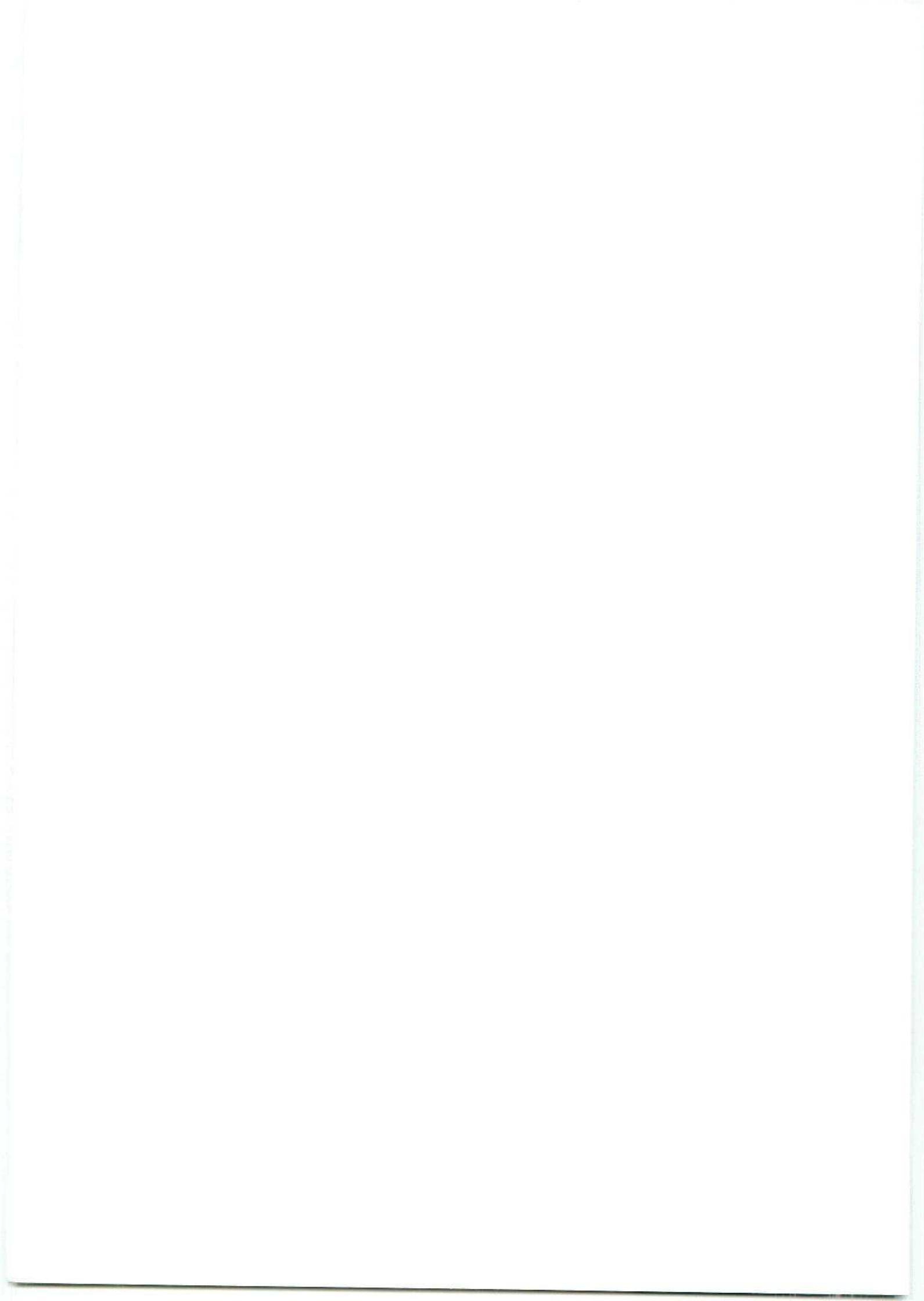


5. La profesión docente

Diagnóstico del Sistema Educativo
La escuela secundaria obligatoria
1997







La profesión docente



INCE

La profesión docente

Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997

José Antonio Ibáñez-Martín
Carlos Arribas Alonso
Inmaculada Bordas Alsina
José María Gracia Galilea
Fernando Hernández Guarch
Antonio Medina Revilla
Fernando Muñoz Vitoria
Jaime Santoalla Varela
Francisco Trancón Pérez



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

La profesión docente [5] : diagnóstico general del sistema educativo. 1997 ;
[la escuela secundaria obligatoria] / José Antonio Ibáñez-Martín... [et al.].—
Madrid : Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y
Evaluación, 1998
87 p. — (Estudios e informes ; 7)

1. Evaluación del profesor. 2. Profesión docente. 3. Secundaria primer
ciclo. I. Ibáñez-Martín, José Antonio II. INCE (España)
371.27

Han participado junto con el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en el diseño, aplicación y elaboración de este estudio:

- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- 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, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

En la aplicación de los Cuestionarios han colaborado:

- Subdirección General de la Inspección de Educación.
- Servicios territoriales de Inspección Técnica de educación del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, de las Comunidades Autónomas de Galicia, de Navarra y del País Vasco y de la Comunidad Autónoma Valenciana.
- Directores de centros, profesores y alumnos de los centros que han participado.

Colaboración especial con la Comisión:

- María del Carmen Izquierdo Nebreda

Otras colaboraciones:

- José Ángel Calleja Sopena
- Clemente Martín Barroso
- Carmen Segura Rabinad



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-98-062-6
I.S.B.N.: 84-369-3106-8
Dep. Legal: M-21454-1998
Imprime:
Sociedad Anónima de Fotocomposición
Talisio, 9. 28027 Madrid

Sumario

| | |
|---|----|
| 1. Introducción general | 9 |
| 1.1. Planteamiento de los principales problemas | 10 |
| 1.2. Estructura y metodología del Informe | 13 |
| 2. La figura del profesor de Educación Secundaria Obligatoria | 19 |
| 2.1. El profesor de Educación Secundaria Obligatoria, desde la perspectiva pedagógica | 19 |
| 2.1.1. El profesor de Educación Secundaria Obligatoria como docente | 20 |
| 2.1.2. El profesor de Educación Secundaria Obligatoria como tutor | 21 |
| 2.1.3. El profesor como miembro de una organización | 22 |
| 2.2. El referente legal del profesor de Educación Secundaria Obligatoria | 22 |
| 3. Diagnóstico del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de su identidad y del cumplimiento de sus responsabilidades | 27 |
| 3.1. Identidad profesional del profesor de Educación Secundaria Obligatoria | 27 |
| 3.2. El cumplimiento de las responsabilidades propias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria | 29 |
| 3.2.1. El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante la acción docente | 30 |
| 3.2.1.1. La influencia de las finalidades de la educación y de los principios generales de la actividad educativa en el quehacer docente diario | 30 |
| 3.2.1.2. Los elementos básicos de la práctica pedagógica | 34 |
| 3.2.2. La acción tutorial y orientadora del profesorado y la atención a la diversidad | 37 |
| 3.2.2.1. La acción tutorial y orientadora | 37 |
| 3.2.2.2. La atención a la diversidad | 40 |
| 3.2.3. Los profesores de Educación Secundaria Obligatoria como miembros de una organización | 40 |
| 3.2.3.1. El trabajo en equipo de los centros docentes de Educación Secundaria Obligatoria | 40 |
| 3.2.3.2. El profesor como miembro de un colectivo | 40 |
| 4. Los factores básicos que configuran la profesión docente | 43 |
| 4.1. Los procesos de cualificación profesional | 43 |
| 4.1.1. La formación inicial del profesorado | 43 |
| 4.1.1.1. El Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) | 44 |
| 4.1.1.2. Los modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea | 46 |
| 4.1.1.3. Algunas sugerencias de futuro para la formación inicial | 49 |
| 4.1.2. La formación permanente | 51 |
| 4.1.2.1. Concepto | 51 |
| 4.1.2.2. Objetivos de un programa de formación permanente | 52 |
| 4.1.2.3. La formación permanente ofertada y recibida | 53 |
| 4.1.2.4. Modalidades de formación | 54 |
| 4.1.2.5. Los contenidos de la formación permanente | 56 |
| 4.1.2.6. Instituciones de formación permanente | 56 |
| 4.1.2.7. Temporalización | 57 |
| 4.1.2.8. Formadores | 58 |
| 4.1.2.9. La cultura de colaboración y el desarrollo profesional | 58 |

| | |
|---|----|
| 4.2. Los incentivos para mejorar la dedicación y la actualización profesional | 59 |
| 4.2.1. Consideración social de la educación en general | 60 |
| 4.2.2. Consideración social del profesorado | 61 |
| 4.2.3. La autoimagen del profesor | 62 |
| 4.2.3.1. La percepción que tiene el profesorado de la valoración social de su trabajo | 62 |
| 4.2.3.2. La percepción que tiene el profesor de su trabajo | 62 |
| 4.2.4. Los incentivos profesionales en la actualidad | 63 |
| 4.2.5. Algunas sugerencias sobre incentivos profesionales | 65 |
| 5. Conclusiones | 71 |
| 6. Anexos | 75 |
| 6.1. La encuesta realizada | 75 |
| 6.2. Relación de los participantes de las mesas redondas | 83 |
| 7. Bibliografía | 85 |

Introducción general



El Preámbulo de nuestra Constitución se inicia con las siguientes palabras: «La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.» Con estas ambiciosas palabras se señala la meta hacia la que los poderes públicos han de orientar sus esfuerzos, y en la que todos y cada uno de los ciudadanos deben participar.

Conseguir esta unidad de intenciones, promover la superación del egoísmo personal o grupal, estar en condiciones de ayudar a la construcción de un orden económico y social justo, presidido por la búsqueda del bien de todos, no es, por cierto, tarea fácil. Más aún, cabría decir que es un objetivo imposible de alcanzar allí donde no haya una acción educativa constante sobre todos los miembros de la sociedad, que ilustre acerca de lo que hay que hacer y que anime a llevarlo a la práctica.

Esta acción educativa es responsabilidad, también, de todos los miembros de la sociedad, pues cualquier comportamiento público —y más cuando lo realizan personas relevantes en la vida social— tiene una influencia innegable en el comportamiento de los demás. Ahora bien, esta llamada a la responsabilidad general, no debe ocultar la especial responsabilidad que tienen quienes trabajan en el sistema educativo, a la hora de fomentar el bien de todos. No podemos engañarnos: la suerte de nuestro país está íntimamente unida al acierto del diseño del sistema educativo y al cuidado que pongan quienes en él tienen responsabilidades para conseguir que lo que las leyes prevén se lleve a la práctica con competencia, imaginación y entrega.

Naturalmente, estas afirmaciones entrañan obligaciones distintas para los legisladores y para los profesores. Los primeros deberán pulsar con suma

atención los deseos de la gente de la calle, teniendo en cuenta que muchas de las esperanzas de los ciudadanos se encuentran depositadas en el sistema educativo, cuyo diseño, por tanto, en una sociedad democrática, no debe depender de prejuicios políticos ni de cosmovisiones doctrinarias, sino que debiera responder a lo que la sociedad considera más conveniente para sus jóvenes generaciones. A los profesores, por su parte, se les pide que participen con sus conocimientos y experiencias en la discusión pública, ofreciendo una cualificada reflexión sobre el significado de una educación de calidad, y sobre cuáles sean los mejores medios para hacerla operativa. Dicho de otro modo: los profesores han de poner todo el esfuerzo que esté en sus manos para que la juventud disfrute de la mejor educación posible, lo que significa que no sólo deben cumplimentar los preceptos legales, sino que también han de procurar que tales preceptos sean los más razonables, lo que ayudarán a conseguir en la medida en que participen en la formación de la opinión pública, opinión que el legislador democrático habrá de tener en cuenta.

Entendemos que estas reflexiones son necesarias para proporcionar el marco adecuado a la parte que dentro del diagnóstico general del sistema educativo español y su grado de eficiencia real, ha correspondido a la Comisión IV, dedicada a *La evaluación de la profesión docente*. En efecto, los miembros de la Comisión consideraron que si se partiera de parámetros meramente *eficientistas*, no se podría investigar la eficacia real del sistema educativo, pues ésta exige conocer el sentido actual de la acción educativa, sentido que reclama un nuevo modo de entender la figura del profesor. Con claro acierto el Informe Delors afirma que «la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza.»¹

¹ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) *La educación encierra un tesoro*, p. 167 (Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO).

1.1. Planteamiento de los principales problemas

Hubo tiempos en los que los análisis sobre la figura de los educadores, esencialmente partían de un horizonte vocacional, cercano a lo trascendente, y se culminaban con la determinación de los rasgos de personalidad que debía tener el buen profesor. Esto se traducía, de hecho, en el mediano nivel académico de las instituciones de formación del profesorado, manifestado, por ejemplo, en las menores exigencias para acceder a ellas que las requeridas para acudir a las restantes carreras universitarias; consecuencia también de estos planteamientos era una cierta actitud de resignación por parte del profesor que se encontraba con problemas: nada cabría hacer por solucionarlos pues el éxito dependería de poseer o no cierto tipo de «personalidad ideal» que, evidentemente, sólo un grupo de afortunados tendría. Más tarde la ley del péndulo llevó a despreciar cualquier estudio sobre la vocación docente y a omitir todo análisis de las cualidades humanas del educador, exceptuando algunas consideraciones básicas sobre su salud mental, de manera que las propuestas acerca de la formación del profesorado pasaron a limitarse, prácticamente, al estudio de las técnicas para el desarrollo de las competencias en la resolución de los problemas ordinarios, con los que el docente se encuentra diariamente en su clase.

De hecho, ambos extremos han fomentado imágenes y expectativas sociales sobre el profesorado diametralmente opuestas. Anteriormente los profesores –tanto los Maestros como los Catedráticos de Instituto– tenían una estima y una relevancia social claramente por encima de su posición económica. Más adelante, las retribuciones económicas de los profesores mejoraron sustancialmente, pero su figura entró en crisis. No solamente surgió una crisis diríamos externa, de imagen social –cuya objetividad es discutible, según veremos al hablar de los estímulos para mejorar la cualificación profesional– sino que la coincidencia de un variado conjunto de factores –entre los que quizá sobresalen la escolarización universal de todo el grupo de edad que legalmente debía recibir enseñanza obligatoria y el crecimiento de una mentalidad relativista y hedonista que dificulta cualquier empeño instructivo y cuanto más educativo– promovió una crisis interna de identidad entre los

profesores. Este último fenómeno, presente en amplias zonas del mundo occidental y que en España pasó a llamarse «el malestar docente»², ha alcanzado a numerosos profesores, tanto porque al ser éstos hijos de su tiempo no se encuentran al margen de las incertidumbres presentes en la sociedad, como por la creciente desazón que en ellos surgía al tener que enfrentarse con problemas para los que no se encontraban preparados.

Son muchas las señales que nos llevan a pensar que las circunstancias han comenzado a cambiar en estos últimos años. Indiquemos tres publicaciones especialmente significativas, como son el Libro Blanco *Enseñar y aprender: Hacia una sociedad cognitiva*, aprobado por la Comisión Europea a fines de 1995, en preparación para el Año Europeo de la educación y la formación permanente, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y editado en 1996, con el título *La educación encierra un tesoro*, y los documentos emanados en 1996 de la Conferencia Internacional de Ministros de Educación, que concluyó con una Declaración y nueve Recomendaciones, para asegurar el fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante. Obviamente, la fuerza que cada uno de estos documentos tiene sobre la gestión del sistema educativo y los elementos que lo configuran es diversa y quizá no sea elevada para ninguno de ellos, pero su considerable influencia intelectual y moral parece innegable.

Si recordamos algunos puntos centrales de estos documentos, cabría decir, que lo que más llama la atención es un planteamiento de nueva amplitud cuando se describe el sentido de la acción educativa en nuestros días. El Libro Blanco subraya, ya desde su Introducción que «considerar la educación y la formación en relación con el asunto del empleo no quiere decir que la educación y la formación se reduzcan a una oferta de cualificación. La educación y formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, a través de la participación en valores comunes, de la transmisión de un patrimonio cultural y del aprendizaje de la autonomía»³. Por su parte, el Informe Delors afirma que «la educación básica deberá, sobre todo, dar a cada persona los medios de modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad... (lo que) lleva a superar toda concepción de la educación

² Vid. en este sentido el libro de J. M. ESTEVE (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía).

³ Comisión Europea. Libro Blanco *Enseñar y aprender: Hacia una sociedad cognitiva*, de fecha 29.XI.1995.

que sea estrechamente utilitaria»⁴. En este sentido, se analizan cuidadosamente los denominados «cuatro pilares de la educación»⁵, que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por último, la Declaración de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, recordando la Recomendación de la OIT conjuntamente con la UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente así como algunas ideas de la anterior reunión de los Ministros de Educación, afirma su decisión de concebir la escuela «como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional»⁶, lo que exigirá, entre otras cosas, «elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo»⁷. Es evidente que a la hora de realizar un diagnóstico sobre la educación, todos estos elementos deben ser objeto de un análisis detenido.

Esta nueva amplitud con la que se enfoca el proceso educativo, exige una profundización en el concepto del docente, que se ha traducido en reivindicar para él un status de *profesional*, en lo que coinciden publicaciones de variada índole. En efecto, la Recomendación nº 7 de la Conferencia Internacional de Educación se titula «la promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docen-

tes». Por otra parte, en 1986⁸, Shulman, Catedrático de la Universidad de Stanford y Presidente de la American Educational Research Association, inicia un movimiento para reivindicar la figura del profesor, exigiendo que la docencia, en todos sus niveles, se considerara una verdadera profesión, movimiento que tiene una fuerte presencia en la pedagogía de nuestros días.

Posteriormente, esta línea de pensamiento ha ido perfilándose con nuevas aportaciones. Diversos autores han señalado cómo la docencia no es la mera aplicación de ciertas técnicas, sino que en ella tiene una importancia fundamental la posición personal, el pensamiento del profesor⁹, también porque en el núcleo de la educación tienen particular relieve los aspectos morales —que configuran a la acción educativa como una verdadera *práctica*¹⁰— de manera que el profesor está llamado a buscar creativa y prudencialmente el bien del alumno, sin dejarse limitar por las conveniencias sociales. En este mismo sentido, de considerar toda docencia como una auténtica profesión, se encuentra la reivindicación de que los profesores tengan la necesaria autonomía, que no será la misma para el principiante que para el experto, según hace notar acertadamente Berliner¹¹.

Naturalmente, no es que este movimiento se haya afirmado sin crítica alguna, pues varios autores como Labaree¹², Zeichner¹³ o Strike¹⁴ han expresado sus reservas, de variada índole, así como algún otro lo ha pretendido descalificar como si sólo se tratara de una estrategia para reivindicar mayores ingresos. Pero la lectura desapasionada de los autores que iniciaron esta línea de pensamiento muestra

⁴ Informe a la UNESCO o.c. pp. 89-90.

⁵ id. pp. 95-109.

⁶ 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Declaración final, nº 5, de fecha 5.X.1996.

⁷ id. nº 2.

⁸ Vid. L. SHULMAN (1986) Those who understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, February, 15: 2, pp. 4-14. Shulman observa en este trabajo el valor de la acción del profesor, pues sólo puede enseñar quien ha comprendido algo profundamente.

⁹ Vid. D. SCHÖN (1983) *The Reflective Practitioner* (New York, Basic Books) y F. ELBAZ (1991) Research on Teacher's Knowledge: the Evolution of a Discourse, *Journal of Curriculum Studies*, January-February, 23: 1, pp. 1-19.

¹⁰ Vid. en este sentido las obras de J.J. SCHWAB en I. WESTBURY y N. WILKOF (eds.) (1978) *The Practical: Arts of Eclectic*, en *Science, curriculum and liberal education: selected essays of J. Schwab* (Chicago/London, University of Chicago Press); F. ELBAZ (1983) *Teacher Thinking: a Study of Practical Knowledge* (New York, Croom Helm); A. R. TOM (1985) Rethinking the relationship between research and practice in teaching, *Teaching and Teacher Education*, 1: 2, pp. 139-157; y H. SOCKETT (1993) *The Moral Base for Teacher Professionalism* (New York, Teachers College Press).

¹¹ D. C. BERLINER (1986) In pursuit of the expert pedagogue, *Educational Researcher*, August-September, 16: 7, pp. 5-13.

¹² D. LABAREE (1992) Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, Summer, 62: 2, pp. 123-154.

¹³ K. M. ZEICHNER (1991) Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools, *Teachers College Record*, 92: 3, pp. 363-379.

¹⁴ K. A. STRIKE (1990) Is Teaching a Profession: How Would we Know?, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, September, 4: 1, pp. 91-118.

que siempre se han mantenido en un alto nivel de reflexión, alejado de meras reivindicaciones salariales, sin perjuicio de que señalaran que no es razonable arrojar progresivas responsabilidades sobre los docentes, mientras se les mantenía en niveles retributivos propios de personal semicualificado.

Merece la pena llamar la atención sobre el hecho de que, en contra de lo que ha ocurrido en ciertos ambientes intelectuales de nuestro país, en Estados Unidos no se ha considerado que defender la profesionalidad exigía atacar la *vocación* docente. Cabe recordar, en este sentido, el trabajo que hace tiempo publicó Jackson y que fue traducido en 1991 al español¹⁵, así como las aportaciones de Hansen¹⁶ y Serow¹⁷, realizadas en 1994.

Probablemente lo que ha ocurrido en España con la idea de la *vocación* docente es que algunos consideraban que ese término solamente tenía lugar en contextos muy específicos, mientras que otros pensaron que se había abusado de él como coartada por parte del profesor para autodispensarse del esfuerzo en alcanzar una mayor cualificación o por parte del poder político para mantener con sueldos mínimos a los docentes. Por ello tienen un gran atractivo los análisis que actualmente se están publicando en Estados Unidos sobre la *vocación*, precisamente porque, desde otra situación histórico-social, son capaces de explicar lo que también los docentes españoles valoran más en su profesión, como veremos más adelante.

En efecto, para los autores estadounidenses previamente citados, al describir la docencia como una actividad vocacional, significan que se está hablando de una forma estable de vida presidida por un ideal de servicio, que la persona entiende como parte considerable de su propia plenitud. No olvidemos que, siguiendo a Parsons, *servicio* es aquel acto que contribuye a la realización de los fines de otros individuos, y tal servicio es vocacional cuando encontramos una satisfacción intrínseca al comprobar la eficacia de nuestra ayuda al otro, que pasa a tener unas facultades que antes no tenía. La acción educativa es tan ardua —como los padres de familia bien

saben— que siempre serán pocos los esfuerzos que se realicen para cuidar ese elemento vocacional en la docencia, sin el que será difícil llegar a ser un gran profesor.

Igualmente tiene interés señalar cómo la reflexión pedagógica actual ha vuelto a señalar la importancia de las cualidades personales del profesor. No se trata de dibujar un profesor lleno de atributos extraordinarios, ni de creer que basta la simple posesión de ciertas cualidades para tener éxito en la tarea docente, ni, mucho menos, que quien tiene problemas en la clases se debe necesariamente a que carece de tales cualidades. Pero sí es cuestión de recordar que para alcanzar buenos resultados, como dice el Informe Delors, el profesor «debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad»¹⁸. En esta misma dirección se encuentran las palabras de la Conferencia Internacional de Educación, cuando recomienda que «los criterios de contratación de los futuros docentes no deberían depender solamente del nivel de conocimientos de los candidatos. Las cualidades personales tales como el rigor moral, el sentido de responsabilidad y solidaridad, la motivación, la predisposición para el trabajo en equipo y la aptitud para comunicar también son condiciones necesarias»¹⁹.

No es fácil pensar fórmulas justas para aplicar esta recomendación, a la hora de elegir entre los candidatos a la docencia. Pero no conviene olvidar la importancia que este conjunto de cualidades tiene para el éxito en la tarea educativa, cualidades que, en su mayor parte, encuentran hoy escaso espacio de reflexión y análisis en la formación del profesorado, así como poco aliento para adquirirlas. Quizá en este olvido ha colaborado también una defensa de separación radical entre lo público y lo privado, lo que ha dificultado el reconocimiento de que ciertas cualidades, que para muchos otros son solamente individuales, en el caso de los docentes son también exigencias *profesionales*.

¹⁵ P. JACKSON (1991) *La vida en las aulas* (Madrid, Morata). Este trabajo originó una nueva línea de investigaciones que ha producido relevantes resultados.

¹⁶ D. T. HANSEN (1994) Teaching and the sense of vocation, *Educational Theory*, Summer, 44: 3, pp. 259-275.

¹⁷ R. C. SEROW, D. J. EAKER y K. D. FORREST (1994), I want to see Some Kind of Growth out of Them, *American Educational Research Journal*, Spring, 31: 1, pp. 27-48.

¹⁸ Informe Delors o.c. p. 168.

¹⁹ 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, o.c. Recomendación nº 1.2.

1.2. Estructura y metodología del informe

Tras diversas reuniones, el INCE decidió acotar a la Educación Secundaria Obligatoria el diagnóstico sobre el sistema educativo, entre otras cosas porque acababan de terminarse los informes sobre la enseñanza primaria y porque la rigurosidad de un análisis es mayor cuanto más específico es su objeto. De acuerdo con ello, la Comisión IV centró sus estudios en la evaluación de la profesión docente, *concretada en dicha etapa educativa*.

Los aspectos esenciales que se entendió debían estudiarse por su influencia en la calidad de la educación son los siguientes: formación inicial del profesorado, formación permanente y la incentiva-ción profesional y social. El análisis detenido de estas grandes perspectivas exigía comenzar investigando la figura del profesor, tanto desde una perspectiva pedagógica como acudiendo a lo que la legislación vigente ordena, y las características de la identidad profesional del profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ahora bien, teniendo en cuenta que se trata de un diagnóstico, era preciso *investigar la realidad de lo que hacen los profesores*, para descubrir cuál es la percepción de su propio quehacer y cuáles son las opiniones que tienen sobre sus procesos de cualificación profesional.

Por ello, se acordó que las fases del estudio, su estructura y metodología fueran las siguientes:

a) Primera fase

Se realizó un estudio de la figura del profesor de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) según las normas legales y desde una perspectiva pedagógica.

Desde la normativa legal se analizaron todas aquellas normas publicadas por el Ministerio de Educación y Cultura y las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación.

Desde la perspectiva pedagógica se estudiaron las aportaciones de expertos de diferentes tendencias, campos y escuelas, que tratan el tema del profesorado del nivel de 12 a 16 años, buscando los elementos más comunes e importantes que se consideran propios del profesor que trabaja en esta etapa y que les definen profesionalmente.

b) Segunda fase

Teniendo como base los estudios previos efectuados (apartado a), se recogió información sobre la realidad del profesorado de la ESO (formación inicial y permanente, docencia, incentiva-ción profesio-

nal,...) y los elementos para la optimización de la *acción docente*. Los medios para obtener esta información fueron un Cuestionario, varias Mesas Redondas y diversos Informes de Expertos nacionales e internacionales.

El Cuestionario

El primer método, considerado imprescindible, consistió en aplicar un Cuestionario a profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

Las bases y criterios que se acordaron por la Comisión para la creación y definición de este instrumento fueron los siguientes:

- El Cuestionario debería tener un número suficiente de ítems para obtener la información requerida, pero que igualmente no fuera excesivo para evitar el cansancio de los encuestados. Por ello se decidió que incluyera aproximadamente 60 preguntas.

- Se evitarían las preguntas que por su formulación obligaran de hecho a una respuesta predeterminada, así como las cuestiones que significaran un juicio sobre los preceptos legales hoy vigentes.

- Se respetaría al máximo a los profesores, evitando preguntas a las que constitucionalmente no están obligados a responder, así como abriendo la posibilidad expresa –en ciertos temas– de dejar de contestar.

- La mayoría de las preguntas deberían ser cerradas, para facilitar su análisis y muchas de ellas llevarían escala tipo Likert con cuatro valores de respuesta (*nada/ algo/ bastante/ mucho*) (*nunca/ alguna vez/ habitualmente/ siempre*)... Esta opción se tomó para obligar a escoger entre lo negativo y lo positivo; normalmente los porcentajes que se ofrecen en el texto agrupan la suma de las respuestas a «nada» y «algo», considerados como negativos, y de «bastante» y «mucho», calificados de positivo, sin perjuicio de que en algún caso se subraye que lo *negativo* realmente es *positivo* por significar un avance importante de algo reciente, etc. En algún caso, este tipo de preguntas se comentan a través de la media de opinión; para su interpretación hay que tener en cuenta que la media hace relación a una escala con valor mínimo 1 (*nada, nunca...*) y valor máximo 4 (*mucho, siempre...*).

- Los datos se presentarían redondeados a números enteros en el caso de los porcentajes, por lo que al hacerlo a través del programa informático, la suma de los mismos en todas las alternativas de una variable en algún caso es de 99 o 101 en vez de 100. Las medias se presentarían con dos decimales.

La estructura del Cuestionario es la que se observa en el cuadro siguiente.

Cuadro 1: Estructura del cuestionario

| Aspecto | Objeto | P/C* | Número de la pregunta | Número ítems |
|---|--|------|-----------------------|--------------|
| Datos personales y profesionales | - Sexo | P | 1 | 1 |
| | - Edad | P | 2 | 1 |
| | - Ciclo-área-otros | P | 3 | 3 |
| | - Titulación | P | 4 | 1 |
| | - Situación administrativa | P | 5 | 1 |
| | - Colectivo de pertenencia | P | 6 | 1 |
| | - Experiencia docente | P | 7 | 1 |
| | - Experiencia en la ESO | P | 8 | 1 |
| | - Años de permanencia en el centro | P | 9 | 1 |
| | - Es tutor o no | P | 13 | 1 |
| | - Tiene alumnos con necesidades educativas especiales en el aula | P | 15 | 1 |
| Datos del centro | - Inicio de la implantación de la ESO | C | 10 | 1 |
| | - Características del centro | C | 11 | 2 |
| | - Modelos lingüísticos del centro | C | 12 | - |
| | - Departamento de orientación en el centro | C | 14 | 1 |
| | - Nivel socioeconómico | C | 16 | 1 |
| La figura del profesor | - Identidad profesional del docente | P | 17 | 9 |
| Formación inicial del profesorado | - Estudios universitarios y formación pedagógica | P | 18 | 2 |
| | - Contenidos de la formación inicial pedagógica: Ética profesional | P | 19 | 6 |
| | Relacionados con la actividad en el aula | P | 20 | 8 |
| Formación permanente del profesorado | - Contenidos de formación: organización, ejes transversales... | P | 21 | 8 |
| | - Tipos de modalidades de formación en las que ha participado | P | 22 | 6 |
| | - Utilidad de las distintas modalidades de formación | P | 23 | 8 |
| | - Oferta de formación a la que puede acceder el encuestado | P | 24 | 6 |
| Planificación y programación curricular | - Decisiones sobre el proyecto curricular de etapa | C | 25 | 6 |
| | - Principios y estrategias educativas | C | 26 | 10 |
| | - Elementos de la programación | P | 27 | 12 |
| | - Trabajo en equipo del profesorado: planificación, evaluación | P | 31 | 10 |
| | - La diversidad en la programación | P | 44 | 7 |
| | - Las adaptaciones curriculares individuales (ACIs) | C | 46 | 4 |
| | - Coordinación y evaluación de la diversidad | C | 47 | 6 |
| | - Reflexión y análisis: relación profesorado-alumnado, planificación y programación, expectativas del profesorado... | C | 34 | 6 |
| Acción en el aula y en el centro | - Principios y estrategias educativas | C | 26 | 10 |
| | - Estrategias, procedimientos, recursos: metodológicos, recursos, motivación, clima social... | P | 28 | 8 |
| | | | 29 | 6 |
| | | | 30 | 6 |
| | - Evaluación del alumnado: finalidad, bases, técnicas... | C | 32 | 10 |
| | | | 33 | 7 |
| | - La diversidad | P | 43 | 4 |

| Aspecto | Objeto | P/C* | Número de la pregunta | Número ítems |
|---|---|------|-----------------------|--------------|
| | – Modalidades organizativas para la atención a la diversidad | P | 45 | 6 |
| | – Finalidades y valores en la formación del estudiante | P | 48 | 6 |
| | – Finalidades y valores: <i>responsabilidad, valoración del esfuerzo...</i> | P | 49 | 6 |
| | – Finalidades y valores: <i>colaboración, solidaridad...</i> | C | 50 | 5 |
| | – Finalidades y valores: <i>convivencia</i> | P | 52 | 8 |
| | – Finalidades y valores: <i>enseñanza-aprendizaje</i> | P | 51 | 6 |
| | – Finalidades y valores: <i>aspectos culturales</i> | P | 53 | 4 |
| | – Finalidades y valores: <i>grado de importancia</i> | C | 54 | 10 |
| | – <i>Colaboración y apoyo en situaciones difíciles</i> | P | 55 | 7 |
| | – <i>Colaboración y apoyo en la actividad docente</i> | P | 56 | 9 |
| Planificación y acción en el aula y en el centro de la orientación y la tutoría | – Colaboración intraórganos del centro | C | 61 | 6 |
| | – Participación, comunicación, colaboración.... | C | 62 | 5 |
| | – El Proyecto de Acción Tutorial (PAT) | C | 35 | 3 |
| | – Aplicación del PAT | P | 37 | 5 |
| | – El departamento de orientación. Colaboración | P | 36 | 6 |
| | – Tiempo de dedicación a la tutoría | P | 38 | 9 |
| | – Aspectos tutoriales | P | 39 | 6 |
| | – Relación con la familia del alumnado | P | 40 | 7 |
| Promoción profesional | – Decisiones administrativas | P | 57 | 10 |
| | – Incentivos profesionales | P | 58 | 9 |
| | – Aspectos para la evaluación de la actividad profesional | P | 59 | 6 |
| | – Organismos que deben intervenir en la evaluación | P | 60 | 8 |

* P significa que se pregunta sobre lo que hace el profesor y C sobre lo que se realiza en el centro docente.

El proceso de redacción del Cuestionario duró cuatro meses, desde marzo hasta junio del 1997, y se llevó a cabo procurando siempre buscar el consenso entre todos los miembros de la Comisión, lo que obligó a numerosas lecturas, nuevas redacciones, cambio de unos temas por otros, etc. Una vez que se aprobó, se recogió la opinión de la Mesa Sindical de Educación e igualmente se escuchó a una restringida muestra de profesores de Educación Secundaria Obligatoria, de las distintas Comunidades Autónomas, a quienes se les pidió enjuiciaran la legibilidad del texto acordado.

El cuestionario se entregó en castellano –excepto en Cataluña que se aplicó sólo en catalán– y, además, en catalán (Balears), euskera, gallego y valenciano, en las Comunidades pertinentes. Allí donde el cuestionario se distribuyó en dos lenguas, los profesores respondieron en las lenguas oficiales distintas del castellano en un porcentaje que oscila

entre el 25% en euskera (Navarra) y el 78% en catalán (Balears).

La muestra

La Comisión IV se sirvió de la *muestra de centros* de la Comisión II dado que ambas Comisiones tenían la misma población de referencia. Sin embargo, aunque los centros fueron los mismos no necesariamente lo fueron los cinco profesores elegidos en cada uno de ellos.

La unidad muestral fue el profesor; el centro educativo ha sido el conglomerado previo que se seleccionó y que sirvió para llegar a los profesores. Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados y estratificado, dado que se seleccionaron primero los centros educativos teniendo en cuenta las siguientes variables de estratificación:

- Comunidad Autónoma
- Titularidad de los centros: público y privado

- Número de habitantes de la población donde están ubicados los centros: siete intervalos de población que iban desde localidades con menos de 5.000 habitantes a localidades con más de 1.000.000 de habitantes.

El muestreo se realizó en dos etapas; en la primera se seleccionaron los centros considerando su tamaño, y en la segunda los profesores, designándose a cinco profesores en cada centro comenzando a partir del primero cuyo apellido se iniciara por la letra M.

La encuesta fue contestada por 3.026 profesores de 619 centros de toda España, excepto de Andalucía, cuyo Gobierno Autónomo decidió no participar. Como datos más significativos de los centros en los que trabajan los profesores encuestados y de las características personales y profesionales de éstos, citaremos los siguientes:

- Respecto a los centros

- Un 70% de los centros son de titularidad pública y un 30% de privada.
- Los profesores en su mayoría pertenecen a centros dedicados a Educación Secundaria, aunque cerca del 50% son profesores de centros que también imparten Educación Primaria.
- Aproximadamente el 50% de los profesores encuestados imparte clase en centros que implantaron la ESO desde 1996-97, año en que se generaliza la etapa. El otro 50% está en centros que implantaron este nivel en cursos anteriores.
- Un 80% de los profesores está en centros que tienen Departamento de Orientación y un 63% de los profesores tienen a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Más del 80% de los profesores consideran que las familias de sus alumnos son predominantemente de la clase media y media baja.

- En relación a las características del profesorado

- Algo más de la mitad del profesorado son mujeres.
- Las tres cuartas partes son profesores que tienen una edad comprendida entre los 30 y 50 años.
- Un 65% de los profesores tiene como titulación máxima estudios de Licenciatura y un 27% de Diplomatura.

- Las tres cuartas partes del profesorado pertenecen al cuerpo o colectivo docente de profesores de Educación Secundaria y cerca de una cuarta parte son profesores de Educación Primaria.

- Algo más del 50% son profesores funcionarios, y un 30% son contratados laborales.
- Más del 60% de los profesores tienen más de 10 años de experiencia docente.
- Un 32% lleva más de 8 años en el mismo centro y el 43% lleva entre 1 y 3 años. Debe tenerse presente que la implantación de la ESO ha supuesto, aunque con distinta incidencia entre las Comunidades Autónomas, el traslado obligado a los Institutos de Educación Secundaria de todo el profesorado del Cuerpo de Maestros que imparte el primer ciclo, lo que ha modificado la antigüedad de estos funcionarios en los centros públicos.
- Un 42% imparte clase en ESO hace 3 años o más y el resto hace un año o dos.
- Un 19% de profesores imparte clase en los dos ciclos de la ESO. El resto, a partes iguales, imparte clase solamente en uno de los dos ciclos.
- Todas las áreas de Educación Secundaria Obligatoria están representadas, en una proporción semejante a la de horas de docencia que cada una tiene.
- Algo más del 50% son profesores tutores.

La descripción detallada de los datos técnicos de la encuesta y un análisis detenido de la muestra, se encuentra en el Anexo 1 de este Informe (pág. 75).

Mesas Redondas

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

narios públicos docentes y de personas que trabajaban en los centros privados. Un moderador, que en ocasiones fue miembro de la Comisión, coordinó la Mesa. La lista de los participantes en las Mesas Redondas se ofrecen en el Anexo 2 de este *Informe* (pág. 83).

A todos los participantes en las Mesas se les envió previamente un esquema con algunas preguntas sobre formación inicial, formación permanente e incentivación profesional y social, asuntos que se entendió eran los más apropiados para una discusión abierta. Naturalmente, se les insistió en que las preguntas planteadas eran meramente ilustrativas, por lo que cada uno podría tocar con plena libertad los asuntos que considerara más importantes, teniendo en cuenta que no se trataba sólo de enjuiciar la realidad actual sino también de hacer propuestas para el futuro.

El desarrollo de las Mesas Redondas se grabó en magnetófono y posteriormente se transcribió por escrito, sustituyéndose los nombres por un código que indicaba el lugar donde se había celebrado la Mesa Redonda y el empleo que tenía la persona que hablaba. Todo ese material se sometió a un análisis de contenido desde el mayor número de perspectivas posibles, para identificar sus principales aportaciones e integrar, en la medida de lo posible, sus variadas aportaciones. Para ello se elaboraron tópicos que contenían la información esencial de los textos transcritos, asignando a cada tópico un código, y se seleccionaron las frases cuyos componentes coincidieran con los tópicos. En segundo lugar, se creó una base de datos para trabajar informáticamente las frases seleccionadas y ordenar el texto.

Informes de expertos

También se recogió la opinión de un número limitado de expertos, a los que se les pidió un informe, original y breve, sobre la formación inicial o la formación permanente de los profesores. Como nuestro objetivo es el diagnóstico de la situación española, los expertos fueron españoles, propuestos por los representantes en la Comisión de las Comunidades Autónomas con competencias plenas. Aceptaron el encargo siete profesores, cuyas aportaciones se publicarán en su integridad en otro lugar. Hubo un profesor que no respondió a la invitación. Por otra parte, se entendió que sería conveniente acudir a expertos de fuera de nuestras fronteras, para que hubiera también alguna voz externa que ilustrara mejor sobre las sugerencias de futuro posibles. Igualmente se publicará la traducción de los textos enviados por Francine Vaniscotte (París) y Kevin Ryan (Boston). La actitud plural con que se eligió a estos expertos se manifiesta en la gran diversidad de enfoques que se descubre procediendo a la detenida lectura de sus propuestas.

c) Tercera fase

La Comisión realizó un estudio pormenorizado de las aportaciones conseguidas mediante estos tres caminos que hemos descrito, que proporcionaron un valiosísimo elemento de referencia para la redacción del presente *Informe* en la que intervinieron todos los miembros de la Comisión, responsabilizándose especialmente cada uno de ellos en alguno de los distintos apartados de esta publicación.



La figura del profesor de Educación Secundaria Obligatoria

Legalmente hablando no existe un profesor de enseñanza obligatoria, sino un profesor de enseñanza secundaria, que además de la etapa obligatoria está habilitado para impartir la etapa postobligatoria, sea en el bachillerato o en los ciclos formativos de formación profesional. Por otra parte, en el período transitorio de diez años que marca la LOGSE, se están incorporando a este profesorado, exclusivamente para el primer ciclo de la ESO, profesores cuya titulación es la de diplomado, mayoritariamente maestros. Además, en determinadas materias profesionales, los profesores pueden ser técnicos especialistas de alguna modalidad de formación profesional o diplomados técnicos. Por ello, hoy día, concurren en la ESO profesores de distinta formación y procedencia, lo que dificulta hablar de una sola identidad profesional, al menos durante estos primeros años de su implantación. Esto no significa que la imagen de tales profesores esté desdibujada, que vamos a describir acudiendo a dos fuentes principales, que son las investigaciones pedagógicas que han aparecido sobre este tipo de profesor en los últimos años —que han descrito cuáles deben ser sus conocimientos en función de la docencia que han de impartir, de los alumnos que van a tener y del equipo directivo y docente del centro del que forman parte— y lo que dicen acerca de estos profesores las normas legales vigentes, centrándonos, principalmente, en las de ámbito nacional.

2.1. El profesor de Educación Secundaria Obligatoria, desde la perspectiva pedagógica

La labor de todo profesor de enseñanza reglada se proyecta en tres vertientes. La primera, como guía y orientador en la formación —especialmente en sus aspectos académicos— de los alumnos de un ciclo, en un área y/o materia determinada, considerando en todo momento el nivel, el desarrollo evolutivo y

las características individuales (intereses, capacidades, etc.) del alumnado. No es cuestión sólo de enseñar: hay que planificar y organizar el proceso educativo así como evaluar, pensando que se está formando para una ciudadanía activa. En segundo lugar, el profesor tiene una actividad como tutor de los estudiantes del centro —de forma individual y grupal—, cuya finalidad es promover la mejora del aprendizaje, así como tener en consideración las restantes dimensiones educativas y sociales del desarrollo humano en colaboración con la familia y llevando a la práctica la relación triangular «alumno-centro-familia». En tercer lugar, ejerce una actividad de colaborador en la gestión del centro educativo donde se encuentra, cada uno de los cuales tiene unas específicas características, una planificación, etc. Allí realiza un trabajo en común con todos los miembros del centro, respecto a unos fines y unos objetivos, que no dependen sólo del profesor individual.

Esta diversidad de actuaciones, hace que la labor del profesor requiera tanto un trabajo de grupo como un trabajo individual. En el primero (planificación y coordinación de la materia respecto al proyecto curricular, colaboración en la gestión del centro, evaluación del alumnado, evaluación interna del centro, etc.) es necesario *saber y saber trabajar en equipo*. Por su parte, el trabajo individual —preparación de las clases, trabajo en el aula, resolución inmediata de problemas planteados con los alumnos, etc.— comporta todavía mayores dificultades, precisamente por el hecho de «estar solo» a la hora de decidir aspectos importantes en la formación del alumnado.

Conviene señalar algunos elementos específicos de las responsabilidades que los profesores tienen en la Educación Secundaria Obligatoria. La LOGSE concreta entre las finalidades de esta etapa docente, la formación «para asumir sus deberes y ejercitar sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional

específica de grado medio o al bachillerato»²⁰, lo que subraya otras dimensiones distintas del mundo de la transmisión de la cultura. Por otra parte, es fundamental tener conciencia que la acción docente en la ESO se realiza en un período evolutivo del alumno muy complejo y de grandes cambios personales (carácter, escala de valores, memoria-razonamiento...), lo que introduce un no pequeño elemento de complejidad sobre el trabajo del profesor. Más aún, conviene no olvidar que se trata de una etapa *obligatoria*, en la que se encuentran alumnos que pueden haber repetido curso en la educación primaria, sin que el hecho de repetir haya conseguido, necesariamente, que alcancen los objetivos correspondientes ni les haya motivado para un cambio de su actitud ante el estudio. No cabe la menor duda que diversas circunstancias, como dice el Preámbulo de la LOGSE, «han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación». Pero la experiencia manifiesta que unas veces nos encontramos con que tal aspiración en el concreto alumno no existe, sino que lo que realmente existe es el mandato legal de permanecer hasta los dieciséis años²¹ en el sistema educativo, sin olvidar que, en algunas ocasiones, tal aspiración no es de los alumnos sino de los padres, que ejercen su derecho a que sus hijos permanezcan en la enseñanza básica hasta los dieciocho años²². Ese grupo de alumnos, que ya no son niños, y sobre quienes han solido influir situaciones sociales y familiares desigualmente positivas, es indudable que constituye un gran reto para el profesorado de la ESO.

Los elementos señalados llevan a la conclusión de que, según la ley, el profesor de Educación Secundaria Obligatoria tiene un perfil propio²³, de modo que debería formarse para responder a las necesidades específicas apuntadas, promoviendo una cultura común. Una formación permanente dirigida al conjunto de profesores que imparten docencia en la etapa facilitaría el trabajo en equipo que se les exige y una comprensión global de las dificultades y estrategias en la misma.

Procedamos, pues, a detallar con mayor concreción el significado de estas tres vertientes específicas de cualquier profesor, aplicado a las exigencias de este tipo de profesor, para lo que reuniremos diver-

sas aportaciones de los estudiosos sobre el tema, de los que damos cuenta en general relacionándolos en la bibliografía final, para evitar un excesivo número de citas que tienen menor interés en un Informe de estas características.

2.1.1. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA COMO DOCENTE

Dentro de las tres vertientes de la labor del profesor de Educación Secundaria Obligatoria, vamos a centrarnos principalmente en la dimensión docente, que estructuraremos en los siguientes apartados: a) El profesor y las materias de enseñanza, b) El profesor y el conocimiento de los alumnos, c) El profesor y la metodología docente d) El profesor y la planificación del proceso educativo, e) El profesor y la evaluación y f) El profesor como formador de ciudadanos.

a. El profesor y las materias de enseñanza

Al profesor se le pide dominar el contenido de su materia, lo que significa conocer los contenidos actualizados de lo que explica, con especial profundización en sus principios básicos y en sus argumentaciones centrales tal como han ido evolucionando históricamente, así como disponer de los conocimientos interdisciplinarios esenciales que proporcionan la necesaria fundamentación para atender las nuevas exigencias de enseñanzas de tipo transversal que la ley pide. Debe conocer también la contribución de su materia al avance tecnológico, y debe estar en condiciones de identificar los valores éticos que se encuentran unidos a la enseñanza que le es propia. Por otra parte, las recientes exigencias sobre el sistema educativo de moverse en un escenario supranacional, obligan al profesor tanto a preocuparse por conocer el entorno cultural y la realidad social y laboral del propio medio como por tener presente la dimensión europea y mundial de su materia.

b. El profesor y el conocimiento de los alumnos

Es obvio que todo profesor debe conocer la psicología de sus alumnos. Pero quizá esto sea especialmente urgente para el profesor de la etapa que

²⁰ LOGSE, art. 18.

²¹ LOGSE, art. 5.1.

²² Vid. LOGSE, art. 6.2.

²³ Vid. R. YUS (1995) ¿Existe un profesorado para la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto, nº 238, pp. 48-54.

estamos estudiando. Debe poseer conocimientos de psicología evolutiva referidos al período de 12 a 18 años, teniendo en cuenta las diferencias de carácter, género y cultura. El profesor debe saber aplicar esos conocimientos, de modo que descubra los rasgos singulares de cada alumno, identificando las fuerzas en cada uno predominantes (aspiraciones, expectativas, modelos de referencia, factores inhibidores, ambiente familiar, rendimiento académico, etc.). Es preciso descubrir los valores incipientes que configuran el esquema intelectual y emotivo del alumno, así como sus ritmos madurativos, analizando también su situación en el grupo amplio de la clase y en el grupo pequeño de la pandilla.

c. *El profesor y la metodología docente*

El profesor debe tener los conocimientos de psicología del aprendizaje propios de la etapa, aplicados también a las características específicas de la materia que enseña y teniendo presente la influencia de los estilos cognitivos a la hora de conseguir los resultados deseados. Nunca deberá olvidar que la LOGSE pretende que los alumnos puedan «aprender por sí mismos» (art. 2), lo que obliga a conjugar la dinámica de grupos interactivos con una atención a la singularidad del alumno y a sus conocimientos y experiencias previas, usando cuando sea preciso modelos diversos de interacción didáctica. El profesor ha de conocer las estrategias específicas para el desarrollo del interés adecuadas a la etapa, considerando las fuentes de motivación señaladas en el punto anterior.

d. *El profesor y la planificación del proceso educativo*

La planificación que el profesor ha de realizar de su acción profesional deberá ir desde lo más general a lo más concreto. En este sentido ha de estar capacitado para 1) Analizar las finalidades de la etapa, definir las líneas de actuación pedagógica (de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro [PEC]) y los estilos de comunicación didáctica. 2) Seleccionar, organizar, secuenciar y temporalizar los contenidos propios de la materia y las transversales que le sean aplicables teniendo en cuenta su carácter e importancia instrumental, científica y conductual. 3) Programar su materia y las unidades didácticas, conociendo la realidad de su grupo de clase, definiendo con claridad los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. 4) Ade-

cuar las programaciones y el proceso de enseñanza y aprendizaje a los distintos ritmos de los alumnos (adaptaciones curriculares individuales y atención a la diversidad).

e. *El profesor y la evaluación*

A un profesor cualificado se le exige no sólo que evalúe los resultados obtenidos por los alumnos sino también los medios usados y los procesos didácticos así como la propia tarea docente para reorientar, si fuera preciso, la planificación correspondiente. Su preparación en este aspecto le debe capacitar para determinar claramente qué tiene que evaluar, cuándo debe hacerlo y cómo y con qué técnicas y recursos. Aplicará modelos y estrategias de evaluación para el grupo/clase, para el alumno y para el proceso docente, en una tarea donde debe contar con la valoración de los alumnos. Más que en ninguna otra etapa el profesorado debe ser capaz de evaluar en la diversidad, valorando el progreso individual del alumno y sus posibilidades académicas y laborales, determinando, principalmente, los criterios para la promoción de curso. Dentro de la evaluación de los medios usados, cada vez es más importante estar en condiciones de evaluar los libros de texto que ofrecen las editoriales.

f. *El profesor como formador de ciudadanos*

Como es sabido, la ESO abre el camino para estudios superiores pero también cierra la etapa obligatoria, por lo que desde ella los alumnos se pueden incorporar al mundo laboral. A esta etapa más que a otras corresponde ayudar a los alumnos a formarse como ciudadanos libres y responsables.

Por ello, el profesor debe procurar poner a sus alumnos en condiciones para que aprendan, con iniciativa y reflexión, a descubrir los valores, respetar los derechos de los demás y, sobre todo, vincularse firmemente a principios prácticos de validez general. Buscar el bien común en una sociedad democrática exige de los ciudadanos madurez en su juicio y firmeza en sus decisiones, de modo que puedan superar la inconstancia, el egoísmo y los intentos de manipulaciones interesadas.

2.1.2. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA COMO TUTOR

Tiene interés señalar que cuando la LOGSE estudia en su Título Cuarto los factores que favorecen la

calidad de la enseñanza, dedica un artículo a hablar sobre la tutoría y la orientación ²⁴. Sin perjuicio de lo que más adelante se dirá en este *Informe* sobre estos aspectos, lo que está claro es que legalmente pasan a considerarse como parte de la función docente las actividades de tutoría y orientación de los alumnos, tanto individual como grupalmente.

Esto significa el reconocimiento legal de una observación realizada hace tiempo por los pedagogos. En efecto, históricamente hablando, ciertos profesores, han querido alejar de sí estas responsabilidades, señalando que, en última instancia, el *tutor* es, jurídicamente, quien está *in loco parentis*, en lugar de los padres, cuando éstos han fallecido o se les ha retirado la patria potestad. Contra esta idea, numerosos autores han señalado que, sin pretender disminuir la autoridad de los padres, es evidente que los profesores tienen una ineliminable función de guía, apoyo y defensor de los estudiantes por lo que procede prepararse para estar en condiciones de ejercerla.

De ahí que en la actualidad se pida al profesor de Educación Secundaria Obligatoria que tenga la preparación necesaria para:

- *Planificar* líneas de acción tutorial, *fijar* metas al desarrollo del alumnado.
- *Aplicar* técnicas de orientación individual y de grupo en el desarrollo personal, para la solución de conflictos entre los alumnos y de los alumnos con los profesores.
- *Atender* la diversidad cultural, académica e intelectual del alumnado.
- *Conocer* el clima social de las familias, *fijar* metas adecuadas para la educación de los alumnos/as.

2.1.3. EL PROFESOR COMO MIEMBRO DE UNA ORGANIZACIÓN

Cada vez es más evidente que la tarea educativa es consecuencia de una labor de equipo y de un equipo dentro de una organización que es parte del sistema educativo formal. Los análisis realizados muestran las principales tareas que el profesorado debe realizar como miembro de una organización.

Los aspectos que hoy día se consideran más importantes en esta dimensión son los siguientes:

- conocer la estructura general del sistema educativo y su funcionamiento

- conocer la peculiar organización de los centros de Educación Secundaria
- saber la composición y las principales funciones y competencias de los órganos de gobierno unipersonales y colegiados de los Centros de Educación Secundaria
- conocer y participar en la elaboración de los documentos básicos que estructuran la acción educativa del centro (PEC, PCC, planificación anual, etc.)
- desarrollar una actitud de comunicación y participación con los órganos de gobierno, sabiendo plantear ante ellos especialmente los problemas que preocupan al alumno
- tomar conciencia de la importancia de trabajar en equipo para conseguir un profundo resultado educativo, que puede comprometerse especialmente en la adolescencia si el alumnado observara incomunicación o enfrentamiento entre los profesores.
- sentirse participante activo y corresponsable de la institución educativa en su conjunto.

Concluimos este apartado con una figura (ver gráfico 1 en página siguiente), que pretende resumir lo que se ha expuesto.

2.2. El referente legal del profesor de Educación Secundaria Obligatoria

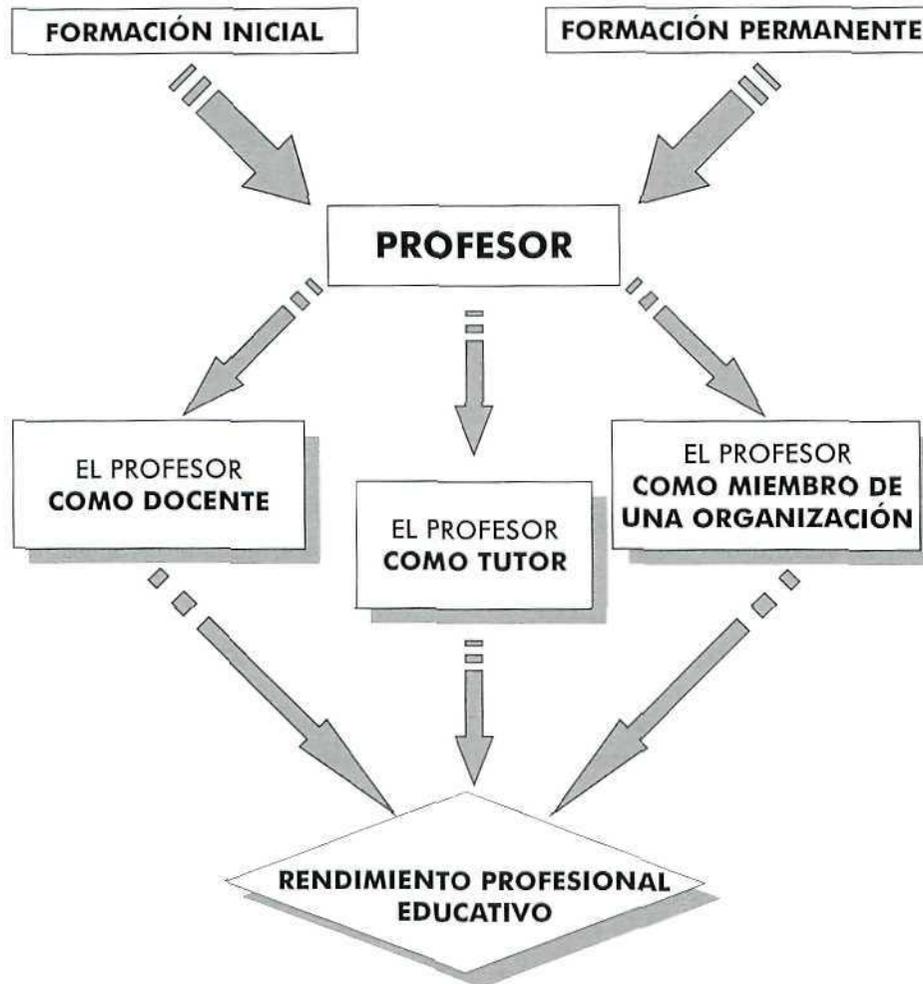
No cabe la menor duda de que el profesor de Educación Secundaria Obligatoria está sujeto a los preceptos constitucionales, como cualquier ciudadano español, preceptos que debe conocer no sólo para respetarlos en su acción docente sino también para enseñarlos a sus alumnos.

Ahora bien, si queremos hacer una breve exposición sobre el referente legal de este tipo de profesor, consideramos que, sin perjuicio de recordar lo que específicamente se les pide en la legislación pertinente, debemos mencionar también algunos mandatos constitucionales que tienen especial aplicación para ellos.

Concretamente, este profesor deberá tener muy en cuenta que su alumnado se encuentra en la etapa más crucial del proceso de asentamiento de su personalidad, y que hay a su edad unas características psicológicas generales que no cabe olvidar. En relación con lo primero, es imprescindible tener presente: a) que la Constitución Española señala entre los

²⁴ Vid. LOGSE, art. 60.

Gráfico 1: El profesor de Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva pedagógica



límites expresos a ciertas libertades, como la libertad de cátedra, «la protección de la juventud y de la infancia»²⁵, b) que si «nadie está obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias»²⁶, tampoco lo están los alumnos, sin que quepa ampararse –todo lo contrario– en presuntas prerrogativas docentes, y c) que la Constitución garantiza «el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»²⁷, derecho que alguno podrá pensar es complicado de atender cuando un padre musulmán se niega a que sus hijos reciban clase de gimnasia o música, si bien no por compli-

cado puede dejarse de cumplir; no está previsto incumplir la Constitución cuando sus mandatos exijan esfuerzo.

Por otra parte, teniendo en cuenta las conocidas características psicológicas de los alumnos de esta etapa, los profesores deberán recordar especialmente el derecho constitucional «a la intimidad»²⁸ y la prohibición de someter a nadie a «tratos inhumanos o degradantes»²⁹, por mucho que el respeto a la intimidad no pueda excluir la necesaria publicidad dada a ciertas decisiones educativas y que aunque cualquier mínimo castigo sea subjetivamente considerado degradante, no por ello se va a poner entre

²⁵ Constitución Española, art. 20, 4.

²⁶ Constitución Española, art. 16, 2.

²⁷ Constitución Española, art. 27, 3.

²⁸ Constitución Española, art. 20, 4.

²⁹ Constitución Española, art. 15.

paréntesis el imprescindible ejercicio de la autoridad, para que se respeten, entre otras cosas, «los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales»³⁰. En otros términos, el profesor ha de ser muy consciente de las exigencias constitucionales, que le obligan a guardar una reserva prudencial sobre lo que sabe de sus alumnos y a dar a conocer, por ejemplo, desde el primer momento tanto los criterios de evaluación como las específicas normas de conducta, evitándose así cualquier actuación pasional o arbitraria.

Naturalmente, lo que tiene mayor interés específico es recordar las exigencias legales a las que el profesor de Educación Secundaria Obligatoria debe adecuar su conducta. En relación con este tema, quizá cabe señalar dos errores muy extendidos, uno tradicional y otro de nuestros días.

El error tradicional es creer que la obligación del profesor consiste en impartir una materia, cuyo título y programa le venían dados por el Estado. Este error ha cedido con el tiempo, por dos razones. La primera porque han alcanzado notable desarrollo un conjunto de estudios, que pusieron de manifiesto que en la enseñanza formal no se podía hablar simplemente de temario, sino que debía hablarse del *currículum*, pues no es sólo cuestión de trasladar a los alumnos una selección de la cultura de la época sino que los profesores también deben analizar el conjunto de las acciones realizadas en las instituciones docentes, teniendo en cuenta su innegable influencia educativa³¹. La segunda, porque, poco a poco, se ha impuesto la idea de que la programación docente no tenía por qué estar en su totalidad en manos del Gobierno. En esta dirección, la LOGSE³² limita las competencias del Estado a los contenidos básicos y hasta el límite del 55% o el 65% de los horarios escolares, según haya o no lengua oficial distinta del castellano en la respectiva Comunidad Autónoma, abriéndose la posibilidad de que los centros tengan un cierto grado de autonomía en el desarrollo de las materias de enseñanza.

El error que ha surgido en nuestros días es creer que el Gobierno imponía a los profesores, a través de la LOGSE, la obligación de seguir en la acción docente un determinado enfoque, concretamente el constructivista. Ante ello, es preciso

recordar las exactas palabras del texto legal, donde se lee: «la metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad, de acuerdo con los principios básicos del método científico»³³. Por lo tanto, lo que la ley pide al profesor es algo tan razonable como tener en cuenta las características propias de cada alumno y fomentar en ellos, partiendo de su nivel de conocimientos, no un simple espíritu repetitivo sino una capacidad para descubrir las bases de los razonamientos, de modo que puedan tener una actitud activa hacia un saber cuya progresiva complejidad exige, cada vez más, se alcance trabajando en grupo, lo que no significa obligar a seguir un único método.

Ahora bien, aunque estos errores quizá han remitido, siguen siendo errores, ya no tanto por lo que afirman cuanto por lo que olvidan. En efecto, olvidan que todo currículum expresa la búsqueda de ciertas finalidades, cuya profunda comprensión es imprescindible si se quiere realizar una auténtica tarea educativa, pues ellas son las encargadas de proporcionar al educador el norte que necesita para ser realmente eficaz en su tarea.

La experiencia enseña, como veremos en el siguiente epígrafe, al analizar las respuestas recibidas al Cuestionario sobre estos asuntos, que no es raro incurrir en esa grave equivocación del desconocimiento de los fines, al no habérselos enseñado en su formación inicial, fomentándose así la mentalidad de que lo prescrito por las leyes como finalidades educativas son mera letra impresa tenida por generalidades, sin una precisa significación. La realidad legal española es que la LOGSE detalla unas finalidades de gran interés. En efecto, al describir la Educación Secundaria Obligatoria, se dice que esta etapa «tendrá como finalidad transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato»³⁴. A nadie se le escapa la importancia de todo lo anterior, de lo que

³⁰ Constitución Española, art. 27, 2.

³¹ Vid. sobre este asunto la obra conjunta J. SARRAMONA (ed.) (1987) *Curriculum y educación* (Barcelona, Ceac).

³² Vid. LOGSE, art. 4, 2.

³³ LOGSE, art. 20, 4.

³⁴ LOGSE, art. 18.

debe seguirse que cada una de estas finalidades ha de encontrar un eco importante en la acción del docente. Más aún, el siguiente artículo de la LOGSE detalla las capacidades que deben desarrollar los alumnos de este nivel, determinando que los profesores contribuyan a que los alumnos sean capaces de «a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos. b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada. c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo. d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas. e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales. f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza. g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología. h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente. j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación. k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal»³⁵.

No es éste el lugar para explicar el sentido más profundo de tales finalidades y capacidades. Pero quizá sí lo es para llamar la atención sobre el importante lugar que su análisis debe tener en los procesos de formación de los profesores, de manera que puedan poseer la lúcida fuerza directiva del quehacer pedagógico que debieran tener.

Por último, deseamos insistir en la importancia, ya señalada, de la función del profesor como tutor y orientador. En efecto, la LOGSE ordena que al terminar la etapa se entregue al alumno, con carácter confidencial, «una orientación sobre el futuro académico y profesional»³⁶. Es evidente que esta orientación, aunque no tenga carácter prescriptivo, sólo puede redactarse responsablemente cuando ha mediado un conocimiento muy cercano del alumno, es decir, el conocimiento que se tiene de una persona cuando además de los fríos resultados académicos obtenidos, se saben también sus capacidades, sus circunstancias y sus deseos de superación.

³⁵ LOGSE, art. 19.

³⁶ LOGSE, art. 22, 3.



Diagnóstico del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de su identidad y del cumplimiento de sus responsabilidades

De acuerdo con lo que dijimos en el epígrafe 1.2, en este *Informe* debe ofrecerse, entre otros aspectos concernientes a la profesión docente, una exposición, un diagnóstico de la realidad actual del profesor de Educación Secundaria Obligatoria, investigando hasta qué punto se observa en los profesores una auténtica identidad profesional y en qué medida los profesores cumplen con sus responsabilidades específicas, tal como se han trazado en el capítulo anterior. Comencemos con el primer apartado.

3.1. Identidad profesional del profesor de ESO

Ya hemos señalado anteriormente la complejidad de la tarea de determinar, en estos primeros años de aplicación de la LOGSE, la identidad del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, una investigación sobre la identidad profesional, exige, primeramente, plantear, aunque sea de forma general, el marco teórico del concepto de *identidad* y del de *profesión*, para luego analizar hasta qué punto se den tales características en el colectivo de que se hable.

El concepto de *identidad* ha sufrido en nuestros días un cambio de significación considerable. Tradicionalmente el estudio de la identidad se realizaba, sobre todo, en contextos metafísicos y jurídicos. Se trataba de saber si dos seres tenían o no la misma sustancia y accidentes o si una determinada persona era la que se buscaba, para lo que se creó el *documento nacional de identidad*. Pero, en la actualidad, y especialmente desde los estudios de Erikson³⁷, la identidad tiene unas dimensiones muy distintas, desde perspectivas psicológicas, éticas y sociales. Psicológicamente hablando, identidad significa la integración del yo en un determinado proyecto vital que se desarrolla en el tiempo. Así, un problema, un conflicto de identidad, aparece cuando ese proyecto no está unificado o cuando han surgido tensiones que llevan a la persona a dudar de él. Por su parte, la identidad, en su aspecto ético, implica que la persona, en el diseño de su proyecto existencial, no se ha limitado a escoger cualquier tipo de vida, sino que ha realizado su elección teniendo en cuenta ciertos valores éticos considerados objetivos y que a partir de ese momento orientarán su comportamiento. Por último, la identidad tiene también unos ecos sociales, en cuanto implica un modo de situarse ante

³⁷ Vid. E. H. ERIKSON (1959) The Problem of Ego Identity, *Psychological Issues*, 5: 1-4.

los demás, que por su continuidad y coherencia causa también una forma de ser visto por los otros, abriéndose así la posibilidad de que se anuden entre todos ciertos lazos que promueven una convivencia más rica.

Por su parte, la idea de *profesión* puede ser analizada desde dos planteamientos, que son la perspectiva conceptual y la perspectiva sociológico-corporativa, remontándose la primera a Hipócrates y siendo Parsons³⁸ uno de los autores más relevantes de la segunda. Teniendo en cuenta las características de este *Informe*, dejaremos a un lado la perspectiva sociológico-corporativa (preocupada sobre todo por el aspecto de poder social, creación de organismos que habiliten para ciertos trabajos, que velen por la cualidad de los servicios, luchen contra el intrusismo, defiendan ciertos niveles de ingresos, etc.) para estudiar los principales elementos que describen a los profesionales en sentido *estricto*, pues en un sentido amplio trabajo *profesional* es aquella actividad mediante la que se colabora en la realización del bien común de la sociedad, prestando un servicio eficaz, gracias a una formación previa.

Entre los elementos del concepto de profesión en sentido estricto, vamos a analizar dos, considerados como esenciales: un específico modo de relacionarse con el cliente, con la persona que solicita ayuda, y una forma de entender el lugar que el trabajo ocupa en la propia existencia. En efecto, en estas profesiones, el cliente no es simplemente un miembro más de un colectivo, sino una persona concreta que, desde su irrepetible individualidad, pide ser ayudada en asuntos que afectan a los núcleos más profundos de su ser, para lo que se despoja de cualquier careta o convencionalismo, de forma que su situación real quede completamente de manifiesto. Esta persona que pide al profesional su colaboración, espera de él que, sin tener en cuenta preceptos meramente sociales, busque su verdadero bien, para lo que confía que esté impueto y actualizado en el ámbito de su competencia, que guarde secreto sobre sus circunstancias y que esté decidido a atenderle por encima de un riguroso horario de oficina. Para que todo esto sea posible, el profesional tiene que comprometerse vitalmente con su trabajo, ya que éste le requiere no sólo competencia técnica, sino también una fuerza moral de profundo respeto a sus clientes —una de cuyas manifestaciones es que en el ejercicio de su actividad

primen los intereses de los clientes por encima de los propios— y de empeño por considerar como virtudes profesionales no pocas de las que para otros son sólo cualidades personales.

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

Una desagregación de estos datos, permite descubrir diferencias considerables, según las características de las personas que han respondido a la encuesta. Así, para los profesores originariamente de For-

³⁸ Vid. T. PARSONS (1958) *The Professions and Social Structure*, en *Essays in Sociological Theory* (Illinois, Free Press).

mación Profesional, es una profesión significativamente menos atractiva, la valoran menos como servicio a la sociedad, como tarea vocacional o como actividad que contribuye a la formación humana de la juventud que para los maestros; por su parte, los profesores de secundaria son los que valoran más las vacaciones y el tipo de jornada de trabajo, y los que más la entienden como una oportunidad de contribuir a la formación académica de la juventud. Analizando los resultados por edades, es para los menores de 30 años para quienes resulta una profesión más atractiva –y curiosamente quienes más la entienden como una tarea transitoria– así como junto con los de 30 a 39 son quienes más la valoran en cuanto sería un trabajo interesante por sus vacaciones y jornada de trabajo, o como una oportunidad de contribuir a la formación de la juventud, siempre de forma significativa frente a los profesores de más de 40 años. Si nos fijamos en la titularidad del centro, encontramos diferencias positivas en relación con los profesores de centros privados en el atractivo de la profesión, en considerarla un servicio a la sociedad, una tarea vocacional o una oportunidad de contribuir a la formación de la juventud, mientras que tienen diferencias negativas al contestar a si es un medio para afianzarse en la vida, un trabajo interesante por sus vacaciones y jornada de trabajo, una tarea transitoria o una salida laboral como otra cualquiera. Por último, en los profesores de localidades de menos de 10.000 habitantes se advierte una diferencia significativa frente a los de localidades de más de 10.000 habitantes, al contestar con mayor frecuencia que la profesión docente les parece un medio de afianzarse la vida.

Aplicando estas desagregaciones en la dimensión ética, resulta que los profesores de secundaria son significativamente más que los profesores que provienen de Formación Profesional los que han reflexionado con otros colegas sobre problemas éticos, o que los maestros son quienes más declaran preocuparse por incorporar la dimensión ética a la práctica docente o los que considerarían más positivo que en su Comunidad existiera un Código deontológico, siempre con una diferencia significativa en ambos casos. También la titularidad del centro clasifica en porcentajes considerablemente diferentes a los profesores de los centros privados, que declaran haber recibido más información que los de los centros públicos sobre los criterios éticos básicos en el ejercicio de la docencia, expresados en la legislación vigente, haber reflexionado más sobre los problemas éticos, haber incorporado la dimensión ética a su práctica docente o considerar positiva la existencia de un Código deontológico.

co. En la variable hábitat obtenemos que son los profesores de centros enclavados en localidades de más de 10.000 habitantes los que dicen preocuparse más de incorporar la dimensión ética. Llama la atención que, al hacerse una desagregación en esta pregunta para estudiar los resultados obtenidos en Cataluña, resulta que el porcentaje de respuesta a la cuestión de si saben si se está estudiando allí un Código deontológico es casi igual de negativa (94%) al general, ya indicado, cuando es la única Comunidad Autónoma cuyo Consell Escolar aprobó, hace pocos años, un Código deontológico.

Quizá el panorama que hemos presentado lleve a creer que los profesores de Educación Secundaria están firmemente identificados con su profesión, sin que tengan problema alguno. La realidad no es así. Numerosos testimonios de las Mesas Redondas, etc., muestran que están pasando por lo que cabría llamar una crisis de identidad, al tropezarse hoy con problemas y situaciones que no terminan de encajar en su proyecto profesional. Ya señalamos en el apartado 1.1. *algunos de los principales problemas que afectan a la identidad del profesor*. Sumemos a los ya expuestos dos factores más: a) han surgido nuevas expectativas sobre su función, pues se les pide una preocupación específicamente educativa más que meramente instructiva, y dirigida no a una selección de jóvenes motivados sino a todo el grupo de edad y b) consideran llevar años recibiendo una insuficiente atención desde las Administraciones públicas.

Naturalmente, como se advirtió en el epígrafe 1.1, cabe discutir o matizar algunas de estas apreciaciones. Pero en todo caso, son percepciones que conviene conocer para tomar iniciativas –como señalaremos con mayor detenimiento en el epígrafe 4. 2– que faciliten a los profesores superar la crisis de identidad en la que no pocos se encuentran. Pasemos a continuación a analizar otros datos de la encuesta para ver hasta qué punto los profesores piensan que cumplen con lo que hemos considerado sus responsabilidades específicas en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

3.2. El cumplimiento de las responsabilidades propias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

En el epígrafe 2 presentamos una visión sintética de las obligaciones que cabría adscribir específicamente

al profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria, obligaciones que se basaban tanto en reflexiones pedagógicas de la actualidad como en lo que se le pide a estos profesores según las leyes vigentes, siendo la suma de ambos factores la base teórica sobre la que se construyeron las preguntas del Cuestionario que se aplicó. Procedamos ahora a mostrar, analizando los resultados obtenidos del Cuestionario, hasta qué punto tales responsabilidades son cumplidas, para lo que dividiremos este epígrafe en tres partes, correspondientes a las principales dimensiones de la actividad de los profesores: una dedicada a la acción docente, otra a la acción tutorial y de orientación y la última en la que se estudiará cómo se practican los deberes del profesorado en cuanto miembros de una organización.

3.2.1. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LA ACCIÓN DOCENTE

Es una afirmación tradicional de la filosofía decir que el fin es lo primero en la intención y lo último en la ejecución. Por ello, este subepígrafe se va a dividir en dos partes, la primera dedicada a estudiar la influencia de las finalidades de la educación y de los principios generales de la actividad educativa en el concreto quehacer docente diario y la segunda que se centrará en la exposición de los principales elementos que configuran el modo como los profesores encuestados realizan la práctica pedagógica, todo ello según se infiere de las respuestas que se hicieron en el Cuestionario.

3.2.1.1. LA INFLUENCIA DE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN Y DE LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN EL QUEHACER DOCENTE DIARIO

Como ya se dijo en el apartado 1.2 de este *Informe*, a la hora de redactar el Cuestionario, se evitó presentar ítems que por su formulación obligaran, de hecho, a una respuesta predeterminada. Por ello, en el Cuestionario las preguntas no siempre se redactaron usando textos literales de la LOGSE, se integraron exigencias de la ley con estrategias educativas no imperadas legalmente, y las preguntas referidas a concreciones inferidas de las finalidades propias de la Educación Secundaria Obligatoria y de las capacidades que los profesores deben desarrollar en sus alumnos en tal nivel se separaron de las preguntas en las que se trataba de los principios generales de

la actividad educativa y de los elementos básicos configuradores de la práctica pedagógica verdaderamente realizada. Recuperando ahora el orden lógico de los elementos separados en el Cuestionario, y centrándonos en los asuntos más esenciales, comenzaremos a analizar las dos dimensiones esencialmente distintas contenidas en este apartado.

a. Las finalidades de la educación en el quehacer docente diario

En el epígrafe anterior ya señalamos la importancia del conocimiento de las finalidades del quehacer docente, así como detallamos las finalidades que la LOGSE especifica deben buscarse en la Educación Secundaria Obligatoria, y las capacidades que los profesores deben intentar desarrollar en sus alumnos de este nivel, que, obviamente, han de ponerse en relación con los fines del sistema educativo y los de la etapa secundaria obligatoria, concretados en los artículos 1 y 18 de la citada ley, de igual modo que con los principios rectores de la actividad educativa, señalados en el artículo 2.3.

Naturalmente, todos los preceptos legales han de ser objeto de interpretación para fijar su sentido más exacto. Tanto los resultados de esa tarea hermenéutica como las estrategias que se consideren más fieles al sentido y más eficaces para promoverlo, evidentemente, son discutibles. Tras un largo intercambio de ideas en la Comisión se propusieron siete preguntas para el Cuestionario, con diversos ítems, que pretendían saber hasta qué punto los profesores se preocupaban, en su práctica cotidiana, por operativizar, lúcidamente, la mayor parte de los principios que deben orientar la acción educativa, según los mandatos legales.

Un primer acercamiento al análisis de las respuestas recibidas proporciona, sin duda, una cierta sorpresa, que debe ser explicada. En efecto, como veremos más adelante al estudiar la formación inicial, la media de las respuestas de los profesores es claramente negativa en relación con la pregunta de si recibieron formación sobre las finalidades últimas de la educación (65% dicen que «nada» o «algo», si bien desagregando este número por tipo de centros, los profesores de centros públicos son el 72% y los de los centros privados invierten el sentido de la respuesta, pues bajan al 49%) o si se les preparó para analizar el tipo de ciudadano que se pretende formar, según los objetivos determinados por las leyes (76% responden que «nada» o «algo», aunque también hay diferencias, algo menos relevantes, pues los

profesores de centros públicos se sitúan en el 80% y los de centros privados en el 66%). En consecuencia, cabría pensar que cuando se les preguntara si tienen en cuenta ciertas formas de actuar que se deducen de las finalidades previstas por las leyes, la respuesta iba a ser también negativa.

Pero no es así, ya que, de hecho, sólo hay una respuesta mayoritariamente negativa a una de las preguntas referidas expresamente a cierta finalidad educativa, que más adelante veremos. Sin embargo, la explicación de esta sorpresa no es difícil: España tiene una histórica homogeneidad social, que se traduce en que los educadores buscan determinadas finalidades en su trabajo, prescindiendo de lo que las leyes digan, precisamente por ser las que configuran nuestro ambiente, así como, por la misma causa, tales finalidades son las que las leyes recogen. Ahora bien, esa sintonía *espontánea*, que tiene indudables ventajas, tiene también inconvenientes relevantes. En efecto, cuando no ha habido un espacio de reflexión, no cabe pensar que los profesores vayan a incorporar a su actividad las nuevas finalidades que los tiempos exijan, ni cabe tampoco creer que su quehacer sea, ordinariamente, todo lo lúcido que debiera ser en un profesional. Pero lo peor es que cuando sobre algún asunto se produce un enfrentamiento social de ideas, no se está en condiciones de saber cuál sea la acción más conveniente, tendiéndose a abstenerse en las cuestiones conflictivas, o actuando de un modo más o menos incoherente.

Comencemos viendo hasta qué punto se atiende a las finalidades específicas de la Educación Secundaria Obligatoria, previamente transcritas. La ley señala como primera finalidad «transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura» y en ese sentido se preguntó si en su práctica docente los profesores programaban «actividades para profundizar en el conocimiento y en el respeto de los elementos básicos de la propia cultura» y si analizaban «con los estudiantes los elementos fundamentales de la propia identidad cultural.» Los resultados son ligeramente positivos, aunque descompensados. En efecto, la media de la respuesta a la primera pregunta es afirmativa en el 53% y en el 54% a la segunda, con una diferencia de 18 y 17 puntos, respectivamente, entre lo que responden los profesores de centros privados por encima de los de centros públicos.

La segunda finalidad es formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos. Para ello se preguntó, como núcleos más cercanos al alumnado,

aunque quizá no los únicos importantes, si se había facilitado el conocimiento del Decreto sobre deberes y derechos de los alumnos y si se fomentaba el deber de esforzarse para obtener rendimiento de la educación que se les ofrece. Los resultados son mucho mejores, aunque en un caso también descompensado. La respuesta a la primera cuestión es afirmativa en el 79%, habiendo una diferencia de 18 puntos a favor del profesorado que trabaja en centros públicos. En la segunda, la respuesta es la más positiva recogida de todas las preguntas sobre estos temas: el 96% lo afirma.

Por último, la ley pide se prepare al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para su incorporación a la vida activa, dada la condición potencialmente final de esta etapa. Por la relativa novedad de la cuestión, se le dedicó una pregunta entera, la número 49, con sus ítems. Los resultados siempre fueron positivos entre el 87% y el 94%, en todas las preguntas en las que se señalaba la importancia personal y social del esfuerzo y de la responsabilidad en hacer bien cualquier tipo de trabajo. Sólo desentonó el último ítem, en el que se preguntaba acerca de si se orientaba a los alumnos en sus expectativas ocupacionales ayudándose de los proyectos de trabajo de ciclo, etc., que tuvo una respuesta positiva del 66%.

Si de las finalidades específicas de la Educación Secundaria Obligatoria pasamos a algunos de los principios que deben atenderse en el desarrollo de la actividad educativa, explicitados en el artículo 2.3. de la LOGSE, nos encontramos con resultados muy diversos según el principio de que se trate. En efecto, en relación con el principio de promover la «igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo de todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas», se preguntó si se promovía en los alumnos la conciencia de sus deberes familiares, sin discriminación de sexo, si se evitaba en el centro cualquier división del trabajo por criterio de sexo y si se enseñaba que la atención a los propios valores debe ser compatible con el respeto a los legítimos valores de los demás, todo lo cual fue respondido de modo claramente positivo, con el 82%, 94% y 90%. Porcentajes de respuesta muy similares encontramos en los ítems referentes al principio de promover «el fomento de hábitos de comportamiento democrático», pues el 83% animaba a participar en la vida del centro, el 93% subrayaba la unión entre la libertad y el respeto a las normas de convivencia democrática y el 95% animaba a superar los conflictos mediante el diálogo, evitando la violencia.

El asunto es distinto cuando se pregunta por el primer principio de la acción educativa, donde el legislador pide se desarrolle una «formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos», que consideramos debe estar en relación con la capacidad que ha de desarrollarse en la Educación Secundaria Obligatoria para que los alumnos conozcan «las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas» (artículo 19, h). La unión de ambos artículos mueve a pensar la condición central que adquieren en la ley todos los valores en la educación, también los valores morales, y cómo su enseñanza nunca puede ser una mera inculcación acrítica.

A esta cuestión se dedicaron dos preguntas enteras, la 54 y la 51 y un ítem de la 53. Primero se ofreció una relación de valores diversos –vitales, intelectuales, de producción, afectivos, sociales, individuales, éticos, ecológicos, etc.– a los que de modo claramente positivo se respondió que se les daba importancia en su centro, en porcentajes que iban desde el 77% al 90%, con una mayor preocupación por parte de los profesores que trabajan en centros privados, que mostraron más dedicación a ellos en unos porcentajes que van del 11% al 18%. La respuesta, en cambio, fue más baja, con los valores estéticos (62%) y los trascendentales –religiosidad, altruismo...–, que llegó al 51% por la diferencia de 50 puntos positivos con que respondieron los profesores que trabajan en centros privados. Tampoco fue muy alta, aunque positiva, la respuesta al ítem de si en la práctica docente se mostraba la importancia de desarrollar un juicio personal sobre los valores y creencias, que alcanzó la media del 68%, habiendo 22 puntos de diferencia a favor de los profesores de centros privados.

La respuesta a los ítems de la pregunta dedicada, específicamente, a los valores morales, tiene mucho interés, pues manifiesta las dificultades y los enfrentamientos actuales en este asunto, hasta el punto que los profesores que prefirieron expresamente no opinar fueron más del 10% y los que dejaron en blanco la respuesta fueron un 5%, como media. La única afirmación en la que el juego de los que no opinan sumado al enfrentamiento de posiciones lleva a que no exista respuesta mayoritaria alguna es si está de acuerdo en que los profesores/as deben evitar entrar en el análisis de cuestiones morales para hacer posible la autonomía del alumno/a, lo que rechaza

el 47% y afirma el 40%. En cambio, si de lo que se trata es de responder a las cuestiones morales planteadas por los estudiantes, el 76% responde afirmativamente. El método de enseñanza moral de proponer modelos de comportamiento alcanza una modesta respuesta positiva (61%), afirmando con mayor contundencia la conveniencia de facilitar oportunidades para practicar lo moralmente bueno (80%). Por otra parte, quizá manifiestan un discutido concepto de la función del profesor en la educación moral, pues afirman (85%) que deben promover una actitud de igual respeto entre cualquier estilo de vida –cuando muchos autores señalan que debe distinguirse entre el respeto a la persona y el respeto al estilo de vida escogido, pues sería muestra de deshumanización respetar un estilo de vida dedicada al terrorismo o al tráfico de drogas– y que deben conseguir el buen comportamiento de los alumnos (89%), cuando hay también un cuerpo doctrinal relevante que subraya que el profesor sólo está para ayudar positivamente y no para conseguir un buen comportamiento, que podría ser simplemente externo y acrítico. Una valoración de conjunto de estas respuestas lleva a la conclusión de que el profesorado no mantiene una actitud abstencionista en relación con la educación en valores, aunque manifieste dudas sobre los modos más convenientes de actuar en este ámbito.

Por último, se propusieron también dos preguntas relacionadas con las capacidades que la Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir a desarrollar, concretamente «comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas» (artículo 19, d) y «valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente» (19, i). Como ya se había tocado, de alguna manera, el tema de la responsabilidad moral, la primera pregunta se centró en la cooperación, la solidaridad y la no discriminación. Para superar el riesgo de tratar de problemas lejanos, que a nada comprometen, se preguntó por manifestaciones concretas de solidaridad, tanto promoviendo en el centro actividades a favor de personas alejadas que lo necesitan, como ejerciendo la solidaridad con los estudiantes con problemas de aprendizaje o con quienes están aislados en la clase o interesándose por la discriminación más cercana en un centro docente, que puede ser con el personal de servicios. Los resultados no son brillantes. El porcentaje medio es negativo (48%) en el ítem correspondiente a la organización de activi-

dades, y eso que los profesores de centros privados tienen una diferencia del 42% por encima de los de centros públicos (78% contra 36%). Quizá es la única asignatura pendiente que reclama atenderse con urgencia, como decíamos al principio de este apartado. La solidaridad con los estudiantes recibe un porcentaje del 72% y del 61%, así como la cuestión acerca de si el personal de servicios está satisfecho del trato humano que recibe de los profesores, o de los alumnos, encuentra un 30% de respuestas, como media, que aseguran desconocerlo, y en lo referente al trato de los profesores la respuesta es positiva (67%) mientras que es negativa referida a los alumnos (49%), dándose en ambos casos una respuesta del 18% como promedio de porcentaje, a favor de un trato satisfactorio, en las respuestas de los profesores de centros privados.

En la segunda pregunta, el porcentaje de respuestas fue positivo, aunque también mediano, exceptuando en dos casos, que tuvieron contestaciones claramente positivas, como el cumplimiento de las normas sobre uso de tabaco y alcohol en el centro (87%) y el evitar organizar actividades que exigieran disponer de medios que no todos los estudiantes tuvieran (88%). Las campañas de sensibilización contra la droga y de prevención del SIDA se organizan en un 57% y la educación en hábitos alimenticios saludables se realiza en un 63%. La respuesta, desgraciadamente, también es positiva (59%) referente a la dependencia de los estudiantes hacia las marcas de moda, si bien los profesores de centros privados dicen tener más este problema que los de centros públicos (71% contra 55%). Por último, relacionado con el medio ambiente, se preguntó si se animaba a los estudiantes a comprometerse con el entorno del centro y del barrio, respondiendo afirmativamente el 65%.

b. Los principios generales de la actividad educativa en la acción docente

Procedamos a exponer cómo los profesores han incorporado en su acción docente los principios generales de la actividad educativa, siguiendo el orden con que aparecen en el artículo 2 de la LOGSE, si bien alguno de ellos se deja para más adelante, por tener en otro lugar un desarrollo más específico, como el principio de la participación de los padres, que se estudiará al analizar la dimensión tutorial del docente.

El primer principio citado por la ley es el de la formación personalizada. Recordemos que quizá

sea la ESO el momento de toda la enseñanza obligatoria donde se manifiestan con más claridad las diferencias entre el alumnado, por lo que se pide a los profesores que actúen teniendo en cuenta las circunstancias de cada uno, para conseguir los máximos resultados. Es importante diseñar adaptaciones curriculares y utilizar para ello materiales y recursos idóneos, todo lo cual no es asunto fácil. De hecho, hay un porcentaje no pequeño de profesores que no responden a la pregunta sobre si se practica en su centro la individualización de la enseñanza (6%) y falta poco para que la respuesta positiva sea mayoritaria (50% «bastante» y «mucho»). Las diferencias son significativas, a favor de los profesores de centros privados. Los resultados expuestos se corroboran con los que aparecen cuando se pregunta por el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de la diversidad. No cabe duda que éste es un asunto en el que hay que seguir insistiendo, y que será más fácil que mejore en la medida en que disminuya la ratio profesor/alumno.

El principio de igualdad de derechos entre los sexos y el respeto a todas las lenguas y culturas españolas, formulado como principio de igualdad y de respeto a todas las culturas, es atendido en la práctica docente, según manifestaciones de los propios profesores, por una considerable mayoría: 87% y 81%. De todas formas, las respuestas negativas (13% y 19%, suma de «poco» y «algo») parecen todavía factores excesivamente altos para este tipo de principios.

El fomento de los hábitos de comportamiento democrático ha sido el más claramente practicado por el profesorado, hasta un porcentaje del 88%, lo que es muy esperanzador para el futuro.

En lo referente al principio de promover la participación activa del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las respuestas positivas son también altas: 72%. Pero es preocupante que ese deseo por animar a un aprendizaje significativo esté todavía bastante ausente en un 28%. El profesorado que declara tener claramente más en cuenta este principio es el de menos de 30 años (79%).

Por último, otro principio que debe alcanzar una mayor presencia en la actividad docente del profesorado es la relación con el entorno social y económico, pues la respuesta positiva para el primero es del 58% y para el segundo del 49%. No cabe duda que son principios nuevos, no considerados anteriormente y tampoco fáciles de introducir. De hecho, los profesores menores de 30 años son quie-

nes introducen mayoritariamente estos principios en su actividad educativa.

Acudamos para terminar este apartado a otras dimensiones que también cabe calificar de principios de la actividad educativa, que son la introducción del principio de integración en la enseñanza y el deseo de que los profesores tengan en cuenta en sus clases la importancia de referirse a ciertos valores educativos, que deben encontrarse, como ejes transversales, en todas las materias, y la importancia de seguir una actitud interdisciplinar que permita proponer, desde todas las áreas, una visión unitaria del saber.

La integración se basa en el artículo 3.5 de la LOGSE, que manda adecuar las enseñanzas «a las características de los alumnos con necesidades especiales», y ha obtenido resultados claramente positivos, alcanzando el 79%, lo que manifiesta que, a pesar de su novedad, se ha introducido con fuerza en la realidad educativa. No ocurre lo mismo, por el contrario, con la transversalidad y con la interdisciplinariedad, pues ambas obtienen un resultado mayoritariamente negativo (52% en ambos casos con «nada» y «algo»). Debe indicarse que son los profesores menores de 30 años quienes tienen más en cuenta estos principios de acción. Por supuesto, no es asunto sencillo introducir estos aspectos, también porque requieren un proyecto curricular de centro finalizado respecto a cada área, lo que todavía no ha sido posible, en muchos casos, por la reciente implantación de la ESO.

3.2.1.2. LOS ELEMENTOS BÁSICOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La evaluación del profesorado exige valorar la práctica pedagógica realmente desarrollada, lo que tendrá una repercusión directa en el diseño de los programas de formación permanente. Ahora bien, considerando los trabajos de la Comisión II, concretamos nuestro análisis a lo que entendimos son los elementos básicos de dicha práctica. Estos aspectos esenciales son: a) la toma de decisiones sobre el currículum, b) la planificación y la programación, c) la acción en el aula y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, d) el clima social en el aula y e) la evaluación.

a. La toma de decisiones sobre el currículum

En relación a este apartado se preguntó al profesorado sobre «quién toma las decisiones para la

aplicación del Proyecto Curricular de Etapa (PCE)». Un 87% responde que es el propio profesor y un 85% que los departamentos. Les siguen en porcentajes de respuesta un 74% que afirma que las decisiones son tomadas por los equipos de ciclo, un 71% por el departamento de orientación y un 70% por el claustro. Sólo un 55% dice que es la jefatura de estudios. Hay que destacar que un alto porcentaje de profesores encuestados (un 18% de media) no responde.

Haciendo una desagregación de estas respuestas, se observa que los profesores de centros privados siguen en mayor número las decisiones tomadas por el propio profesorado (89%) y por los equipos de ciclo (87%). En los centros públicos son más las decisiones tomadas por los Departamentos (86%) y también las de los propios profesores (85%).

Con relación a la procedencia del profesorado se observa que los maestros manifiestan más que los profesores procedentes de otros cuerpos o colectivos que la aplicación del Proyecto curricular de etapa sigue las decisiones tomadas por los equipos de ciclo (hay una diferencia de 20 puntos porcentuales). Lo contrario sucede respecto a los departamentos didácticos (72% de los maestros frente al 89% de los profesores de secundaria).

b. Planificación y programación

Una de las tareas importantes en la actividad pedagógica que desarrolla el profesorado es la planificación y programación de la acción docente, como se señala en el epígrafe II de este Informe.

La planificación y la programación de departamento se prepara y redacta en equipo siempre o habitualmente por un 68% de los encuestados. Asimismo, se establecen en equipo los criterios de evaluación (71%). No ocurre lo mismo con la programación y la evaluación de las unidades didácticas ya que solamente un 56% del profesorado las efectúa en grupo.

En cuanto a los elementos de la programación, los profesores manifestaron cuáles eran los elementos básicos que incluían en las programaciones de aula. Por las respuestas dadas se observa que los objetivos (96%), los contenidos de conceptos (93%), de procedimientos (93%) y de actitudes y valores (89%), los criterios y técnicas de evaluación (86%) y la motivación (80%) son los que mayor número de profesores los incluyen en grado alto (bastante o mucho). Los porcentajes son algo más bajos respecto a los recursos y materiales didácticos (72%), las estrategias para superar las dificultades (64%) y los

3. DIAGNÓSTICO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

temas transversales (51%). La interdisciplinariedad y la proyección social y laboral del tema que se programa son los elementos que menor número de

profesorado las incluyen en la programación del aula (46% y 41% respectivamente).

Cuadro 2: Señale en qué grado su programación de aula incluye los siguientes elementos

| | Nada/ Algo | Bastante/ mucho | Media | No contesta |
|---------------------------------------|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Objetivos | 4% | 96% | 3,43 | 2% |
| Contenidos de conceptos | 6% | 93% | 3,37 | 2% |
| Contenidos de procedimientos | 7% | 93% | 3,36 | 2% |
| Contenidos de actitudes y valores | 3% | 89% | 3,32 | 3% |
| Temas transversales | 41% | 51% | 2,58 | 4% |
| Interdisciplinariedad | 54% | 46% | 2,48 | 4% |
| Estrategias de aprendizaje | 26% | 74% | 2,90 | 4% |
| Motivación | 21% | 80% | 3,04 | 3% |
| Recursos y materiales didácticos | 28% | 72% | 2,89 | 3% |
| Estrategias para superar dificultades | 36% | 64% | 2,74 | 4% |
| Criterios y técnicas de evaluación | 14% | 86% | 3,11 | 3% |
| Proyección social y laboral | 59% | 41% | 2,36 | 5% |

Si relacionamos la inclusión de los elementos anteriores en las programaciones de aula con la procedencia del profesorado reparamos en que sólo son significativas las diferencias relativas a los objetivos, los contenidos de actitudes y valores y los criterios y técnicas de evaluación. Las diferencias mayores se observan en la inclusión de contenidos de actitudes y valores, 76% los profesores del colectivo de Formación Profesional, 87% el colectivo de educación secundaria y 93% aquellos docentes del colectivo de Maestros. También aparecen diferencias significativas en la inclusión o no de criterios y técnicas de evaluación, aunque nunca superan el 10% de diferencia.

Por otra parte, los profesores pertenecientes a los centros privados manifiestan en mayor porcentaje que los profesores de los centros públicos que incluyen en las programaciones los elementos anteriores, destacando la inclusión de los contenidos de actitudes y valores.

La motivación es un aspecto incorporado por la mayoría del profesorado como ya se ha citado. Los profesores y profesoras que más lo tienen en cuenta son los mayores de 50 años (85%) y los de menos de 30 años.

La proyección social y laboral de los temas, encuentran poco eco en las programaciones, como ya ha quedado comentado. El profesorado de más

edad (más de 50 años) y los de menor edad (menos de 30 años) son los que más la incluyen en su programación.

En cuanto a *la preparación de las clases*, en general, no la realiza el profesorado en equipo o la realiza pocas veces, ya que el 69% así lo manifiesta. Esta visión puede relacionarse con la toma de decisiones en el aula a partir del PCE, donde un 87% del profesorado dice que son tomadas por el mismo profesor y un 85% manifiestan que por los departamentos.

c. La acción en el aula y las estrategias de enseñanza-aprendizaje

El 83% de los profesores inician «siempre/habitualmente» las unidades didácticas con una evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes, a fin de determinar sus necesidades de aprendizaje. También presentan al principio de cada unidad didáctica una visión general de la misma, por medio de un guión (73%) e indican las dificultades que pueden hallar (67%). Por otra parte manifiestan que el desarrollo de los contenidos se realiza de modo global e integrador (81%).

En las aulas se utilizan diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente. A este respecto, más del 90% del profesorado en cada uno

de los casos afirma que «siempre/habitualmente» motiva al alumnado para que no se limite a memorizar los conceptos sin comprenderlos antes, estimula la curiosidad intelectual y la autonomía de pensamiento y ejercita al alumno a escuchar atentamente y a defender sus propias ideas con argumentos y razonamientos.

Otras estrategias no son utilizadas tan frecuentemente. Así, un 71% del profesorado estimula a los estudiantes en el uso de otras fuentes diferentes al libro de texto; un 57% incluye el análisis de mensajes de los medios de comunicación –TV, cine, prensa, revistas– sobre temas relacionados con la materia, y un 38% dedica tiempo para mostrar, en algunos temas, el esfuerzo que determinadas personas han hecho para conseguir el avance de la ciencia.

También cabe destacar que la mayoría del profesorado afirma que «siempre o habitualmente» responde a las preguntas que le hace el alumnado (99%), así como, que finaliza las clases haciendo una síntesis o reformulación de los conceptos enseñados para orientar mejor a los alumnos (81%).

d. El clima social en el aula

El 92% del profesorado que respondió, afirmó procurar «siempre/habitualmente» que el clima social del aula sea positivo para estimular al máximo el desarrollo de los aprendizajes. También un elevado número de profesores organiza las clases de forma que se fomente la interacción entre el alumnado (78%).

e. La evaluación

La evaluación del alumnado es un aspecto importante dentro del mismo quehacer docente, como indican los textos normativos y orientativos, ya que a partir de ella se establecen recuperaciones, cambios en el grupo clase y en la programación, etc. En este apartado se analiza el significado que tienen los resultados de la evaluación para el profesorado y las tareas que éste realiza para definir y utilizar los instrumentos de evaluación.

El significado de los resultados de la evaluación para el profesorado tiene dos vertientes: una referente al propio alumno/a y otra como base de reflexión de la propia actividad docente.

• Referente al propio alumno

Desde esta perspectiva, los profesionales de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria

están «totalmente o bastante de acuerdo» con las siguientes afirmaciones sobre el significado de la evaluación:

«La evaluación es...

- una actividad reflexiva y de mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes» (92%). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria cuya procedencia es el colectivo de secundaria y los maestros, dan mayor relevancia a esta perspectiva.
- un apoyo al proceso formativo de cada estudiante» (90%), es decir, en opinión del profesorado la evaluación puede ayudar a individualizar el proceso educativo y de aprendizaje. El profesorado del colectivo de secundaria y los maestros, vuelven a dar mayor relevancia a esta perspectiva.
- un conocimiento de las posibilidades educativas de cada estudiante» (89%).
- fundamento para decidir la promoción de ciclo o etapa de los estudiantes» (83%).

En general, no existen diferencias respecto a lo que piensa el profesorado de diferentes grupos de edad. Sólo cabe señalar que sí existen diferencias significativas entre el profesorado de más edad y el de menor edad respecto a la consideración de la evaluación como base para la promoción de ciclo o etapa de los alumnos, pues mientras aquél es partidario de esta perspectiva, los profesores más jóvenes están menos de acuerdo (86% frente a 79%). También hay algunas diferencias entre el profesorado de centros educativos ubicados en grandes poblaciones y el de pequeñas poblaciones, estando los primeros más de acuerdo que los segundos respecto a este concepto de la evaluación.

• Como base de reflexión de la propia actividad del profesor

Los profesores y profesoras mayoritariamente están bastante o totalmente de acuerdo con estas afirmaciones referidas al sentido de la evaluación:

«La evaluación es...

- base para el diseño de actividades de refuerzo y ampliación» (91%),
- referente para la adecuación de los criterios de evaluación» (83%),
- punto de partida para la distribución de actividades individuales y colectivas» (81%),
- un recurso para la transformación de la práctica docente» (76%),

- punto de partida de innovaciones metodológicas y didácticas» (65%),
- la base para el desarrollo del proceso profesional de los docentes» (65%),

El grado de acuerdo disminuye, como puede observarse anteriormente, al considerar la evaluación como base para el desarrollo profesional del docente y como punto de partida de innovaciones metodológicas y didácticas. Respecto a estas afirmaciones, aproximadamente un 11% de los encuestados ha preferido no opinar. De los que han dado respuesta, el 65% está «totalmente o bastante de acuerdo» pero está «bastante o completamente en desacuerdo» el porcentaje restante del profesorado.

En cuanto a *las tareas que realiza el profesorado para definir y utilizar técnicas de evaluación*, el profesorado encuestado manifiesta que respecto a los instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos tiene presente «bastante o mucho» estos aspectos: la ponderación de los diversos tipos de contenidos y objetivos (87%) y la objetivación de las respuestas a preguntas de respuesta abierta (67%).

Por lo que respecta a los resultados obtenidos por los alumnos, los profesores al valorar los procesos y resultados valoran también la calidad de los objetivos propuestos (76%) así como la metodología, la temporalización y el nivel de dificultad de las preguntas (86%).

En relación a la labor evaluadora del profesorado y desde el punto de vista de una evaluación formativa, el profesorado estudia las respuestas dadas y las puntuaciones previas antes de calificar a los alumnos (81%), valora los proyectos y trabajos utilizando métodos y criterios pensados y contrastados previamente (73%) y evalúa habitualmente las actitudes y los valores (87%).

3.2.2. LA ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA DEL PROFESORADO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La acción tutorial es un elemento esencialmente individualizador a la vez que integrador del proceso educativo, haciendo posible que éste vaya más allá de la mera instrucción o transmisión de conocimientos y facilitando la atención a la diversidad.

3.2.2.1. LA ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

Los resultados del análisis del cuestionario respondido por los profesores indican que la acción tutorial es aceptada como parte de la función docente,

entendiéndose como una tarea en la que están implicados todos los educadores y educadoras, siendo la base de la misma el trabajo en equipo del profesorado. Los aspectos más relacionados con la tutoría que se analizan se agrupan en siete apartados: el Plan de acción tutorial, la aplicación del Plan de acción tutorial en el aula, dificultades en la realización de la tutoría con las familias, incidencia del tutor en la mejora de la clase dentro del contexto enseñanza-aprendizaje, realización de actividades con el resto del profesorado, la satisfacción del tutor en sus relaciones en el centro y la actividad orientadora en los centros.

a. El plan de acción tutorial

Todos los colectivos docentes coinciden en subrayar que el Plan de acción tutorial del centro (PAT) es coherente con el Proyecto educativo de centro y con el Proyecto curricular de etapa (el 81% afirma «mucho/bastante»). Por otra parte, solamente un 55% de los profesores manifiesta en el mismo grado que el Plan de acción tutorial es diseñado por ellos. Cabe indicar que el profesorado de los centros de enseñanza privada se siente más activo en la realización del PAT que el de la enseñanza pública, por lo que valora más alto su propia intervención. El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria perteneciente al colectivo de maestros también en mayor proporción que los otros colectivos manifiesta que intervienen en el diseño; quizás este hecho sea debido a un mayor desarrollo de la cultura profesional referida a la realización de proyectos educativos y curriculares de los centros.

En relación a la aplicación del Plan de acción tutorial en el centro, debe subrayarse que el profesorado considera básicamente que se aplica en el centro como un instrumento para preparar las actividades de información y asesoramiento académico, el 72% responde «mucho o bastante» (teniendo en cuenta la titularidad de los centros, un 77% del profesorado de los centros privados y un 70% de centros públicos, lo afirma). También son bastantes los profesores, 65%, que consideran que el PAT se aplica para adoptar medidas sobre la orientación de los aprendizajes del alumnado; en este punto un 80% de los profesores de los centros privados y un 60% de los centros públicos da esta opinión. Por último, el profesorado manifiesta que el PAT se aplica para realizar actividades de asesoramiento profesional del alumnado, 65%, siendo mayor el

porcentaje de los profesores de enseñanza secundaria que del colectivo de maestros (67% frente a 57%).

b. La aplicación del Plan de acción tutorial en el aula

Los profesores y profesoras que son o han sido tutores se dedican mayoritariamente en sus horas de tutoría al desarrollo de actitudes y conductas básicas que favorezcan la integración del alumnado en el clima de clase, el 87% dice que lo realiza siempre o habitualmente, a la resolución de conflictos de tipo académico o disciplinar (81%) y a la mejora de la autonomía, la responsabilidad, la capacidad crítica y el sentido de libertad (79%). A estos aspectos les siguen otros que también son realizados por importantes porcentajes de profesores: facilitar la participación del alumnado en la vida social (67%), orientar y asesorar sobre posibilidades académicas y profesionales (65%),

Los aspectos que el profesorado, por lo general, dice que realiza en menor grado en las horas de tutoría son: desarrollar el autoconocimiento y la propia aceptación por parte de los estudiantes (57%), capacitar en técnicas de trabajo intelectual (56%) y adecuar al contexto del alumno/a los procesos de enseñanza-aprendizaje (54%).

c. Dificultades en la realización de la tutoría con las familias

La mayoría de los docentes que son o han sido tutores manifiestan que no tienen excesiva dificultad en recoger información sobre la situación familiar (el 69% sitúa sus respuestas en nada o algo), ni tampoco en informar a las familias sobre el Proyecto educativo y otros aspectos del centro (72%), así como en informar periódicamente sobre el proceso de desarrollo personal y escolar de su hijo/a (71%). Los tutores tienen mayor dificultad en hacer que los padres participen en las actividades del centro (reuniones, charlas...) y en solicitar su colaboración en actividades extraescolares, ya que en estos casos la respuesta de que la dificultad es baja se reduce: el 41% y 50% respectivamente. El implicar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno es el aspecto que los tutores señalan como más difícil, ya que aproximadamente las dos terceras partes del profesorado consideran este aspecto difícil en los dos grados altos de la escala.

d. Incidencia del tutor en la mejora de la clase dentro del contexto enseñanza-aprendizaje

A tenor de los resultados obtenidos en el cuestionario se observa que, el grado de incidencia del tutor en la mejora de la clase es alta a través de los cinco tipos de sus intervenciones por las que se pregunta, ya que en todos los casos opinan así más del 65% de los profesores-tutores. Dentro de esta valoración alta, la organización de las actividades complementarias fuera del aula y el agrupamiento flexible de los escolares (el 67% y el 70% de los profesores-tutores dicen que mucho o bastante respectivamente) son las que reciben la valoración más baja. Las intervenciones más valoradas han sido el respeto mutuo entre los estudiantes y entre éstos y el profesorado, el establecimiento de unas normas claras de funcionamiento de la clase y la explicación y el análisis de los derechos y deberes de los alumnos; en todos ellos el porcentaje de respuestas supera el 90%.

e. Realización de actividades con el resto del profesorado. Aspectos de coordinación.

Uno de los quehaceres más importantes del tutor es el de *relacionarse con los diferentes profesores que tiene el alumno o la alumna, para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje*. Los aspectos donde la relación del tutor con el resto del profesorado es más eficaz son en temas como los siguientes: en el desarrollo de actitudes y conductas básicas que favorezcan la integración del alumno y en la mejora de la autonomía, la responsabilidad, la capacidad crítica y el sentido de libertad del alumno. Ya ha quedado expuesto anteriormente cómo porcentajes de 87% y 79% de tutores respectivamente se dedican habitualmente o siempre a estos aspectos en las horas de tutoría.

Otra labor importante del tutor es la de *coordinación*. Desde esta perspectiva se preguntó a los profesores-tutores que manifestaran la frecuencia con que trataban con el resto del profesorado diferentes aspectos. Como se observa en el cuadro 3, la evaluación de los alumnos es el tema que más tutores afirman que tratan con los otros profesores habitualmente o siempre (70%), siendo mayor el porcentaje de profesores-tutores de los centros privados que de los centros públicos que lo afirman (80% frente a 65%). Son menos los tutores que tratan con la misma frecuencia los temas siguientes: integración del alumnado con necesidades educativas especiales, la coordinación de los objetivos bá-

3. DIAGNÓSTICO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

sicos y comunes que han de superarse en las distintas áreas, la organización en las actividades y trabajos del alumnado y la mediación cuando la comunicación entre un profesor y un alumno tiene dificultades

(porcentajes que van desde el 59% al 52%). La coordinación metodológica con el grupo-clase ha sido el aspecto donde no llegan al 50% los tutores que dicen tratarlo con sus compañeros.

Cuadro 3: Indique la frecuencia con que trata los siguientes aspectos con el resto del profesorado

| | Nada/ Algo | Bastante/ mucho | Media | No contesta |
|--|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Coordinación metodológica del grupo-clase | 54% | 46% | 2,43 | 34% |
| Integración de alumnos con necesidades educativas especiales | 42% | 59% | 3,62 | 38% |
| Coordinación del proceso de evaluación | 30% | 70% | 2,81 | 34% |
| Organización de actividades y trabajos del alumnado | 47% | 53% | 2,52 | 36% |
| Coordinación de los objetivos básicos en diferentes áreas | 45% | 56% | 2,57 | 34% |
| Mediar cuando hay dificultades de comunicación profesor-alumno | 48% | 52% | 2,58 | 35% |

f. La satisfacción del tutor en sus relaciones en el centro

El profesor tutor, por su labor, debe tener conexión y relación con los compañeros y compañeras del centro, con los diferentes órganos del centro, con el alumnado, con los padres y con el personal no docente. En el cuestionario se preguntó por su grado de satisfacción en estas relaciones y de sus respuestas se deduce que en general está bastante satisfecho con todas ellas. Si nos atenemos a los porcentajes de profesores que responden que su grado de satisfacción es alto (bastante o mucho) se observa que de más a menos tienen buena relación: con los compañeros, el equipo de trabajo, y los estudiantes (87% en cada caso), con el equipo directivo y el personal no docente (82% en cada caso), con los órganos de coordinación pedagógica (74%) y, por último, con los padres de los estudiantes (65%).

g. La actividad orientadora en los centros

La orientación se concibe como un proceso que lleva a cabo el equipo docente bajo la responsabilidad directa del tutor y/o tutora y la coordinación con el orientador/a, cuando en el centro existe esta figura; este proceso va dirigido a ayudar al alumnado para que descubra y haga crecer sus capacidades, aprovechando sus oportunidades académicas y profesionales, de forma que se desarrolle integralmente con el fin de alcanzar la plenitud que le sea propia.

El departamento de orientación y el profesorado deben tener una estrecha relación en los centros, por lo que se preguntó en el cuestionario el grado de colaboración del departamento de orientación con los profesores. Las respuestas que se analizan corresponden exclusivamente a los profesores en cuyos centros hay este departamento. Se observa, en general, que hay bastante colaboración, salvo en aspectos puntuales que tiende a ser baja, ya que porcentajes superiores al 50% del profesorado opinan que existe esa colaboración en grado alto (bastante o mucho) en cuatro de los seis aspectos por los que se pregunta. Estos aspectos son: la colaboración del departamento en el análisis de los problemas generales de los alumnos/as y en la intervención que se puede realizar (69%), en el refuerzo de la actividad educativa del profesorado para atender las necesidades de los estudiantes (63%), en la coordinación de los tutores (61%) y en la elaboración de las adaptaciones curriculares (50%). Son menos los profesores que manifiestan que haya colaboración en el fomento de las relaciones con los miembros de la comunidad educativa (46%), y en el diseño de materiales curriculares (39%).

Cabe destacar que respecto a la colaboración del departamento de orientación con el profesorado, en la mayoría de los aspectos se observa que es mayor el porcentaje del profesorado que procede del colectivo de maestros y de los centros privados que señala un grado alto de colaboración.

3.2.2.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

También se ha pedido la opinión del profesorado respecto a algunos aspectos de atención a la diversidad, como el grado en que se aplican algunos principios en el centro, medidas que se toman en la programación, elaboración de adaptaciones curriculares y definición de funciones en los centros.

El profesorado responde a si en su centro se aplican los siguientes *principios relativos a la atención a la diversidad*: «La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales es preciso entenderla como una tarea de equipo» (el 74% de los profesores manifiesta que se aplica mucho o bastante), «los agrupamientos flexibles de los estudiantes favorecen el tratamiento de la diversidad en el aula» (64%), «las bases para la atención a la diversidad deben sentarse en las programaciones» (61%), para luego proyectarse en la práctica docente y «la diversidad del alumnado requiere organizar la respuesta educativa más allá de un enfoque meramente compensatorio» (59%).

El profesorado afirma, en los dos grados altos de la escala con la que se preguntó su opinión, que toma *medidas en su programación* para adaptarse a la diversidad de los estudiantes respetando los mínimos curriculares; estas medidas son: dar preferencia a unos contenidos frente a otros (83%) y a unos objetivos frente a otros (81%) e introducir actividades alternativas o complementarias (80%). Las preferencias o prioridades de objetivos y contenidos no siempre se traducen en cambios en la secuenciación de los mismos ya que el porcentaje de profesores que lo hace es menor aunque sigue siendo alto (67%). El modificar los agrupamientos previstos, es una medida que solamente la mitad del profesorado aproximadamente la adopta en su programación.

En cuanto a la *elaboración de adaptaciones curriculares* dentro del proceso de atención a la diversidad y teniendo sólo en cuenta las respuestas dadas por los profesores que tienen en sus clases alumnos con necesidades educativas especiales los profesores opinan de esta forma: un 74% manifiestan en los dos puntos altos de la escala con la que se pidió esta opinión, que la decisión de que un alumno prosiga la enseñanza con una Adaptación curricular individualizada (ACI) la toma el equipo docente asesorado por el departamento de orientación. Porcentajes cercanos al 70% en cada caso manifiestan, por una parte, que las ACI se realizan previa evaluación psicopedagógica del alumno para determinar su competencia curricular y, por otra, que contemplan

la organización del trabajo, el seguimiento del alumno y la coordinación de los diferentes profesionales. Las opiniones están más divididas en cuanto a que el Proyecto curricular de centro recoge el procedimiento y el proceso de elaboración de las ACI ya que solamente el 56% de los profesores lo afirma en los dos puntos altos de la escala.

Por otra parte, se observa que en los centros parecen estar definidas las *funciones de las diferentes instancias y profesionales* en lo que respecta a la coordinación y evaluación del proceso de atención a la diversidad. Así, un 82% de los profesores opina que lo están «mucho/bastante» en el caso de los tutores, un 78% respecto al departamento de orientación y un 74% respecto al profesor de pedagogía terapéutica. Los porcentajes bajan hasta alrededor del 65% en cuanto a la definición de las funciones del Equipo directivo, de la Comisión de coordinación pedagógica y de los departamentos didácticos.

3.2.3. LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA COMO MIEMBROS DE UNA ORGANIZACIÓN

En los centros de Educación Secundaria Obligatoria existe una organización común, determinada legislativamente, así como otra específica definida por el mismo centro en atención a sus necesidades; de igual modo que también hay una tercera constituida informalmente por las afinidades y relaciones de los diferentes miembros que forman parte del centro. A fin de estudiar la participación y actitud colaborativa del profesorado como miembro de estas organizaciones, se han presentado en el Cuestionario unas preguntas, cuyas respuestas vamos a analizar.

3.2.3.1. EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS CENTROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los profesores respondieron a la cuestión de la frecuencia con la que trabajan en equipo en determinados temas metodológicos informando que un 72% lo hace habitualmente o siempre cuando se trata de determinar las pautas de comportamiento ante los problemas de disciplina del alumnado, en un 71% para establecer los criterios y las técnicas de evaluación de los aprendizajes y en un 68% para preparar y redactar la programación del departamento. Los porcentajes de profesores que no lo

realizan en equipo oscilan entre un 5% y un 8% en los tres temas citados. La tendencia a trabajar en grupo es mayor en centros ubicados en poblaciones de tipo medio (10.000 a 100.000 habitantes), que en los de poblaciones más pequeñas (menos de 10.000 habitantes) o en las mayores (más de 100.000 habitantes).

En lo que se refiere a la programación y evaluación de las unidades didácticas, el profesorado se manifiesta dividido en porcentajes parecidos entre los que dicen hacerlo siempre o habitualmente en equipo (56%) y los que o bien nunca lo realizan así o lo hacen sólo alguna vez. Algo parecido ocurre en relación a la organización y planificación de la utilización del material didáctico complementario al libro de texto; así el 51% realiza esta planificación en grupo, el 38% la realiza así alguna vez y el resto del profesorado nunca la realiza de este modo.

La preparación de las clases es lo que menos se hace en equipo. Según las respuestas recibidas sólo el 32% de los profesores efectúa tal preparación en equipo habitualmente o siempre, mientras que no actúa nunca de esa forma el 21%.

En resumen, se puede indicar que para los profesores, el trabajo en equipo, se realiza con mayor facilidad respecto a los aspectos más globales y genéricos, mientras que en los aspectos más concretos y de proyección más individualizada (preparación para el trabajo de aula) hay un comportamiento de menor actuación en equipo.

3.2.3.2. EL PROFESOR COMO MIEMBRO DE UN COLECTIVO

En los centros de enseñanza secundaria la LOGSE fija ciertos órganos colegiados y unipersonales. Atendiendo a las respuestas recibidas, puede decirse que, mayoritariamente, hay un buen ambiente de colaboración en los diferentes órganos colegiados. Donde se percibe un mejor ambiente de colaboración es en los equipos directivos (el 85% del profesorado dice que mucho o bastante), en los equipos de departamento (81%), en el Departamento de Orientación (76%), en el claustro de profesores (74%) y en la Comisión de Coordinación Pedagógica (69%). El nivel de colaboración y de buen ambiente es algo más bajo en el Consejo Escolar de los centros (62%), siempre en opinión de los profesores encuestados.

Los profesores afirman, en un 75%, que tienen definidas claramente tanto sus tareas y responsabilidades como las de los equipos. Un 22% considera que las tiene definidas parcialmente. Asimismo un 77% manifiestan que las decisiones importantes son tomadas en equipo y un 51% que se practica un liderazgo basado en la participación. El 65% de los profesores valoran las aportaciones novedosas que proponen los miembros de la comunidad educativa, aunque cabe destacar que un 30% las valora poco. La comunicación entre el profesorado y los órganos de dirección y coordinación, por lo general, se muestra fluida y abierta según un 78% de los profesores. Ver un mayor detalle de las respuestas en el cuadro 9 del epígrafe 4.1.2.9.

Los factores básicos que configuran la profesión docente

Cuando en el anterior epígrafe se tocó el tema de la identidad profesional, se hizo constar que un elemento esencial en toda actividad profesional es su capacidad para proporcionar a quienes acuden un servicio eficaz, gracias a una formación previa. Además, se concretó que a los profesionales en sentido estricto se les pedía estuvieran impuestos en el ámbito de sus competencias, preocupándose por su continua actualización, de forma que estuvieran en condiciones objetivas para promover máximamente el verdadero bien del cliente.

De ahí que los factores básicos de toda profesión en sentido estricto, como hemos visto que es la docente, son tanto la formación inicial como la permanente, de cuya calidad y exigencia depende la consideración social de los profesores. Más aún, teniendo en cuenta que la docencia —como otras muchas profesiones en sentido estricto— hoy día no suele ser una profesión *liberal*, para encuadrarse en el sistema del funcionariado estatal, podemos decir que es preciso contar, entre los nuevos factores básicos de tal profesión, a los incentivos que se proporcionen para alentar a una mejora en la dedicación a la profesión y a la actualización profesional atenta a la altura de los tiempos y a los cambios introducidos por las leyes. Es evidente que en una actividad puramente *liberal*, ese estímulo lo proporciona primeramente la competencia del mercado: nadie acude al abogado que pierde todos sus pleitos. Pero las cosas cambian cuando la remuneración no está ligada al esfuerzo y a la cualificación profesional.

Pasemos, por tanto, a analizar estos tres factores que básicamente configuran la profesión docente en su mayoritaria realidad actual.

4.1. Los procesos de cualificación profesional

4.1.1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Una observación ácida de la realidad de nuestro país llevaría a afirmar que tiene poco interés tratar acerca de la formación inicial de los profesores. En efecto, según se descubre también por la encuesta realizada por esta Comisión, a más de la mitad del profesorado le falta un mínimo de un cuarto de siglo para jubilarse con 65 años, de modo que si tenemos en cuenta tanto el índice de la natalidad española, muy por debajo de la tasa de reposición, y los altos niveles de escolarización actuales, cabría concluir que van a ser muy pocas en los próximos años las personas cuya formación inicial para la docencia habrá que atender. No cabe duda que esta observación tiene un profundo realismo. Pero también deben tenerse en cuenta otras dos ideas. La primera es que si el futuro traerá escasa ampliación en el número de profesores, razón de más para pensar con detenimiento —sin agobios económicos motivados por los grandes números de otros tiempos— cuál sea la mejor formación inicial que les debemos proporcionar, pues ese diseño formativo tendrá también gran importancia para atender las necesidades emergentes de formación continua para los profesores actuales. La segunda es que quizá aumentará en corto número el cuerpo de profesores, pero, por el contrario, las nuevas exigencias que inciden sobre el sistema educativo obligarán a buscar otros profesionales que colaboren con los actuales docentes para responder a lo que la *sociedad* espera hoy día del *sistema educativo*.

Ahora bien, dejando a un lado el asunto del *número* de quienes se beneficiarán en el futuro de los

procesos de formación inicial, hemos de entrar en el núcleo de la cuestión planteada, que sólo encontrará respuesta una vez que hayamos determinado cuál sea el ámbito de las competencias específicas del profesorado de enseñanza secundaria, cuestión que parece sencilla, pero que, sin embargo, es objeto de una considerable discusión en nuestros días, ante el enfrentamiento de dos posiciones contrarias.

La primera posición es de corte tradicional. Según ella los profesores tienen la responsabilidad de saber bien una determinada ciencia, y cumplirán mejor su función en la medida en la que profundicen en su conocimiento. La segunda es de reciente origen, defendiendo que los profesores no están tanto para transmitir una ciencia como para servir de instrumentos que solucionen los problemas sociales. Pero ambas posturas tienen grandes limitaciones. En efecto, no es posible hoy día seguir manteniendo la posición tradicional, tanto porque la experiencia enseña que es falso que los grandes sabios sean siempre grandes profesores, como porque ha caído en descrédito la actitud pseudointelectualista que defiende que los profesores están para enseñar, mientras que la educación correspondería a otras instancias: hoy es claro que toda instrucción tiene una dimensión educativa, así como que la acción docente con menores de edad debe ser primeramente educadora, antes incluso que instructiva. Igualmente se han consolidado las críticas hacia la segunda posición. Se quejaba Reboul hace unos años de que el slogan *es una cuestión de educación*, se había convertido en uno de los más nefastos: «se trate de la limpieza de los lugares públicos, de la polución, de la participación electoral, del espíritu cívico, de la comprensión entre los pueblos, del antirracismo, de la calidad de vida, siempre y en todos sitios *es una cuestión de educación*. ¡Como si la educación lo pudiera todo!»³⁹ Hace veinte años, Reboul era un pionero con estas palabras, hoy plenamente asumidas, como se ve por el Informe Delors, cuando tocando el mismo asunto afirma de modo categórico: «No, es a la sociedad misma, con todos sus elementos, a la que corresponde subsanar las graves deficiencias que afectan su funcionamiento y reconstituir los elementos indispensables para la vida social y las relaciones interpersonales.»⁴⁰

Quizá, el ámbito de las competencias propias del profesorado de enseñanza secundaria en la actualidad, lo fijaba con un cierto desgarramiento un miembro de las

Mesas Redondas que convocó esta Comisión, cuando decía: «los profesores de enseñanza media utilizábamos la educación para enseñar una ciencia y seleccionar los mejores para esa ciencia. Los profesores de instituto nos considerábamos orgullosos cuanto mejor preparados iban nuestros alumnos a la universidad. Ahora tenemos que utilizar la ciencia para educar, y a eso no nos enseña nadie. Ya no educamos para enseñar una ciencia, enseñamos una ciencia para educar. Eso es un cambio de perspectiva tan brutal, que como habéis dicho todos vosotros, lo que nos han enseñado en la Universidad, no nos sirve para nada. Nos han enseñado en la Universidad una ciencia para hacer ciencia y para construir ciencia. Ahora nosotros tenemos que utilizar nuestro conocimiento científico para educar a los jóvenes ciudadanos de este país.» Cabe matizar alguna de estas expresiones, pero consideramos que sustancialmente son muy acertadas: los profesores de secundaria deben estar impuestos en un ámbito científico que han de procurar enseñar con eficacia, sabiendo que su objetivo no es meramente instruir a los jóvenes sino educar a la ciudadanía. Por ello es razonable pedir que los centros docentes puedan contar cada vez más con un equipo complementario de profesionales que colaboren eficazmente en alcanzar estos altos objetivos. Procedamos ahora a analizar el sistema que se ha seguido en España hasta el momento, y sus resultados, para ver luego los sistemas que hay en otros países de características similares a las nuestras, antes de concluir con unas propuestas de futuro.

4.1.1.1. EL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA (CAP)

En España, el modelo de formación inicial establecido en la Ley General de Educación de 1970, es el resultado de sumar a una licenciatura, incluyendo las carreras técnicas superiores o las titulaciones de los Conservatorios, un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), desarrollado en un mínimo de 150 horas lectivas. Recordémoslo con un poco más de detalle, ya que es el sistema seguido por la mayoría de los profesores actuales, siguiendo lo que decía la ley a este respecto. Para acceder a los cuerpos de funcionarios en que se estructuraba la enseñanza pública, se exigía, en todos los casos (art. 107, 110, 112 y 121), haber seguido los cursos intensivos dados en

³⁹ O. REBOUL (1975) *Le slogan* (Bruxelles, Complexe), p. 140.

⁴⁰ Informe DELORS o.c. p. 164.

los Institutos de Ciencias de la Educación (arts. 102 y 103), de los que estaban exentos los licenciados en pedagogía y los diplomados en las Escuelas de Formación del Profesorado. También los profesores de la enseñanza no estatal estaban sujetos a un régimen similar: «la habilitación para la enseñanza en Centros no estatales se obtendrá completando la titulación correspondiente con un curso seguido en los Institutos de Ciencias de la Educación.» (art. 124)

El esquema conceptual, por tanto, es claro: los profesores de secundaria deben tener el nivel científico que proporciona una licenciatura universitaria, a la que habrán de sumar los conocimientos pedagógicos recibidos en un curso intensivo. Deben haber estudiado una licenciatura, para estar en condiciones de iniciar en la ciencia propia de un hombre culto, que no es tanto la especialización cuanto el conocimiento general de las bases científicas sobre las que se funda el mundo moderno. Y, junto a esa licenciatura, deben desarrollar la capacidad de transmitir a la gente joven los conocimientos pertinentes.

De este modo se puede decir que la formación inicial del profesorado tenía dos partes muy diferenciadas. La primera sería una formación lejana, académica, general, recibida en las Facultades universitarias, fundamentalmente en las carreras de Filosofía y Letras y Ciencias, que eran la gran cantera del profesorado de secundaria. En estas Facultades, muchos Catedráticos habían sido antes Catedráticos de Instituto, por lo que cabía iniciar allí un proceso de identificación con la profesión, así como el ejemplo de la forma de enseñar de los Catedráticos y los contenidos enseñados serían también de utilidad a los futuros profesores. La segunda era una formación cercana, esencialmente pedagógica, dirigida a los que deseaban conseguir la habilitación para la docencia, necesaria para concurrir a las pruebas selectivas de acceso a la condición de profesores.

Hay que reconocer que este modelo está hoy completamente hundido, por un conjunto diverso de causas, que afectan tanto a la formación académica lejana como a la formación pedagógica cercana.

En efecto, el modelo globalizante de las carreras de Filosofía y Letras y Ciencias, quebró muy poco después de aprobarse la Ley General de Educación. Desaparecieron esas dos Facultades tradicionales y surgieron en su lugar casi una decena de Facultades cada vez más especializadas, cuyo profesorado, por

otra parte, se fue progresivamente nutriendo de los jóvenes brillantes que al terminar la carrera conseguían una beca de formación del profesorado. Todo ello condujo a que los licenciados ni salían con conocimientos para la enseñanza media ni se veían en su imaginación como dedicados a ello. A partir de esa fecha, según indica Esteve «se forman químicos, historiadores, matemáticos o lingüistas con un enfoque que tiende a identificarlos con la investigación y la ciencia pura, en línea con las más tradicionales concepciones universitarias. Como si todos ellos fueran a dedicarse a la investigación del más alto nivel. Con un autoconcepto profesional formado desde este enfoque, la idea de descender a una clase para enseñar a adolescentes la química más elemental o las generalidades de la historia, lleva a los profesores debutantes a pretender niveles inalcanzables para sus alumnos, o a despreciar, por irrelevante, su trabajo en la enseñanza.»⁴¹ No pretendemos decir que la licenciatura haya dejado de servir para nada. Por supuesto que tiene importancia para la propia formación académica, así como los profesores encuestados afirman que en la Universidad han aprendido cosas importantes para la docencia, pues la mayoría (65%, con diferencias positivas significativas a favor de los profesores de educación secundaria y de los menores de 30 años) piensa que se le ha enseñado a mostrar las razones de lo que afirma y a determinar la estructura central de la materia estudiada (57%). Pero indudablemente ello es poco en relación con la ayuda que antes recibían en la Universidad los futuros profesores.

El modelo de formación pedagógica a que respondía el CAP, ha recibido valoraciones negativas. Como dice tajantemente Marcelo⁴² dicha formación ha sido insuficiente en duración, yuxtapuesta a la licenciatura, marginada en la Universidad, calificada de menor importancia, dirigida a un público sin identidad profesional, a cargo de un profesor poco especializado, con un marcado carácter académico en el que el componente práctico está minusvalorado, además de limitarse a unos contenidos insuficientes, reducidos a unos conocimientos didácticos y psicológicos. Este juicio es duro, pero hay que reconocer que en él coinciden tanto los miembros de las Mesas Redondas como los profesores encuestados, que la valoran de forma mayoritariamente negativa. En efecto, los pro-

⁴¹ J. M. ESTEVE (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel), pp. 75-76.

⁴² C. MARCELO (1998) Sobre la Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, Informe presentado a la Comisión IV.

fesores dicen que ni han recibido conocimientos sobre las finalidades últimas de la educación (65% entre «nada y algo»), ni sobre el tipo de ciudadano que se pretende formar (76%), ni sobre exigencias esenciales de una actividad profesional, como es la capacidad para tomar decisiones de forma autónoma y de enjuiciar su propia eficacia (59%), ni han tenido el tiempo de prácticas necesario. Consideran que no se les ha enseñado la suficiente pedagogía para ser un buen profesional (60%), lo que detallando algunos aspectos fundamentales responden manifestando su insuficiente formación en –selección y organización de los contenidos entre ciclos y cursos (72% «nada» y «algo») –selección y diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado (70%) –tratamiento de los ejes transversales (86%) –atención a la diversidad: adaptaciones curriculares y diversificación curricular (82%) –técnicas de trabajo en grupos cooperativos (81%) –tutoría y orientación de los estudiantes (75%) –procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (69%) y –métodos de investigación en la práctica (82%). Un análisis desagregado de estos datos muestra que los maestros se separan significativamente de los dos colectivos restantes valorando más su formación inicial en selección y organización de contenidos y en selección y diseño de actividades. Por edades, declaran haber recibido más formación en todos los ítems los menores de 30 años y, sobre todo, los mayores de 50. La titularidad del centro vuelve a ser significativa en las declaraciones de los profesores, estando los de la enseñanza privada más satisfechos de su formación inicial que los de la enseñanza pública en todos los ítems preguntados. Quizá convenga recordar lo que ya hemos señalado: todo análisis de las respuestas que da un colectivo tiene siempre una cierta dosis de subjetividad, por lo que un mismo fenómeno viene a ser percibido diversamente según las características de las personas que lo relatan, lo que obliga a extremar la prudencia en las interpretaciones que de basan en las respuestas recibidas.

Es evidente que hay que cambiar de modelo. Quizá convenga, para recibir ideas acerca de modelos alternativos, conocer lo que hoy se está haciendo en otros países de nuestro ambiente cultural.

4.1.1.2. LOS MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Una vez que hemos presentado la opinión de los profesores sobre su formación inicial, y antes de hacer cualquier propuesta, parece conveniente citar los modelos de formación inicial que se dan en la Unión Europea, que puedan ser un punto de referencia a la hora de enfrentarnos con sus mismos problemas. Analicemos los dos temas fundamentales, que son la temporalización y ubicación de la formación inicial y su contenido esencial. Para ello nos vamos a servir de un trabajo publicado en 1997 por la red de información sobre la educación en Europa –EURYDICE– bajo el título *La enseñanza secundaria en la Unión Europea: estructuras, organización y administración*⁴³. Es interesante observar que en el resto de Europa está muy extendida la división entre secundaria elemental y secundaria superior, cuyos profesores tienen perfiles distintos.

Si nos fijamos primero en la temporalización de la formación inicial, se observa una clara diferencia entre los países que consideran que la formación pedagógica y práctica puede tener lugar al mismo tiempo que la formación académica general (modelo *simultáneo*) los que piensan debe darse una vez finalizada esta (modelo *consecutivo*). Los dos tipos de formación están extendidos en varios países. Así el *simultáneo* es ofertado a todos los futuros enseñantes de la secundaria elemental en Bélgica, Dinamarca, Alemania, Holanda y Austria y a una parte en Portugal, Suecia o Noruega. El modelo *consecutivo* se ha impuesto en Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Escocia. Se observa una mayor uniformidad en la formación inicial de los futuros profesores de secundaria superior donde el modelo consecutivo constituye la norma en la mayor parte de los países. El modelo simultáneo se mantiene para los profesores de este nivel en Alemania y Austria, aun cuando tiene componentes del modelo consecutivo.

La duración de toda la formación inicial (académica general más pedagógica y prácticas) va desde los tres años de los profesores de secundaria elemental en Bélgica, Austria e Islandia, a los siete años del modelo consecutivo de Luxemburgo. En la mayor parte de los países la norma es cuatro o cinco años. La duración de la fase de formación general en el

⁴³ Todo este apartado es una adaptación del informe citado de EURYDICE (1997) *La enseñanza secundaria en la Unión Europea: estructuras, organización y administración*, pp. 99-118, quizá el informe comparativo más importante que ha producido esta red europea de información sobre la educación.

4. FACTORES BÁSICOS QUE CONFIGURAN LA PROFESIÓN DOCENTE

sistema consecutivo varía de tres años en Francia, Irlanda, Inglaterra y País de Gales a seis años para algunos de los de Noruega. La parte de formación para la profesión del modelo consecutivo puede extenderse desde un muy corto período (seis meses para los profesores de secundaria superior en Dinamarca a tres años en Luxemburgo para las prácticas).

Veamos en el cuadro 4 una panorámica de la formación de los profesores en algunos de aquellos sistemas que no distinguen entre la formación inicial para los profesores de secundaria elemental y la de los profesores de la secundaria superior, por ser el sistema implantado en España (se pueden ver los demás casos en la publicación citada)

Cuadro 4: Panorámica de la formación de los profesores

| País (Modelo) | Institución / Condiciones de admisión | Duración de la formación general superior y de la formación para la práctica | Cualificación final y grado del profesor |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Alemania (Simultáneo) | Instituciones de enseñanza superior equivalentes a los universitarios (formación general y primera fase de la formación para la práctica). Centros de formación y escuelas (segunda fase de la formación para la práctica). Diploma de admisión a la enseñanza superior. Para la segunda fase superación del examen de Estado. | Cuatro años y medio (formación general y primera fase). Dos años (segunda fase). | Segundo examen de Estado para profesores. |
| Francia (consecutivo) | Universidades y otras instituciones de enseñanza superior para la formación general. IUFM para la fase de formación para la práctica./ Diploma de admisión a la enseñanza superior. Diploma universitario y superar un concurso de méritos para la formación para la práctica. | Tres años para la formación general. Dos años para la formación para la práctica. | Certificado de aptitud como profesor de segundo grado (CAPES). Nombramiento como «stagiaire» asalariado al comienzo del segundo año de la formación para la práctica. Nominación definitiva al acabar esta fase. |
| Italia (consecutivo) | Universidades. / Diploma de admisión a la enseñanza superior. | De cuatro a seis años para la formación general con un poco de didáctica. | Nominación definitiva tras superar un concurso. Abilitazione alla professione. |
| Portugal (simultáneo y consecutivo) | Universidades./ Diploma de admisión en la universidad. | Seis años en el modelo simultáneo. Tres o Cuatro años de formación general y dos en la segunda fase en el consecutivo. | Licenciatura en Enseñanza. |
| Suecia (Simultáneo y consecutivo) | Universidades./ Diploma de admisión en la universidad. | De tres años y medio a cuatro años y medio. | Un título para la secundaria elemental y otro para la superior. |
| Reino Unido (Simultáneo) | Universidades./ Diploma de admisión en la universidad y evaluación de las aptitudes para la profesión. | Cuatro años | Bachiller en Educación o título similar. |
| Reino Unido (Consecutivo) | Universidades./ Diploma de admisión en la universidad. Diploma universitario y evaluación de las aptitudes en la segunda fase. | Tres o cuatro años en formación general. Un año en la segunda fase | Certificado postgraduado en Educación |

Si pasamos ahora a estudiar el currículum propio de la formación inicial en los países citados, nos encontramos con que el reparto entre la formación general, centrada en el estudio de las materias, y los estudios relativos a la formación para la práctica profesional, varía de un país a otro así como también cambia la prioridad y proporción entre los componentes de la formación para la práctica profesional. En algunos casos, la terminología puede llevar a confusión cuando las mismas áreas tomen diferentes nombres o cuando nombres idénticos designan actividades diferentes. Así, en la mayor parte de los países los cursos teóricos sobre educación son llamados pedagógicos, pero este término tiene un sentido diferente, más próximo a didáctica, en el Reino Unido, donde el equivalente de «Pedagogía» es «Estudios en educa-

ción». Sin embargo los contenidos son prácticamente idénticos en todos los países y comprenden psicología, sociología, filosofía e historia de la educación.

El estudio de los métodos de enseñanza es más comúnmente llamado «Didáctica», pero en ocasiones se le sustituye por «Metodología» o «Estudios profesionales». «Práctica pedagógica» es un término acordado con carácter general, aunque «Experiencia en el medio escolar» o «Estancia en el medio escolar» se utilizan para poner énfasis en el doble objetivo de la parte práctica, a saber, la observación de los procesos educativos y el desarrollo de las capacidades de enseñar en clase.

Veamos la situación de la formación pedagógica y práctica de los países ya estudiados por la cercanía de su sistema, respecto al español, en el cuadro 5.

Cuadro 5: Situación de la formación pedagógica y práctica

| Pais (Modelo) | Enseñanza superior. Formación general. (Tiempo; proporción) | Estudios pedagógicos. | Estancia en el medio escolar (Tiempo; proporción) |
|--|--|---|--|
| Alemania (Simultáneo) | 91% de la primera fase de cuatro años y medio. Una parte durante la segunda fase práctica. | Ciencias de la educación en la fase inicial y final. La didáctica de las materias enseñadas se incluye en la formación general de las materias. | Media de 9 semanas por año. |
| Francia (consecutivo) | Del 60 al 75% de los estudios. El conjunto de los tres o cuatro primeros años. | Del 60 al 80% del programa profesional de pedagogía general. 20 ó 30% de la disciplina enseñada. | El segundo año del curso profesional se pasa principalmente en el medio escolar, así como el 20% del primer año. |
| Italia (Consecutivo) | La mayor parte de los cuatro a seis años de la formación general. | Nada. Entran cuestiones de didáctica en el concurso de abilitazione | Nada |
| Portugal (simultáneo y consecutivo) | Máximo del 80 para la secundaria superior o del 705 para la secundaria elemental. | Decisión local. | Decisión local. |
| Suecia (Simultáneo y consecutivo) | 71% del programa de cuatro años y medio. | Decisión local | Decisión local. |
| Reino Unido (Simultáneo) | 75% del programa de cuatro años. | Decisión local | 80% del elemento profesional. 20% del programa total. |
| Reino Unido (Consecutivo) | 75 al 80%. El conjunto del programa general. | Decisión local | 67% del programa profesional. En Escocia el 61%. |

La formación pedagógica y práctica tiende a ser más importante en el conjunto de la formación de los profesores de secundaria elemental, particular-

mente cuando se aplica el modelo simultáneo. Así, en Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Luxemburgo, Austria, Islandia y Noruega, los futuros pro-

fesores de secundaria elemental dedican un tercio de sus estudios a materias profesionales, pero sólo en tres de estos países, Francia, Luxemburgo y Austria, dedican este mismo tiempo a la formación de los profesores de secundaria superior. Bélgica y Dinamarca representan las situaciones extremas con el 40% y el 35% de tiempo para formación para la práctica profesional en futuros profesores de secundaria elemental y tan sólo un 9% de media en el caso de los de secundaria superior.

La lectura del informe de EURYDICE deja un cierto sabor de insatisfacción. Son tan variadas las soluciones y tan persistentes los problemas que, realmente, no se sabe qué camino tomar. Con mucha razón, la Conferencia Internacional de Educación advierte que «en todas las regiones del mundo se observan diferentes grados de insatisfacción en cuanto a la formación inicial de los docentes. En algunos casos, existe una gran disparidad entre los medios de que se dispone para la formación de los docentes y las exigencias que su actividad profesional debiera satisfacer, particularmente en lo que concierne a: i) el dominio de la disciplina que enseñan; ii) su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de la enseñanza-aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional.»⁴⁴

Concluamos con algunas sugerencias de futuro.

4.1.1.3. ALGUNAS SUGERENCIAS DE FUTURO PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Conviene tener en cuenta que el sistema formativo español de los Cursos de Aptitud Pedagógica, se encuentra legalmente en situación a extinguir, al haberse aprobado el Real Decreto 1692/95 (BOE del 9.XI.1995) que regula un nuevo título profesional de especialización didáctica, que tiene positivas diferencias relevantes con el sistema anterior, tanto por su mayor duración —oscila entre 60 y 75 créditos— como por la importancia que en él se da a la práctica profesional docente. Ahora bien, quizá no sea prudente evaluar los resultados de este título por haberse implantado todavía en muy pocos lugares. En todo caso, no pocas veces se han quejado, primero porque las materias obli-

gatorias previstas —de acuerdo con la Orden Ministerial que desarrolló el anterior decreto y publicada en el BOE de 11.5.1996, cuando su firmante ya no era Ministro— sólo cubren un estrecho campo en relación con el conjunto de necesidades formativas del futuro profesor, y, en segundo lugar, por su separación de la Universidad, pues son las Administraciones educativas las que intervienen en el diseño final del título, proporcionando a la vez los centros de enseñanza secundaria donde los futuros profesores podrán acudir para realizar los créditos prácticos.

No es posible, por otra parte, para la Comisión conocer el futuro de este nuevo título de especialización didáctica, teniendo en cuenta las circunstancias políticas de su aparición y su evolución posterior. Por ello, nuestras sugerencias se van a basar en lo que consideramos sería mejor para la formación inicial futura, sin tener en cuenta condicionamiento legal alguno.

A la vista de las numerosas fuentes utilizadas, parece que la formación inicial debería cubrir cuatro frentes fundamentales: a) afianzamiento de una identidad profesional en quienes aspiran a la docencia, b) la enseñanza del conjunto de conocimientos necesarios para ejercer correctamente las funciones específicas del profesor como docente, como tutor y como miembro de una organización, c) la ejercitación en la práctica y d) el cuidado y la supervisión del profesor novel.

Los problemas que señalamos habían surgido como efecto no deseado de la estructuración actual de las Facultades universitarias, ciertamente no van a cambiar de forma radical, pues por mucho que ahora se haya iniciado una reforma de los planes de estudio vigentes, es evidente que no se va a volver a la situación de hace un cuarto de siglo. Pero ello no significa que sólo quepa esperar males de la formación académica lejana, para el futuro profesor. En efecto, teniendo en cuenta las actuales posibilidades que ofrecen las asignaturas optativas y las de libre configuración, es muy posible que quien aspire a ser profesor de enseñanza secundaria encuentre en la Universidad una ayuda positiva para su formación inicial. Bastaría con que las Facultades más relacionadas con las áreas de la enseñanza secundaria ofrecieran algunas materias que podrían ser de gran interés para asentar una identidad profesional en quienes aspiran a ser profesores. Entre estas mate-

⁴⁴ 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, o.c., Recomendación nº 2.

rias señalaremos tres: 1. La profesión docente, 2. Biografía de la ciencia específica de cada Facultad y 3. Los contenidos centrales para la enseñanza de la ciencia específica de cada Facultad. En la primera se trataría de reflexionar sobre los elementos centrales que caracterizan las profesiones en sentido estricto, ofreciendo los puntos básicos de una ética profesional. Además se analizarían las finalidades básicas del sistema educativo y se ofrecería una visión de las nuevas exigencias que hoy tiene el profesor como docente, como tutor y como miembro de una organización, de forma que el alumno descubriera que *la formación pedagógica no es una logomaquia o un simple requisito, sino una exigencia para cumplir satisfactoriamente con las responsabilidades que la sociedad adscribe hoy día al profesorado*. En la segunda materia se trata de enseñar un importante recurso pedagógico: descubrir que la ciencia no es un hallazgo casual sino consecuencia del esfuerzo de personas concretas, que no siempre han acertado en sus hipótesis. Conviene advertir que la dimensión biográfica es necesaria en el ámbito de las humanidades, pero puede pasar inadvertida en las ciencias de la naturaleza —de hecho el 62% de los profesores encuestados respondió negativamente a la pregunta de si, en ciertos temas, dedicaba tiempo para mostrar el esfuerzo que algunos hicieron para conseguir el avance de la ciencia— lo que ayuda poco a los alumnos a la hora de sentirse interpelados para formar parte de ese grupo que permite la mejora de la humanidad. Por último, sería muy conveniente estudiar en las Facultades una asignatura que muestre la estructura central de la ciencia específica de cada Facultad, sus núcleos argumentativos fundamentales y el sentido de los paradigmas vigentes que explican el desarrollo actual de las investigaciones. Sería, de alguna manera, proporcionar lo que Shulman llama el «pedagogical content knowledge», aquellas dimensiones de una ciencia cuyo conocimiento profundo facilita proporcionar una enseñanza realmente significativa ⁴⁵.

El segundo frente que la formación inicial debe atender es el de la transmisión de los conocimientos necesarios para ser, hoy, un buen profesor, teniendo en cuenta el conjunto de funciones que actualmente se pide al profesor y que se detallaron en el epígrafe 3.2. Desgraciadamente no se ha solido acudir pri-

mero a las funciones y luego a la estructura del plan de formación —hasta el punto que, refiriéndose en este caso a la formación permanente, los profesores encuestados negaron mayoritariamente (56%) que la oferta de cursos a los que podían acceder respondiera al conjunto de necesidades del sistema educativo— sino que el currículum formativo ha tenido una notable dependencia de las modas intelectuales del momento. Es obvio que las modas deben ceder ante la importancia de formar a un profesor que sea, de verdad, eficaz en su trabajo. Y es obvio, aunque frecuentemente se olvide, que un gran profesor, un profesor que se siente realizado en su quehacer y que presta a los alumnos una ayuda significativa, no es quien sólo conoce ciertas técnicas, sino quien, también, como señala Ryan ⁴⁶, ha descubierto que la enseñanza no es mera conducta sino una vocación de desarrollar las potencialidades de los alumnos, con quienes se mantiene una relación personal, sabiéndose responsable en la formación de su carácter. Cuando se pretenden olvidar los objetivos éticos de la enseñanza, los profesores sienten que se les secan sus raíces y dejan de ejercer cualquier tipo de autoridad moral en sus aulas, surgiendo antes o después graves problemas de disciplina, de difícil solución.

La tercera dimensión necesaria en la formación inicial es la ejercitación práctica. Educar es una *acción*, lo que significa que no es un comportamiento carente de estructura teórica, pero tampoco es una *contemplación*. Si a nadie se le ocurre enseñar a nadar con unas clases a distancia, es difícil entender que esa pretensión se haya dado en la formación del profesorado. Naturalmente, una auténtica ejercitación práctica no es dar una oportunidad para proporcionar un sustituto a la clase cuyo profesor ha enfermado. Es preciso diseñar con claridad ese *practicum* y buscar profesores expertos que puedan servir de mentores de quienes se inician en la enseñanza, iniciación que algunos sugieren no se realice sólo en un centro sino que se realice en centros de características socioeconómicas variadas. El tiempo dedicado a la ejercitación práctica no puede ser corto. En efecto, durante ese período, los candidatos a la docencia han de poder conocer los problemas que surgen en la realidad y ponderar hasta qué punto pueden llegar a tener las cualidades y las capacidades

⁴⁵ Vid. en este sentido P. L. GROSSMAN, S. M. WILSON y L. S. SHULMAN (1989) *Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching*, en M. C. REYNOLDS *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (Oxford, Pergamon Press), pp. 23-26.

⁴⁶ Vid. K. RYAN (1997) Reflexiones en torno a la formación de los profesores en los Estados Unidos, Informe presentado a la Comisión IV.

necesarias para convertirse en un buen profesor. Un viejo prejuicio, ya expuesto, mueve a bastantes a creer que los procesos de selección del profesorado sólo han de incluir pruebas sobre conocimientos, de forma que el período de práctica o no existe o carece de toda relevancia, de lo que es manifestación el contado número de profesores en prácticas que en España no han recibido su nombramiento final como funcionarios por el informe negativo emitido al evaluar su práctica docente. Cada vez se insiste más, según expresamos en el epígrafe 2, en la importancia de las cualidades humanas e intelectuales del profesor, siendo, precisamente el *practicum* el momento más oportuno para que los candidatos a la docencia y sus mentores ponderen si son aptos para la docencia. Es necesario recordar cómo la OCDE afirmaba que «la regla general debe ser seleccionar candidatos no sólo con las mejores cualificaciones académicas posibles sino también con las actitudes y los rasgos personales deseables. No es muy alta la correlación positiva entre buenas calificaciones académicas y un efecto beneficioso en el aprendizaje del alumno. La docencia eficaz es debida primordialmente a características de la personalidad tales como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la comprensión de los alumnos.»⁴⁷ Conviene tener en cuenta que distinguir entre el acceso a la formación y el nombramiento definitivo no es una propuesta que carezca de antecedentes, pues como manifiesta el previamente citado informe EURYDICE, en diversos países europeos se exige superar un período de prácticas, sin cuyo informe positivo no se alcanza finalmente el empleo.

Por último, la formación inicial debe también comprender una supervisión y un cuidado, por parte de algún profesor experto en relación con el primer año de trabajo de los profesores noveles, supervisión tanto más necesaria si no se ha llevado a cabo un seguimiento del candidato durante su práctica previa al nombramiento. Son muchos los autores que señalan la importancia de ese primer año para el futuro profesional del docente y que observan el peligro que corren estos jóvenes profesores de ser puestos ante situaciones de especial complejidad, ante las que todavía carezcan de los recursos precisos para solventarlas airoosamente⁴⁸.

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

4.1.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

4.1.2.1. CONCEPTO

Quizás conviene iniciar este apartado recogiendo unas inequívocas palabras de la LOGSE, mediante las que el Estado asume ciertos compromisos superiores a los reconocidos sobre otros factores básicos configuradores de la profesión docente estudiados en este *Informe*.

En efecto, el art. 56.2 de la LOGSE afirma: «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.» En estas palabras se reconoce la dimensión profesional de la docencia, al observar que es una *obligación* de todo el profesorado, pues la sociedad espera de sus profesionales que estén siempre actualizados en el ámbito de sus competencias. Es el caso de los profesores.

Pero hay una segunda dimensión igualmente importante. Se trata no sólo de una obligación –de cuyo cumplimiento cada uno fuera responsable– sino también de un *derecho*, que tiene «todo el profesorado», sin distinción alguna y en cuya satisfacción son responsables tanto las Administraciones educativas como los propios centros. No cabe duda que, en la medida en la que cambian las condiciones en las que los profesores se mueven, a causa de decisiones de la Administración, es razonable tener derecho a recibir la formación pertinente para responder a las nuevas exigencias que recaen sobre el profesorado. Cabe así decir que la formación permanente es el proceso de reconstrucción continua del saber profesional necesario para responder a las demandas de los estudiantes, de las instituciones, de la sociedad y del desafío personal y social que cada docente asume para reali-

⁴⁷ OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza* (Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia), p. 98.

⁴⁸ Vid. en este sentido los trabajos de D. M. KAGAN (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, Summer, 62: 2, pp. 129-169, y C. MARCELO (1993) El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes, *Revista de Educación*, enero-abril, nº 300, pp. 225-278.

zarse cada vez más plenamente, viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa. Nos parece muy significativa la apreciación de uno de los participantes en las Mesas Redondas que afirmaba el especial sentido que tiene la formación permanente en el profesorado porque la razón de ser de la profesión docente, decía, es «actualizar, formar y capacitar a las personas que asumirán las responsabilidades de mejorar la sociedad democrática. Es, asimismo la base de la realización y mejora profesional y resulta imprescindible para asumir la función docente con sentido ético y social.»

La Comisión, a la hora de diagnosticar las necesidades de formación del profesorado, se ha servido como referente primero del conjunto de tareas que hoy se pide al profesor de Educación Secundaria Obligatoria, procediendo luego a evaluar la adecuación de la formación adquirida y recibida a tales exigencias.

De acuerdo con este principio, cabe decir que la formación permanente debe capacitar al profesorado para enfrentarse con éxito a los desafíos de la ESO, como son:

- Un alumnado de mayor complejidad que el de Bachillerato, con distintas formas de relacionarse entre sí y con los demás.
- Una nueva visión profesional que exige creatividad, empatía, facilidad de comunicación, metodología diversa, adecuación a distintos ritmos de aprendizaje, capacidad para motivar, nuevos enfoques metodológicos, etc.
- Unas instituciones educativas no siempre lo suficientemente ágiles y que deben incorporar a su funcionamiento culturas de colaboración, diálogo y reflexión compartida como base para redactar proyectos que formen a los estudiantes y a toda la comunidad.
- Nuevos planteamientos y respuestas del profesorado y de los centros de Educación Secundaria ante los singulares y complejos problemas de una enseñanza que amplía la obligatoriedad a unos años difíciles en el crecimiento humano.
- La urgencia de entender la formación permanente como una actitud y una interrogación continua sobre el trabajo cotidiano y el significado de lo que estamos llevando a cabo en las aulas y en el centro, sintiéndonos protagonistas de la función docente, que compartimos con estudiantes y colegas.

La práctica es una fuente fecunda de auto y coaprendizaje profesional que nos lleva a reflexionar sobre el acontecer diario buscando el sentido de

las decisiones que tomamos, de los procesos formativos necesarios y de las claves que configuran nuestras teorías implícitas, concepciones e imágenes de la acción docente tal y como tiene lugar en el centro y en las aulas.

La formación permanente es una llamada constante al espíritu de superación y a la autorreflexión y valoración crítica de nuestro trabajo. Su función es estimular la autonomía personal y profesional del profesorado y de los centros de Educación Secundaria a través de la reflexión colegiada, el intercambio de experiencias, la investigación educativa, los proyectos de innovación, y la puerta siempre abierta a la «renovada ilusión y esperanza».

4.1.2.2. OBJETIVOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE

Podemos considerar programa de formación permanente el conjunto organizado de los proyectos, actividades, procesos, tareas, etc... orientados a promover la reflexión personal y profesional, el intercambio de experiencias y la búsqueda creativa de los nuevos modos de actuación docente más eficaces.

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

4. FACTORES BÁSICOS QUE CONFIGURAN LA PROFESIÓN DOCENTE

Estas exigencias deben ser el referente de los programas de formación que se ajustarán, en cada caso, a las exigencias de ámbito estatal, de la Comunidad Autónoma y al de las respectivas comarcas, localidades y centros. En todo caso conviene tener en cuenta la opinión de los propios estudiantes o de sus padres/madres o tutores expresada a través de los distintos órganos de representación en la comunidad educativa.

4.1.2.3. LA FORMACIÓN PERMANENTE OFERTADA Y RECIBIDA

Según las respuestas recibidas del profesorado en el Cuestionario, las ofertas de formación ofrecidas al

profesorado se han centrado en las necesidades del Sistema Educativo y de la Reforma (45% y 58% respectivamente), en el desarrollo profesional (36%) y en las necesidades y expectativas diversificadas de los estudiantes (39%) (cuadro 6).

Las propuestas de formación han de encontrar el equilibrio entre capacitar a los docentes para responder a los nuevos planteamientos de la Reforma de la ESO y a las expectativas y exigencias personales-profesionales de docentes y estudiantes.

La formación recibida como puede verse en el cuadro 7, se ha focalizado en la «selección y organización de contenidos, actividades y ejes transversales», con porcentajes del 46%, 47% y 28%, respectivamente. En estos temas alcanza un 12%, en los dos primeros aspectos y un 24%, en el tercero

Cuadro 6: La oferta de formación permanente a la que usted puede acceder responde a...

| | Nada | Algo | Bastante | Mucho | Media | No contesta |
|--|------|------|----------|-------|-------|-------------|
| El conjunto de necesidades del sistema educativo | 10% | 46% | 39% | 6% | 2.41 | 7% |
| Las reformas e innovaciones específicas introducidas en el sistema educativo | 6% | 36% | 49% | 9% | 2.60 | 7% |
| Una planificación para el autodesarrollo profesional de los docentes | 19% | 45% | 31% | 5% | 2.22 | 8% |
| Las exigencias de los vigentes planes de estudio | 9% | 42% | 42% | 7% | 2.48 | 8% |
| Las posibilidades de los Centros de formación del profesorado | 12% | 38% | 39% | 11% | 2.49 | 9% |
| La necesidad de dar una respuesta a los requerimientos diversificados de los alumnos | 17% | 44% | 30% | 9% | 2.30 | 8% |

Cuadro 7: Indique en qué grado ha recibido formación permanente en su vida profesional sobre los siguientes aspectos relacionados con el trabajo de aula

| | Nada | Algo | Bastante | Mucho | Media | No contesta |
|--|------|------|----------|-------|-------|-------------|
| Selección y organización de los contenidos entre los ciclos y cursos | 12% | 42% | 40% | 6% | 2.41 | 2% |
| Selección, diseño y dirección de las actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado | 12% | 41% | 41% | 6% | 2.40 | 2% |
| Tratamiento de los ejes transversales | 24% | 48% | 24% | 4% | 2.08 | 2% |
| Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares y diversificación curricular | 20% | 45% | 28% | 7% | 2.22 | 2% |
| Técnicas de trabajo en grupos cooperativos | 24% | 45% | 27% | 5% | 2.12 | 3% |
| Tutoría y orientación de los estudiantes | 18% | 38% | 34% | 11% | 2.38 | 2% |
| Procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes | 13% | 41% | 39% | 8% | 2.42 | 2% |
| Métodos de investigación en la práctica | 32% | 44% | 20% | 4% | 1.96 | 3% |

de encuestados que manifiesta que no han recibido formación nunca. En «tutoría, orientación y diversidad educativa», los porcentajes de profesores que manifiestan haber recibido formación son de un 45% y 35% respectivamente, y más del 20% declara que no ha recibido formación en este ámbito. El ámbito más aceptado es el de la selección y dirección de actividades de las actividades para los estudiantes (un 47%).

La formación en «evaluación de aprendizajes» declaran haberla recibido un 47% y un 13% manifiesta no haberla recibido. Finalmente en «investigación en la práctica» apenas alcanza un 24% los que se declaran receptores. La formación recibida se estima en un 50% del profesorado como media en estos ámbitos.

El análisis de lo contestado en el cuestionario pone de manifiesto que las diferencias encontradas son significativas a favor de los centros privados en cuanto a la formación recibida en temas como organización y selección de los contenidos, actividades y tratamiento de los ejes transversales, la tutoría, orientación y atención a la diversidad, así como en los procedimientos de evaluación y en la investigación en la práctica.

Es de resaltar que son los profesores de más de 50 años quienes se han implicado más en su actualización o la han recibido en mayor medida.

4.1.2.4. MODALIDADES DE FORMACIÓN

Las respuestas dadas en el cuestionario valorando la utilidad (ver cuadro 8) y frecuencia de la formación recibida en las distintas modalidades ponen en evidencia que:

- Los cursos de menos de 50 horas han sido los más solicitados y realizados por el profesorado. El 28% ha participado al menos en dos cursos al año, por término medio, y han sido valorados positivamente por su utilidad por un 64%.
- Los cursos de más de 50 horas, han sido realizados por menos profesores; en este caso, el 8% del profesorado de Educación Secundaria realizó por término medio al menos dos por año. Los cursos largos modulares con fase práctica son valorados positivamente por el 57% de los profesores, pero los de la misma duración con carácter teórico sólo alcanzan la aceptación del 14%.
- La asistencia a jornadas y congresos, con una media de al menos dos por curso, es realizada por el 16% del profesorado. Teniendo en cuenta solamente las valoraciones emitidas por los profesores que han asistido en alguna medida, un 75% las considera útiles en los dos grados altos de la escala.

Cuadro 8: Exprese su opinión sobre la utilidad de las siguientes modalidades de formación

| | Nada | Algo | Bastante | Mucho | Media | No contesta |
|---|------|------|----------|-------|-------|-------------|
| Cursos cortos y específicos de menos de 50 horas | 4% | 32% | 51% | 13% | 2.72 | 1% |
| Proyectos de innovación e investigación en el centro o centros, realizados por equipos de docentes de la misma o de diferentes áreas | 4% | 22% | 55% | 19% | 2.89 | 1% |
| Autoformación en los centros potenciando espacios y tiempos adecuados, dentro de la jornada de trabajo, para facilitar la reflexión sobre la práctica | 5% | 17% | 46% | 32% | 3.06 | 2% |
| Cursos largos extensivos de carácter teórico | 41% | 45% | 12% | 2% | 1.75 | 5% |
| Cursos largos modulares con un ponente que dinamice la fase presencial y que tengan una fase práctica | 10% | 34% | 45% | 12% | 2.58 | 6% |
| Licencia por estudios | 11% | 21% | 40% | 28% | 2.86 | 12% |
| Asistencia a Jornadas y Congresos de formación del profesorado de forma subvencionada | 5% | 20% | 46% | 29% | 2.99 | 1% |
| Cursos a distancia | 22% | 44% | 28% | 7% | 2.20 | 1% |

- Un 12% del profesorado ha participado en los grupos de formación en centros, como mínimo, en dos por curso. Esta modalidad de autoformación en centros reflexionando con los compañeros, aprovechando el espacio y tiempo de trabajo para facilitar la reflexión sobre la práctica, es considerada útil por el 78% de los profesores participantes.
- El 8% del profesorado manifiesta haber realizado proyectos de innovación con una frecuencia media de al menos dos actividades de este tipo por año. Un 74% de los profesores participantes valoran positivamente esta modalidad de formación.

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

La formación en el centro requiere de un proyecto específico que sintetice las expectativas, necesidades y propuestas concretas de formación del profesorado de dicho centro y de su comunidad educativa.

La respuesta dada en las Mesas coincide con los hallazgos del Cuestionario. La ratificación la hacemos retomando algunas manifestaciones literales de los participantes de las Mesas Redondas: «la educación ha de avanzar como cualquier otra ciencia y la formación permanente del profesorado ha de aplicar los métodos usados en otras comunidades científicas. Los congresos, las revistas científicas, tesis doctorales...»; «cuando hablamos de formación, a veces olvidamos el autoconocimiento, la información que poseemos y a veces ambas cosas»; «el modelo que proponemos está basado en el centro y sus necesidades...»; «formación en los centros que ha de ser participativa y ha de fomentar la investigación-acción, ha de ser reflexiva y con incidencia directa en los proyectos educativos de los centros como un medio de debate y también como una propuesta de mejora y de estar continuamente al día». «Una formación basada en la práctica profesional, teniendo el centro como eje de la formación». «Formación en centros, pero la formación en cen-

tros mediante la reflexión sobre la práctica, pero guiada por la teoría, es decir, por la ayuda de un experto». «Crear espacios de encuentro para generar el diálogo a partir de las necesidades de formación».

La oferta de formación integrará las diversas modalidades, deberá tener un carácter muy flexible, respetando las situaciones personales e institucionales, pero ligada a las necesidades de una práctica reflexivo-creadora y de un contexto institucional comprometido. Las propuestas han de focalizarse en los planes de autodesarrollo y codesarrollo profesional, en las demandas de los centros y en las necesidades concretas de la tarea docente.

La metodología preferida es aquella que conjuga la teoría y la práctica, presenta experiencias que han tenido éxito y su fundamento, provocando la iniciativa y el espíritu creativo de cada profesor.

Para la modalidad innovadora de formación permanente del centro, Villar ⁴⁹, articula un conjunto de estrategias que sintetizamos en las siguientes ideas:

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

Vaniscotte ⁵⁰ presenta otras modalidades:

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

⁴⁹ Cfr. L. M. VILLAR ANGULO (1997) Formación permanente. Informe presentado a la Comisión IV.

⁵⁰ Cfr. F. VANISCOTTE (1997) La formación continua del profesorado: Perspectivas en la Europa del mañana, Informe presentado a la Comisión IV.

4.1.2.5. *LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE*

Entendemos por contenido de la formación permanente aquello sobre lo que se trabaja para la consecución de unos objetivos. Si los objetivos han quedado perfilados de alguna manera en el primer apartado, ahora intentamos describir los contenidos. Los contenidos abarcan los distintos ámbitos (saber, saber hacer, saber transmitir, saber empatizar, motivar, ser,...) de la actuación docente como profesional y han de contribuir a facilitar al profesorado el modo de aprender a ser tal, a sentirlo, compartirlo y encontrar satisfacción en ello.

Entre los contenidos estimados por los docentes encuestados para ser objeto de formación se señala, de forma destacada, «los principios y estrategias de enseñanza y del aprendizaje», así como la capacidad para prever dificultades en el aprendizaje y la forma de superarlas.

Entre los principios, procedimientos y estrategias didácticas para la mejora de la práctica docente, señalamos aquellos que han destacado los encuestados. Éstos consideran relevante ser capacitados para:

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

Una de las valoraciones más altas la recibe el ítem «el desarrollo de la curiosidad, del esfuerzo personal por aprender comprensivamente y el escuchar con atención, dando argumentos fundamentados», que alcanza más de un 93% entre las puntuaciones «habitualmente más siempre».

Entre los contenidos formativos sugeridos por las Mesas Redondas podemos destacar la reflexión sobre la práctica; la formación pedagógica complementada con la actualización científica; la promoción de foros y publicaciones científicas; el entrenamiento en resolución de problemas didácticos y disciplinares; la redacción de documentos que expliciten e integren la práctica creadora, etc.

He aquí algunas frases significativas: «el profesorado ha de profundizar en su desarrollo profesional. Cuando hablamos de formación, a veces olvidamos el autoconocimiento y la importancia de una buena información.» «Han adquirido mucha importancia los procesos de reflexión, diálogo, debate, colaboración... pero se corre el peligro de quitar importancia a los contenidos. No podemos despreciar la importancia de los contenidos, sería un error gravísimo.» «Debe haber un mayor equilibrio en la formación permanente entre la parte pedagógica y la científica de la materia. En los cursillos se hace mucho hincapié en los aspectos pedagógicos y muy poco en los científico-disciplinares.» «Se nos está pidiendo que trabajamos los proyectos de centro y nos perdemos en el bosque de siglas.» «Estoy de acuerdo en que los cursos sean de procedimientos y de enfoques metodológicos porque significa descender a los temas concretos», su pluralidad evidencia que han de armonizarse la actualización desde la óptica de la formación de los estudiantes y los desafíos de la didáctica y la práctica creadora.

4.1.2.6. *INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PERMANENTE*

La formación permanente es una responsabilidad compartida por las Administraciones Educativas, la Universidad, los centros y los profesores.

Las instituciones de formación permanente del profesorado han sido esencialmente dos: las Universidades, a través de los ICES y Departamentos y los Centros de Profesores, junto a otras instituciones como Organizaciones Empresariales y Sindicales, Fundaciones, Colegios Profesionales, etc. Los participantes en las Mesas Redondas refuerzan la idea de que la institución de formación permanente ha de ser la Universidad, incorporando algunos profesores en ejercicio para el apoyo de las materias específicas y atendiendo a las necesidades de formación en los centros.

Las Administraciones Educativas son las competentes y responsables para diseñar los planes de

formación, previa consulta y valoración de las partes implicadas, y remover los obstáculos, administrativos y financieros, que los hagan posible. El desarrollo de estos planes corresponderá a la propia Administración y a cuantas instituciones y organismos públicos y privados les sea reconocida esta capacidad. Por otra parte se pide a esa misma Administración que auspicie que los centros decidan qué formación necesitan, y sobre qué la requieren, en función de sus carencias, expectativas y proyectos y que articule las medidas necesarias para ponerlas en práctica.

Paralelamente a las acciones administrativas se han de impulsar las iniciativas de instituciones públicas, privadas, sindicales y de fundaciones para realizar investigaciones y mapas que sinteticen modelos, necesidades, expectativas y bases para la formación permanente del profesorado.

La Universidad tiene la responsabilidad de la formación inicial, que a veces se manifiesta insuficiente, ajena a las exigencias educativas y alejada de la práctica. La formación permanente la desarrolla a través de los ICEs y de las respectivas facultades; que actúan en paralelo y a veces de forma divergente a la de los Centros de Profesores. Es necesaria una revisión de la formación del profesorado en su totalidad, especialmente del profesorado de enseñanzas medias.

Los Centros de Profesores, como apoyo al desarrollo de la actividad docente han sido valorados positivamente en un 28% (en nada un 24%). Más valorados que los Centros de Profesores han sido el Equipo directivo y el Claustro.

Las opiniones vertidas en las Mesas Redondas hablan de revitalizar los Centros de Profesores o cambiarlos por otras instituciones con mayor prestigio; revisar y reforzar el papel de la Universidad; descubrir el papel de los propios espacios educativos para formarnos con los colegas y especialmente con los más expertos; abrir de forma permanente la opción formativa de los profesores en cualquier momento del año; facilitar la formación tutorizada y a distancia; relacionar formación y práctica...

¿Qué percepción tiene el profesorado del apoyo que recibe para solucionar sus problemas? Una de las preguntas hacía alusión al «apoyo que tiene el profesorado para resolver situaciones difíciles en su centro». Las respuestas obtenidas atañen a dos ám-

bitos; «las situaciones complejas y el desarrollo de la actividad docente». Los encuestados dicen que en un 77% han recibido apoyo de sus colegas; de los tutores un 78% y del equipo directivo en un 74%. Otros apoyos proceden de los estudiantes (46%), de los colegas de otros centros adscritos (46%), de los padres o tutores y de la Administración Educativa 34% y 18% respectivamente.

En esta línea es necesario reforzar la participación del profesorado en los programas europeos de formación, abiertos a otras realidades.

4.1.2.7. TEMPORALIZACIÓN

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

La temporalización y la frecuencia es un gran problema casi no resuelto, si se asume que sea reconocida e integrada en una adecuada carrera o línea de desarrollo profesional.

El tiempo para Yanes⁵¹ es un macroproblema al que la oferta institucional de formación no acaba de dar una solución satisfactoria, lo que quizás contribuya a la «baja participación del profesorado de Secundaria en actividades de formación».

Se plantea la urgencia de un reconocimiento de la formación inicial como punto de arranque de la carrera docente, la adecuación a las demandas del profesorado, sin interferir en la necesaria y razonable dedicación a la tarea docente, así como una clara concepción y práctica formadora desde el ingreso en los estudios de profesorado hasta la asunción de una línea de auto y codesarrollo profesional autónomo y colaborativo.

El tiempo de formación ha de estar integrado en la realización de la práctica educativa y armonizar con ella los proyectos de formación en centros, modelos de innovación educativa y las experiencias

⁵¹ Cfr. J. YANES (1997) Consideraciones sobre la Formación Permanente del profesorado de Secundaria Obligatoria, Informe presentado a la Comisión IV.

de trabajo colaborativo en el departamento, ciclo y curso.

La armonización de la formación y el trabajo ha de significar el reconocimiento del esfuerzo y la disponibilidad de tiempo libre para los proyectos y propuestas de formación permanente; el dedicar en el mes de julio una quincena, libremente elegida, para la asistencia a cursos, que pueda tener continuidad en el próximo año académico; remover las dificultades administrativas para que el profesorado pueda disponer de unos días bianualmente para su actualización; contar con un trimestre, semestre o año sabático cada cierto tiempo de práctica docente; estimular la iniciativa de los centros, docentes, instituciones y colectivos profesionales, para que planifiquen períodos bianuales o trianuales de formación durante un tiempo mínimo de una quincena o máximo de un mes, en coherencia con el proyecto formativo de centro, etc.

Todo ello sin menoscabo de las iniciativas que responsablemente tenga cada docente en su actualización personal y profesional.

4.1.2.8. FORMADORES

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

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

Pueden ser, en general, formadores/as los docentes con experiencia consolidada y creativa, conocimiento de la dinámica en las aulas, experto (vivencial) de la psicología de los adolescentes, hábil comunicador, y con dominio de las técnicas y recursos didácticos generales y los específicos de su materia. También, y para aspectos concretos y específicos, se debería contar con especialistas como sociólogos, empresarios, investigadores, etc., que tienen éxito en contacto con los mismos destinatarios que los docentes.

En la modalidad de formación en centros tiene importancia la figura del asesor o experto al que se puede acudir para cuestiones puntuales. Otra figura importante es el profesor/a que ejerce de líder y catalizador del espíritu innovador en el centro.

El asesoramiento tiene sentido en el marco del centro y de la zona sociodemográfica, atendiendo a la continuidad y a la singularidad de la nueva etapa de Secundaria y de la institución en su conjunto y, sobre todo, de las acciones que han de caracterizar este período del Sistema Educativo.

4.1.2.9. LA CULTURA DE COLABORACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

La formación permanente tenderá a propiciar el desarrollo profesional de los docentes y a configurar una cultura de colaboración en los centros mediante la mejora de la práctica institucional y del trabajo en equipo. Tal como se recoge en el apartado 3.2.3.2 «El profesor como miembro de un colectivo» se evidencia tras el análisis de las respuestas al Cuestionario, la necesidad de mover al profesorado a que tome conciencia de la importancia de la colaboración, como marco para atender a los nuevos desafíos de la Educación Secundaria Obligatoria.

¿Qué ambiente de colaboración percibe el profesorado que existe en su centro? y ¿en qué medida se pone en práctica y comprometidamente una cultura de colaboración en su centro? Señalaremos que estas dos cuestiones han sido preguntadas en el Cuestionario, así como especialmente tratadas en las Mesas Redondas y en los Informes de los expertos, quienes manifiestan que en esta línea ha de intensificarse la formación y establecerse mejores bases para la configuración de los programas de profesionalización en Educación Secundaria.

Si nos atenemos a las respuestas recibidas del Cuestionario, el ambiente de colaboración en los diferentes órganos de los centros, como ya ha quedado expuesto en el epígrafe 3.2.3.2. es bastante alto y dentro de esta buena valoración se establece este orden de más a menos: Equipo directivo, Equipos de departamento, Departamento de Orientación, Claustro, Comisión Pedagógica y Consejo Escolar.

La colaboración como cultura aplicada en el desarrollo profesional, se ha recogido cuando se ha solicitado al profesorado que responda en qué medida se ponen en práctica algunas actuaciones en su centro. Como se observa en el cuadro 9, y como

también ha quedado ya comentado, las respuestas manifiestan que en los centros existe una comunicación fluida y abierta entre el profesorado y los órganos de dirección y coordinación así como que las decisiones importantes se toman en equipo. También se afirma que hay una clara definición de las tareas y responsabilidades de cada docente y de

los equipos. No hay tanto acuerdo respecto a que en los centros se practique un liderazgo basado en la participación donde las opiniones se muestran divididas. Cabe, por ello, inducir que es muy conveniente continuar trabajando en los centros y en los programas de formación para promover una cultura colaborativa en el profesorado.

Cuadro 9: ¿En qué medida se ponen en práctica las siguientes actuaciones en su centro?

| | Nada/ Algo | Bastante/ mucho | Media | No contesta |
|--|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Las decisiones importantes se toman en equipo | 24% | 77% | 2,99% | 7% |
| Se practica un liderazgo basado en la participación | 50% | 51% | 2,45% | 16% |
| Hay comunicación fluida entre el profesorado y los órganos de dirección y coordinación | 22% | 78% | 2,98% | 6% |
| Se valoran las aportaciones novedosas que proponen los miembros de la comunidad | 36% | 65% | 2,71% | 9% |
| Se plantean y estudian con claridad y rigor los problemas en el desarrollo de la profesión | 40% | 60% | 2,64% | 8% |
| Se definen claramente las tareas y responsabilidades de cada docente y de los equipo | 26% | 75% | 2,90% | 7% |

Las respuestas obtenidas en las Mesas e Informes sobre la incidencia de la cultura de colaboración, el clima institucional y el sistema de toma de decisiones en el centro coincide con cuanto se ha manifestado en el Cuestionario.

Recogemos algunas citas del profesorado y expertos participantes en las Mesas, que confirman la importancia de la formación y una estrecha interrelación con el desarrollo profesional.

«En la formación permanente del profesorado tal y como se entiende en este momento, es importante la formación y actualización científico-pedagógica... pero son mucho más importantes los otros aspectos que hemos valorado: el fomento de la cultura participativa, del trabajo colaborativo, del trabajo en equipo, etc...»

«Formarse en la tareas de la propia profesión, con gran uso de los nuevos sistemas telemáticos, con especial participación de todos los docentes del claustro.»

«La realización de los proyectos orientadores de la práctica docente PCE, PFC, ROC, etc., requieren de una cultura de colaboración.»

«Las reuniones del profesorado que se celebran en los centros.. si se aprovecharan realmente, incidiendo en ellas, desde los mismos equipos directi-

vos, y muchas veces con alguna ayuda externa, podrían convertirse en auténticos focos de debate pedagógico, que nos ayudarían en nuestra tarea.»

«Los trabajos en equipo no nos ayudarán mucho a superar las dificultades de la etapa.»

Los informes de los expertos (Escudero, Ferreres y otros, Marcelo, Vaniscotte, Vázquez, Villar, Yanes, etc.) han evidenciado que el desarrollo profesional es una meta permanente del profesorado, siendo la reflexión personal y colaborativa en el marco de la institución y de contextos más amplios, una de las necesidades y realidades más pertinentes y fecundas para mejorar la identidad y la profesionalidad de los docentes de Educación Secundaria. La búsqueda de soluciones fundamentadas a los problemas globales del profesorado se focaliza en el análisis de una nueva etapa y en la armonía y enriquecimiento mutuo de diversas culturas profesionales.

4.2. Los incentivos para mejorar la dedicación y la actualización profesional

En la Declaración conclusiva de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, los Mi-

nistros de Educación asistentes afirmaron su decisión de «elaborar y poner prácticas políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes.» En este sentido, uno de los objetivos de este Informe es tratar de diagnosticar qué incentivos existen actualmente en la docencia en España y tratar de obtener algunas orientaciones para mejorar la incentivación tanto de los actuales como de los futuros profesores.

Dice el diccionario de la Real Academia que «incentivo» es aquello «que mueve o excita a desear o hacer una cosa». Saber qué es *lo que mueve* es empresa difícil, entre otras cosas porque las personas somos muy distintas y lo que mueve a unas a otras les deja indiferentes o, incluso, les repele. Sin embargo, generalmente se coincide en afirmar que, en el caso de los incentivos se produce lo que ha venido en llamarse el «efecto Mateo»: quizá sea confuso el mecanismo por el que algo tiene éxito social, pero en cuanto, de hecho, lo alcanza, a más gente mueve, llegando a ser visto positivamente, incluso por aquellos que inicialmente lo rechazaban. De ahí que para investigar hasta qué punto atraiga la profesión docente, lo primero que debe analizarse es la consideración social que hoy tiene la educación en general, para preguntar luego la imagen que se tiene del profesorado, y, la que el profesorado tiene de sí mismo. Pero como, además, se trata de reflexionar sobre los incentivos que alientan para mejorar en el ejercicio de la propia docencia, habrá que ver, en cuarto lugar, cuáles son los incentivos actualmente existentes, concluyendo con alguna sugerencia de incentivación, que tenga en cuenta especialmente los resultados obtenidos en el Cuestionario y en las Mesas Redondas. Comencemos con el primer apartado.

4.2.1. CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL

El contexto social en el que hoy día se desarrolla la acción educativa de la escuela es más ambiguo y con más aristas que en el pasado. Las relaciones entre familia y escuela son más estrechas y más ricas, pero también potencialmente más conflictivas si no se encauzan bien. Por su parte, el alumno dispone de muchas más fuentes de información que en el pasado. Y, por último, las expectativas respecto a las funciones que debe desarrollar el profesor han aumentado considerablemente en los últimos años llevando a éste a tener que resolver algunas dificul-

tades no planteadas hasta el momento, como ya se ha señalado.

Ahora bien, estos nuevos escenarios en los que se desarrolla la acción educativa, no se han traducido en una minusvaloración de la *importancia que socialmente se da a la educación y a la formación*.

En efecto, si acudimos a la encuesta del CIS correspondiente al estudio nº 2221, realizado en septiembre-octubre de 1996, tras entrevistar a 2.400 personas, entre 15 a 29 años, en toda España, nos encontramos con que se pide la opinión sobre el grado de *importancia que se concede a los estudios*. Pues bien, un 87,5% de las personas encuestadas manifiestan que los estudios son bastante o muy importantes en su vida, siendo este porcentaje inferior a la importancia concedida a la amistad, la familia y el trabajo y superior a la del tiempo libre, el dinero, la religión y la política.

En la misma encuesta se pregunta también sobre el grado de acuerdo con una serie de frases relativas a los estudios y la formación, a través de una escala de cinco puntos (muy de acuerdo.... muy en desacuerdo). Los mayores grados de acuerdo se dan con las frases siguientes (por este orden):

«en una sociedad cada vez más competitiva, la única forma que tienen los jóvenes de poder tener un empleo es estudiando y formándose lo más posible» (81% están de acuerdo o muy de acuerdo)

«lo más importante es que cada uno estudie lo que más le guste, independientemente de que luego sirva o no para encontrar trabajo» (76% están de acuerdo o muy de acuerdo)

«es conveniente tener un título universitario, pues las posibilidades de encontrar empleo aumentan» (74% están de acuerdo o muy de acuerdo)

«la formación que se da en las escuelas y centros educativos tiene muy poco que ver con lo que luego se pide cuando vas a buscar trabajo» (65% están de acuerdo o muy de acuerdo).

Otra aproximación respecto a la importancia que socialmente se da a la educación es a través de las opiniones acerca de la *inversión que se debe dedicar a la educación* en comparación con otros servicios sociales como la sanidad, justicia y pensiones o con las obras públicas. Así, en el estudio del CIS nº 2225, de 1996, *Barómetro de octubre. Distribuciones marginales*, tras entrevistar a 2.498 personas mayores de edad, en toda España, se observa que un 50% de la población, frente a un 41%, piensa que debe invertirse más en educación que en justicia y un 82% frente a un 11% que debe invertirse más en educación que en obras públicas. Por el contrario, un 62%

frente a un 25% opina que debe invertirse más en sanidad que en educación y un 54% frente a un 36% manifiesta que debe invertirse más en pensiones que en educación.

Por último, cabe acudir a investigar también la opinión de los usuarios acerca de la *calidad de la educación*. A esta pregunta se responde en el estudio nº 2225, ya citado, del CIS, en octubre de 1996, en donde los encuestados valoran la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos de colegios e institutos en los siguientes términos: un 47% la califican de buena o muy buena, frente a un 7% que la consideran mala o muy mala; un 38% opina que es regular. Además, en el estudio del CIS nº 2218, de 1996, tras entrevistar a 2.481 personas mayores de edad, en toda España, se pregunta por la variación en los últimos cinco años de la calidad de la educación. La opinión de los encuestados, es, en un 59%, que ha aumentado o que ha aumentado mucho, frente a un 12% que opina que ha disminuido o que ha disminuido mucho; un 23% de los encuestados opina que permanece igual.

La conclusión estadística de todas estas investigaciones sociológicas es inequívoca: los españoles dan gran importancia a los estudios, cuya calidad ha aumentado estos últimos años y a los que el presupuesto nacional debe conceder un lugar relevante.

4.2.2. CONSIDERACIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO

Si queremos pasar de lo general a lo concreto, podemos centrarnos ahora en las opiniones que sobre el profesorado en particular tiene la sociedad actual. Pues bien, según datos facilitados por la Comisión V de este mismo *Informe*, nos encontramos con que en el cuestionario dirigido a las familias de alumnos de edades de 14 y 16 años se les pidió a éstas que valoraran la labor profesional de los profesores de sus hijos, a través de una escala de cuatro grados. Un 88% de las personas encuestadas la valora como bastante satisfactoria o muy satisfactoria.

Estos datos coinciden, en términos generales, con los obtenidos en la Evaluación de la Educación Primaria (INCE, 1997), donde más del 80% de los padres valoraban bastante o mucho la labor profesional de los profesores de su hijo. Los porcentajes son ligeramente más altos respecto a la satisfacción de las relaciones de las familias con los profesores.

En el mismo sentido de buena valoración de la labor del profesor, el *Informe España 1996*, de la Fundación Encuentro, en el capítulo tercero dedicado a la familia y la escuela, los padres califican en una escala de 1 a 10 varios aspectos de la acción educativa del profesorado, resultando todos ellos valorados por encima de 7, con una oscilación entre 8,2 que corresponde a la preparación académica y 7,4 que corresponde al trato individualizado; en situaciones intermedias figuran la formación humana (8,0), la dedicación a los alumnos (7,9), el saber motivar a los alumnos (7,8), la motivación personal (7,7) y la equidad (7,7).

Los datos, pues, de las diversas fuentes apuntan hacia una valoración global que podemos considerar bastante positiva de la labor profesional de los profesores, tanto por parte de la sociedad en general, como, más en concreto, por parte de los padres de alumnos.

Sin embargo, como concluye J.M. Esteve de sus análisis de la imagen social de los profesores en la prensa «a la hora de hablar de los profesores y de la enseñanza se superponen dos discursos fuertemente contradictorios, e igualmente estereotipados: En el primer discurso (...) se utiliza una imagen ideal, yo prefiero calificarla de idílica, del profesor y de la enseñanza. (...) En conclusión se le pide que sea perfecto, o más concretamente, que responda al estereotipo social vigente de todas las cualidades consideradas como positivas. El segundo discurso, fácil de encontrar en los medios de comunicación diarios, reproduce una imagen ruinosa –igualmente estereotipada– de la realidad de la enseñanza y de la actuación de numerosos profesores: estadísticas de fracaso escolar, situaciones de violencia física en las aulas, aumento de las depresiones de los profesores, situaciones de conflicto respecto a los valores a transmitir en nuestras escuelas, despidos y juicios contra los profesores acusados ante las más variadas jurisdicciones, deficiencias de todo tipo en los servicios educativos, edificios en ruina y una acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales.»⁵²

Nuestro autor termina su artículo diciendo que «frente a los juicios colectivos y la búsqueda de chivos expiatorios ante la crisis de la enseñanza, producida principalmente por el cambio social, debemos pedir a nuestra sociedad una valoración más justa del trabajo de los profesores. También en el

⁵² J. M. ESTEVE. Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores, *Psicología Educativa*, 1995, 1: 1, p. 46.

aspecto retributivo, pero fundamentalmente en la consideración social del trabajo que el profesor desempeña. Todos: las autoridades educativas, los medios de comunicación, los padres y los grupos de presión, tenemos que comenzar a valorar las dificultades del trabajo de los profesores en la nueva *enseñanza masificada*, en la que todos los problemas pendientes han entrado en nuestras aulas. (...) Conviene atajar, ante la situación descrita, la baja apreciación social de la profesión docente. Es necesario situar en sus justos términos, las expectativas de la sociedad ante la educación. Es más importante que nunca reivindicar la imagen del profesor y devolverles el orgullo de una profesión imprescindible, que por su cotidianeidad corre el riesgo de pasar inadvertida y de ser injustamente valorada»⁵³.

Si bien un alto porcentaje de los españoles tienen una valoración alta de la labor de los profesores, es indudable que también está socialmente presente la *imagen ruinosa* del profesorado, que, desgraciadamente y como ahora vamos a ver, es la que con más fuerza llega al profesorado.

4.2.3. LA AUTOIMAGEN DEL PROFESOR

El conocimiento de la imagen que un colectivo tiene de sí mismo proporciona una perspectiva fundamental, para comprender sus actuaciones y, desde luego, para poder aportar algunas sugerencias de incentivación del mismo que sean realmente útiles, dado que es dicho colectivo quien tiene que aceptar e incorporar los posibles incentivos.

4.2.3.1. LA PERCEPCIÓN QUE TIENE EL PROFESORADO DE LA VALORACIÓN SOCIAL DE SU TRABAJO

Un primer dato que es a la vez efecto y causa de esta autoimagen es la percepción que tiene el profesorado de cómo la sociedad valora su trabajo como docente.

Como se ha visto en el apartado anterior, la valoración social del trabajo de los profesores por parte de la población adulta en general y la satisfacción que los padres manifiestan respecto a dicho trabajo, cuando las preguntas se hacen de forma directa a través de encuestas, es bastante alta. Sin embargo, la imagen que transmiten, al menos en parte, los medios de comunicación no es ésta. A los profesores, como se

deduce de sus manifestaciones en las Mesas Redondas que se han realizado por esta Comisión, les llegan estas últimas opiniones con más fuerza, hasta el punto de configurar en ellos una percepción desfavorable de la valoración social de que son objeto por parte de la sociedad y del prestigio de su profesión. Las siguientes frases podrían resumirlo:

La valoración de la profesión docente es baja en la sociedad. «Se tiene una imagen excesivamente interesada y excesivamente negativa de los profesionales de la enseñanza.» «[En] la prensa sólo aparecen [los profesores] cuando se han dado situaciones negativas.» «En el mundo educativo no se contempla la incentivación del trabajo profesional a través de premios o actos sociales.»

La Administración no valora lo suficiente a los profesores. «Ha habido declaraciones, actitudes y comportamientos considerando al docente con una imagen negativa del funcionario de ventanilla.» «No hay una respuesta de la Administración a favor del profesorado cuando una opinión negativa es transmitida por un medio de comunicación.»

Se han introducido cambios de nomenclatura que han deteriorado inútilmente la imagen del profesor. El abandono de términos socialmente consagrados y el abuso de abreviaturas crípticas ha tenido como consecuencia un deterioro de la imagen social del profesorado, pues como decía un profesor en una de las mesas redondas: «no es lo mismo ser un Catedrático de Instituto que un PES que da clase en ESO.»

Contrasta esta queja del profesorado por no sentirse socialmente reconocido con la imagen globalmente positiva que los padres tienen de los profesores. Estaríamos, en parte al menos, ante un problema de hipersensibilidad respecto a las críticas que aparecen en los medios de comunicación —críticas de las que casi nadie está exento—, o de incomunicación al no percibir el profesorado la opinión favorable que los padres y la sociedad tienen de su trabajo.

Procedamos a analizar la percepción que el profesorado tiene de su propio trabajo.

4.2.3.2. LA PERCEPCIÓN QUE TIENE EL PROFESOR DE SU TRABAJO

Según se analiza en el apartado 3.1 del presente Informe, sobre la identidad profesional, cuando se le pregunta al profesorado acerca de cómo calificaría

⁵³ *Ídem*, pp. 50-51.

su trabajo en el mundo de la docencia, los dos aspectos con una valoración más alta son aquellos que consideran la figura del profesor como un servicio a la sociedad y como una contribución a la formación académica de la juventud. A muy escasa diferencia, valoran su contribución a la formación humana de la juventud, o como una tarea vocacional. Finalmente, los ítems que definen su trabajo como una tarea transitoria y una salida laboral como otra cualquiera tienen una aceptación mínima.

Independientemente de que la formulación de los conceptos «tarea transitoria» y «una salida laboral como otra cualquiera» puedan favorecer un cierto rechazo, está claro que, cuando se pide a los profesores que definan su profesión, lo hacen valorándola como altruista, vocacional y orientada a la formación humana y académica de los alumnos, poniendo en último lugar los aspectos de carácter laboral. Estas contestaciones se obtienen de la primera pregunta objeto de estudio del cuestionario, después de las preguntas características de la muestra (edad, sexo...), y se puede considerar como una pregunta de «valoraciones generales», casi de «principios por los que debe regirse una profesión» y, en buena parte, coincidirían con la *imagen idílica* que tendría el conjunto de la sociedad, como se comentaba en el apartado anterior. Unas páginas más adelante, en el apartado 4.2.4, se verá lo que opinan los profesores cuando se les pregunta su opinión sobre incentivos que afectan positivamente a su vida profesional, como los sexenios, las licencias por estudios u otras, de donde puede obtenerse una perspectiva complementaria.

En el análisis de las Mesas Redondas, se observa con toda claridad esta ambivalencia, que se puede interpretar como complementariedad, entre lo *vocacional* (así, un Orientador aboga por la «recuperación también del paradigma de lo que se decía antes con ser vocacional») y lo *profesional* (en palabras de un profesor de 2º ciclo de ESO: «parece que esto no fuera una profesión específica, sino que fuera algo que puede hacer todo el mundo y es lo que perciben los padres, muchas veces, cuando vienen a hablar con los profesores; muchas veces intentan siempre decir cómo debes hacer las cosas.»)

Este último aspecto, el de la importancia de la competencia profesional, aparece unido a la dificultad de compaginarlo con la participación de la comunidad educativa, en especial de los padres y de los alumnos. Un director de un centro se manifiesta en estos términos: «... uno de los temas del desprestigio de la profesión es que hemos confundido

democratización de la escuela, la participación de todos los estamentos... con que todos deben estar y todos entienden de todo y entonces ya no existen técnicos. En ninguna otra profesión se atreve uno a opinar de... A ver quién se atreve a decirle a un médico, aunque sea de la Sanidad Pública, si lo está haciendo bien o mal pues... “el profesional soy yo”. Me parece muy bien que se participe democráticamente, pero con un respeto al profesional, pues no todo el mundo entiende de educación. Hay que respetar al profesorado en su campo...» En esta cita se perciben algunas de las tensiones apuntadas en la necesaria articulación y aprendizaje, por parte de todos, del respeto a la autoridad del profesional y del derecho constitucional de participación por parte de los colectivos implicados.

Sin embargo, parece ser que las dudas e inseguridades que tienen los profesores como profesionales vienen dadas, en buena parte, por lo que ya hemos señalado en apartados anteriores: se pretende cargar a los profesores con todos los problemas sociales y eso facilita que cuando aflora alguna de estas dificultades se acusa al profesorado desde los medios de comunicación. Todo ello se recoge en las siguientes palabras de un profesor en una de las Mesas Redondas convocadas, cuando afirma que «la mayor necesidad es valorar la imagen del profesor..., de su actuación docente. Yo creo que es una labor completamente desprestigiada. No se habla de nosotros más que cuando hay que hacernos responsables de suicidios, de fracaso escolar, de cosas terribles; pero de... la labor que estamos desempeñando se habla muy pocas veces.»

4.2.4. LOS INCENTIVOS PROFESIONALES EN LA ACTUALIDAD

Un punto de partida ineludible para tratar de formular alguna propuesta coherente y ajustada con la realidad es valorar adecuadamente lo que ya se está haciendo. Así, antes de hacer ninguna propuesta sobre posibles formas de incentivar a los profesores se ha considerado conveniente conocer su opinión acerca de una serie de medidas administrativas vigentes en este momento.

En una pregunta del Cuestionario que se ha pasado a los profesores, se les pidió que manifestaran en qué medida afectan positivamente a su vida profesional una serie de medidas administrativas. Aunque se ha preguntado al conjunto de profesores, teniendo en cuenta que la mayor parte de ellas afectan legalmente sólo a los profesores de la ense-

ñanza pública, los datos que se ofrecen a continuación se refieren a las respuestas que dan estos profesores.

Como se observa en el cuadro 10 las medidas que considera el profesorado que le afectan bastante o mucho son las siguientes: la introducción de sexenios en la retribuciones (60%), el concurso de traslados (46%) y las licencias por estudios (45%); por el contrario, la que lo haría en menor medida es la acreditación para el ejercicio de la función direc-

tiva (22%). Sin embargo, es muy significativo el relativamente alto porcentaje de profesores de la enseñanza privada que ha contestado que algunas de estas medidas administrativas les afecta «bastante» o «mucho»; así, un 30% en el caso de los sexenios y un 28% en las licencias por estudios. Una posible explicación de estos porcentajes de respuestas radique en que estos profesores han contestado en función de lo que desearían que ocurriera más que por lo que ocurre en realidad.

Cuadro 10: ¿En qué medida afectan positivamente a su vida profesional las siguientes decisiones administrativas?

| | Nada/ Algo | Bastante/ mucho | Media | No contesta |
|---|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Las licencias por estudios | 56% | 45% | 2.25 | 6% |
| La introducción de los sexenios en las retribuciones | 41% | 60% | 2.71 | 4% |
| La reestructuración de la plantilla del centro | 63% | 36% | 2.13 | 7% |
| El concurso de traslados | 54% | 46% | 2.38 | 5% |
| Las adscripciones de profesores de la ESO | 61% | 39% | 2.19 | 9% |
| El acceso a la condición de catedrático | 74% | 26% | 1.83 | 10% |
| La reorganización de los cuerpos docentes | 68% | 32% | 2.04 | 11% |
| La impartición de materias «afines» | 73% | 28% | 1.85 | 12% |
| La acreditación para el ejercicio de la función directiva | 79% | 22% | 1.74 | 9% |
| La acreditación de perfiles lingüísticos de acuerdo con la normativa de algunas Comunidades Autónomas * | 60% | 41% | 2.40 | 4% |

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

El análisis de las Mesas Redondas permite realizar algunas matizaciones respecto a la medida que según el profesorado, como se ha visto, más afecta positivamente a su vida profesional: los sexenios. Se aceptan como una forma de mejorar las retribuciones («... responde a una iniciativa, que ya se hizo en los EEUU, que se llamaba “merit pay”, “pago por méritos”, que fue fruto de la presión de los sindicatos; querían que los profesionales de la enseñanza ganasen un poco más, y la única forma que encontraron fue ese sistema (...) No está ligado a la evaluación, sí a la dignificación profesional»), pero se cuestionan las formas de acreditar las horas de formación exigidas para conseguirlos, lo que, en opinión de algunos, habría llevado a una desvalorización de las instituciones que organizan los cursillos («el gran fracaso de la formación permanente del profesorado... es unir... esos cursos... a una serie de créditos que te van a garantizar el pago de unos sexenios»; «parece que los sexenios... han servido para que se establezca una especie de mercado de cursillos»).

Por otra parte, se critica el «trato por igual» y la «falta de incentivos» («el profesorado muchas veces se desanima porque se les trata por igual, trabajos o no trabajos»; «aquí el incentivo ha desaparecido completamente, hagas lo que hagas vas a cobrar como el otro y como el de más allá. Que el tema de los sexenios es difícil, lo sabemos, pero es algo.») O como refleja uno de los expertos consultados, J.M. Escudero «la tensión entre una formación voluntariamente asumida, y otra sometida a la incentivación de los sexenios ha dejado algunos rescoldos problemáticos (cursillismo y mercantilización de la formación). Aunque como es bien conocido, no es nada fácil una resolución adecuada de este dilema.» De donde se deduce que sería conveniente articular una carrera docente con los incentivos adecuados, encuadrada dentro del conjunto de la formación permanente del profesorado. En cualquier caso, tendría que haber una valoración de méritos transparente y objetiva que fuera aceptada por el profesorado, de lo que se hablará en el próximo apartado.

Volviendo a la pregunta del cuestionario, si se desagrega por *edades*, se observa que las licencias por estudios, el acceso a la condición de catedrático, el concurso de traslados y la impartición de materias afines son los profesores menores de 30 años los que consideran que les afectan más positivamente que los profesores que superan esta edad. Obsérvese que en los dos primeros casos parecen contestar en función de sus expectativas de futuro ya que ambas medidas requieren una serie de años de antigüedad (entre 5 y 10) para solicitarlas, y frecuentemente algunos más para tener posibilidades reales de conseguirlas.

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

La pregunta descrita anteriormente está referida de forma fundamental a decisiones administrativas concretas que afectan a las condiciones laborales (de tiempo de trabajo, de remuneración, etc.) en las que se desarrolla la labor de los profesores y podría estar definida por la palabra *profesionalización*. Por el contrario, la pregunta en la que se le pide al profesor que diga, en términos generales, cómo calificaría su trabajo, analizada en los apartados 3.1 y 4.2.3.2, respondería más bien a cuestiones generales, de principio, en línea con lo que se considera deseable y con la construcción elaborada socialmente de lo que es el deber; podría definirse por el concepto de *vocación*. Realizadas las convenientes correlaciones entre los diferentes ítems de ambas preguntas, se observa que no existe ninguna correlación entre las mismas, así como tampoco aparecen características asociadas en los análisis factoriales, de donde se

deduce que ambas preguntas son contestadas en claves diferentes y, por lo tanto, sus respuestas se pueden considerar complementarias.

4.2.5. ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE INCENTIVOS PROFESIONALES

La *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE)*, en el *Artículo 27. Ámbito de la evaluación*, dice que «... la evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.»

En cuanto a la evaluación del profesorado de los centros públicos, el *Artículo 30. Valoración de la función pública docente*, establece:

«1. A fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la valoración de la función pública docente.

2. En la valoración de la función pública docente deberán colaborar con los servicios de inspección los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, podrán colaborar los miembros de la comunidad educativa que determine la Administración correspondiente. En todo caso, se garantizará en este proceso la participación de los profesores.

3. El plan finalmente adoptado por cada Administración educativa deberá incluir los fines y criterios precisos de la valoración y la influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionales de los profesores de los centros docentes públicos. Dicho plan deberá ser conocido previamente por los profesores.»

A este último aspecto, *el desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos*, está dedicado el Artículo siguiente, el 31 de dicha Ley:

«1. Las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que la valoración de la práctica docente sea tenida en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

2. Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones

en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.»

Quizá no se ha reparado suficientemente en las importantes novedades que estos artículos de la ley introducen. Es obvio que en la medida en que los profesores sean mejores, más alta será la calidad educativa.

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

Al igual que en otras ocasiones se ha considerado fundamental conocer la opinión del profesorado a este respecto. Así, en primer lugar, se ha preguntado *cómo* se podría incentivar a los profesores que tienen una especial dedicación y calidad profesional; en segundo lugar, *qué aspectos* serían los

más importantes para valorar la calidad del trabajo del profesor; y, en tercer lugar, *quiénes* serían las personas o instituciones más adecuadas para realizar esta valoración en cada uno de los aspectos.

Así pues, en primer lugar, se ha recabado la opinión del profesorado acerca de cómo consideraría que se podría compensar al profesor para reconocer su especial dedicación y su calidad profesional, concretándose en el cuestionario nueve posibilidades de respuesta, cada una con su valoración correspondiente, como puede observarse en el cuadro 11. Las que han tenido una mayor aceptación son: mejorar la ratio alumnos/profesor (89% de los profesores contesta que «bastante» o «mucho») seguida por la mejora en las retribuciones (83%) y por la oportunidad de formación personal a través de seguimiento de cursos (77%). Las menos valoradas son: condecoraciones de nivel nacional (8%) y premios honoríficos de nivel local o superior (14%). Se observa, pues, que dos de los aspectos más valorados son las condiciones en las que se desarrolla su actividad docente: número de alumnos por aula y posibilidad de formación para el profesorado.

Cuadro 11: ¿Cómo consideraría que se podría compensar al profesor para reconocer su especial dedicación?

| | Nada/ Algo | Bastante/ mucho | Prefiero no opinar | Media | No contesta |
|--|---------------|--------------------|-----------------------|-------|----------------|
| Disminución del número de horas de clase | 32% | 61% | 7% | 2.89 | 6% |
| Mejorar la ratio alumnos/profesor | 8% | 89% | 3% | 3.59 | 5% |
| Ampliar la carrera docente | 48% | 40% | 13% | 2.35 | 10% |
| Puntuación para concurso de traslados * | 39% | 52% | 9% | 2.67 | 4% |
| Premios honoríficos de nivel local o superior | 73% | 15% | 12% | 1.66 | 11% |
| Condecoraciones de nivel nacional | 79% | 8% | 13% | 1.43 | 12% |
| Oportunidad de formación personal a través del seguimiento de cursos | 19% | 77% | 4% | 3.16 | 7% |
| Mejora en las retribuciones | 12% | 83% | 5% | 3.43 | 5% |
| Reconocimiento de mayor antigüedad administrativa, a efectos de trienios | 28% | 61% | 11% | 2.96 | 10% |

* Exclusivamente profesores funcionarios.

En la desagregación por *titularidad del centro*, se observa que los profesores de centros públicos valoran más que los profesores de centros privados la ampliación de la carrera docente y la ratio alumnos/profesor. Por el contrario, los profesores de los centros privados prefieren la disminución del número de horas de clase. En la distribución de las

respuestas por *edades*, los profesores mayores de 50 años prefieren una mejora de las retribuciones; los profesores entre 40 y 50 años se decantan por la disminución de las horas de clase y la ampliación de la carrera docente; por el contrario, los profesores entre 30 y 40 años prefieren una mejora en la relación alumnos/profesor. Por tipo de *hábitat*,

aquellos profesores que desarrollan su profesión en localidades con más de 100.000 habitantes prefieren el reconocimiento de mayor antigüedad a efectos de trienios, la mejora en las retribuciones y una disminución en las horas de clase. Como puede observarse coinciden fundamentalmente con los profesores de más edad, dada la alta relación que existe entre las dos variables, y también con los profesores de la enseñanza privada.

En segundo lugar, en cuanto a *qué aspectos* de su trabajo considera el profesorado que serían los más adecuados para valorar la calidad de su trabajo con vistas a una incentivación, se ha preguntado por los siguientes: las estrategias de enseñan-

za-aprendizaje, el rendimiento de los alumnos, la mejora del clima en el aula, la iniciativa en las relaciones con las familias, el espíritu innovador y creador y la disponibilidad ante las demandas del centro.

Quizá el resultado más significativo sea que a todos ellos se les concede una importancia grande, situándose la media de la valoración entre 2,72 y 3,32, sobre un total de 4. En el cuadro 12 se observa que los tres que más aceptación tienen son las estrategias de enseñanza-aprendizaje (contestan que «mucho» o «bastante» el 92% de los encuestados), la mejora del clima en el aula (90%) y el espíritu innovador y creador (85%).

Cuadro 12: En su opinión ¿qué importancia se debería dar a los siguientes aspectos para valorar la calidad del trabajo del profesor?

| | Nada/ Algo | Bastante/ mucho | Media | No contesta |
|--|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Estrategias de enseñanza/aprendizaje empleadas | 8% | 92% | 3.32 | 5% |
| Rendimiento de los alumnos | 25% | 75% | 2.93 | 4% |
| Mejora del clima del aula | 10% | 91% | 3.23 | 5% |
| Iniciativa en las relaciones con las familias | 37% | 63% | 2.72 | 6% |
| Espíritu innovador y creador | 15% | 86% | 3.17 | 5% |
| Disponibilidad ante las demandas del centro | 27% | 72% | 2.89 | 6% |

En cuanto a la desagregación por *tipo de centro*, los profesores de centros privados dan una mayor importancia que los profesores de centros públicos a los seis aspectos considerados. Por lo que respecta a la *edad*, los profesores más jóvenes valoran más la relación con las familias, la disponibilidad ante las demandas del centro y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, los profesores de más de 50 años valoran más el rendimiento de los alumnos. Por tipo de *cuerpo o colectivo de profesores*, puede decirse que los profesores de Educación Primaria dan más importancia que los de Educación Secundaria y, sobre todo, que los profesores Técnicos de Formación Profesional⁵⁴ a todos los aspectos contemplados, excepto el rendimiento de los alumnos donde no se observan diferencias significativas.

En este último aspecto, si se considera la variable independiente *situación socioeconómica de las familias de los alumnos*, se aprecian diferencias importantes y signifi-

cativas en las respuestas que dan aquellos profesores que consideran que habría que dar importancia al *rendimiento de los alumnos*; así, aquellos profesores que dan clases a alumnos de familias con una situación socioeconómica baja conceden al rendimiento una importancia 20 puntos porcentuales menos que aquellos que dan clases a familias con una situación más alta; en los estratos intermedios (media baja, media y media alta) la diferencia es de 10 puntos, lo que confirma la tendencia existente. Por otra parte, éste es un aspecto claramente explicable por la alta correlación que los diversos estudios demuestran que existe entre el mayor nivel socioeconómico de las familias y el mayor rendimiento de los alumnos, por lo que los profesores que dan clase a los alumnos con peor situación socioeconómica son los más reticentes a que se les valore su trabajo en función del rendimiento de sus alumnos ya que es de esperar sea más bajo, de media. Convendría, pues, tener en cuenta en este

⁵⁴ Aunque con las conclusiones extraídas de los datos de este colectivo conviene ser muy cuidadoso, ya que representa un «N» en la muestra relativamente pequeño, entre 58 y 62 en este caso, frente a 780-800 de Primaria y 2.700-2.800 de Secundaria.

tipo de análisis conceptos como el ya acuñado de *valor añadido* —es decir, el valor formativo que «añade» un centro, independientemente del punto de partida de sus alumnos— ya que permite apreciar matices fundamentales y añade potencia explicativa.

En tercer lugar, se ha preguntado *quién* debería realizar la valoración de cada uno de estos aspectos, la Administración Educativa, el Consejo Escolar, la Dirección del Centro, el Departamento de la materia, el Departamento de Orientación, Evaluadores externos, las Familias y las asociaciones de padres o los Estudiantes y las asociaciones de estudiantes.

A continuación se exponen los datos globales del análisis de las opiniones de los profesores acerca de si cada una de las ocho instancias que figuran en el párrafo anterior debería intervenir en la valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, del rendimiento de los alumnos, de la mejora del clima en el aula, de la iniciativa en las relaciones con las familias, del espíritu innovador y creador y de la disponibilidad ante las demandas del centro (gráfico 2). Las desagregaciones por tipo de centro, edad, hábitat y colectivo se incluyen al final de forma resumida.

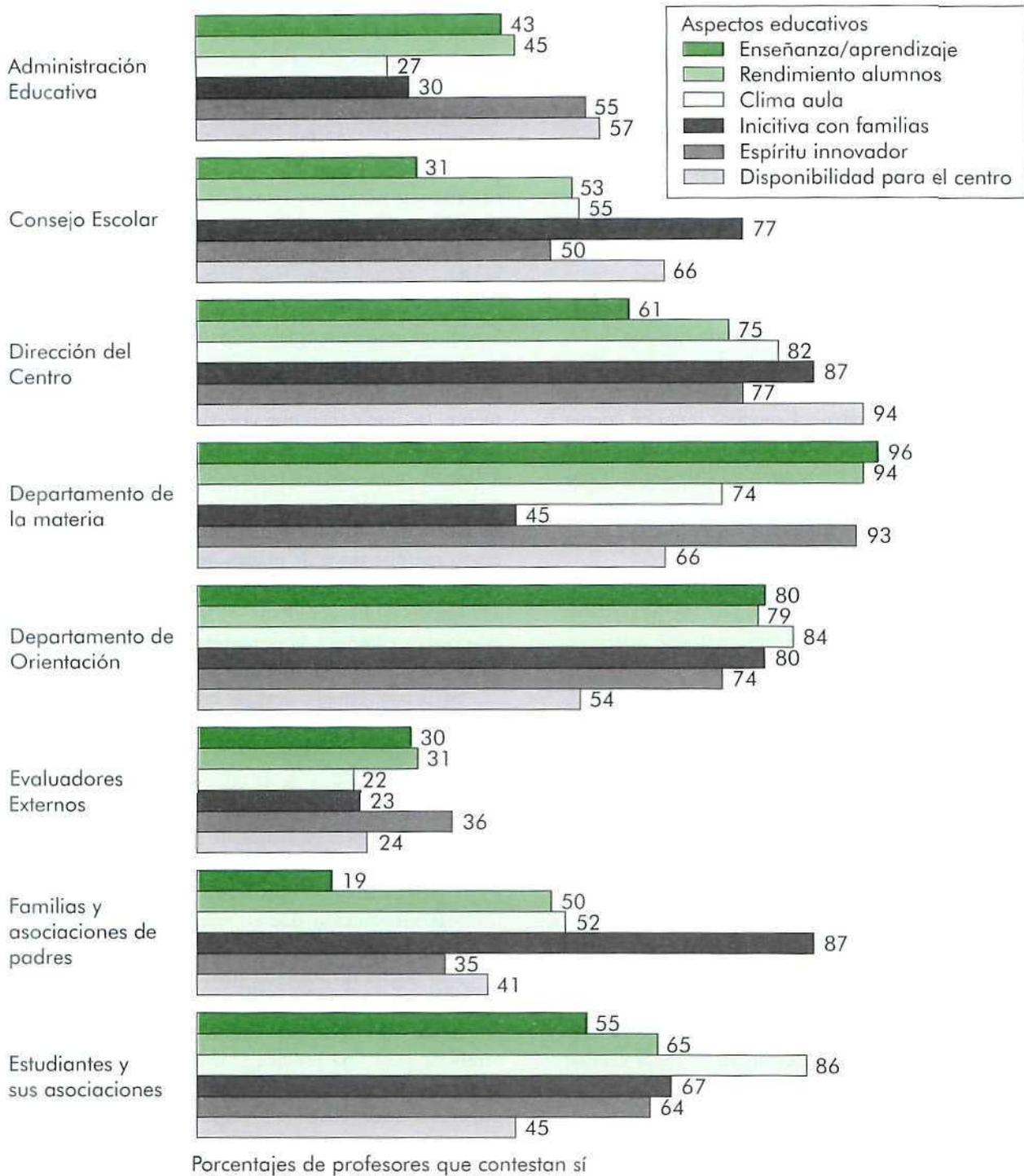
- *estrategias de enseñanza-aprendizaje*: del conjunto de los profesores encuestados, el 96% considera que el Departamento de la materia debe intervenir en la valoración de este aspecto, y un 79% considera que debe hacerlo el Departamento de Orientación. En cambio, sólo un 19% considera que deben intervenir las Familias y las asociaciones de familias, y un 31% el Consejo Escolar.
- *rendimiento de los alumnos*: al igual que en el aspecto anterior, el Departamento de la materia con un 94% y el Departamento de Orientación con un 79%, son las instancias que mayores asentimiento recogen para valorar este aspecto; las que menos, los Evaluadores externos y la Administración Educativa. Ésta es una tendencia que se observa en cuanto a *quién* debe confiarse la valoración de los aspectos que miden la calidad del trabajo del profesor: *se confía más en los más próximos* (Departamento de la materia y Departamento de Orientación —es de destacar la alta valoración, en general, que existe de este departamento relativamente nuevo—) *y menos en los más lejanos* (Evaluadores externos y Administración Educativa).
- *la mejora del clima en el aula*, según el 86% de los profesores encuestados, debe ser valorada

por los Estudiantes, según el 83% por el Departamento de Orientación y según el 82% por la Dirección del Centro; por el contrario, sólo un 22% considera que deben hacerlo los Evaluadores externos y un 27% la Administración Educativa. De nuevo se aprecia la tendencia a considerar a los más próximos como los más adecuados para realizar una evaluación.

- *la iniciativa en las relaciones con las familias*, debería ser valorada, según opinión mayoritaria de los profesores, por las propias familias (87%) y por la Dirección del Centro (86%); quienes menos deberían intervenir, de nuevo, serían los Evaluadores externos (23%) y la Administración Educativa (30%).
- *el espíritu innovador y creador*, en la valoración de este aspecto deberían intervenir, en opinión del 93% de los profesores, el Departamento de la materia, según el 77% la Dirección del Centro y según el 74% el Departamento de Orientación; por el contrario, sólo un 35% de los encuestados considera que deberían intervenir las Familias y un 36% los Evaluadores externos.
- *la disponibilidad ante las demandas del centro*, debería ser valorada, sobre todo, por la Dirección del centro (94%), el Consejo Escolar (66%) y el Departamento de la materia (66%); quienes menos deberían intervenir en esta valoración serían los evaluadores externos (24%). El resto de las instancias se sitúan entre el 41% y el 57%.

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

Gráfico 2: Aspectos educativos en los que deben intervenir las siguientes instancias



del profesor como son la Administración Educativa y los Evaluadores externos.

Por *tipo de centro*, los profesores de los centros privados, en general, opinan más favorablemente que los de los centros públicos respecto a si estas

instancias deben intervenir en las cuestiones planteadas, en especial la Dirección del Centro. Los profesores de los centros públicos sólo serían más partidarios que los profesores de los centros privados en la intervención evaluadora de la Administra-

ción Educativa para valorar la disponibilidad a las demandas del centro y el clima del centro.

Por *edades*, los profesores de menos de 30 años son más favorables, en general, que los profesores que les superan en edad en la participación de las instancias que hemos llamado *participativas* (siempre en el caso de los Estudiantes, casi siempre en el de las Familias y en ocasiones del Consejo Escolar). Por el contrario, los profesores mayores de 40 años, y en mayor medida si el corte se sitúa en los 50, apoyaría, para algunos aspectos, la intervención de la Administración Educativa, la Dirección del Centro y el Departamento de la materia.

Por *hábitat*, los profesores de las localidades más grandes aceptarían en mayor medida que los de las más pequeñas la participación de algunas instancias, fundamentalmente de la Dirección del Centro, a la hora de evaluar su trabajo. Conviene tener en cuenta que este aspecto está correlacionado con la mayor presencia de centros de titularidad privada en estas localidades, que, a su vez, como se ha visto, son los que más aceptarían la intervención de dicha Dirección del Centro.

Por *cuerpo o colectivo docente*, con las reservas expresadas respecto al bajo número de profesores Técnicos de Formación Profesional que aparecen en la muestra —que, por otra parte, se corresponde con la realidad— y su consiguiente significatividad, son precisamente estos profesores los que aceptarían, en líneas generales, en mayor medida que los profesores de los otros colectivos, la participación de las instancias enunciadas en la valoración de los diversos aspectos.

Como *sugerencia* general que englobe y articule los resultados de los análisis efectuados, convendría organizar, en el marco establecido por la LOPEGCE en los artículos 30 y 31, una *carrera docente* que tenga como eje las necesidades de incentivar la formación permanente del profesorado y valorar aquellos aspectos que se han considerado más importantes en la determinación de la calidad del trabajo del profesor.

Para poder realizar esta tarea, resulta fundamental, por una parte saber qué instancias considera el profesorado son más apropiadas para valorar los

aspectos más importantes; así, en la evaluación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje deberían participar el Departamento de la materia correspondiente y el Departamento de Orientación; en la evaluación del clima del aula, los Estudiantes y el Departamento de Orientación; y en la evaluación del espíritu innovador y creador, el Departamento de la materia y la Dirección del centro. Por otra parte, parece razonable que haya una evaluación externa que objetive y complemente los datos anteriores.

Finalmente, los incentivos que el profesorado prefiriera serían aquellos que mejoraran las condiciones en las que se desarrolla su acción docente, como la reducción de la ratio alumnos-profesor, el aumento de las oportunidades de formación en horario escolar y las licencias por estudios, así como, obviamente, las que tienen que ver con sus retribuciones. Convendría articular estas últimas con las posibilidades de promoción a través de la carrera docente, que integrara aspectos tales como la valoración de las tareas más difíciles —entre ellas el nombramiento como mentor-tutor de profesores en prácticas o en su primer año de ejercicio profesional, la dedicación a la tutoría de los estudiantes y las tareas directivas— el acceso a cátedra y la potenciación de las posibilidades de acceso a la docencia universitaria.

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

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

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

Conclusiones 5

Entre las escasas afirmaciones en las que coinciden los pintores, se encuentra la de que los cuadros no se *terminan* sino que se *dejan*, mientras que los tapiceros, por el contrario, consideran que un tapiz no se puede *dejar* hasta que no se *termina*. Probablemente, los miembros de esta Comisión nos encontramos más cerca de los pintores que de los tapiceros, pues entendemos que evaluar la profesión docente es una tarea inacabable, teniendo en cuenta los infinitos matices que la caracterizan. Y nuestra labor está también más cerca de los pintores, porque mientras que quien confecciona un tapiz, dado que lo trabaja por detrás, no está viendo los resultados de sus esfuerzos, el pintor tiene continuamente ante sí el fruto de su trabajo.

Por ello, probablemente tiene poco sentido pretender establecer unas conclusiones distintas de las que ya se han ido ofreciendo en cada uno de los diversos epígrafes de este *Informe*, conclusiones fundamentadas, principalmente, en la reflexión sobre los tres métodos informativos que seguimos (Cuestionario, Mesas Redondas e Informes de expertos). De ahí que vayamos a terminar este Informe con algunas ideas que diagnostican la situación actual de la profesión docente, así como algunas otras que sugieren caminos de futuro para la mejora de las condiciones de trabajo de los profesores, especialmente en los aspectos que fueron objeto del encargo recibido.

1. Todas las diferencias apuntan, según las variables de desagregación que hemos empleado, a grupos algo heterogéneos entre los encuestados, pudiéndose encontrar diferencias en razón de la edad, del tipo de centro en el que se imparten clases, y del cuerpo o colectivo docente al que pertenece el profesorado. Por tanto, habrá que buscar métodos adaptados a cada grupo de personas para poder llegar a todos, tanto en la formación permanente como en la incentivación profesional.

2. La tendencia a convertir los problemas de la juventud en problemas educativos está provocan-

do unas imprecisas exigencias sobre los profesores. Para paliar este problema y responder a otras demandas de la sociedad que recaen sobre el sistema educativo sería fundamental dotar a los centros de un equipo complementario de otros profesionales que pudieran encargarse de esas tareas añadidas, con las suficientes garantías, evitando traumas al profesorado.

3. Una sólida formación general en la materia de la que vayan a ser profesores parece ser exigencia común. Debe ser impartida por las Universidades y conducir a un título que posibilite la elección de otras alternativas profesionales distintas de la docencia. Además sería conveniente que se ofrecieran en la Universidad, como materias optativas y de libre configuración algunas asignaturas que faciliten una posterior dedicación a la docencia.

4. La valoración recogida sobre el tradicional Curso de Aptitud Pedagógica no es positiva, calificándose de insuficiente en tiempo y contenidos, marginado dentro de la Universidad, carente de la dimensión práctica necesaria, impartido por un profesorado de escasa estabilidad y especialización y dirigido a un alumnado poco motivado. En el nuevo sistema formativo, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), está todavía poco implantado, por lo que no hay una evaluación de sus resultados.

5. La existencia de un curso posterior a la graduación en la materia específica correspondiente, de cualificación profesional que incluya los conocimientos pedagógicos necesarios, es un denominador común de todos los planes europeos de formación inicial del profesorado de secundaria. La intensidad y duración del curso debe ser suficiente para permitir crear en los futuros profesores de secundaria su identidad profesional, para conocer la realidad de la práctica docente, y ahondar en una formación ética suficiente que permita abordar los complejos problemas que se presentan en la docencia de esta etapa. Debe subrayarse la importancia de conocer la metodología de la materia que se explica, la específica psicología

de la personalidad de los adolescentes, las técnicas de planificación y programación, los principios y técnicas para llevar a cabo la tutoría y la orientación y los modos de practicar la dinámica de grupos.

6. La iniciación a la vida profesional docente consideramos debe comenzar con un período en el que el profesor en prácticas se encuentre realmente tutelado por un profesor experto que ayude a evaluar su aptitud para la docencia y lo guíe para que consolide una buena práctica docente.

7. Preguntados los profesores sobre el apoyo obtenido en las situaciones difíciles en el centro y en el desarrollo de su actividad docente, manifiestan que el mayor apoyo lo han recibido de las instancias más próximas: los compañeros, los tutores, y el equipo directivo. Por el contrario, se sienten menos apoyados por los Centros de profesores y las Administraciones educativas.

8. Los profesores-tutores manifiestan que se dedican en sus horas de tutoría al desarrollo de actitudes y conductas básicas que favorezcan la integración del alumnado en el clima de clase, a la resolución de conflictos de tipo académico o disciplinar y a la mejora de la autonomía, la responsabilidad, la capacidad crítica y el sentido de la libertad. En menor grado realizan tareas como desarrollar el autoconocimiento y la propia aceptación por parte de los estudiantes, capacitar en técnicas de trabajo intelectual y adecuar al contexto del alumno/a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En aspectos de coordinación con el resto del profesorado, el tema más tratado es la evaluación del alumno, siendo la coordinación metodológica con el grupo-clase el menos frecuente. En la labor tutorial con las familias encuentran más dificultad para que los padres participen en las actividades del centro (reuniones, charlas...) y para que colaboren en actividades extraescolares, siéndoles más fácil recoger información sobre la situación familiar, informar a las familias sobre aspectos del centro y sobre el proceso de desarrollo personal y escolar de su hijo/a.

9. Los principios más aceptados por los profesores, por lo que respecta a la atención a la diversidad, son: «la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales es preciso entenderla como una tarea de equipo», «los agrupamientos flexibles de los estudiantes favorecen el tratamiento de la diversidad en el aula» y «las bases para la atención a la diversidad deben sentarse en las programaciones». En este sentido, una amplia mayoría de los profesores, señala que en las programaciones para adaptarse a la diversidad de los estudiantes y

respetando los mínimos curriculares toman las siguientes medidas: dar preferencia a unos contenidos y objetivos frente a otros e introducir actividades alternativas o complementarias. La modificación de los agrupamientos previstos, es una medida que solamente la mitad del profesorado la adopta en su programación. Por lo que respecta a la definición de funciones de las distintas instancias del centro en este proceso de atención a la diversidad, los profesores opinan que las tienen bastante definidas los tutores, el Departamento de Orientación y el profesor de pedagogía terapéutica; no están tan definidas las funciones del Equipo directivo, de la Comisión de coordinación pedagógica y de los Departamentos Didácticos.

10. Sería importante promover mediante la formación permanente una cultura común que facilitara al profesorado enfrentarse con las dificultades propias de la etapa trabajando más en equipo. Concretamente, los profesores que contestan a la encuesta, indicaron que los asuntos que con mayor frecuencia trabajan en equipo son: tomar decisiones sobre los resultados de la evaluación; determinar las pautas para prever problemas de disciplina; establecer los criterios y técnicas de evaluación y comentar las dificultades en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, seguidos de la programación del departamento.

11. El profesorado que intervino en las Mesas Redondas consideró que la formación permanente *ha de facilitarle su actualización de forma sistemática* para transformar la concepción y práctica docente en consonancia con las nuevas exigencias sociales y educativas. Asimismo, considera que los programas de formación deberán orientarse a sensibilizar al profesorado sobre la importancia social de la ampliación de la enseñanza obligatoria, los rasgos específicos de la ESO y los principios que la informan, así como sus fines y exigencias, el nuevo perfil exigible al profesorado y las expectativas del alumnado y de la sociedad.

12. La oferta de formación, a juicio de la mayoría de los participantes en las Mesas Redondas, debe integrar las diversas modalidades, tener un carácter flexible, considerando las situaciones personales e institucionales, y focalizarse en planes de autodesarrollo y codesarrollo profesional, atendiendo las demandas de los centros y las necesidades concretas de la tarea docente. La metodología preferida es aquella que conjuga la teoría y la práctica, presenta experiencias que han tenido éxito, y sus

fundamentos, y provoca la iniciativa y el espíritu creativo de cada profesor.

13. En opinión del profesorado encuestado, los aspectos en los que ha recibido más formación permanente son: la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la selección y organización de los contenidos, la selección y diseño de las actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado. El aspecto sobre el que menos formación dice haber recibido es en métodos de investigación en la práctica. Algunos de los aspectos más novedosos para esta etapa como el tratamiento de los ejes transversales, atención a la diversidad y tutoría y orientación de los estudiantes, alcanzan valores intermedios. Es de resaltar que son los profesores de más de 50 años quienes manifiestan haberse implicado más en su actualización o haberla recibido en mayor grado.

14. La oferta de formación permanente a la que en mayor medida ha tenido acceso el profesorado, según las respuestas recibidas, corresponde a las reformas e innovaciones específicas introducidas en el sistema educativo, a las posibilidades de los centros de formación del profesorado y a las exigencias de los vigentes planes de estudio. El aspecto al que la oferta de formación permanente ha respondido en menor medida es a la planificación para el autodesarrollo profesional de los docentes. Las propuestas de formación han de encontrar el equilibrio entre capacitar a los docentes para responder a los nuevos planteamientos de la ESO y a las expectativas y exigencias personales-profesionales de docentes y estudiantes.

15. La percepción de la utilidad de las distintas modalidades de formación evidenciada en el Cuestionario y en las Mesas Redondas ha sido muy diversa. Las modalidades más útiles han sido la autoformación en centros dentro de la jornada de trabajo para facilitar la reflexión sobre la práctica, la asistencia a Jornadas y Congresos de forma subvencionada, y los proyectos de innovación e investigación realizados con compañeros. La modalidad menos útil ha sido cursos largos extensivos de carácter teórico.

16. El profesorado de enseñanza secundaria considera la institución universitaria como la más idónea para desarrollar programas de actualización formativa. Las opiniones vertidas en las Mesas Redondas expresan la necesidad de replantear los diversos tipos de Centros de Profesores o cambiarlos por otras instituciones con mayor prestigio y revisar

y atribuir a la Universidad un superior protagonismo en las actividades formativas.

17. El momento en el que debe ubicarse la formación continua sigue siendo un problema sin resolver. Las preferencias de las personas consultadas están en la necesidad de alternar la actualización formativa y el trabajo docente y menos en la simultaneidad de dichas acciones. No obstante, consideran que la formación permanente ha de estar integrada en la práctica educativa armonizando con ella los proyectos de formación en centros, los modelos de innovación educativa y las experiencias de trabajo cooperativo en el departamento, ciclo y curso.

18. El profesorado demanda a las Administraciones que en cumplimiento del mandato establecido en la LOGSE y en la LOPEGCE, diseñe y desarrolle los planes de formación permanente contando, además, con la opinión de los centros sobre qué formación necesitan, y sobre qué la requieren, en función de sus carencias, expectativas y proyectos y que articule las medidas necesarias para ponerlos en práctica.

19. Hay una fuerte valoración social de la importancia de los estudios, de la educación en general, de la calidad de la educación y de la evolución positiva de dicha calidad. Asimismo, existe también una valoración positiva de la labor profesional de los profesores por parte de los padres de los alumnos.

20. Al profesorado –que se encuentra satisfecho con su profesión, considerada como un importante servicio vocacional a la sociedad– no le llega el eco de la percepción favorable que los padres y la sociedad en general tienen de su trabajo. Predomina la imagen negativa que, frecuentemente, se transmite en los medios de comunicación al resaltar, sobre todo, los aspectos más conflictivos de la vida cotidiana de los centros. El profesorado tiene la percepción de que la valoración de la profesión docente es baja en la sociedad y de que las Administraciones educativas no valoran suficientemente a los profesores. Podría ser interesante algún tipo de campaña institucional que transmita a la sociedad y a los profesores estas opiniones favorables. La tendencia a convertir los problemas sociales de la juventud en problemas educativos, está provocando una «hiperresponsabilización» en los profesores. Sería conveniente clarificar las responsabilidades que se exigen a los profesionales de la docencia y, sobre todo, crear el ambiente adecuado y arbitrar los medios para que éstos puedan asumirlas.

21. En las Mesas Redondas se percibe que, aunque hay resistencias a la evaluación de la calidad del trabajo del profesorado, ésta se admitiría como elemento de mejora y diagnóstico (por este orden), siempre que se produzca con transparencia y sabiendo desde el principio qué repercusiones puede tener. Por otra parte, se admite que proporcionaría elementos objetivos en los que poder basar una carrera docente fundamentada en la valoración objetiva y transparente de la práctica docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación, tal como establece la LOPEGCE.

22. A la pregunta sobre *cómo* se podría compensar al profesorado para reconocer su especial dedicación y su calidad profesional las propuestas que han tenido una mayor aceptación son: mejorar la ratio alumnos/profesor, seguida por la mejora en las retribuciones y por la oportunidad de formación personal a través del seguimiento de cursos.

23. Los profesores opinan que los aspectos concretos relacionados con su actividad docente que convendría tener más en cuenta para valorar su trabajo, deben ser: las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la mejora del clima en el aula y el espíritu innovador y creador.

24. En cuanto a *quién* debería realizar la valoración, los profesores opinan que deben ser, en primer lugar, los niveles más próximos al profesor, como los compañeros de profesión, la Dirección y los Departamentos de materia y de Orientación; en segundo lugar, el Consejo Escolar, estudiantes y familias, y, en tercer lugar, la Administración Educativa y los evaluadores externos. Se observa que se tiene más confianza en las instancias más cercanas que en las más lejanas.

25. La formación en el Centro y la evaluación por instancias, también, del Centro, pueden tener

elementos positivos que habrá que aprovechar, pero que, razonablemente deben complementarse con una formación que muchas veces no es posible, por motivos obvios, realizar a escala de Centro y por una evaluación, que con todas las precauciones metodológicas necesarias, se objetivice por agentes externos.

26. La evaluación del profesor debe ir acompañada de la evaluación del centro y del contexto donde se desarrolla la labor educativa. La evaluación, en este sentido, debería considerar, entre otros, alguno de estos principios:

- Ser formativa, teniendo como objetivo prioritario la autorreflexión del profesorado y la mejora de los centros.
- Fomentar una cultura evaluadora en los centros propiciando para ello la evaluación interna de los mismos en la que debe participar la comunidad educativa, aplicando procesos de reflexión, análisis de las situaciones concretas, toma de decisiones colectivas sobre propuestas de mejora, seguimiento y evaluación de las mismas, etc.
- Promover en el profesorado la conciencia de la necesidad y validez de comprometerse con los procesos evaluativos como elementos útiles para su perfeccionamiento.

* * * * *

Atender todas estas sugerencias no es cuestión fácil ni barata. Pero tampoco cabe la menor duda de que cuanto más nos empeñemos en ilusionar a la sociedad y a los profesores en la tarea educativa, más fácilmente conseguiremos «promover el bien de cuantos integran la Nación española», como propone desde su Preámbulo nuestra Constitución.

6.1. La encuesta realizada

6.1.1. INTRODUCCIÓN

Como ya se ha advertido, el análisis de los datos de la encuesta ha sido un elemento esencial para la redacción del Informe.

En este Anexo vamos a ofrecer tanto los datos técnicos de la encuesta como el análisis detenido de la muestra, en lo que se refiere a su contexto territorial, a los datos más significativos de los centros estudiados y a las características del profesorado que respondió.

6.1.2. POBLACIÓN, CENTROS DE LA MUESTRA Y TASAS DE RESPUESTA

POBLACIÓN DE REFERENCIA

El universo del estudio a través del cuestionario eran los profesores de toda España que impartían clase en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 1995-96 tanto en los centros públicos como privados y, dentro de éstos, tanto en los centros concertados como en los no concertados. Poco tiempo después de iniciar sus trabajos esta Comisión, la Comunidad Autónoma de Andalucía decidió no participar en el estudio.

CENTROS DE LA MUESTRA

La Comisión IV se sirvió también de la muestra de centros de la Comisión II dado que ambas Comisiones tenían la misma población de referencia. Sin embargo, aunque los centros fueron los mismos no necesariamente lo fueron los cinco profesores elegidos en cada uno de ellos.

La unidad muestral ha sido el profesor; el centro educativo fue el conglomerado previo que se seleccionó y que ha servido de escalón intermedio para llegar a los profesores. Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados y estratificado, dado que

se eligieron primero los centros educativos teniendo en cuenta variables relevantes de estratificación: Comunidad Autónoma, titularidad del centro y hábitat de la localidad donde está ubicado el centro. El muestreo se realizó en dos etapas: en la primera se seleccionaron los centros y en la segunda los profesores.

Primera etapa

La selección de los centros se hizo teniendo en cuenta las siguientes variables de estratificación:

a) *Comunidad Autónoma*: Esta muestra se pensó para un número fijo de centros por Comunidad Autónoma: 100 centros en cada una de las Comunidades con competencias educativas plenas que participaban en el estudio y 200 centros en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), repartidos proporcionalmente a la población de cada Comunidad Autónoma.

En las Comunidades Autónomas de Navarra y Valencia la *modalidad lingüística* del centro fue otra de las variables de estratificación; este hecho hizo que 8 centros en Valencia y 13 centros en Navarra contabilizaron como dos centros por tener cada uno de ellos dos modalidades lingüísticas. Esto, unido a que otros cuatro centros que en principio formaban parte de la muestra pero que al ir a aplicar el cuestionario se vio que no pertenecían al universo de estudio al no tener implantado ningún curso de Educación Secundaria Obligatoria, hizo que la muestra quedara formada por 796 centros, teniendo en cuenta que en 21 de estos centros, contabilizados dos veces, nos dirigimos a diez profesores y no a cinco. Por tanto, los centros reales de la muestra fueron 775 y 3.980 los profesores a quienes se pasó el cuestionario.

b) *Titularidad del centro*: La muestra fue proporcional al número de profesores (o de alumnos en algunas CA) de centros públicos y privados que había en cada ámbito territorial. Cuadro 13.

Cuadro 13: Centros de la muestra por Comunidad Autónoma y titularidad

| | Público | Privado | TOTAL |
|----------------------------------|------------------------|------------|------------------------|
| Canarias | 89 | 11 | 100 |
| Cataluña | 48 | 52 | 100 |
| Galicia | 86 | 14 | 100 |
| Navarra | 64 | 34 | 85 (13 dobles) |
| Comunidad Valenciana | 90 | 10 | 92 (8 dobles) |
| País Vasco | 46 | 54 | 100 |
| Territorio gestionado por el MEC | 152 | 46 | 198 |
| Total | 575 (21 dobles) | 221 | 775 (21 dobles) |

c) *Hábitat* o número de habitantes de la población donde está ubicado el centro: En cada ámbito territorial el número de centros de la muestra fue proporcional al número de profesores (o de alum-

nos en algunas CCAA) de centros existentes en cada uno de los siete intervalos de población que se detallan en el cuadro 14

Cuadro 14: Centros de la muestra por Comunidad Autónoma y hábitat

| | Menos de 5.000 habitantes | 5.001-10.000 | 10.001-50.000 | 50.001-100.000 | 100.001 o 500.000 | 500.001 o 1.000.000 | Más de 1.000.000 habitantes | TOTAL |
|----------------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|------------------------|
| Canarias | 4 | 17 | 33 | 5 | 41 | | | 100 |
| Cataluña | 6 | 13 | 28 | 6 | 24 | | 23 | 100 |
| Galicia | 11 | 21 | 33 | 13 | 22 | | | 100 |
| Navarra | 43 | 13 | 17 | | 25 | | | 85 (13 dobles) |
| Comunidad Valenciana | 7 | 13 | 39 | 21 | 14 | 6 | | 92 (8 dobles) |
| País Vasco | 9 | 8 | 29 | 13 | 41 | | | 100 |
| MEC | 21 | 16 | 43 | 27 | 55 | 7 | 29 | 198 |
| Total | 92 (9r) | 97 (4r) | 218 (4r) | 83 (2r) | 220 (2r) | 13 | 52 | 775 (21 dobles) |

La distribución proporcional de los centros de la muestra en cada estrato se hizo dentro de cada Comunidad Autónoma. Los estratos estaban definidos por los centros existentes en cada uno de estos ámbitos territoriales teniendo en cuenta la intersección público/privado con los siete intervalos de hábitat. La elección de los 100 centros en cada Comunidad Autónoma con competencias educativas o los 200 centros del MEC se hizo con probabilidad proporcional al tamaño del centro.

Segunda etapa

Una vez seleccionados los 775 centros de la muestra se trataba de determinar los cinco profesores, diez

en el caso de los centros dobles, que en cada uno de ellos debían responder al cuestionario. El procedimiento fue también aleatorio y consistió en acudir a los cinco o en su caso diez primeros profesores del claustro cuyos apellidos se ordenaran alfabéticamente a partir de la letra M.

Tasas de respuesta

El trabajo de campo o aplicación de los cuestionarios al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria se ha desarrollado sin problemas dignos de mención, siendo las tasas de respuesta aceptables, tendiendo a altas. El número de cuestionarios recibidos ha sido de 3.026 procedentes de 619 centros.

Si se relaciona la muestra teórica de centros y la muestra real de los centros recibidos se obtienen

una tasa de respuesta en general del 80%. Ver cuadro 15.

Cuadro 15: Tasa de respuesta

| Comunidad Autónoma | Centros de la muestra | Centros recibidos | | Cuestionarios recibidos |
|------------------------|-----------------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| Canarias | 100 | 36 | 36% | 173 |
| Cataluña | 100 | 92 | 92% | 436 |
| Galicia | 100 | 68 | 68% | 329 |
| Navarra | 85 (13 dobles) | 84 | 99% | 433 |
| País Vasco | 100 | 73 | 73% | 351 |
| Valencia | 92 (8 dobles) | 81 | 88% | 416 |
| Territorio gestión MEC | 198 | 185 | 93% | 888 |
| Total | 775 | 619 | (80%) | 3.026 |

Nivel de confianza y error muestral

El tamaño muestral fijado a priori ha sido de 800 centros con 4.000 profesores. El coeficiente de correlación intraconglomerado se ha estimado no superior a 0,2. Con estas condiciones, para un nivel de confianza del 95% y en el supuesto de $p = q = 0,50$ el error muestral para las estimaciones de porcentajes es de $\pm 2\%$ si la unidad de análisis es el profesor y de $\pm 3,5\%$ si la unidad de análisis es el centro. Para otras estimaciones de profesores como pueden ser las medias, el error es de $\pm 0,04 \times S$, siendo S la desviación típica de la medida estimada.

6.1.3. FECHAS DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO Y ANÁLISIS DE SUS DATOS

El cuestionario se aplicó entre el mes de Octubre y la primera quincena de Noviembre de 1997. Hubo una persona coordinadora de la aplicación en cada Comunidad Autónoma con competencias educativas y en cada una de las provincias dentro del territorio gestionado por el MEC. El reparto y codificación de los cuestionarios fue encargado a la empresa RANDOM siempre con las directrices y supervisión hecha desde el INCE. Para ello, se elaboraron previamente unas instrucciones concretas para la aplicación que se distribuyeron a los coordinadores del estudio en las Comunidades Autónomas y en las provincias del territorio gestionado por el MEC, a los directores de los centros de la muestra y a la empresa encargada del trabajo de

campo. Se cuidó en todo momento de la confidencialidad de las respuestas por lo que los cuestionarios, una vez respondidos, los profesores los entregaban en sobre cerrado. Desde el INCE se realizó día a día un seguimiento del trabajo de campo.

La grabación de los datos estuvo a cargo de la empresa ODEC y se realizó en la segunda quincena de Noviembre. Para unificar los criterios de codificación y grabación se elaboró un *libro de códigos* que fue entregado tanto a la empresa encargada de la codificación de los mismos como a la empresa grabadora. En él se especificaban detalladamente las etiquetas de las variables y de sus alternativas, los valores válidos y los valores «no contesta» (*missing*), así como la forma para crear las variables de estratificación de la muestra a través de los códigos de centro.

Los ficheros conteniendo los datos se recibieron en el INCE donde se sometieron a control, tratando de comprobar el ajuste con el libro de códigos y la coherencia de las variables con los valores. Se realizaron determinados filtros, dado que algunas variables solamente afectaban a grupos específicos: profesores funcionarios, profesores de centros con Departamento de Orientación, de centros con alumnos con necesidades educativas especiales, profesores que habían realizado determinados cursos de formación...

Según el diseño muestral, cada Comunidad Autónoma y el territorio gestionado por el MEC han participado con un número fijo de profesores. Por esta razón, cada profesor de la muestra repre-

LA PROFESIÓN DOCENTE

senta a un número ligeramente diferente de profesores, dependiendo del número de profesores de la Comunidad Autónoma a la que pertenece. Para corregir esta diferencia se han ponderado los datos, es decir, se han aplicado unos pesos de modo que cada profesor contribuye según la proporción de profesorado que representa en su Comunidad

Autónoma. Los pesos aplicados pueden verse en el siguiente cuadro 16 donde la población está referida al profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional más el profesorado de Educación Primaria que imparte clase en Educación Secundaria.

Cuadro 16: Pesos aplicados a los datos

| Comunidades autónomas | Población | Muestra | Peso |
|---|----------------|--------------|---------------|
| Aragón | 7.279 | 59 | 1,8300 |
| Asturias | 7.342 | 58 | 1,8776 |
| Baleares | 4.915 | 49 | 1,4878 |
| Cantabria | 4.050 | 38 | 1,5809 |
| Castilla-La Mancha | 12.106 | 109 | 1,6474 |
| Castilla y León | 17.786 | 178 | 1,4821 |
| Extremadura | 7.844 | 63 | 1,8468 |
| Rioja (La) | 1.774 | 20 | 1,3157 |
| Madrid | 33.785 | 243 | 2,0623 |
| Murcia | 8.678 | 71 | 1,8130 |
| Total parcial: Territorio gestión MEC | 105.559 | 888 | 1,7632 |
| Canarias | 8.789 | 173 | 0,7536 |
| Cataluña | 33.738 | 436 | 1,1478 |
| Galicia | 20.836 | 329 | 0,9394 |
| Navarra | 3.976 | 433 | 0,1362 |
| Comunidad Valenciana | 17.236 | 416 | 0,6146 |
| País Vasco | 13.871 | 351 | 0,5862 |
| Total parcial: CCAA (con competencias) | 98.446 | 2.138 | 0,6830 |
| Total general | 204.005 | 3.026 | 1,0000 |

En un primer momento, al analizar los datos, se hicieron descripciones de los mismos en cada uno de los grandes bloques de la matriz, obteniendo estimaciones de porcentajes y de medias. La estimación de los porcentajes se hizo sobre el total de las respuestas válidas o sobre la base «contesta» lo que supone implícitamente que los «no contesta» se reparten proporcionalmente entre las respuestas a cada una de las alternativas. En una segunda fase la Comisión decidió hacer desagregaciones de los datos en cuatro variables: *titularidad del centro*, *hábitat* de la localidad donde está ubicado el centro, *edad del profesor* y *cuerpo o colectivo docente al que pertenece*, de modo que se permitiera un análisis más profundo de los datos totales.

6.1.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA REAL

Teniendo en cuenta los datos recibidos se describirá a continuación las características de la muestra de centros y de profesores a través de las variables de estratificación (titularidad y hábitat), de las variables de portada (Comunidad Autónoma y lengua en que va escrito el cuestionario) y de las primeras 16 preguntas del propio cuestionario que recababan información acerca de las características del centro y del propio profesor. En el comentario de estos datos se habla del número de profesores reales, no ponderados.

6.1.4.1. Contexto territorial

La representación de cada *Comunidad Autónoma* respecto a los 3.026 cuestionarios recibidos oscila entre un 5,7% de Canarias y el 29% del territorio gestio-

nado por el MEC. Esta diferente participación ha sido corregida para el total general con la ponderación de los datos. Ver el cuadro 17.

Cuadro 17: Participación de cada Comunidad Autónoma

| | Cuestionarios recibidos | |
|------------------------|-------------------------|-------------|
| Canarias | 173 | 5,7% |
| Cataluña | 436 | 14,4% |
| Galicia | 329 | 10,9% |
| Navarra | 433 | 14,3% |
| País Vasco | 351 | 11,6% |
| Valencia | 416 | 13,7% |
| Territorio gestión MEC | 888 | 29% |
| Total | 3.026 | 100% |

Si se tiene en cuenta el *hábitat*, los profesores trabajan, en un mayor porcentaje, en centros situados en localidades entre 10.000 y 100.000 habitantes, un 39%, seguido de un 35% de profesores que imparten

clase en centros ubicados en localidades mayores de 100.000 habitantes. El resto, un 26% son profesores que trabajan en centros situados en localidades de menos de 10.000 habitantes. Cuadro 18.

Cuadro 18: Hábitat de la localidad donde está ubicado el centro

| | N.º de profesores | Porcentaje |
|-----------------------------------|-------------------|------------|
| Menos de 10.000 habitantes | 785 | 26% |
| Entre 10.001 y 100.000 habitantes | 1.184 | 39% |
| Más de 100.000 habitantes | 1.057 | 35% |

6.1.4.2. DATOS ACERCA DE LOS CENTROS ESTUDIADOS

Titularidad

Un 70% de los profesores que responden al cuestionario pertenecen a centros públicos; el restante 30% pertenece a centros privados. Dentro de los centros privados, un 92% aproximadamente de los profesores que responden pertenecen a centros privados concertados y el 8% restante a centros privados no concertados. Ver cuadro 19

Nivel

Según las respuestas dadas por los profesores, un 50% pertenecen a centros de Educación Secundaria

y prácticamente el resto, un 47%, a centros de Educación Primaria y Secundaria. Solamente un 3% de los profesores manifiesta que su centro es de Educación Primaria; en estos casos hay que sobreentender que aunque el centro sea de Educación Primaria se está impartiendo en él la Educación Secundaria Obligatoria.

Año de implantación de la ESO

El cuestionario de este estudio como ya se ha comentado se pasó en centros que tenían algún curso de la ESO implantado en el año académico 1996-97. En el cuadro siguiente puede verse cómo en este curso, primero en el que se implantó la Educación Secundaria Obligatoria de forma generalizada en los

Cuadro 19: Titularidad de los centros

| | N.º de profesores | Porcentaje |
|----------------|-------------------|------------|
| Centro público | 2.116 | 70% |
| Centro privado | 910 | 30% |

centros, se sitúan el 45% de los profesores de la muestra; éste es el porcentaje más alto y es lógico que sea así por esta circunstancia; un 53% de los profesores de la muestra están impartiendo clase en centros que anticiparon la implantación de la ESO en cursos anteriores desde 1992 a 1996. Cuadro 20.

Cuadro 20: Año en que se inicia la implantación de la E.S.O. en el centro

| | Porcentaje de profesores |
|---------|--------------------------|
| 1992-93 | 11% |
| 1993-94 | 5% |
| 1994-95 | 13% |
| 1995-96 | 24% |
| 1996-97 | 45% |
| 1997-98 | 2% |

Departamento de orientación y alumnos con necesidades educativas especiales

Un 80% de los profesores manifiesta que en sus centros hay Departamento de Orientación (DO). Asimismo, un 63% de los profesores responde que tiene alumnos con necesidades educativas especiales (nee) en sus grupos de alumnos. Cuadro 21.

Cuadro 21: Existencia de Departamento de Orientación y alumnos con necesidades educativas especiales

| Departamento de Orientación | N.º de profesores | porcentaje |
|-----------------------------|-------------------|------------|
| Sí | 2.285 | 80% |
| No | 585 | 20% |
| Alumnos con nee | | |
| Sí | 1.836 | 63% |
| No | 1.083 | 37% |

Si se ponen en relación estas dos variables, se observa que solamente un 48% de los profesores dicen que tienen alumnos con n.e.e. y en su centro existe el Departamento de Orientación. También existe un 32% de los profesores que no tienen alumnos de estas características y sus centros sí tienen DO. Un 14% de los profesores manifiesta que sí tienen alumnos con n.e.e., mientras que en su centro no existe DO. Cuadro 22.

Cuadro 22: Relación entre la presencia de alumnos con nee y la existencia de DO

| | | Alumnos con necesidades educativas especiales | |
|-----------------------------|----|---|-----|
| | | SÍ | NO |
| Departamento de Orientación | SÍ | 48% | 32% |
| | NO | 14% | 6% |

Porcentajes sobre 2.789 profesores que responden.

Situación socioeconómica de las familias

Los profesores en un porcentaje muy cercano al 50% responden que la situación socioeconómica predominante entre las familias de sus alumnos es media; otro significativo 37% de los profesores manifiestan que la situación socioeconómica es media baja. Son muchos menos los profesores que afirman que sus alumnos predominantemente pertenecen a la clase media alta, un 7%, o a la clase baja, un 6%. Cuadro 23.

Cuadro 23: Situación socioeconómica predominante entre las familias de los alumnos

| | Centros públicos | Centros privados | TOTAL |
|------------------|------------------|------------------|-------|
| Clase baja | 7% | 2% | 6% |
| Clase media baja | 43% | 25% | 37% |
| Clase media | 47% | 55% | 49% |
| Clase media alta | 3% | 17% | 7% |
| Clase alta | 0% | 1% | 1% |

Teniendo en cuenta la titularidad de los centros se observa que son proporcionalmente más los profesores de la enseñanza pública que los de la privada

que dicen que sus alumnos pertenecen predominantemente a la clase media baja; un 43% frente a un 25%, y a la clase baja, un 7% frente a un 2%. Por el contrario, son mayores los porcentajes de profesores de la enseñanza privada que los de la enseñanza pública que dicen que sus alumnos pertenecen a la clase media, 55% frente a 47%, a la clase media alta, 17% frente a 3%, y a la clase alta. Adviértase que analizamos un cuestionario repartido entre el profesorado a quienes unas veces se les pide que den *datos* y otras muchas *opiniones* generalmente acerca de su propio comportamiento. Esta cuestión tiene un mayor factor de subjetividad, pues la pregunta era sobre la clase social del *alumnado*, y otro factor de *generalidad* ya que se responde acerca de la situación socioeconómica *predominante*.

6.1.4.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO

Las características que se comentan seguidamente y que hacen referencia al profesorado encuestado se agrupan en características personales (sexo y edad) y características profesionales: titulación, cuerpo o colectivo docente, situación administrativa o laboral, experiencia docente en general y en la ESO en particular, antigüedad en el centro, ciclo y área que imparte u otra actividad profesional.

Características personales

Sexo

Algo más de la mitad de los profesores encuestados son mujeres (54,5%). No hay diferencias significativas entre los centros públicos y privados en esta variable.

Edad

Los profesores encuestados se hallan en su mayoría comprendidos en edades entre 30 y 39 años, el 41%, y entre 40 y 50 años, el 34%. Porcentajes algo mayores al 10% en ambos casos corresponden a los dos intervalos de extremos de edad, profesores con menos de 30 años y con más de 50 años.

Atendiendo a la procedencia de los profesores por la titularidad del centro se observa que por término medio son algo más jóvenes los que proceden de la enseñanza privada. Hay un 20% de los profesores de la enseñanza privada y un 8% de la enseñanza pública que tienen menos de 30 años. Ver cuadro 24.

Cuadro 24: Edad de los profesores

| | Centros públicos | Centros privados | TOTAL |
|--------------------|------------------|------------------|-------|
| Menos de 30 años | 8% | 20% | 11% |
| Entre 30 y 39 años | 43% | 36% | 41% |
| Entre 40 y 50 años | 36% | 29% | 34% |
| Más de 50 años | 13% | 15% | 14% |

Por el contrario, un 65% de los profesores de la enseñanza privada frente a un 79% de la enseñanza pública se sitúan entre los 30 y los 50 años

Características profesionales

Titulación más alta

Los profesores encuestados, en un 65% responden que la titulación máxima que poseen es *Licenciado, Ingeniero, Arquitecto...* y van seguidos de 27% que señalan como titulación máxima ser *Diplomado Universitario*. La titulación Técnico de Formación Profesional solamente la señalan un 1% de los encuestados.

Cuerpo o colectivo docente al que pertenece

Casi las tres cuartas partes del profesorado pertenecen al cuerpo o colectivo docente del profesorado de Educación Secundaria; el resto pertenecen al cuerpo o colectivo de los maestros de Educación Primaria, 22%, o al de profesores de FP, 2%, u a otros colectivos, 2%.

Si se ponen en relación las dos variables titulación máxima y cuerpo o colectivo docente al que pertenecen se observa cómo los profesores pertenecientes al cuerpo o colectivo docente de maestros de Educación Primaria en su mayoría, 66%, tienen como titulación máxima lo que la ley exige, que es la Diplomatura, pero es muy significativo que un 21% son Licenciados o tienen titulaciones de este rango, según ellos manifiestan.

Situación administrativa o laboral

Más de la mitad de los profesores a quienes se pasó el cuestionario responden que son funcionarios, bien definitivos, 50%, o provisionales, 8%. A ellos hay que añadir otro 8% que son interinos. Prácticamente todos trabajan en la enseñanza pública. Los

LA PROFESIÓN DOCENTE

profesores con contrato laboral, bien indefinido, un 22%, o temporal, un 8%, trabajan en su gran mayoría en la enseñanza privada como sería esperable.

Antigüedad en la docencia y en la Educación Secundaria Obligatoria

La mayoría de los profesores de este estudio (61%) manifiestan que llevan más de 10 años trabajando en la docencia. Otro significativo 30% del profesorado tiene una experiencia docente entre 4 y 10 años. Teniendo en cuenta la situación administrativa o laboral se observa que los profesores funcionarios, por término medio, llevan más años en la docencia que los profesores contratados e interinos. Significativamente es mayor el porcentaje de los profesores funcionarios que de los contratados en el tramo

de más de 10 años en la docencia (70% frente al 53%); y por el contrario, son más los profesores contratados que los funcionarios en los intervalos de docencia más bajos, menos de 10 años, (47% frente a 30% respectivamente). Un hecho parecido ocurre entre los profesores funcionarios y los interinos.

En lo que se refiere al número de años que los profesores encuestados llevaban en la Educación Secundaria Obligatoria, son proporcionalmente más los profesores de la enseñanza pública que han dado clase en dicho nivel antes de la generalización de la etapa que los de la enseñanza privada; concretamente, el 47% frente a 31% respectivamente llevan 3 años o más dando clase en esta etapa. Cuadro 25.

Cuadro 25: Antigüedad en la docencia y en la Educación Secundaria Obligatoria

| Años en la docencia | Porcentaje de profesores | Años en la ESO | Porcentaje de profesores |
|---------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 3 años o menos | 9% | 1 años | 17% |
| Entre 4 y 10 años | 30% | 2 años | 41% |
| Más de 10 años | 61% | 3 años o más | 42% |

Ciclo, área u otra actividad profesional

Los profesores encuestados manifestaron en qué ciclo de los dos que constituyen la ESO daban clase, pudiendo en el caso de impartir clase en los dos ciclos responder a las dos opciones. Cruzando esta información como puede verse en el siguiente cuadro se observa que prácticamente el mismo porcentaje de profesores dan clase en cada uno de los dos ciclos; el 40% en cada uno de los casos. El porcentaje restante, 19%, son profesores que dan clase en los dos ciclos. Ver cuadro 26. Si se tiene en cuenta la titularidad del centro se observa que son significativamente más los profesores de la enseñanza pública que los de la privada los que imparten exclusivamente el segundo ciclo (48% frente a 22% respectivamente). En cambio son mayores los porcentajes de los profesores de la enseñanza privada que o bien dan ambos ciclos (31% frente a 14% respectivamente) o primer ciclo exclusivamente.

Por lo que respecta al área impartida, los profesores de la muestra en porcentajes entre el 20% y el 18% corresponden a profesores de Lengua, de Matemáticas, de Lenguas extranjeras, de Ciencias de la

Naturaleza y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El resto de profesores imparten clase en porcentajes inferiores, situados entre 13% y el 6%, en las demás áreas: Lengua propia de la Comunidad Autónoma, Tecnología, Educación Plástica y visual, Educación Física y Música. Cuadro 27.

Un ulterior análisis de esta información nos permite concluir que el porcentaje más alto de profesores imparte clase solamente en un área (65%) y le sigue a bastante distancia un 25% de los profesores que imparten clase en dos áreas. El resto son profesores que imparten clase en 3 áreas o más.

Cuadro 26: Ciclo de ESO impartido por los profesores

| | Primer ciclo | | |
|---------------|--------------|------------|-----|
| | SÍ | NO | |
| Segundo ciclo | SÍ NO | 19% 40% | 41% |

Cuadro 27: Área impartida por los profesores

| Área que imparte | Profesores | |
|--|------------|------------|
| | Número | Porcentaje |
| Lengua castellana | 560 | 20% |
| Matemáticas | 537 | 19% |
| Lenguas extranjeras | 533 | 19% |
| Ciencias de la Naturaleza | 512 | 18% |
| Ciencias sociales, Geografía, Historia | 502 | 18% |
| Lengua oficial de la propia CA | 255 | 13% |
| Tecnología | 326 | 11% |
| Educación Plástica y visual | 289 | 10% |
| Educación Física | 211 | 7% |
| Música | 160 | 6% |

Por lo que respecta a otras actividades profesionales desarrolladas por los profesores encuestados, hay que tener en cuenta también que un 3% de los mismos trabajan en el Departamento de Orientación. Por otra parte, preguntados sobre si son tutores, un 54% de los profesores dice que sí lo son.

El texto completo de la encuesta, preguntas y respuestas recibidas se encuentra en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación a disposición de los investigadores que soliciten su manejo.

6.2 Relación de los participantes de las mesas redondas

D. Marc Adell Cueva (Valencia)
 D.^a Ángeles Álvarez Ballesteros (Galicia)
 D.^a Rosa Angurell (Cataluña)
 D. Santiago Arencibia Arencibia (Canarias)
 D. Óscar Arizaleta Antúnez, (País Vasco)
 D. Alberto Bagazgoitia González (País Vasco)
 D. José Ignacio Baile Ayensa (Navarra)
 D. Luis Bayo Calaforra (Valencia)
 D.^a Julia Boronat Mundina (Valladolid)
 D.^a Isabel Brincones (Madrid)
 D.^a Dolors Brunet (Cataluña)
 D. Joaquim Cabra (Cataluña)
 D. Manuel Campillo Meseguér (Navarra)
 D. Xavier Chavarría (Cataluña)
 D. Claudio Collantes Mayor (Valladolid)
 D.^a María Jesús Eresta (Madrid)
 D. Antonio Feliz Cotado (Madrid)
 D. Gerardo Fentanes Rodríguez (Galicia)
 D.^a Aurora Feria Rodríguez (Canarias)
 D. Rafael Fernández Sáenz (Moderador) (País Vasco)
 D. Heriberto Gaitero Lozano (País Vasco)
 D. Jesús Galindo (Cataluña)

D. Luis Gamallo Bugallo (Galicia)
 D. Javier García Benedicte (Valladolid)
 D. Luis García Martín (Valladolid)
 D.^a María Victoria García Perea (País Vasco)
 D. Isidoro González Gallego (Valladolid)
 D. Servilio Heras Díez (Madrid)
 D. Pedro Jiménez Vito (Navarra)
 D. José Lage Rodríguez (Galicia)
 D. Sergio José López Fernández (Navarra)
 D.^a Neus Lorenzo (Cataluña)
 D. Angel Maricalva Gallardo (Valladolid)
 D. Manuel Mata López (Valencia)
 D. Joan Mateo, (Cataluña)
 D. Javier Mateos García (Madrid)
 D.^a Lourdes Montero Mesa (Galicia)
 D.^a Cristina Moya Pérez (Valencia)
 D. Francisco Navarro Crespo (País Vasco)
 D.^a María Pilar Navarro Gómez (Madrid)
 D.^a Rosa Novell (Cataluña)
 D. Félix Otano Zaratiegui (Navarra)
 D. Teobaldo Para Benito (Valladolid)
 D. Vicent Pascual Carañana (Valencia)
 D.^a Isabel Pérez López (Canarias)
 D. Fernando Puértolas Ruiz (Navarra)
 D. José Reimúndez Fernández (Galicia)
 D. Antonio Rial Sánchez (Galicia)
 D. Antonio Rodríguez Fernández (Madrid)
 D. José Roig Moreno (Valencia)
 D. Faustino Salgado López (Moderador) (Galicia)
 D. Vicent Satorres Calabuig (Moderador) (Valencia)
 D. Donís Seguí Penadés (Valencia)
 D. Carlos Sierra Sosa (Canarias)
 D.^a Isabel Suárez Manrique de Lara (Canarias)
 D. Miguel Suárez Pérez (Canarias)
 D. Juan Valle del Codesal (Galicia)
 D.^a Consuelo Vázquez Ruiz de Larrea (País Vasco)
 D.^a Mercedes Villacián Peñalosa (País Vasco)



Bibliografía

- BARQUÍN, F. J. (1995) «La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión Española», *Revista de Educación*, enero-abril, n° 306, pp. 7-65.
- BENEDITO, V. (Coor.) (1991) *El professorat de Primària i Secundària a Catalunya. Necessitats i perspectives a Catalunya en la seva formació permanent* (Barcelona, ICE-UB).
- BERLINER, D.C. (1986) «In pursuit of the expert pedagogue», *Educational Researcher*, August-September, 16: 7, pp. 5-13.
- CEMBRANOS, C. y otros. (1987) *Orientaciones pedagógicas para la etapa 12/16* (Madrid, Narcea).
- COMISIÓN EUROPEA (1995) Libro Blanco *Enseñar y aprender: Hacia una sociedad cognitiva*, de fecha 29.XI.1995.
- Cuadernos de Pedagogía*. (1995) Monográfico sobre la Educación Secundaria Obligatoria. n° 238.
- DOMENACH, J.M. (1989) *Ce qu'il faut enseigner* (Paris, Seuil).
- ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking: a study of practical Knowledge* (New York, Croom Helm)
- (1991) «Research on Teacher's Knowledge: the Evolution of a Discourse», *Journal of Curriculum Studies*, January-February, 23: 1, pp. 1-19.
- ERIKSON, E.H. (1959) «The Problem of Ego Identity», *Psychological Issues*, 5: 1-4.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía).
- (1995) «Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores», *Psicología educativa*, I: 1, pp. 35-51.
- (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel).
- EURYDICE (1994) *La Formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE/EEE*.
- EURYDICE (1997) *L'enseignement secondaire dans l'Union Européenne: structures, organisation et administration*.
- FERNÁNDEZ, J. (Coor.) (1995) *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (Málaga, Aljibe).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987) *La enseñanza secundaria en los países industrializados* (Barcelona, Laia).
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa* (Barcelona, PPU).
- GALLEGO, M. J. (1991) «Investigaciones sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores», *Revista Española de Pedagogía*, n° 189, pp. 287-325.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995) *Formación docente: perspectiva desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (Barcelona, PPU).
- GORDILLO, M. V. (1991) «La teoría implícita del orientador y sus repercusiones prácticas», *Revista Española de Pedagogía*, n° 188, pp. 105-122.
- GROSSMAN, P.L., WILSON, S.M. y SHULMAN, L.S. (1989) «Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching», en REYNOLDS, M.C. *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (Oxford, Pergamon Press), pp. 23-26.
- HANSEN, D. T. (1994) «Teaching and the sense of vocation», *Educational Theory*, Summer, 44: 3, pp. 259-275.
- HARGREAVES, A. y otros (1994) *Understanding Teacher Development* (London, Casell).
- IMBERNÓN, F. (Coor.) (1993) *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (Barcelona, ICE-Horsoris).
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación del profesorado* (Barcelona, Paidós).
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO).
- JACKSON, P. (1991) *La vida en las aulas* (Madrid, Morata).
- KAGAN, D.M. (1992) «Professional growth among preservice and beginning teachers», *Review of Educational Research*, Summer, 62: 2, pp. 129-169.
- LABARÉE, D. (1992) «Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the

- Movement to Professionalize Teaching», *Harvard Educational Review*, Summer, 62: 2, pp. 123- 154.
- MARCELO, C. (1993) «El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes» *Revista de Educación*, enero-abril, n° 300, pp. 225-278.
- MARCELO, C. (Coor.) (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. (Barcelona, PPU).
- MASJUAN, J.M. (1995) «Actitudes y tipologías», *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto, n° 238, pp.55-58.
- MEDINA, A. (1988) *Didáctica e interacción en el aula* (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989) *Formación del profesorado ante las demandas de una sociedad tecnológica* (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- M.E.C. (1992) *La formación permanente y el nuevo sistema retributivo*.
- M.E.C. (1996) *Función docente. Valoración de la labor profesional de los docentes*.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza* (Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia).
- OLALDE, C., y BENITO, M. «Formación inicial del profesorado de Enseñanza Medias: un modelo posible», en *Perspectivas y problemas de la función docente* (Madrid, Narcea).
- PARSONS, T. (1958) «The Professions and Social Structure», en *Essays in Sociological Theory* (Illinois, Free Press).
- PÉREZ, A., y GIMENO, J. (1992) «El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores», *Investigación en la escuela*, n° 17, pp. 51-73.
- REBOUL, O. (1975) *Le slogan* (Bruxelles, Complexe).
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1996) «Hacia un modelo de la autoevaluación de la práctica docente», en *Dirección participativa y evaluación de centro* (Bilbao, ICE-Universidad de Deusto).
- RUBIES, M., BORDAS, I. y MONTANÉ, M. (1991) *Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- SÁEZ, O. y SALVADOR, F. (Coor.) (1997) *Enseñanza Secundaria. Currículo y organización* (Alcoy, Marfil).
- SARRAMONA, J. (ed.) (1987) *Curriculum y educación* (Barcelona, Ceac).
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner* (New York, Basic Books)
- SEROW, R.C., EAKER, D. J. y FORREST, K. D. (1994) «I Want to See Some Kind of Growth Out of Them», *American Educational Research Journal*, Spring, 31: 1, pp. 27-48.
- SHULMAN, L. (1986) «Those who understand: Knowledge Growth in Teaching», *Educational Researcher*, February, 15: 2, pp. 4-14.
- SOCKETT, H. (1993) *The Moral Base for Teacher Professionalism* (New York, Teachers College Press).
- STRIKE, K.A. (1990) «Is Teaching a Profession: How Would we Know?», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, September, 4: 1, pp. 91-118.
- TOM, A.R. (1985) «Rethinking the Relationship between Research and Practice in Teaching», *Teaching and Teacher education*, 1: 2, pp. 139-157.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1991) «Pensamientos del formador de maestros sobre la evaluación del ambiente en la clase», *Revista Española de Pedagogía*, n° 188, pp. 75-103.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coor.) (1996) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. (Barcelona, Oikos Tau).
- YUS, R. (1995) «¿Existe un profesorado para la ESO?» *Cuadernos de Pedagogía*. julio-agosto, n° 238, pp. 48-54.
- WESTBURY, I. y WILKOF, N. (Eds.) (1978) «The Practical: Arts of Eclectic», en *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays of J. J. Schwab* (Chicago, University of Chicago Press)
- ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993) *Evaluación de prácticas* (Sevilla, GID-Universidad de Sevilla).
- ZEICHNER, K.M. (1991) «Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools», *Teachers College Record*, 92: 3, pp. 363-379.

Miembros de la Comisión:

JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ-MARTÍN, Catedrático de la Universidad Complutense, donde ha impartido materias de «Filosofía de la Educación», «Ética y Política de la Educación», «Política y Legislación Educativa», y «Educación cívica». Ha recibido por sus publicaciones, entre otros, el Premio Nacional para obras de Ensayo y el Premio de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, «Fellow» de la American Philosophy of Education Society, miembro de la Philosophy of Education Society of Great Britain etc. Es director de la *Revista española de pedagogía*.

CARLOS ARRIBAS ALONSO. Maestro e Inspector. Jefe del Servicio de Planes de Estudio y Orientación del Ministerio de Educación (1977-1983). Autor de libros técnicos y pedagógicos como: *La Renovación y Gestión Educativas* (SM), *La Tutoría en 3º de la ESO* (Edelvives), *La Tutoría en 4º de la ESO* (Edelvives) y de artículos sobre la evaluación y la calidad de la enseñanza. Profesor de los cursos de Formación de Directivos de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Actualmente inspector coordinador en Alicante.

INMACULADA BORDAS ALSINA, doctora en Pedagogía, es profesora de Didáctica y Evaluación educativa en la Universidad de Barcelona y miembro asesor del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya. Es coautora de diversas obras sobre evaluación y formación del profesorado como *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*, *Avaluar per Innovar* y *The European Dimension in Secondary Education. For Teachers and Teacher Educators*.

JOSÉ M^a GRACIA GALILEA. Es Licenciado en Ciencias de la Educación y pertenece al cuerpo de Inspectores Técnicos de Educación, con destino en Pamplona (Navarra).

FERNANDO HERNÁNDEZ GUARCH. Doctor en Ciencias Matemáticas, ha sido profesor de las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Catedrático de Instituto de Bachillerato es Inspector de Educación desde 1986. Pertenecer al Comité Científico del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Es autor de un libro sobre

evaluación de alumnos *Guía normativa de la evaluación de alumnos en Canarias*, 1995 y coautor de otro sobre el *Sistema educativo en Canarias*, 1991.

ANTONIO MEDINA REVILLA. Inspector de Educación. Catedrático de Didáctica y Organización escolar en la UNED. Director de Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Didácticas Especiales. Miembro de la Red EUROBOARD. Director del Postgrado: «Formación de educadores de personas adultas». Ha realizado más de un centenar de publicaciones, entre ellas «Didáctica e interacción en el aula», 1998. *Formación del Profesorado en una sociedad tecnológica*, 1989. *Enseñanza y currículum para la Formación de personas adultas*, 1995.

FERNANDO MUÑOZ VITORIA. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciado en Geografía e Historia es profesor de Enseñanza Secundaria y Asesor Técnico Docente del INCE. Ha impartido las materias de «Pedagogía general» y «Pedagogía social» en la Universidad Complutense y de «Política educativa» en Comillas. Entre sus publicaciones figura el *Sistema de acceso a la Universidad en España*. 1940-1990 (1993) y ha colaborado en revistas como «Cuadernos de Pedagogía», «Infancia y Sociedad» y «Revista de Educación».

JAIME SANTOALLA VARELA. Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Filología Clásica) por la Universidad de Salamanca. Catedrático de Latín, Inspector de Bachillerato del Distrito Universitario de Santiago y, actualmente, Jefe del Servicio de Inspección Educativa con sede en Lugo. Participante en la elaboración del DCB de Latín y coautor de *Desenvolvemento curricular: LATÍN* publicados por la Consellería de Educación y O.U. de la Xunta de Galicia.

FRANCISCO TRANCÓN PÉREZ, Maestro de Primera Enseñanza. Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación. Ha ocupado diversos cargos como director y jefe de estudios. Ha efectuado varias publicaciones: *Actividades de Lenguaje, Juegos Didácticos, Relaciones entre la expresión oral y la composición escrita*, etc., colaborando con revistas de educación. Pertenecer al Cuerpo de Inspectores de Educación.





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
