez, Elías	Cáceres
Navarro Rodríguez, Antonio	Toledo	Sánchez Honorato, M ^a Ignacia	Salamanca
Nieda Oterino, Juana	Madrid	Sánchez Martín, José	Salamanca
Orgaz Fernández, Luis	Toledo	Sanchis Botella, Juan	Valencia
Ortiz Comas, Nieves	Madrid	Sancho Soriano, Joaquín	Zaragoza
Otano Luis	Vizcaya	Santamaría Gutiérrez, Concepción	Santander
Pareja Abella, Luis José	Logroño	Santamarta, Marta	Oviedo
Pastor Rodríguez, Luis	Valladolid	Santos Cordero, Arturo	Madrid
Pastor, Miguel	Oviedo	Santos Corral, Jesús	Salamanca
Paz Blanco, Rosario (de)	Madrid	Sarmiento Franco, Clamades	León
Paz Eirín, Gumersindo	Toledo	Saura Vilar, Gregorio	Murcia
Pelgrín Fernández, Ramón	Murcia	Saura, Jordi	Barcelona
Pellicer, Carlos	Zaragoza	Segura Cortés, Pedro	Palma de M.
Pérez Ferreiro, Manuel	Valladolid	Serna Casanova, Rafael	Valencia
Pérez, Arturo	Oviedo	Sevilla Torres, Luis Miguel	Madrid
Pérez Bustamante, Carmen	Madrid	Sigüenza Fernández, José Luis	Logroño
Pérez Daniel, Jesús	Valladolid	Solà Montserrat, Pere	Barcelona
Pérez Manrique, Carlos	Salamanca	Soto López, Julio	Santander
Pérez Monteserín, Rita	León	Suárez García, Carlos	León
Piñón Gutiérrez, M ^a Teresa	León	Suescun M ^a Eugenia	Navarra
Pont Fandos, Màrius	Barcelona	Tejada Palacios, Raúl	Logroño
Porqueres Giménez, Beatriu	Barcelona	Temprano Marañón, Gonzalo	Santander
Punsac, José Luis	Zaragoza	Torres, José Luis	León
Quesada Montaña, Luis	Salamanca	Torrijos, M ^a Pilar	Zaragoza
Quintanilla Louzao M ^a Carmen	La Coruña	Tuñón de Felipe, Rafael	León
Rabanal Fernández, Maite	Palma de M.	Txintxurreta Andoni Inigo	Álava
Rajadell Piuggròs, Núria	Barcelona	Ulayar Mundiñano Jesús	Navarra
Ramón Urban, Manuel	Barcelona	Varona de la Peña, Eloy	Logroño
Rey Chao Manuel Anxo	La Coruña	Villacorta Rodríguez, Eduardo	León
Rico Carbonell, Josefa	Murcia	Villamor Mateo, Alberto	Valencia
Riera Güilera, Eusebi	Palma de M.	Villegas Castaño, Alfredo	Cáceres
Río, Carmen (del)	Oviedo	Virgós Rovira, Tomás	Logroño
Roa Hernández, Jorge	Madrid	Vitoria, Victor	Guipúzcoa

2010
10/10/10



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
