



EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANÁLISIS DE TENDENCIAS Y DISEÑO DE UN PLAN DE EVALUACIÓN

M.^ª del Carmen González Muñoz
Antonio Iniesta Oneca • José Gregorio Martín Moreno
Juana Niedo Oterino • M.^ª Dolores de Prada Vicente
Félix Urbón Montero

Ministerio de Educación y Ciencia



EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Análisis de tendencias y diseño de un Plan de
Evaluación**

**M^a del Carmen González Muñoz
Antonio Iniesta Oneca
José Gregorio Martín Moreno
Juana Nieda Oterino
M^a Dolores de Prada Vicente
Félix Urbón Montero**

Número 112

Colección: INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Análisis de tendencias y diseño de un plan de
Evaluación

1. Secundaria Primer Ciclo. 2. Secundaria Segundo Ciclo. 3. Análisis comparativo.
4. Evaluación. 5. Profesor.



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica
Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: Centro de Publicaciones - Secretaría General Técnica.

Tirada: 1.200 ej.

Depósito Legal: M-31329-1995

NIPO: 176-95-184-5

I.S.B.N.: 84-369-2713-3

Composición e Impresión: JACARYAN, S.A.

Avda. Pedro Díez, 3 - 28019 MADRID

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
I. INTRODUCCIÓN	11
II. LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EN LOS PAÍSES DE LA C.E. ESTUDIO COMPARATIVO.	15
2.1. LAS FUENTES Y EL MÉTODO.....	15
2.2. LOS RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN.....	23
2.2.1. República Federal Alemana.....	25
2.2.2. Bélgica	35
2.2.3. Francia.	45
2.2.4. Reino Unido.....	51
2.2.5. Países Bajos.	58
2.2.6. Portugal.....	61
2.2.7. Dinamarca.....	63
2.2.8. Italia.....	68
III. ANÁLISIS DE UNA ENCUESTA AL PROFESORADO	79
3.1. METODOLOGÍA DE LA ENCUESTA APLICADA A PRO- FESORES	79
3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS	92
3.2.1. Análisis de Frecuencias. Su interpretación.....	94
3.2.2. Análisis de Correspondencias Múltiples	127

3.2.3. Análisis Cluster.....	130
3.2.4. Análisis Discriminante.....	154
IV. PLAN DE EVALUACIÓN DE PROFESORES.....	205
4.1. INTRODUCCIÓN.....	205
4.1.1. La evaluación del profesorado en los países de la Comunidad Europea.....	207
4.1.2. Antecedentes de prácticas de evaluación del profesorado en el sistema educativo español.....	209
4.2. ASPECTOS DE UN PLAN DE EVALUACIÓN.....	212
4.2.1. Clases de evaluación de profesores según su finalidad	212
4.2.2. Los referentes.....	217
4.2.3. Los agentes de la evaluación.....	220
4.2.4. Consecuencias de la evaluación.....	221
4.2.5. Garantías en la evaluación.....	221
4.3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE PROFESORES.....	222
4.3.1. Un modelo de evaluación.....	225
4.3.2. Estrategias de aplicación.....	226
V. CONCLUSIONES.....	229
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	233
ANEXOS.....	235
ANEXO I Cuestionario de preguntas EVP-90.....	237
ANEXO II Carta de presentación de la encuesta a los profesores	255

ANEXO III	Relación de Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional a los que se envió el cuestionario EVP - 90	259
ANEXO IV	Estadística descriptiva de las contestaciones a la encuesta	269

PRÓLOGO

El trabajo que ahora se publica tiene su origen y se desarrolla a lo largo de los cursos 1990-91 y 1991-92, en el marco de una investigación realizada al amparo de las convocatorias del Centro de Investigación y Documentación Educativas. Diferentes circunstancias han retrasado su edición hasta el presente año de 1995, por lo que resultan necesarias algunas consideraciones que lo sitúen en un contexto espacial y temporal que ha experimentado ciertas modificaciones respecto del existente en sus inicios.

Así, su primera parte, estudio comparativo de la evaluación de profesores en distintos países (Cap. II), se refiere a los entonces componentes de la Comunidad Europea y, no incluye, por tanto, todos los que en la actualidad forman parte de la ya Unión Europea. Los acelerados cambios vividos por Europa a partir de la caída del muro de Berlín (1989) harán, a su vez, que la República Federal Alemana, de la que se ocupa nuestro estudio, se haya unificado con la antigua República Democrática, y que las alusiones en el texto a la URSS debieran anteponer un "ex" a su nombre. Son todas modificaciones que, a la hora de su publicación, no ha sido posible ni se ha considerado necesario incorporar al texto, el cuál conserva todo su valor como estudio de la situación en un momento dado y en unos países, en los que la evaluación de profesores sigue manteniendo las características básicas que aquí se analizan.

Desde la fecha de su redacción se han producido también algunos cambios en España, no ajenos seguramente a la paulatina consolidación de las tendencias que en nuestra investigación se detectan en relación con la evaluación del profesorado y la calidad de la enseñanza. Así, no en balde, el Ministerio de Educación presentaba en 1994, el libro "Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza", en el que la evaluación del sistema educativo y de sus agentes ocupaba un lugar destacado, y que recientemente (enero, 1995), tras el oportuno debate, se ha concretado en el "Anteproyecto de Ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes" el cuál, si se aprueba, puede

significar un salto cualitativo en varios de estos aspectos. Estos proyectos, junto con otras actuaciones de evaluación del profesorado de índole más concreta, como la que regula la Resolución de 10 de Enero de 1995 (B.O.E. 13 de enero) sobre licencias por estudio para el curso 1994-95, parecen apuntar hacia algunas, no todas, las conclusiones y recomendaciones que en esta investigación se hacen al respecto.

Este desfase entre la fecha de terminación de la investigación y la de su publicación, hace también que no se utilice en ella alguna denominación organizativa consagrada por legislación posterior (Real Decreto 929/1993 de 18 de junio, B.O.E. de 13 de julio, sobre Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en la que los antiguos Seminarios Didácticos pasan a denominarse Departamentos), o que no aparezcan referencias bibliográficas posteriores a la fecha de redacción de nuestro trabajo.

En todo caso, mucho de lo ocurrido desde el comienzo de nuestra investigación, que ha tenido ya otros frutos parciales tanto en la práctica profesional de sus autores como en distintas intervenciones en cursos y seminarios, confirma el interés y la actualidad de una evaluación de la práctica docente del profesorado, entendida por nosotros desde una óptica formativa y de apoyo a tan difícil profesión, y no como un simple ejercicio de control administrativo.

Nos resta, en fin, agradecer la colaboración de los profesores y profesoras que, comprensivos con tales intenciones, cumplieron la encuesta de opinión que se les envió, y, sin cuya ayuda y respuestas, esta investigación no hubiera sido posible; la de aquellos otros que se brindaron, como muestra piloto, a validar dicho cuestionario; de los asesores y asesoras del Servicio de Innovación, de la Dirección General de Renovación Pedagógica que, con sus opiniones, contribuyeron a perfeccionar las preguntas de la encuesta; de la Subdirección General del Servicio de Inspección Técnica de Educación, que nos facilitó el acceso a la Red Eurydice; y de las Inspectoras e Inspectores del Servicio de Inspección de Madrid cuya colaboración y experiencia nos ha resultado de tanta utilidad. A todos ellos, nuevamente, nuestro agradecimiento.

I. INTRODUCCIÓN

La conveniencia de evaluar un sistema educativo en todos sus ámbitos y modalidades es hoy una exigencia percibida desde muy diversos sectores. Así lo reconoce expresamente el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (M.E.C. 1989) cuando escribe:

"La exigencia de una evaluación del Sistema Educativo no proviene sólo de la demanda social de una educación de más calidad existente en nuestro país, sino también de la tendencia internacional a aumentar la interrelación entre los sistemas educativos, garantizar la validez de las acreditaciones en distintos países y configurar ámbitos económicos cada vez más amplios y competitivos".

Dicha exigencia se encuentra en la actualidad plasmada en un texto legal del más amplio rango: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Ya en su preámbulo la Ley atribuye singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, considerando fundamental que la actividad evaluadora analice en qué medida los distintos elementos del sistema están contribuyendo a la consecución de los objetivos previstos y alcance, por lo tanto, a todos los sectores que en él participan.

En su articulado, tras encomendar a la Administración la función inspectora y a ésta la participación en la evaluación del sistema educativo, en su artículo 62, apartado 1 determinará que:

"La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración".

Y ello al tiempo que en su apartado 3 crea la figura del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

En efecto, hoy en día se perfila claramente la necesidad de evaluar el rendimiento de los centros escolares en su organización, funcionamiento y resultados, de identificar y diagnosticar sus problemas, de realizar una labor sistemática de revisión de la labor docente; todo ello,

no sólo para conocer sino sobre todo para introducir los mecanismos de motivación, corrección y orientación oportunos.

Se trata, desde luego, de una evaluación compleja, que abarca un amplio campo y en la que deben intervenir personas y organismos varios, internos y externos a las instituciones escolares, lo que obliga a emplear una pluralidad de técnicas y métodos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Es en este marco, y en el horizonte de la inmediata aplicación de una reforma educativa profunda, en el que se sitúa este proyecto de evaluación de profesores, agentes decisivos en cualquier sistema escolar, pero cuya importancia adquiere una especial ponderación en un proceso de cambio tan importante como el actual, razón que aconseja dedicarles esta investigación.

Es mucho lo que ignoramos todavía sobre las características de la acción docente y su eficacia, sobre los preconceptos que informan el trabajo del profesorado y que en muchos casos obstaculizan la asunción de los nuevos enfoques que la reforma propone.

Partimos de la base de que una correcta evaluación del profesorado proporcionará un diagnóstico sobre éstos y otros aspectos, sobre la adecuación del profesor a las tareas que se le asignan y que se le van a asignar, permitiendo además, mediante el oportuno asesoramiento, conseguir mejorar la acción docente y orientar más adecuadamente los sistemas de acceso y promoción interna.

En cualquier caso, dicha evaluación, si ha de ser fiable, debe respetar ciertas condiciones: partir de un planteamiento científico-experimental, formar parte de un proceso, ser participativa.

En efecto, la evaluación que buscamos no debe consistir en actos puntuales, ni dejar al azar de un momento (la aplicación de una prueba, una entrevista, la cumplimentación de un cuestionario, etc.) el juicio sobre la actuación del profesorado, sino que debe enmarcarse en un plan global, diseñado y experimentado cuidadosamente.

Tampoco debe ser realizado por una sola instancia o persona en un determinado momento (solicitud de una plaza en el extranjero, concursos de distintos tipos, etc.) sino que deberá ser un proceso en el tiempo, un seguimiento de la acción docente. Dicho seguimiento podrá estar jalonado de acciones puntuales de valoración.

Son muchas las variables que intervienen y, por ello, la evaluación habrá de ser participada, combinando el análisis externo, realizado por

profesionales procedentes de distintos ámbitos administrativos y científicos, con el interno, llevado a cabo por las propias instituciones escolares —equipos directivos, claustros, consejos escolares, etc.—. El conjunto de esta evaluación interna y externa constituirá la evaluación global.

Dadas estas últimas características, parece claro que los profesionales dedicados a la función inspectora por su condición de agentes externos a los centros, pero en contacto y con conocimiento directo de lo que en ellos sucede, son idóneos para realizar tareas de evaluación, entre ellas la de los profesores que aquí proponemos, aunque esta acción deberá ser completada con el oportuno asesoramiento y coordinación por parte de otros organismos de la Administración.

En el citado Libro Blanco (pág. 219) se escribe que la función de evaluación del rendimiento educativo del sistema es la más reciente de cuantas se le han confiado a los Servicios de Inspección Escolar, para añadir a continuación que:

"el establecimiento de métodos de evaluación y diagnóstico proporcionará un conocimiento preciso de los cambios cualitativos y cuantitativos que se producen en el proceso de enseñanza, brindando unos fundamentos firmes a la toma de decisiones por las autoridades educativas e informando a los centros y a los profesores sobre su propio funcionamiento, contribuyendo así a mejorar su práctica educativa".

Práctica educativa —añadimos— que, orientada por una evaluación conveniente —sistemas de observación, técnicas de triangulación, etc.— acostumbren al profesor a reflexionar sobre su propia actuación, a la investigación en acción, etc.

En este contexto se sitúa un proyecto de evaluación del profesorado que permita investigar y profundizar en las líneas en las que los autores vienen trabajando desde hace años y para la que se dispone ya de una amplia documentación y una experiencia sobre la que es preciso reflexionar, sistematizando sus datos y adecuándola especialmente a los objetivos generales pretendidos en la reforma del sistema educativo. La situación de contacto diario con el profesorado y al tiempo la condición externa de la observación permite conjugar la investigación teórica sobre el tema con su experimentación "en vivo".

El distinto tipo de formación y origen de las personas que se integran en el proyecto permite su caracterización como multidisciplinar, consiguiendo así un acercamiento amplio a la labor docente, y facili-

tando una pluralidad de perspectivas que aporten la objetividad y riqueza necesaria para una evaluación eficaz.

Por último hay que anotar que, si bien el profesorado se caracteriza como de Bachillerato y de Formación Profesional, usando una nomenclatura tradicional, el proyecto está pensado y será utilizable para la futura etapa de 12 a 18 años, incluyendo al Bachillerato propiamente dicho.

En resumen, el objetivo final de este trabajo de investigación es elaborar un plan de evaluación del profesorado que contenga las máximas garantías de objetividad, fiabilidad y aplicabilidad.

Para ello, y en una primera fase del trabajo, se ha realizado un estudio comparativo de la evaluación de profesores en los países de nuestro entorno, los de la C.E., al objeto de conocer los elementos más significativos, prácticas más frecuentes, instrumentos, etc. Todo ello servirá como esquema de referencia para un plan de evaluación que forzosamente habrá de adaptarse a las características peculiares del sistema educativo español y de su profesorado.

En segundo lugar, y para conocer las tendencias y perfiles de este profesorado, se ha elaborado y pasado una encuesta de opinión a profesores de Enseñanzas Medias de Madrid y provincia.

En tercer lugar, teniendo en cuenta los datos del estudio comparativo y de la explotación de la encuesta, además de los antecedentes de nuestro sistema educativo, se ha diseñado un proceso de evaluación que culmina con la presentación de un modelo de evaluación de profesores que podría ser aplicable a la situación española.

Todo este trabajo, cuyos resultados se ofrecen en las páginas siguientes (si bien, la encuesta, dada su riqueza, podrá conocer un tratamiento más profundo en posibles trabajos posteriores), y que se completa con la propuesta de un plan de evaluación, trabajo de tipo extensivo, debería ampliarse con otro de tipo intensivo, como podría ser un estudio de casos, lo que requeriría otra investigación.

II. LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EN LOS PAÍSES DE LA C.E. ESTUDIO COMPARATIVO.

2.1. LAS FUENTES Y EL MÉTODO

La primera parte de esta investigación pretende obtener una panorámica general sobre la evaluación de profesores en los países de la C.E. No se trata de un estudio exhaustivo que lleve a una detallada búsqueda de fuentes y bibliografía, sino de obtener una impresión suficiente de lo que cada país cree hacer legalmente en este campo y qué valoración hacen de ella y sus distintos aspectos: dónde ponen mayor énfasis, a qué se le da más importancia o qué se cuida más, etc. Esto es, obtener una radiografía de las principales tendencias evaluadoras que sirva de antecedente y punto de referencia para el proyecto de evaluación que, en otras fases de la investigación, se va a realizar. En nuestro caso, el objetivo preciso es conocer el tratamiento dado a la evaluación de profesores en los sistemas educativos a través de las declaraciones de sus respectivas Administraciones. Es, pues, lo que tienen establecido o lo que declaran hacer, con independencia de que se esté cumpliendo mejor o peor en la práctica.

Para valorar estas declaraciones se ha utilizado la técnica de análisis de contenido, sobre cuyas características nos extenderemos más adelante.

El universo de análisis se centró en documentos oficiales. Cabía el recurso a la búsqueda de tomos legislativos, Boletines Oficiales, etc., a través de las bibliotecas e instituciones de los distintos países (Embajadas, Liceos, British Council, etc.). Pero algo más eficaz, y aparentemente homogéneo, permite hoy conocer los sistemas educativos comunitarios: la red EURYDICE.

FUENTES BÁSICAS: LA RED EURYDICE

En febrero de 1976 el Consejo de las Comunidades Europeas y los Ministros de Educación adoptaron un programa de acción en materia educativa y propusieron, entre otras medidas, la creación de una red de intercambio de información. La red tiene por objetivo la intensificación

y mejora de la difusión de información ("Journal Officiel" n° C38,19,2,1976, P 1).

La utilización de la red, en su primera fase, se limita a niveles internos de las respectivas Administraciones. Cada Estado miembro ha designado una o dos Unidades Nacionales para participar, encargándose la fundación Europea de la Cultura de crear la Unidad Europea de Eurydice. Esta, con sede en Bruselas, publica "dossiers" informativos y centraliza las respuestas que los distintos países proporcionan a sus interlocutores. La red funciona por el sistema de cuestionario de preguntas, a instancia de autoridad educativa reconocida (en España nivel de Subdirector General) con las consiguientes respuestas. Puede utilizarse a través de respuestas anteriores a preguntas sobre el mismo tema debidamente archivadas, o a instancia y preguntas del interesado.

Se trata, pues, en principio, de una fuente fiable y establecida a alto nivel. El análisis de sus respuestas ofrece, sin embargo, algunos reparos y obligará a ciertas cautelas a la hora, no de cuantificar, pero sí de valorar, las respuestas. Estas son, en efecto, desiguales, desde la lista ordenada y cuidadosa con incorporación de anexos y citas legislativas, hasta las breves y descuidadas o poco concienzudas líneas.

En nuestro caso la red ha sido utilizada de manera doble: a través de respuestas parciales anteriores (1987-88) y a demanda propia (1990). En la primera, (1987-88), el cuestionario fue el siguiente:

- 1.- ¿Existe en su País un sistema de evaluación de profesores?
- 2.- ¿Se trata de un sistema de autoevaluación o de otro sistema externo de evaluación?
- 3.- La evaluación de los profesores está ligada a:
 - 3.1. La promoción.
 - 3.2. El aumento de remuneración.
 - 3.3. Actividades de perfeccionamiento.
 - 3.4. Medidas disciplinarias.

En cuanto a la segunda, en 1990, el equipo de esta investigación remitió el siguiente cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS:

"Rogamos que nos envíen proyectos en marcha o normativa legal sobre la 'Evaluación de los profesores de Enseñanza Secundaria'. Les agradeceríamos además nos contestaran a las siguientes cuestiones:

1. ¿Es la evaluación sistemática? ¿Es ocasional?
2. ¿Qué periodicidad tiene?
3. ¿Quiénes evalúan a los profesores (inspectores, directores, autoridades municipales, etc.)?
4. ¿Qué aspectos se evalúan? (científico, didáctico, personal, social, otros)
5. Efectos de la evaluación (para promocionar de grado o nivel, para trasladarse a otro lugar, para obtener aumentos salariales, para impartir docencia en centro del extranjero, etc.)
6. Instrumentos que utilizan para evaluar (encuestas, escalas de observación, cuestionarios, tests, etc.)
7. ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación? (mediante entrevistas con el profesor, mediante reuniones con equipos directivos o docentes, mediante visitas al aula, etc.)
8. Garantías de que disfruta el profesor evaluado (interviene en el proceso, conoce los resultados, puede reclamar, etc.)

Es importante que las contestaciones vengan acompañadas de los documentos oficiales o en proyecto, que las confirman".

Tras un plazo variable entre dos y tres meses se obtuvieron respuestas de todos los países, aunque con grandes diferencias de formulación y contenido; la posibilidad de contrastarlas con respuestas anteriores, e incluso con otras fuentes, ha resultado de gran utilidad.

El siguiente cuadro muestra las características de las respuestas de los diversos países:

Cuadro resumen de las respuestas recibidas de los distintos países

Países	Fechas	Naturaleza del texto	Anexos
ALEMANIA (conjunta)	9-2-90	Respuesta al cuestionario 1º	
ALEMANIA (Palatinado)	20-3-90	Breve informe al cuestionario 2º	Modelo de informe de evaluación en Colonia
ALEMANIA (Renania-Westfalia)	20-3-90	Informe sobre el cuestionario 2º	Normas provisionales sobre la evaluación
BÉLGICA (Francófona)	11-3-88	Respuesta al cuestionario 1º	Mecanismos de evaluación
BÉLGICA (Flamenca)	29-3-88	Respuesta al cuestionario 1º	Mecanismos de evaluación
	17-4-90	Respuesta al cuestionario 2º	Normativa legal
DINAMARCA	19-1-88	Respuesta al cuestionario 2º	Remite a otras publicaciones
ESPAÑA		Respuesta al cuestionario 1º	Remite a textos legales e información periodística
FRANCIA	9-5-88	Respuesta al cuestionario 1º	Abundantes textos legales
	20-4-90	Respuesta al cuestionario 2º	Abundantes textos legales
PAÍSES BAJOS	28-11-88	Respuesta al cuestionario 1º	Características, organización y estructura por niveles del Sistema Educativo
	30-1-90	Respuesta al cuestionario 2º	
IRLANDA	-----	No ha contestado	
GRECIA	11-4-88	Breve nota al cuestionario 1º	
ITALIA	13-4-88	Breve nota al cuestionario 1º	
	17-4-90	Breve nota al cuestionario 2º	
LUXEMBURGO	29-2-88	Breve nota al cuestionario 1º	
PORTUGAL	27-4-88	Breve nota al cuestionario 1º	
REINO UNIDO	23-4-88	Informe al cuestionario 1º	Textos sobre el proyecto piloto de evaluación de profesores

Un intento de agruparlas tipológicamente ofrecería un primer grupo constituido por las respuestas de Grecia, Luxemburgo y Portugal. Al manifestar, de entrada, la inexistencia de evaluación de profesores, respondieron con breves notas.

Un segundo grupo estaría formado por las respuestas recibidas de Dinamarca, Países Bajos e Italia, consistentes en breves informes de respuesta a los dos cuestionarios. De estos informes se deduce que tampoco en ellos se lleva a cabo una evaluación sistemática del profe-

orado en ejercicio. La información que proporcionan se refiere a temas contiguos como la evaluación del periodo de prácticas, o los sistemas de acceso o de promoción salarial.

El caso de España, totalmente contrastable con la realidad, reúne en un informe de dos folios la información sobre los textos legales que incluye en anexos. Sorprendentemente, entre ellos, además del art. 142 de la Ley General de Educación de 1970 y del Decreto 664/1973, ambos sobre el Servicio de Inspección, incluye el suplemento de educación de "El País" (7 octubre 1986) y dos textos de "Comunidad Escolar" (1986 y 1987), todos sobre la Inspección. También es de este periódico el baremo de selección de profesores de apoyo para los CEPS (16 marzo 1988) como ilustración de un concurso de méritos. En efecto, el documento afirma que existen en España dos "sistemas" (?) de evaluación de personal docente: la inspección técnica y los concursos de méritos.

La idea, nada ajustada, que un lector extranjero obtendría de estos textos, plantea problemas sobre la fiabilidad de la red o, al menos, la necesidad de usar fuentes complementarias para su interpretación. De todos modos, este es el único caso constatado de utilización de fuentes "oficiosas". Y en todo caso es ilustrativo.

Contrasta con ello la muy detallada y bien organizada información de Francia, que contiene Decretos relativos al tema de 1959, 1972 y 1988 que comentan previamente.

La respuesta del Reino Unido es peculiar. La información, muy abundante, se centra en proyectos y planes futuros de evaluación, así como en estudios piloto e investigaciones. Su respuesta ilustra más el futuro que el presente, ante la consciencia de la ausencia real de un plan de evaluación. Escocia, que responde aparte, comenta también la reforma en curso e incluye una fotocopia de folletos para el profesorado en vez de textos legales.

FUENTES COMPLEMENTARIAS

El análisis de las respuestas de la red Eurydice ha permitido obtener una aproximación a la normativa legal/realidad de la evaluación de profesores en la C.E. y de la percepción que de esa evaluación, o de su ausencia, se tiene y de cuáles son los aspectos a los que se concede mayor importancia.

Pero, para su mejor comprensión, ha sido necesario emplear coyunturalmente algunas fuentes complementarias, en particular cuando la dificultad del texto o del lenguaje empleado hacía difícil su interpretación. Téngase en cuenta, además, que la red responde en varios idiomas que no siempre son el propio del redactor.

Son estas fuentes complementarias de diversa naturaleza por su origen y contenido:

- a) De carácter también oficial puede considerarse el documento del Comité de Educación de la OCDE fechado en noviembre de 1987, dedicado al tema de la calidad de la enseñanza. El capítulo séptimo se dedicó, por considerarlos posibles factores de la calidad, a la evaluación, la valoración y la supervisión de los profesores. Se hace una definición previa de los términos anglosajones de "Evaluation", "Appraisal", "Assesment" y "Monitoring", utilizados habitualmente en los documentos en inglés sobre estos temas, llegándose a una aceptación común de las respectivas traducciones por evaluación, evaluación cualitativa con juicio, evaluación cuantitativa mediante instrumentos de medida y seguimiento titulado.
- b) De carácter general e igualmente oficial puede considerarse la información contenida en la publicación sobre los sistemas educativos de los países de la Comunidad Europea (Eurydice 1990). La información proporcionada sobre la estructura general de cada sistema educativo, su organización y características, completada con otras fuentes de educación comparada, ha sido fundamental para poder situar los posibles procesos de evaluación del profesorado dentro del contexto de cada país.
- c) En los casos de algunos países concretos: Alemania Federal e Italia, se han utilizado, además, otras fuentes. Para Alemania, los capítulos 10 y 11 de una publicación sobre el sistema educativo de la República Federal Alemana, dedicados a la evaluación del profesorado en prácticas y del profesorado en ejercicio. También se ha tenido en cuenta la información sobre estos temas conseguida en las entrevistas mantenidas con el director del colegio Alemán de Madrid.

Igualmente se ha valorado similar información proporcionada por el Director del Colegio italiano en Madrid. Se ha recogido,

también, información de la publicación titulada Anuario del Profesorado de la Escuela Media —Guía Práctica de la Legislación Escolar— Curso 1988-89, que contiene textos legales relativos a la evaluación del profesorado en Italia.

Además se ha considerado conveniente situar toda esta información en el contexto social y educativo de cada uno de los países.

EL MÉTODO: LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

El primer objetivo de este trabajo de investigación es, según se ha indicado, elaborar un plan de evaluación del profesorado, para lo cual se ha intentado obtener una panorámica general sobre la evaluación de profesores en los países de la C.E. La técnica utilizada para hacer este estudio comparativo ha sido la del análisis de contenido, que trata de analizar el contenido de una comunicación (escrita, oral, visual, etc.) con independencia de la intención con la que se haya elaborado. Se trata, en realidad, de un método de observación puesto en práctica por un grupo de jueces para estimar la significación o frecuencia de elementos y categorías en un texto de modo que se obtenga información cualificada sobre ella.

UNIDAD DE ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS

La unidad de análisis ha sido la *frase*, puesto que la palabra aislada del contexto puede perder su exacta significación. Aún así han surgido algunos problemas en la interpretación por parte de los jueces, ya que la frase aislada del contexto socio-educativo del país también pierde significado; a pesar de ello, en el recuento de frecuencias se ha procurado, para conseguir una mayor objetividad, evitar las connotaciones que pudieran surgir del conocimiento del país estudiando la frase exclusivamente por lo que dice el texto.

Se establecieron 14 categorías. Su elección fue orientada hacia el objetivo del trabajo: elaborar un plan de evaluación. Por ello, dichas categorías incluían los elementos que a nuestro parecer eran necesarios para abordar la elaboración de dicho Plan.

Las categorías cumplen las condiciones de exclusión mutua, homogeneidad, objetividad y fidelidad, y son las siguientes:

1. *Existencia de evaluación.* Se trata de analizar si en los documentos estudiados aparece el concepto de evaluación aplicado al profesorado en cualquiera de sus estamentos y categorías.
2. *Evaluación sistemática u ocasional.* Se pretende distinguir si dicha evaluación se refiere a aspectos esporádicos realizados en algún momento de la vida profesional o más bien a una evaluación con sistema, periodicidad y planificación.
3. *Periodicidad.* En el caso de que la evaluación sea sistemática, si se repite cada período de tiempo.
4. *Duración.* Se pretende analizar el tiempo que dura la evaluación, bien como proceso, o referida a un acto puntual.
5. *Agentes de la evaluación.* Quién o quiénes realizan esta evaluación para cada uno de los estamentos o categorías de profesores.
6. *Aspectos que se evalúan.* Se refiere a las dimensiones objeto de la evaluación. Es decir, la parte personal, social, didáctica, científica, docente, en cada uno de sus rasgos y características.
7. *Bases.* Son las fuentes de recogida de datos (informaciones, entrevistas, visitas, etc.).
8. *Instrumentos de evaluación.* Los utilizados para recoger la información: cuestionarios, fichas, escalas, etc.
9. *Fines de la evaluación.* Es el para qué de la evaluación, respecto del órgano que evalúa.
10. *Consecuencias.* Los efectos que se van a producir en el interesado como fruto de esta evaluación: promoción, desarrollo personal, medidas disciplinares, etc.
11. *Garantías.* Las seguridades de tipo jurídico, académico, confidencial que se garantizan al individuo.
12. *Soporte.* Documentos, informe o cualquier forma en la que se expresa el contenido de la evaluación global, resumiendo las acciones realizadas y los instrumentos utilizados.
13. *Existencia de un modelo de evaluación.* Se trata de averiguar si existen enfoques de evaluación, con referencia a los supuestos conceptuales en que se asientan, los objetivos que se proponen,

los problemas que intentan *resolver*, los procedimientos metodológicos utilizados y la participación que proponen y requieren de quienes viven la experiencia educativa.

14. *Existencia de un plan de evaluación.* Se trata de detectar la existencia de un proyecto de evaluación que consiste en la fijación de objetivos, diagnóstico de la situación, pronóstico, elección de estrategias, ejecución y evaluación.

Se agruparon las unidades de análisis por categorías y países. Cada uno de los seis jueces realizó un recuento de frecuencias que se recoge en la Tabla de frecuencias del apartado siguiente.

2.2. LOS RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN

Presentamos a continuación los resultados obtenidos partiendo de su visión general para analizarlos después en cada país. En el primer caso, se tratará de un análisis cuantitativo, y en el segundo, cuantitativo y cualitativo, contextualizando los datos en las distintas realidades educativas y sociales.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EN LA C.E.: VISIÓN GENERAL. ANÁLISIS CUANTITATIVO: TABLA DE FRECUENCIAS.

A pesar de la descripción que se hizo de cada categoría, hubo algunas divergencias en la forma en que cada juez clasificó las unidades de análisis, muchas de ellas producidas por la traducción de textos en otros idiomas. Las divergencias se matizaron buscando la mayor identidad de interpretación hasta llegar al cuadro adjunto que recoge las frecuencias de cada categoría para cada uno de los países estudiados.

Como hemos dicho, de los 11 países de la C.E. (excluido España), tres países (Irlanda, Grecia y Luxemburgo) no han enviado documentación; Irlanda no ha contestado y Grecia y Luxemburgo han notificado que no hay nada legislado en su país sobre este tema. Por tanto el estudio se reduce a los ocho países restantes.

Se acumulan en Alemania las contestaciones de los Länder: Renania del Norte, Westfalia, Baviera y Hessen y Renania-Palatinado.

En Bélgica se acumulan las contestaciones de Bélgica Francófona y Bélgica Neerlandesa.

Tabla de frecuencias

Categorías	RFA	Belg.	Fran.	R. U.	Hol.	Port.	Dina.	It.
Evalúan	7	11	4	3	2	1	1	4
Sistemática	6	5	1	1	2			
Ocasional						1		1
Periodicidad	3	4	4	4				
Duración								
Agentes	7	8	10	6	1		1	4
Aspectos	14	2	8	4	1	1	1	3
Bases	14	6	7	9	1			3
Instrumentos	1	2	3	1				
Fines	10	5	11	10	1	1	3	3
Consecuencias	2	9	3	3		1	2	2
Soporte	9	15	6	2		1		3
Garantías	4	13	13	4				3
Modelo				1				
Plan								
Total	77	80	70	48	8	6	8	26

Con el análisis de frecuencias se puede descubrir la intensidad valorativa de cada categoría con respecto al conjunto, para cada país.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS DISTINTOS PAÍSES. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO.

Los datos anteriores han permitido comprobar el muy distinto énfasis puesto en las respuestas por unos y otros países. Alemania, Bélgica y Francia figuran destacadamente en cabeza, seguidos a cierta distancia por el Reino Unido, en la intensidad de sus respuestas. El análisis detallado de cada país y la contextualización de sus datos permitirá matizarlas.

El esquema en que se sitúa este análisis responde a un patrón general que, dentro de cada país, se despliega con diferente intensidad según sus características. De este modo se situarán éstos primero en sus coordenadas socio-económicas y políticas básicas, para considerar después su sistema educativo en el que se enmarca la evaluación de

profesores. Es decir, el análisis de frecuencias de las respuestas sobre el tema que nos ocupa se contextualizará previamente en las características del país respectivo, lo que resulta necesario para su correcta comprensión. Pero siendo cada caso distinto, ello requerirá distinta profundidad en los diversos apartados de los diferentes países; esto explica el mayor desarrollo y extensión concedidos, por ejemplo, a la República Federal Alemana o al Reino Unido, y el mucho menor de Portugal o Dinamarca.

Conforme ya se ha anunciado se prescinde de Grecia, Luxemburgo e Irlanda por falta de datos de interés, renunciándose también a entrar en el análisis del caso español que será retomado al realizar la propuesta de evaluación, en otro capítulo de esta investigación.

2.2.1. REPÚBLICA FEDERAL ALEMANA

Conviene advertir que el trabajo está realizado con anterioridad a la unificación de los dos estados alemanes y que, por tanto, todos los datos se refieren sólo a la antigua República Federal.

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Un Estado federal en proceso de transformación

Creada después de 1945, tras el reparto de los países germánicos como consecuencia de su derrota en la II Guerra Mundial, la RFA o Alemania del Oeste, no posee una unidad geográfica clara. Con una superficie de 248.619 km² y alargada de norte a sur en 850 km desde el Mar del Norte a las estribaciones de los Alpes, su territorio tiene gran diversidad de paisajes, distinguiéndose una Alemania del Norte, llana y de clima predominantemente oceánico, una Alemania media, donde se alternan macizos antiguos, fosas y valles, de clima rudo y continental, y una Alemania del sur, extendida por la cuenca de Suavia y Franconia y la zona de Baviera.

Con 61.000.000 de habitantes y una densidad de 245 hab./km² (1985), es el país más poblado de la C.E., beneficiado de la inmigración y reajustes posteriores a la II Guerra y de los trabajadores extranjeros tras su recuperación económica. En la actualidad, no obstante, hace ya años que se vive el declive demográfico con una caída brutal de la tasa de natalidad; se trata así de una población vieja, donde los mayores de 65 años representan el 14,2% del total.

Su organización es la de un Estado federal, dividido en 10 regiones o Länder de gran diversidad y con administraciones muy descentralizadas, lo que es de gran importancia para entender el sistema educativo.

Su rápida reconstrucción económica la ha convertido en la cuarta potencia industrial y la segunda comercial del mundo.

Entre los rasgos que caracteriza a su población está el del amor al trabajo bien hecho. A pesar de la industrialización del país, el artesano goza todavía de un prestigio considerable, de ahí la consideración y el aprecio que siempre han manifestado los alemanes hacia una buena Formación Profesional. Se combina esto con una mentalidad tradicional y un gran sentido práctico que hace parecer mejor ser un excelente artesano que un mediocre profesor o abogado. El sentido jerárquico y el respeto a la autoridad del jefe, así como la tendencia plurisecular al federalismo combinada con el amor a una patria única completan el perfil de una sociedad en continuo proceso de evolución.

Desde el punto de vista político es destacable su gran estabilidad política con la alternancia del CDU, cristiano-demócratas, y el SPD o social-demócratas, a veces con el apoyo del pequeño partido liberal o la reciente aparición de los verdes. Su gobierno, basado en el consenso social, nada ajeno al temperamento germánico y al sentido innato de la disciplina, y divergente en lo económico o político, no pone en duda la constitución ni las estructuras sociales del país.

La calma social, no obstante, se ha debilitado en los últimos años, y todas las características anteriores se han visto convulsionadas recientemente por la unificación con la antigua RDA o Alemania democrática, que ha significado un cambio de consecuencias difíciles de valorar.

Un sistema educativo dual

Se considera a Alemania la cuna de los sistemas educativos contemporáneos por su temprano interés por sistematizar la educación y establecer la obligariedad de la enseñanza. Ya en 1736 se establece el Plan General de Escuelas y desde 1870 se impone el sistema educativo de doble vía. El ramal minoritario y de mayor prestigio tenía como tronco fundamental el Gimnasyum; el otro ramal se iniciaba con la escuela popular elemental y podía continuarse con una escuela de formación práctica. Se inicia de esta manera un sistema dual, combina-

ción simultánea de enseñanza y empleo productivo, que tanto caracteriza a la educación alemana.

En la actualidad el sistema educativo se estructura a partir de un primer escalón común para todos los alumnos llamado *Grundschule* o escuela elemental y que cubre los cuatro primeros años escolares (en Berlín, los seis). La *Hauptschule* o escuela secundaria de primer ciclo comprende tres, cinco o seis clases según los *Länder*. En general estos alumnos entran en la vida activa al terminar y frecuentan entonces una *Berufsschule* o escuela profesional a tiempo parcial, y al menos durante tres años.

La *Realschule* o escuela secundaria también de primer ciclo como la anterior, pero que conduce al 2º ciclo, llega hasta el décimo año de escolaridad, prepara a profesiones de carácter práctico y distingue su enseñanza de la anterior por su mayor insistencia en los idiomas y en el tratamiento sistemático de las asignaturas.

El *Gymnasium* designa todo establecimiento de enseñanza secundaria general que llega al decimotercero año de escolaridad y conduce a un examen final (*Abiturprüfung*) que permite el acceso a la enseñanza superior de tipo científico o *Hochschulreife*. Hay varios tipos de establecimientos siendo los más destacados los dedicados preferentemente a los idiomas, a las matemáticas y las ciencias y a las letras clásicas.

Existe también la *Gesamtschule* o escuelas integradas que agrupan *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*.

Hay además gran variedad de escuelas profesionales a tiempo parcial o completo.

Los problemas y características más destacados de este complejo sistema educativo pueden sintetizarse así:

Descentralización versus unidad

Según la constitución alemana todas las competencias educativas caen bajo la responsabilidad de los *Länder*. Se trata de un sistema escolar completamente regionalizado. El miedo del gobierno central a que esta descentralización produzca excesivas divergencias en la educación de los jóvenes, ha propiciado la creación de organismos de carácter central que aseguran determinadas competencias del gobierno federal en materia educativa y velan por la coordinación de los diversos *Länder* entre sí y de todos ellos con el gobierno federal.

Es competencia de los estados federados establecer los objetivos de la enseñanza, las normas para crear y mantener escuelas, la formación y perfeccionamiento del profesorado, para el funcionamiento de los centros, libros de texto, becas, etc.

También existe una tradición de autonomía local pero en la práctica es escasa.

El Ministerio federal de educación asume en solitario algunas competencias: principios reguladores de la enseñanza superior, formación profesional extraescolar, promoción de la investigación científica, educación a distancia, normas para unificar los salarios de los profesores, etc., pero su contribución más decisiva es la de participar junto a los Länder en la toma de decisiones que puede afectar a toda la federación.

Selección versus democratización

Alemania federal es uno de los pocos países que siguen exigiendo a gran cantidad de niños optar a la temprana edad de 10 años por caminos diversos de escolarización más o menos tendentes al ámbito laboral o al intelectual. Se relaciona este hecho con las características antes comentadas de la sociedad alemana, donde no parece un problema el que un alumno de 10 años se vea obligado a ingresar en una Hauptschule en vez de hacerlo en un Gymnasium.

Por otra parte los trasvases de unas instituciones a otras parecen funcionar bien, lo que hace que las elecciones prematuras no sean tan traumáticas.

En todo caso, en los diversos tipos de educación secundaria prevalecen los contenidos de formación general sobre los de formación pretecnológica, lo que posibilita que se pueda acceder al Bachillerato y a la Universidad desde cualquier opción que se haya tomado, dada la igualdad substancial de los diez años de escolaridad; en ello se basa el cumplimiento de la igualdad de oportunidades.

De todos modos, y pese a las tendencias manifestadas en algunos Länder socialistas, el segundo ciclo del Gymnasium sigue siendo minoritario y elitista.

Formación de profesores

La formación de los profesores corresponde a los Länder y en todos es distinta en duración y en contenidos para los profesores que actúan en distintos niveles. Sin embargo, excepto los profesores de pre-

escolar, todos los futuros docentes se forman en instituciones de enseñanza superior, con una duración de 3 a 4 años de formación teórica y de 1 año y medio a 3 años de servicio preparatorio en los que se combina la formación práctica y la teórica, para terminar con un segundo examen de estado antes de empezar su ejercicio profesional.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis cuantitativo: las categorías

El número total de frases subrayadas es de 79 que corresponden a los Länder de Renania Palatinado, Westfalia, Baviera y Hessen, siendo Westfalia el Land con más peso específico de documentación enviada.

Las categorías con mayor número de frases valoradas son las 6 y 7, con 17,7% sobre el total cada una de ellas. Estas categorías se refieren a Aspectos y Bases de la evaluación. Se legislan minuciosamente en Westfalia y Baviera los aspectos sobre los que van a evaluar (planificación de la clase y funcionamiento, bases científicas, método y personalidad del profesor, conocimiento de la materia, rendimiento en la especialidad, cualidades personales, capacidades pedagógicas, conocimiento de las normas legales, disponibilidad, capacidad para funciones asesoras y directivas). También se legisla minuciosamente sobre las fuentes de recogida de la información (visitas a las clases, entrevistas, informe sobre la clase, observación de exámenes de alumnos, reuniones con profesores, entrevistas con grupos, informe del director, informe del especialista).

En segundo lugar está la categoría 9, de los Fines, con el 14% sobre el total; esto indica que también les preocupa el para qué de la evaluación, que fundamentalmente se centra en la promoción de los funcionarios, la elección adecuada de profesores para las tareas que han de realizar y la resolución de situaciones administrativas (traslados, periodo de prácticas, permisos voluntarios).

Cuidan mucho el soporte sobre el que van a verter toda la información (las frases subrayadas aparecen en un 12%) conseguida durante el proceso de evaluación, y también conceden importancia a los agentes (directores, profesores e inspectores) a los que se refiere el 10% de las frases.

En algunos Länder existe un informe estandarizado que tienen que cumplimentar los inspectores con todos los aspectos relevantes y datos

acaecidos durante el proceso de evaluación y se consideran importantes a tal fin.

Las demás categorías tienen porcentajes poco significativos.

La evaluación: una normativa detallada y práctica

En Alemania no parece que exista oficialmente un plan de Evaluación, pero sí diversas normas legales para cada uno de los estados, que regulan aspectos de la evaluación sistemática u ocasional de los profesores, descendiendo a detalles concretos sobre cómo, qué, cuándo, con qué medios y para qué evaluar. Es interesante, dada la riqueza de las respuestas, que las consideremos también más pormenorizadamente.

El fundamento para una "evaluación del profesorado" en el sentido de la consulta española es, en la República Federal, la inspección de los centros a cargo de los inspectores de educación (escolares) estatales, que comprende, entre otras, la inspección de asignaturas y del servicio. El control de las asignaturas es desempeñado por la inspección sobre el trabajo en la enseñanza y en la educación en todos los centros públicos. El control de las materias tiene lugar en el marco de la administración educativa, en general, en un sistema de tres niveles en el que el nivel superior está formado por el Ministerio de Educación, el nivel medio por las secciones de educación en los gobiernos regionales (o también por los "Oberschulämtern", independientes) y por el nivel inferior, por los "Schulämter", en los distritos, ciudades y comunidades. Los centros de enseñanza secundaria (Institutos, Realschulen y centros de formación profesional) son normalmente inspeccionados directamente por los componentes del nivel medio y superior, en tanto que los Hauptschulen (EGB) son de la competencia de los Schulämter (nivel inferior).

A los encargados de inspeccionar las materias, se les encomienda comprobar el cumplimiento de los planes de estudio y disposiciones sobre pruebas, mediante visitas a los centros y a las clases, y tomar las medidas oportunas para ello.

Los Inspectores no pueden sin más tomar decisiones individuales en la especialidad y, con ello, incidir ilimitadamente en la "libertad pedagógica" del profesor. En las legislaciones de algunos Länder está por ello legalmente limitada la supervisión de las asignaturas. La libertad pedagógica no se le concede al profesor en interés de éste, sino por el de los alumnos, de forma que pueda tener un cierto espacio libre

para una enseñanza orientada al alumno, en cuanto a la elección de los contenidos, de los métodos y de la evaluación.

La Inspección del Servicio es para los directores, profesores y demás personal pedagógico. Esta Inspección deriva de la normativa general de funcionarios para los profesores que son funcionarios y se refiere entre otras cosas al control sobre el cumplimiento del deber del profesor. Las observaciones que se hacen a continuación valen tanto para funcionarios como para los contratados.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Según la reglamentación en vigor en los distintos Länder, conviene distinguir entre evaluación periódica y evaluación por un motivo particular (evaluación específica). Entre los motivos particulares figuran: la expiración del tiempo de prueba, la atribución de nuevas tareas, la promoción.

DURACIÓN

No se habla de la duración del proceso, aunque se insiste en varias ocasiones que no es una evaluación puntual.

PERIODICIDAD

No en todos los Länder se realizan estas evaluaciones periódicas; tienen lugar cada 4 ó 6 años según cada Land. Por ejemplo, en Baviera es cada cuatro años, y en Westfalia cada seis años.

AGENTES

La evaluación de los profesores es competencia de los Inspectores y/o directores. En la mayoría de los Länder la competencia es del Inspector, aunque éste puede pedir asesoramiento a los directores y a profesores experimentados. En Baviera esta competencia es del director, lo que se explica puesto que según la legislación de este Land, el director de un centro es el jefe administrativo de los profesores a todos los efectos. En Renania Palatinado, los profesores son evaluados en una primera instancia por el director y para los casos de promoción o conflicto interviene el Inspector, que también lo hace en el caso de evaluación de directores.

ASPECTOS QUE SE EVALÚAN

Algunos Länder, como Westfalia, Baja Sajonia y Baviera, tienen legislación pormenorizada sobre este tema. La mayoría de los Länder valoran la competencia profesional y las aptitudes y cualificaciones de los enseñantes. Baviera tiene disposiciones detalladas y minuciosas sobre este aspecto. Se valora en el rendimiento específico la eficacia educativa y el éxito en la clase; en la capacidad profesional, las cualidades personales, la capacidad de rendimiento corporal y el conocimiento de la profesión tanto en su parte científica como en su parte administrativa; la capacitación pedagógica abarca, además de las condiciones pedagógicas del profesor, su capacidad de contacto con los alumnos y de comunicación, y la disponibilidad. Además se valora también la capacidad para funciones asesoras y directivas.

BASES PARA LA EVALUACIÓN

Los Länder prevén diferentes bases para la evaluación, visitas a las clases, informes del director, entrevistas a los enseñantes, control de los resultados de los alumnos, etc. En Westfalia hay legislación bastante detallada sobre este punto, donde se incluyen: entrevista, visita a las clases, a más de una, informe sobre las clases, observación de exámenes de alumnos, reuniones con profesores, entrevistas con grupos, informe del director sobre el rendimiento e informe del especialista. En Baviera, se especifica que la base fundamental para la evaluación son las visitas a las clases, que deben efectuarse en todas las asignaturas que imparte el profesor y a ser posible distribuidas en todos los cursos en que da clase: además establece que, salvo los casos que prevé la legislación, estas visitas se harán sin avisar.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En la R.F. de Alemania los enseñantes no son sometidos a ninguna evaluación general en el marco de encuestas, test y cuestionarios. El procedimiento de evaluación es un procedimiento de evaluación individual. En Renania del Norte-Westfalia se ha establecido un formulario para servir de modelo. Dicho formulario contiene una parte I de datos de identificación del profesor y del centro. El cuerpo del formulario contiene los siguientes epígrafes: motivo de la evaluación, fin de la

evaluación, bases de la evaluación, tareas del profesor, aspectos que se evalúan, observaciones y un juicio global.

FINES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación periódica y obligatoria tiene como fin el servir de base a una planificación de efectivos y al mantenimiento de la eficacia de la enseñanza. Las evaluaciones esporádicas tienen como finalidad diversos motivos: haber transcurrido el tiempo de prueba, promoción, traslado al extranjero, licencias por estudios, traslado a otra provincia que depende de otra inspección, etc.

En la normativa de Baviera se especifica que la evaluación periódica tiene como finalidad elegir los profesores adecuados a las tareas que han de desempeñar.

En Hesse la evaluación tiene como finalidad la clasificación del profesor para percibir un salario más alto.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Están relacionadas con los fines. Si se evalúa para una mejor planificación de los efectivos, la consecuencia será que los profesores estarán haciendo aquellas tareas para las que están más capacitados. Si se evalúa con vistas a una promoción salarial, la consecuencia será que ese profesor verá incrementado su salario, etc.

SOPORTE DE LA EVALUACIÓN

En la R.F. Alemana se hacen informes después de las evaluaciones. Estos informes constan de una parte cuantitativa donde se expresa la nota generalmente en una escala que tiene diferentes categorías según el Land. En Renania del Norte-Westfalia se utilizan cinco categorías (los rendimientos corresponden a las exigencias en grado especial, los rendimientos corresponden a las exigencias en grado notable, los rendimientos corresponden a las exigencias en grado normal, los rendimientos corresponden a las exigencias pero con deficiencias, los rendimientos no corresponden a las exigencias). Tres de ellas son positivas y dos son negativas.

También constan de una parte cualitativa sobre lo observado del trabajo y características del profesor.

En Baviera el juicio se expresa mediante siete categorías: sobresaliente, muy bueno, cumple con creces, sobrepasa las exigencias, cumple normalmente, cumple en parte, no cumple.

GARANTÍAS

Antes de ser remitido a las Autoridades competentes el informe de evaluación se le muestra al profesor que tiene la posibilidad de formular por escrito comentarios que son añadidos a su "dossier". Está regulado el procedimiento que debe seguirse en caso de impugnaciones a la evaluación.

En resumen, el contenido de la evaluación de profesores, su dinámica y procedimiento hay que entenderlo, dentro del contexto alemán, a partir de las características sociológicas del sistema educativo de ese país.

La descentralización y el poder legislativo que poseen los Estados y que, en lo relativo a los funcionarios es total, explican el que no exista un plan nacional de evaluación con normas generales para todos los Estados. Cada Land legisla estos aspectos y, además, lo hace de manera total, con poca incidencia de otras instancias ya que las autonomías locales y los sindicatos tienen muy poco peso específico en cada uno de ellos.

La mentalidad práctica de los alemanes se deja sentir en la minuciosidad y detalles prácticos con que han legislado algunos aspectos de la evaluación. No han hecho teorías sobre la evaluación, pero han diseñado modelos muy prácticos para evaluar. Por eso mismo se explica el detalle al que se descende, en algunos Länder, en la legislación del Boletín Oficial.

El sentido jerárquico y el respeto a la autoridad de los jefes, se pone de manifiesto en el hecho de que los Directores son los jefes del personal y, en algunos Länder, también a efectos administrativos, siendo ellos los que evalúan a los profesores. En otros casos y en otros Länder, son los Inspectores los que evalúan al ser las autoridades dependientes del Gobierno Estatal.

En el ámbito educativo, el afán por el trabajo bien hecho se traduce en una evaluación obligatoria cuya motivación radica en una mejor planificación de los efectivos disponibles. Esta evaluación es "jerárquicamente" aceptada por el profesor, que ve —por un lado— un medio de aumentar su prestigio profesional mediante la consideración de su

trabajo bien hecho y —por otro— la posibilidad de aumentar su salario. Es significativo que no sea rechazada la evaluación obligatoria sin ningún motivo específico, salvo la finalidad a que hemos aludido.

Está muy arraigado un espíritu elitista que se manifiesta en una selección fundada en la capacidad de los individuos, de forma que, a determinados centros de enseñanza, lleguen solamente los mejores. Por ello los profesores están acostumbrados a someterse a procesos selectivos (por lo menos dos exámenes de grado antes de llegar a ejercer la profesión) y lo viven con naturalidad.

2.2.2. BÉLGICA

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Densidad de población y problemas lingüísticos

Difícilmente pueden encontrarse casos de países en los que las condiciones naturales, la evolución histórica y las características culturales y sociopolíticas, tengan que tenerse en cuenta para intentar comprender las peculiaridades del sistema educativo más que en el caso de Bélgica.

Los antiguos "Países Bajos", hoy Bélgica, Holanda y Luxemburgo, están situados dentro de las tierras llanas de la fachada atlántica europea. Son países sin fronteras naturales. Ocupan encrucijadas en los corredores naturales e históricos que en doble sentido este/oeste y norte/sur, han caracterizado la vida cultural europea.

En el caso belga esta privilegiada situación, además de explicar su desarrollo económico y cultural, es el origen de su peculiaridad.

Caracterizada por un paisaje monótono, de llanuras, y clima oceánico, Bélgica, con una población de 9.903.000 de habitantes en 30.552 km², tiene una alta densidad de población que se sitúa en los 324 hab./km². La bajada de su crecimiento demográfico, paralelo al ocurrido en otros países occidentales, se concreta hoy en unas tasas de natalidad del 11,7‰, de las más bajas de Europa, al tiempo que la inmigración parece debilitarse. No obstante, la población extranjera, de italianos, marroquíes, franceses y turcos, alcanza las 891.000 personas.

En Bélgica confluyen las influencias del substrato romanizado en el centro y el sur, país valón, con las germánicas en el norte y este, país flamenco. Bélgica es un país pluricultural y plurilingüístico, organizado de forma federal. Las diferencias entre su población, una de tipo

francófono y otra flamenca, provocará problemas lingüísticos y diferencias de mentalidades que tendrán su traducción, entre otras, en el sistema educativo, fuertemente afectado por estas diferencias.

Unida económicamente desde 1922 a Luxemburgo (360.000 hab.), en 1944 la unión con Holanda ha dado lugar al Benelux. En 1958 ingresó en la CEE, siendo su capital, Bruselas, sede de sus órganos de gobierno.

Su economía hoy ofrece el contraste entre un Flandes dinámico y una Valonia en declive, junto con los problemas de la reconversión energética y la tradicional explotación del carbón y la siderurgia.

Los hitos principales de la evolución histórica ayudan a comprender la complejidad de la sociedad belga.

Solamente el centro y el sur de la actual Bélgica formó parte del Imperio Romano y se romanizó. El norte permaneció dentro del mundo germánico, que vio reforzado este carácter tras las invasiones de inicios de la edad media. El Imperio Carolingio incorporó estos ámbitos; pero su desmembración en el siglo IX los incluyó en la Lotharingia, amplia franja intermedia entre las futuras Francia y Alemania, que intentaron alternativamente su incorporación.

Al menos desde el siglo XI, esta zona de Europa de la que forma parte la actual Bélgica, junto con el resto de los antiguos "Países Bajos", se convertirá en una de las zonas del despegue económico europeo. Una agricultura innovadora, el comercio marítimo del Mar del Norte y las rutas comerciales hacia el sur, generaron una gran prosperidad con un temprano y vigoroso desarrollo de una burguesía urbana.

En los siglos XIV y XV, cuando era junto con Italia uno de los focos económicos y culturales de Europa, se producirá el primer intento fallido de constituirse en estado-nación. Fracasado el intento, la zona entrará en una larga etapa de tres siglos bajo dominio extranjero.

Durante el siglo XVI, formando parte de la monarquía hispánica, vivirán intensamente la revolución religiosa reformista que determinará en el siglo XVII la división de los "Países Bajos" entre zonas de mayoría protestante (Holanda) y Bélgica como país de mayoría católica. A los factores de diversidad cultural y lingüística, se va añadir el confesional, incluso dentro de la propia Bélgica.

El siglo XVIII constituye la época de la dominación austriaca hasta su incorporación al Imperio Napoleónico.

Tras una breve etapa de reunificación de los "Países Bajos" en el siglo XIX, Bélgica conseguirá en 1830, con ocasión de la primera oleada revolucionaria liberalnacionalista, su plasmación como estado-nación independiente.

Un sistema educativo peculiar y descentralizado

La complejidad del proceso histórico explica la diversidad cultural, lingüística y confesional; pero también las peculiaridades del sistema educativo, que refleja influencias de los modelos franceses con otras propias de los países germánicos.

Hasta 1794 la educación era un asunto privado que dependía prácticamente de las Iglesias, sobre todo de la católica. El primer esbozo de sistema educativo moderno se estableció en la etapa de dominación francesa dentro del modelo napoleónico centralista.

La nueva Bélgica independiente mantuvo las líneas generales del sistema francés (Artículo 17 de la constitución de 1831); pero las condiciones específicas de la sociedad belga pluricultural, plurilingüística y pluriconfesional, han determinado un largo proceso de descentralización y regionalización. Este proceso, jalonado de momentos conflictivos (guerras escolares entre las diversas comunidades para conseguir igualdad de oportunidades educativas y respeto a sus peculiaridades dentro de la Educación), se ha intentado solventar con "pactos escolares" tras acuerdos políticos en el marco constitucional.

Los conflictos escolares de la década de los cincuenta se cerraron con una serie de leyes en torno a 1960, que al garantizar los derechos educativos de las diversas comunidades, establecieron las bases de un sistema educativo descentralizado, regionalizado y cuasifederal. En 1970 la aprobación del Artículo 59 (bis) de la Constitución consagró constitucionalmente la autonomía educativa de cada una de las comunidades lingüísticas del país.

La estructura político-administrativa del sistema educativo belga presenta una cierta complejidad, reflejo de la organización política, legislativa y administrativa.

En el seno del Estado belga coexisten tres regiones (Flandes, Valonia y Bruselas), tres comunidades y cuatro regiones lingüísticas: neerlandesa, francesa, alemana y la bilingüe de Bruselas.

El marco jurídico-político es la Constitución y corresponde al Parlamento Nacional la capacidad legislativa, con efectos sobre todo el

país, en los aspectos generales del sistema educativo: educación obligatoria, estructura general de los niveles de enseñanza, títulos, subvenciones, profesorado, etc.

En el nivel administrativo, desde 1966 existen dos ministerios de Educación. Uno para el sistema educativo en lengua francesa, que también se ocupa de la comunidad de lengua alemana de los cantones del Este y otro para el sistema educativo en lengua neerlandesa. Dentro del marco constitucional y de las leyes aprobadas por el Parlamento Nacional, cada uno de los ministerios desarrolla y dirige, en su ámbito, la política educativa. Desde 1970 existe, también, para cada comunidad, un Consejo Cultural con capacidad legislativa en materia educativa a nivel de horarios escolares, programas de estudios y métodos pedagógicos.

Los Consejos Culturales y los Ministerios nombran a los funcionarios para ejecutar la política educativa.

Esta estructura, ya de por sí compleja, lo es más aún dada la variedad de tipos de centros con titularidades diversas, públicas o privadas, que también tienen competencias en la gestión educativa.

En cada uno de los subsistemas educativos con peculiaridad lingüística, pueden existir tres tipos de centros: Centros del Estado (Oficiales), centros públicos subvencionados por el Estado pero dependientes de organismos oficiales distintos de la Administración Educativa (municipios o provincias) y centros libres, subvencionados o no por el Estado, de tipo confesional y mayoritariamente dependientes de la Iglesia Católica.

Aunque existen notables diferencias entre el sector francófono y alemán con el sector neerlandés, la distribución de los efectivos escolares en porcentajes por tipos de centros permiten valorar que los centros del Estado no escolarizan nunca más del 20% del total, los de otras titularidades públicas reciben a casi el 36% del alumnado en el sector francófono, pero sólo el 13% en la zona neerlandesa. Los centros libres (privados) acogen al 44% del alumnado en la zona francófona y a casi el 70% en la neerlandesa.

El peso de la enseñanza privada y de los centros dependientes de otras autoridades, preferentemente locales, es una característica básica del sistema educativo belga, explicable por la tradición histórica y la diversidad confesional.

Esta situación de triple red de centros determina una compleja normativa en cuanto a subvenciones para creación y sostenimiento de los centros no estatales en los niveles obligatorios y postobligatorios, así como el reclutamiento y estatuto del profesorado. Incluso los servicios de Inspección educativa están diferenciados, no sólo por zonas lingüísticas, sino por tipos de centros. Además del cuerpo de Inspectores del Estado, que actúa sobre los centros de la red y sobre los subvencionados, pueden existir, de hecho existen, inspectores de los centros de los entes locales y otros designados por las entidades titulares de los centros libres; por lo menos para los aspectos confesionales.

Como norma común para todas las comunidades, el Sistema Educativo belga organiza los estudios en los siguientes niveles:

- Educación Preescolar
- Enseñanza Primaria
- Enseñanza Secundaria
- Enseñanza Superior

La Educación Preescolar forma parte del Sistema Educativo y depende de los ministerios de Educación. Se extiende entre los dos años y medio y los seis. No es obligatoria; pero sí gratuita. Casi dos tercios de la escolarización en este nivel, que alcanza casi el 100% de los alumnos en estas edades, la cubren los centros de titularidad municipal o los centros privados.

Las orientaciones pedagógicas se han renovado recientemente reforzando los objetivos educativos de maduración frente a los instructivos instrumentales.

Tanto en este nivel como en el inmediato de la Enseñanza Primaria, los métodos pedagógicos siguen inspirándose en las doctrinas de O. Decroly, psicopedagogo belga, impulsor de las reformas de 1936 e introductor de los planteamientos globalizados y de los "centros de interés".

Con la Enseñanza Primaria se inicia la escolarización obligatoria y gratuita. Se extiende desde los seis años hasta los doce. Está articulada en tres ciclos de tres años cada uno.

Desde 1971 en la zona francófona y desde 1973 en la neerlandesa se lleva a cabo un proceso de renovación de los objetivos, los contenidos y los métodos para favorecer la adquisición de conocimientos ins-

trumentales (Lengua materna y Matemáticas) aunque subsisten aún muchos centros que mantienen las orientaciones tradicionales.

También en este nivel, y en las dos zonas lingüísticas, la escolarización mayoritaria la cubren los centros privados subvencionados y los centros dependientes de las comunidades locales. Las subvenciones, desde 1984, son proporcionales a los períodos lectivos y al número de alumnos.

Los alumnos que superan este nivel educativo reciben un certificado de estudios básicos.

La Enseñanza Secundaria del Sistema Educativo belga presenta también cierto grado de complejidad al coexistir dos tipos, el tradicional y el renovado, diversidad de centros y también dos fases en el cumplimiento del período de educación obligatoria: a tiempo completo y a tiempo parcial.

Desde 1984 la escolarización obligatoria a tiempo completo se extiende hasta los 15 años cubriendo al menos tres años de Educación Secundaria. Existe también obligación escolar hasta los 18 años, pero sólo a tiempo parcial. Para acceder a la Enseñanza Secundaria se precisa haber superado la Primaria y ser admitido por un centro.

Al modelo de Educación Secundaria Tradicional, regulado por última vez en 1957, se le denomina Tipo II. Comprende seis años entre los 12 y los 18, divididos en dos ciclos de tres años, ciclo inferior y ciclo superior. Se subdivide a su vez en enseñanza general, enseñanza técnica y enseñanza profesional. Dentro de la enseñanza general de carácter académico existen, desde el primer ciclo, dos orientaciones: Humanidades Antiguas con Latín/Griego y posibilidades de Matemáticas y Ciencias y Humanidades Modernas con Ciencias y Ciencias Sociales. En el ciclo superior se produce un despliegue de hasta siete modalidades con una estructura muy similar a las opciones del Baccalariato francés. Las enseñanzas técnicas y los profesionales se diferencian en una orientación más técnica en el primer caso y más práctica en el segundo. Desde 1975 los titulados por las ramas técnicas tienen abierto también el acceso a los estudios universitarios superiores.

La Enseñanza Secundaria de Tipo I o renovada, se puso en marcha en 1969 como un intento de proporcionar a todos los jóvenes una formación homogénea, dentro de las corrientes entonces en boga de la escuela comprensiva.

Una ley de junio de 1971 organizó esta enseñanza renovada en cuatro modalidades: enseñanza general, técnica, profesional y artística, agrupadas a su vez en secciones de transición o preparatorias para la enseñanza superior y secciones de cualificación (enseñanzas técnicas, profesionales y artísticas), cuya finalidad es cualificar para la incorporación a la vida activa, sin imposibilitar la prosecución de estudios universitarios posteriores.

Cronológicamente el Tipo I se articula en tres ciclos o grados. Un primer ciclo de dos cursos de observación con un currículo común en primero y una sola optativa en segundo. Al finalizar este ciclo son objeto de un consejo de orientación. En el segundo ciclo de orientación, se produce una moderada diversificación con oferta de optativas según las modalidades, dentro de una polivalencia, pero con reversibilidad. El tercer ciclo denominado de Determinación sirve para proseguir estudios en las secciones de cualificación y técnicas como preparación para estudios superiores, dentro de un amplísimo abanico de posibilidades de especialización que alcanza hasta 84 combinaciones.

Al coincidir con el fin de la escolaridad obligatoria a tiempo completo, muchos alumnos ya no cursan este ciclo o, por no haber superado el anterior, siguen cursos complementarios para cualificarse o continuar su formación de tipo profesional en régimen a tiempo parcial.

Después de más de veinte años de iniciada la renovación todavía coexisten los dos tipos de Enseñanza Secundaria, aunque con desigual distribución según comunidades lingüísticas y, sobre todo, según el tipo de centros.

En la zona francófona y alemana el modelo de 1967 es ya casi residual y sólo era seguido a mediados de los ochenta por menos del 30% de los alumnos. Los centros estatales de entidades públicas locales habían ya generalizado el modelo renovado, permaneciendo el de Tipo II sólo en los centros privados. En la zona neerlandesa el proceso de expansión de la secundaria renovada ha sido más lento, continuando en el otro modelo todavía más del 40% del alumnado, aunque ello refleja, también, el mayor peso de los centros privados (Libres), que son los que tienden a mantener el modelo tradicional más academicista y segregador.

Los centros del Estado que imparten la Enseñanza Secundaria renovada del Tipo I pueden ser: Ateneos reales con los tres ciclos o al menos los dos últimos; los Liceos del Estado, que imparten los dos primeros ciclos hasta el final de la enseñanza obligatoria reglada y los Institutos técnicos donde se imparten las modalidades técnicas y profesionales.

Al finalizar los estudios secundarios hasta el nivel de la enseñanza obligatoria reglada, los alumnos reciben el correspondiente título. Los que continúan todos los niveles de la secundaria reciben certificados o diplomas, según las modalidades, que les permiten el acceso a estudios universitarios o de cualificación profesional. Para ingresar en la Universidad existe una prueba de madurez que efectúan tribunales del Estado.

La Enseñanza Superior la componen: la Enseñanza Universitaria y la Técnica. La Universitaria comprende las licenciaturas clásicas y alguna ingeniería, junto a otros estudios como Ciencias Políticas, Económicas, etc. aparecidos posteriormente. Se articula en dos ciclos de dos años ("candidatura" y "licenciatura") más el doctorado.

La Enseñanza Superior no universitaria tiene carácter técnico o profesional, se articula entres ciclos y proporciona los titulados destinados a ser los técnicos del sistema productivo.

En su conjunto, el Sistema Educativo belga ofrece un gran interés al tratarse de un modelo complejo, que ha conseguido adaptarse desde una estructura original centralista a un modelo socio-político cuasifederal desconcentrado, que sirve a una sociedad plural en niveles culturales, lingüísticos y confesionales. Un modelo en el que coexisten, junto a las responsabilidades del Estado en materia de Educación, las iniciativas de las administraciones locales y una participación mayoritaria de los centros privados (libres). Todo ello dentro de un contexto de dilatada tradición pedagógica y de enseñanza de calidad. Ello no significa que el sistema belga no tenga problemas, además de los de mantener la paz escolar. La extensión de la secundaria renovada se está produciendo más lentamente de lo esperado. También la crisis del profesorado afecta a Bélgica con pérdida de vocaciones docentes, sobre todo para las áreas de Ciencias y Tecnología. El perfeccionamiento y la actualización del profesorado también está planteando problemas.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de categorías

Del análisis de los contenidos de las cuatro respuestas recibidas por vía Eurydice de Bélgica (una por cada consulta diferenciadas entre la zona francófona y la flamenca), parecen poder extraerse las siguientes conclusiones:

- La categoría que alcanza una frecuencia mayor es la referente al soporte de la evaluación (19%), es decir, dan mucha importancia a los informes y documentos donde se recoge la información. A continuación, con un 16%, figuran las garantías legalmente establecidas para que el informe pueda ser recurrido. Las consecuencias, con un 11%, y los agentes de evaluación figuran a continuación. Las categorías menos representadas son las referentes a los aspectos que se evalúan y a los instrumentos utilizados, ambas con el mismo porcentaje, un 2,5%.
- Existe práctica de evaluación sistemática del profesorado, que se lleva a cabo prácticamente con los mismos sistemas y criterios en ambas zonas. El sistema de evaluación, sin práctica y sin criterios, se asemeja mucho al modelo regulado en Francia.
- Del análisis textual se ha llegado por unanimidad a pronunciarse sobre la existencia de una evaluación, sistemática y de periodicidad anual.
- También se ha valorado de forma unánime que los agentes de estos procesos de evaluación son los Directores de los Centros y los Inspectores especialistas en las distintas materias. Los Directores evalúan los aspectos generales del cumplimiento de las obligaciones del profesorado en su faceta de funcionarios. Los Inspectores evalúan las aptitudes profesionales de los profesores (preparación y actualización científica y didáctica, eficacia docente, dedicación y sentido de la responsabilidad).
- La evaluación que efectúan los Directores se refleja en una ficha individual de seguimiento anual que se cierra a final de cada curso y en la que pueden figurar los aspectos favorables disponibles de su ejercicio profesional.
- En la evaluación, los Inspectores, además de analizar las programaciones, cuadernos de clase, libreta de notas, ejercicio de los

alumnos, programación del uso del material didáctico, programación de actividades extraescolares, etc. de los profesores, visitan las clases y hacen una entrevista posterior al candidato.

- Así como la evaluación del Director se recoge en una ficha individual, la efectuada por los Inspectores se recoge en un informe. El conjunto es objeto de una valoración cuantitativa que se expresa con una gama de valoraciones: excepcional, muy bueno, bueno e insuficiente.
- La evaluación se lleva a cabo por prescripción normativa y puede tener efectos disciplinarios, pero no repercusiones salariales, pues los ascensos se producen por simple antigüedad. Sí tienen consecuencias en los casos en los que un profesor es evaluado cuando aspira a una promoción profesional. Para poder ser candidato al acceso a la Inspección es necesario haber sido evaluado en el período anterior, al menos con la calificación de bueno.
- Están previstas todas las garantías posibles para que a petición de los interesados pueda revisarse su última evaluación. Las evaluaciones con resultados muy positivos o muy negativos, tienen que justificarse mediante un informe especial. Tanto contra las anotaciones que en la ficha individual anota el Director, como contra el informe del Inspector, los interesados pueden elevar reclamaciones ante las sucesivas instancias llegando incluso hasta el ministro de Educación.

Una evaluación habitual

Hay sistemas habituales de evaluación del profesorado de la enseñanza belga, y están regulados desde 1969. Conviene hacer una puntualización importante: los procesos de evaluación que se mencionan afectan sólo con seguridad al profesorado de los centros del Estado, que representan en torno al 17% ó 19% del total, según zonas flamenca o valona, por pertenecer el resto del profesorado a centros de titularidad de otras administraciones o libres.

El profesorado de la Educación Secundaria está sometido, tanto en el área francófona y alemana como en el área flamenca, a un proceso de evaluación habitual, que guarda muchas semejanzas con el modelo de evaluación de Francia.

Los profesores interinos y los profesores en prácticas son objeto de evaluación de sus periodos docentes por el Director del Centro y por Inspectores del Estado de su especialidad, mediante visitas específicas y estudio de los materiales didácticos y documentación del profesor.

Los profesores titulares son también objeto de evaluación anual mediante un registro y una ficha que en cada centro cumplimenta el director, además de la información recogida por los Inspectores en sus visitas. Cada profesor obtiene una valoración anual en su expediente que no tiene efectos ni sobre sus retribuciones, ni para su promoción, excepto que el profesor concurra a la provisión de un puesto del tipo de Director o Inspector, casos en que se precisa una puntuación determinada. Los profesores conocen estas valoraciones y existe un sistema de garantías para poder efectuar reclamaciones en casos de disconformidad. Llama la atención que en la regulación de la Bélgica flamenca, entre los aspectos que se evalúan de los profesores titulares, figuren además de dimensiones profesionales (preparación científica y didáctica), otras dimensiones personales como el entusiasmo, la dedicación al centro, el sentido de la responsabilidad y, lo que es más chocante, aspectos de su comportamiento como su lenguaje e incluso su vestimenta... No se dispone de información para poder valorar cómo puedan incidir estos procesos de evaluación del profesorado en su actualización y perfeccionamiento, que parece ser, como en todos los países, una de las necesidades más acuciantes.

2.2.3. FRANCIA.

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Un estado centralizado sobre un mosaico de regiones

Con una extensión de 551.000 km², Francia es el más grande de los estados europeos excluida la URSS. Su posición privilegiada la abre a la vez al Atlántico, al Mediterráneo y al Mar del Norte, convirtiéndola en un cruce de caminos y dotándola de un medio climático y biológico rico y variado.

Desde 1946 a 1985 la población francesa ha pasado de 40.600.000 a 55.000.000 de habitantes, ocupando el cuarto puesto en la CE. No obstante, la caída de la tasa de fecundidad ha conducido en 1984 a una cifra de 1,83 hijos por mujer que no garantiza el reemplazo generacio-

nal. Los flujos de inmigrantes, ya desde 1954, han venido a cubrir estos huecos demográficos, siendo los más recientes de origen musulmán fundamentalmente, que se encuentran con fuertes dificultades de integración. Su pirámide de población actual, aun así, se caracteriza por el creciente envejecimiento: el 13,2% de los franceses tienen más de 65 años.

Con una densidad media superior a los 100 hab./km², los contrastes entre zonas son grandes, lo mismo que los desequilibrios económicos entre regiones. Pero en conjunto se trata de una economía equilibrada, con una capacidad de producción agrícola e industrial muy desarrollada en los últimos treinta años y que se traduce en excedentes para exportar y con un buen nivel tecnológico (tecnologías punta, armamento, etc.): es la cuarta potencia comercial del mundo. Su déficit de energía se ha saldado en los últimos años con una fuerte apuesta por la energía nuclear que significaba ya en 1984 el 59% de su producción eléctrica.

Francia tiene una gran tradición centralista, tanto en el orden político como en el de la organización administrativa en sus más variadas facetas. A pesar de tentativas más o menos reiteradas de dotar de cierta autonomía a las regiones, más en el nivel pragmático que en el de las decisiones políticas, es el arquetipo de las organizaciones fuertemente jerarquizadas y centralizadas. El Presidente de la República dispone de los máximos poderes sin apenas modificaciones constitucionales desde que los requiriera el general De Gaulle en 1958, tras el golpe militar de Argelia el 13 de mayo. Los cambios introducidos por reformas tales como las de 1960, 1962 y 1963, 1974 y 1976, han podido significar cambios políticos de alguna entidad, pero no han tenido repercusión alguna en lo referente a la concentración de poder en manos del Presidente de la República o a la estricta jerarquización apuntada.

La primera consecuencia de lo anterior es la limitación de poderes de las autoridades locales o regionales en el ámbito de las decisiones. Otra es la de una manifiesta uniformidad organizativa en todo el territorio de la República. Y una tercera es la minuciosidad con la que a través de normas de diverso rango se regula la actividad de los entes públicos y, en ocasiones, las de los privados, especialmente cuando cuentan con la cooperación o la financiación del Estado.

La tupida malla educativa

El mundo educativo se desarrolla en este contexto. Desde Leyes y Decretos a *Arrêtés*, Circulares e Instrucciones, hay una tupida malla que encierra toda la vida académica en sus diversas manifestaciones. No es de extrañar, por ello, que Francia sea uno de los países que ofrecen mayor riqueza normativa sobre el tema que nos ocupa.

El máximo responsable de la educación, a nivel central, es el Ministro; a nivel periférico, el Rector de Academia, que dispone de sus equipos de Inspectores y Consejeros diversos. El resto de la Administración periférica es departamental o prefectural.

La enseñanza se imparte en centros públicos o privados; éstos pueden beneficiarse de Contratos y otras formas de colaboración del estado.

El sistema educativo se organiza en diversos niveles claramente definidos:

- Escuela maternal, para niños de 2 a 6 años. Es una enseñanza no obligatoria; a pesar de ello, hay estadísticas que revelan la asistencia del 90% de los niños de esas edades.

La enseñanza obligatoria se extiende desde los 6 años (inicio de la Escuela elemental) hasta los 16 (final del primer ciclo de la Enseñanza secundaria).

- La Escuela Elemental imparte enseñanzas a niños de 6 a 11 años. Además de las materias instrumentales y cognitivas tradicionales —francés, cálculo, geografía, historia— hay variadas actividades destinadas al desarrollo de la capacidad expresiva, de la sensibilidad artística, de las aptitudes manuales, físicas, etc.
- Los Colegios —*Collèges*— imparten las enseñanzas del primer ciclo de la Enseñanza secundaria que dura cuatro años, y está dividido, a su vez, en dos ciclos de dos años: Observación (6° y 5°) y Orientación (4° y 3°).

No todos los alumnos siguen las mismas enseñanzas durante la edad correspondiente al último. Aunque sea casi excepcional, antes de finalizarlo pueden seguirse las enseñanzas de carácter profesional del CAP (Certificado de Aptitud Profesional).

La superación del primer ciclo de Secundaria supone la obtención del BEPC (Brevet —Diploma— de los Colegios). (En estas líneas vamos tropezando ya con las habituales siglas que tan intrincado hacen

el camino por el sistema educativo francés, a las que necesariamente habremos de acudir).

La Orientación del primer ciclo —al final de 3º— es prescriptiva, y dará acceso a los estudios de ciclo corto o de ciclo largo. Así, podrá dirigirse el alumno, según la orientación recibida en función de sus resultados académicos, a un Liceo de Enseñanza Profesional para preparar un BEP (Brevet de Estudios Profesionales) o a un Liceo de Enseñanza General o de Enseñanza Técnica para realizar estudios de Bachillerato.

Los Liceos imparten las enseñanzas de Bachillerato que están constituidas por dos cursos y uno terminal, tres en total. Hay cinco opciones de Bachillerato General y unas 20 del Técnico (Tn). Todos los Bachilleratos concluyen en una Prueba final de gran exigencia, que les ha dado gran prestigio, y sin cuya superación no es posible obtener el título correspondiente. Algunos Liceos de Enseñanza Técnica amplían su cuadro de enseñanzas a niveles superiores.

Hay una amplia gama difícil de resumir de Diplomas Profesionales y Técnicos en los niveles correspondientes a la enseñanza media o secundaria englobados bajo las siglas CAP, BEP, BEI, BT, BTn, y en los Superiores bajo las siglas BTS, DUT, etc.

Una reforma en marcha

Desde fechas muy recientes el sistema educativo francés ha entrado aceleradamente en un proceso de reformas que, en medio de una gran polémica, puede cambiar substancialmente lo hasta aquí indicado.

En julio de 1989 la Ley de orientación de la educación marcaba las líneas maestras de la renovación educativa que comprende cambios en todos los niveles incluida la universidad. En febrero de 1990 se publicaban unas medidas complementarias, esperándose para abril de 1992 otras precisiones sobre la reforma de los colegios.

En esencia el cambio busca centrar la acción educativa en los intereses y ritmos de los alumnos, y para ello introduce en los niveles básicos el concepto de **ciclos de aprendizaje** sustituyendo a los tradicionales cursos. Se trata de una nueva organización pedagógica, generalizada a todos los centros desde enero de 1992, que pretende el avance de los alumnos a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades. En los colegios se desea ampliar el horario de francés, y la aten-

ción a la tecnología y los talleres de prácticas así como a la orientación y tutorías. Los liceos, publicado su plan de reformas en abril de 1991, verán reducidas el número de sus especialidades, para hacerlas más generales, y organizadas en tronco común, optativas, talleres de prácticas y enseñanzas modulares.

Una reforma, en resumen, que se quiere profunda y que tiene como último fin el que a la altura de 1998 el 80% de los alumnos de este grupo de edad alcancen el nivel del "Bac".

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de categorías

De las citas y menciones recogidas sobre el sistema de evaluación de profesores, la categoría que alcanza una frecuencia mayor es la referente a los agentes de la evaluación (17,8%), o lo que es igual, a quienes participan directamente de ella.

A continuación (14,2%) figuran las garantías para el evaluado de que el informe puede ser recurrido (hablamos de garantías legalmente establecidas).

Tienen también un índice de frecuencia elevado las bases o medios que se utilizan para evaluar (entrevistas, visitas, etc) (12,5%), que no deben confundirse con los instrumentos empleados (3,5%).

Los fines de la evaluación (10,7%), son también citados con frecuencia (promociones) y, en un porcentaje idéntico se encuentra la categoría referida al soporte de la evaluación, prácticamente limitado al Informe del Inspector y Director, aunque insistentemente recordado en los textos legales examinados.

La categoría referida a los *aspectos* que se evalúan tiene también un porcentaje alto de frecuencia (un 8,7%). Por debajo quedan categorías como la periodicidad de la evaluación (citada el 7,1%) o la de su existencia (el mismo porcentaje).

Las categorías menos representadas son las referentes a consecuencias de la evaluación (5,3%), aunque es posible que se haya producido algún error de interpretación fines/consecuencias; la ya citada sobre instrumentos utilizados al evaluar (3,5%); y con una frecuencia tan sólo de 1,78%, la categoría que considera el carácter sistemático u ocasional de la evaluación. Pocas menciones, pues, sobre ello, y práctica-

mente nulas las menciones sobre la categoría *duración* de la evaluación.

Evaluación administrativa y evaluación pedagógica

La evaluación del profesorado en Francia es doble. Los profesores reciben sus calificaciones del Director del Centro y del Inspector responsable de su grado en la circunscripción. El primero otorga una calificación administrativa, cifrada y comentada (hay que recordar que los Directores constituyen un cuerpo, y en su formación práctica se les prepara para el desempeño de esa función).

Del inspector reciben una calificación pedagógica, cifrada y comentada, que se produce como consecuencia de una visita al profesor en la clase. En esta visita, además, examina la Programación y el "Cuaderno de Texto" del profesor, el material de apoyo que utiliza, y los cuadernos de los alumnos. Tras ello, emite un informe al Rector de Academia, con una nota en cifra, del que el interesado recibe una copia.

Esta evaluación puede tener efectos para alcanzar promociones diversas, y tiene lugar varias veces durante los años de servicio del profesor. Es práctica habitual la visita del Inspector a la clase —normalmente, notificada con carácter previo—. Así, el profesor es evaluado tras visita de Inspección al concluir su formación inicial en el CPR, a lo largo de su actividad docente y siempre que desee promocionar. Por ejemplo, desde las categorías de Auxiliares o Adjuntos de enseñanza.

Tanto los profesores de la Enseñanza Pública como los de la Privada está sometidos a evaluación. Esto no es de extrañar si se tiene en cuenta la colaboración estatal con la enseñanza privada a través de los Contratos de Enseñanza que otorga el Estado.

Las frecuentes cautelas que ofrece la normativa legal sobre posibles recursos de los interesados, parece que en la práctica tienen poco efecto. El profesor, que en la visita del Inspector ha escuchado el juicio que le merece su labor, recibe con posterioridad una copia del informe con la calificación numérica y las observaciones deducidas de la visita.

2.2.4. REINO UNIDO.

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Una población en profundo cambio

Inglaterra, Gales y Escocia forman parte, junto con el Ulster, de la unidad política llamada Reino Unido que, con una extensión de 244.000 km² se encuentra poblada por 56,4 millones de habitantes (1985). Como unidad geográfica se trata de un archipiélago oceánico, las Islas británicas, integradas por una unidad mayor o Gran Bretaña (Inglaterra, Escocia y Gales), isla de 230.000 km² y 54,9 millones de habitantes (de los cuales 130.000 km² y 47 millones de habitantes pertenecen a Inglaterra) y la menor o Irlanda (183.000 km² y 5.100.000 hab.).

Su densidad de población es de 231 hab./km², una de las más altas de Europa, siendo de destacar el crecimiento demográfico nulo y la fuerte inmigración, fundamentalmente de color, que alcanza ya más de 3 millones de habitantes.

Desde el punto de vista político la victoria de los conservadores (torys) en 1979 marca una ruptura decisiva en la evolución social y económica del Reino Unido, con la puesta en práctica de una política ultraliberal que significa el fin del estado protector y de la política socialista llevada a cabo por el partido laborista que había gobernado desde 1945. Se trata de dos fórmulas políticas distintas para intentar atajar los signos de un declive económico evidente desde la II Guerra Mundial y que se ha traducido en importantes cambios sociales y pérdida de nivel de vida. La tardía entrada en la C.E. ha sido también problemática aunque la elección europeísta parece ya irreversible, siendo ya la C.E. la principal salida de su industria aún poderosa y beneficiada de una importante reconversión energética. Su papel internacional está simbolizado en la importancia de la City londinense y en sus relaciones privilegiadas con el mundo anglosajón y la Commonwealth.

Desde un punto de vista administrativo es importante señalar el carácter descentralizado de la administración británica, a medio camino entre un sistema federal y un sistema autonómico. Las cuatro comunidades que coexisten, con fuertes particularismos étnicos, lingüísticos y aún religiosos, no disponen así de un sistema escolar unifi-

cado, sino con particularidades propias entre Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte y diferencias mayores con Escocia.

En este marco político y social se sitúa el sistema educativo y se comprenden sus cambios y adquiere sentido la evaluación de profesores.

La evolución del sistema educativo inglés: de 1944 a 1990.

La evolución del sistema educativo inglés se sitúa en el marco general de la evolución política e ideológica experimentada en el país desde el fin de la II Guerra Mundial y, por tanto, entre una ideología de centro e izquierda, predominante desde 1944 y otra de derecha a partir de 1979.

La Ley de educación de 1944 se basa en el consenso político y define el sistema educativo como "un sistema nacional localmente administrado". Las LEA o autoridades educativas locales serán las encargadas de gestionar la educación con amplias facultades para contratar docentes e inspectores locales, conservar edificios y decidir las orientaciones curriculares.

El DES (Departamento de Educación y Ciencia) en Inglaterra, la Oficina Galesa en Gales, el Departamento de Educación en Irlanda y el escocés en Escocia, que representan a la Administración Central, coordinan y asesoran estas funciones educativas, fijan objetivos nacionales y normas mínimas, exámenes públicos, etc.

Hay inspecciones diferentes para Inglaterra, Gales, Irlanda y Escocia, pero merece especial atención el cuerpo de inspección de Su Majestad, el HM Inspectorate, dependiente de la Corona y autónomo respecto al DES. Son alrededor de 600 inspectores y juegan un destacado papel en cuestiones educativas.

Los centros escolares son de dos tipos: las Escuelas del Condado (Maintained County Schools) mantenidas por las LEAS y las Voluntary Schools, mantenidas por ellas en diferente medida pero creadas por organizaciones religiosas o benéficas. Las Escuelas independientes son totalmente privadas. Si bien las cifras varían en cada comunidad, las escuelas de las LEAS reciben cerca del 90% de la población escolar.

En los centros, el Head Teacher o director, nombrado por las LEA, es muy importante al coordinar y determinar la política educativa del centro; al no haber hasta la reciente reforma un currículum nacional, cada institución escolar fijaba su particular programa. El nombra-

miento externo del director y su gran autoridad explican el papel destacado que puede jugar en la evaluación, como veremos más adelante.

Desde el punto de vista curricular el sistema educativo nacido en 1944 se distingue por su flexibilidad y diversificación. La etapa obligatoria va de los 5 a los 16 años bien como primaria y secundaria bien como primaria, media (creada en 1964) y secundaria. La preescolar (de 2 a 5 años) no es obligatoria.

La enseñanza primaria no tiene un programa común fijo, sino sólo líneas directrices que se basan en las capacidades de lectura, escritura y cálculo. La enseñanza secundaria se divide en cuatro tipos de escuelas y se centra, según sea comprensiva o selectiva, en un currículum polivalente o más académico. Preparan para la obtención de distintos certificados y tienen toda gran autonomía curricular y pedagógica. En la enseñanza postobligatoria las posibilidades son varias según el alumno se oriente a la enseñanza superior o profesional.

Existe además una amplia red de enseñanzas complementarias y programas de formación permanente.

El profesorado se forma bien en un College of Education (3 ó 4 años) bien en la Universidad con un curso, PGCE, de especialización. El 75% del profesorado de secundaria pertenece al segundo grupo. Su tradición pedagógica, muy diferente a la de otros países, se basa en una gran autonomía curricular y gran énfasis en los procesos de aprendizaje de los alumnos antes que en los resultados. Disponen para su actualización de los Teacher Centers, adoptados también en otros países.

La actual reforma educativa

El fin del consenso educativo terminados los años sesenta, y los cambios políticos, significarán el ataque a la reforma de 1944 y llevarán, tras las leyes de 1980 y 1981, y el Libro Blanco de 1985, en julio de 1988, a una nueva "Education Act". Su vigencia, como en general todo lo hasta aquí indicado, afecta plenamente a Inglaterra y Gales, pero se prevén cambios similares en todo el Reino Unido.

La nueva ley significa un importante cambio y va acompañada de una fuerte polémica. Parte del general acuerdo sobre el envejecimiento del sistema diseñado en 1944 pero, al contrario de éste, no se establece por consenso.

El Libro Blanco (Better Schools, 1985) partía de la necesidad de un currículum nacional, de un nuevo sistema de exámenes, de un incre-

mento de la calidad y formación del personal docente y del papel importante de los padres en la escuela. En su traducción a una ley muchos han querido ver la aplicación de la economía de mercado a las escuelas, la protección de la enseñanza privada y un excesivo peso de lo laboral en la educación. Uno de sus aspectos más nuevos es sin duda la sensibilidad hacia la sociedad multirracial que se avecina.

Subyace la idea de que no se obtiene la excelencia con un enfoque igualitario y que el estado debe asegurar la transmisión de una cultura nacional.

La Ley busca fundamentalmente aumentar el rendimiento del sistema, pretende aprovechar al máximo los recursos de las escuelas y supone un ataque frontal a las LEA, buscando una mayor centralización administrativa.

La situación de los profesores es difícil. Se confieren amplios poderes a los cuerpos de gobierno de los centros para contratación y despido de personal docente. Se buscan controles centralizados burocráticos e indicadores del funcionamiento y rendimiento de la escuela, así como un sistema de evaluación del profesor (anunciado en diciembre de 1990), que éstos parecen haber entendido más como un control burocrático que como algo que sirva para mejorar el aprendizaje.

En este contexto se sitúa la evaluación de profesores, precisamente uno de los temas polémicos de la ley.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de categorías

El análisis de las categorías reflejadas en los textos enviados por el Reino Unido, y referidas fundamentalmente a Inglaterra, ofrecen una perspectiva de lo que se piensa que se debe hacer en este campo más que de lo que realmente se hace, al menos de una manera sistemática. Resultan, no obstante, muy ilustrativas del pensamiento que se ha generalizado.

Las categorías consideradas prioritarias, a juzgar por el mayor número de frases a ellas dedicadas, son destacadamente los **finés**, con diez menciones, y las **bases**, con nueve.

La principal preocupación, pues, es dejar claro para qué es la evaluación. Es interesante que de las diez frases recogidas, ocho se refieran a la ayuda, mejora y apoyo al profesorado que debe significar la

evaluación, y sólo dos a aspectos de control o nombramiento. Parece que el papel fundamental que se le concede a la evaluación es el del perfeccionamiento del profesorado y su mejor desarrollo profesional.

La segunda preocupación son las bases, fundamentos o fuentes de recogida de datos. Confirman éstas el carácter didáctico que quiere conferirse a la evaluación, ya que tres referencias aluden al trabajo en clase, dos a la entrevista, dos a los logros de los alumnos, una a la autoevaluación y otra a recursos indefinidos.

La tercera categoría en importancia son los **agentes**, con seis menciones. Se marca en ella la diferencia entre la evaluación al Director, que harán agentes externos (dos respuestas, aunque sin precisar quién) y al profesor, al que evaluará su superior, el director o un profesor senior (dos respuestas) además de poder autoevaluarse (una) o ser entrevistado por el Inspector (una). El papel de éste no aparece muy presente en la categoría.

Estas tres categorías son las más relevantes, y las únicas que ocupan por encima del 10% de las respuestas, estando las dos primeras cercanas al 20%. Las restantes tienen ya menos intensidad.

Periodicidad, Aspectos y Garantías aparecen a continuación con un peso similar (8,5%). La primera, que traduce más las intenciones de lo que debería ser que lo que realmente es, revela cierta igualdad entre el deseo de que la evaluación sea un proceso continuo, sistemático y no episódico y el énfasis en determinados momentos de cambios en la carrera docente (dos menciones en cada caso).

Los Aspectos vuelven a traducir el interés en una evaluación para el perfeccionamiento del profesor, con un equilibrio en la valoración de sus tareas en clase, sus responsabilidades en el centro y el rendimiento que consigue de los alumnos.

Las Garantías se basan en la vigencia limitada del informe de evaluación, que sólo se archiva si el profesor lo autoriza, así como en su derecho a discrepar y a apelar.

Ya sólo con tres menciones aparecen las categorías primera, **Evaluación**, y la décima, **Consecuencias**. Refleja la primera la real existencia de la evaluación, aunque no parezca existir un plan modelo preciso y definido (categoría trece a la que le ocurre lo mismo). Existen en cambio acciones evaluadoras y una decidida intención de convertirlas en un proceso continuo y sistemático en el futuro. Las frases recogen las presiones del gobierno central en la década de los ochenta para introdu-

cir la evaluación y la inclusión de ésta en la sección 49, nº 2 del Acta de Educación de 1986.

Las Consecuencias no parecen ser negativas para el profesor. La evaluación sirve para la toma de decisiones acerca de promoción e incentivos económicos, pero en realidad la escuela no puede negarse a los incrementos salariales que procedan y tampoco se toman medidas disciplinarias a partir de la evaluación. Es una evaluación que se pretende que favorezca y no perjudique al profesor.

Las restantes categorías apenas tienen ya presencia, con una o dos frases máximo. Son la caracterización de la evaluación como Sistemática u ocasional, donde se indica la intención de que sea lo primero, "debe ser", los Instrumentos de recogida de datos, donde sólo se citan las "Prompt List" o listas de observación de capacidades científicas y didácticas, y los soportes que se refieren a los informes escritos y de autoevaluación. No existen referencias a la duración de ningún proceso de evaluación.

Una necesidad creciente

La valoración de estas fuentes, junto con las de otras informaciones complementarias, llevan a distinguir los dos momentos que anteriormente se señalaban en la evolución del sistema político y del sistema educativo inglés. A lo largo de la primera etapa, que termina con la reforma de 1988, los sistemas formales para la valoración del trabajo del profesorado han sido raros, aparte de los utilizados para evaluarlos durante su formación inicial y primer año de prácticas.

No obstante, cuando estas prácticas han tenido lugar, normalmente no las ha dirigido el director ni un profesor senior sino los inspectores de las LEAS o los consejeros, que también lo han hecho para aconsejar sobre promociones y para investigar casos de actuación deficiente. Los HMI también han sido llamados en estos últimos casos, ya que los inspectores locales no suelen informar sobre un profesor concreto.

Los profesores seguían un periodo de prácticas en la escuela, en la que eran observados y evaluados, en combinación con las instituciones oficiales de formación. Pasaban después un año de prácticas durante el cual el director, el jefe de departamento y a veces un inspector de la LEA observaba su trabajo.

Esta realidad se ha intentado cambiar en los últimos años al calor de investigaciones pedagógicas y del decidido propósito del gobierno

de reformar el sistema educativo haciéndolo más rentable y eficaz. El profesor tendría en esto un destacado papel, si se desea mejorar su eficacia y su moral.

La política del gobierno fue resumida en 1984 ante la OCDE por el Secretario de Estado para la Educación como currículum nacional, sistema único de exámenes, evaluación de estudiantes, dirección eficaz de la escuela y mayor implicación de los padres, poniendo además el énfasis en la evaluación para dirigir a los profesores y elevar el nivel del aprendizaje.

El interés por la evaluación, que venía también propiciado por estudios e investigaciones, se ha acrecentado desde entonces y traducido en bibliografía, planes de perfeccionamiento y acciones de algunas LEAS. En 1986 en un estudio sobre 233 escuelas integradas se comprobó que 46, un 22,3%, utilizaban algún sistema de evaluación y 70, un 34%, planeaban hacerlo en el futuro. Ese mismo año un Decreto ley de Educación precisaba que el Secretario de Estado puede exigir a las LEAS que evalúen al profesorado. A partir de este momento se crean grupos de trabajo y se inician negociaciones con los sindicatos que han conocido distintos avatares, si bien éstos, que son seis, inicialmente no se oponían, y que han tomado cuerpo oficial en diciembre de 1990.

A estos proyectos piloto e intenciones se refieren fundamentalmente las fuentes analizadas. En ellas se refleja un plan con una finalidad claramente de apoyo al profesorado y mejora de su acción didáctica y profesional, centrada en su trabajo en clase y en la escuela. Puede servir para la promoción del profesor pero no para adoptar medidas disciplinarias. La evaluación diseñada recae en el director y en algún profesor de reconocido prestigio, un "senior"; a la inspección se alude sobre todo como agente externo para evaluar al director. No hay excesivo énfasis en las garantías, sin duda dado el carácter no disciplinario de la evaluación prevista.

Todo ello afecta directamente a Inglaterra, pero siguiendo lo comentado sobre el sistema educativo, las otras comunidades siguen modelos similares. Escocia, cuya última respuesta analizada data de marzo de 1990, contestará también que no hay una evaluación formal de profesores en la educación secundaria, pero que tienen intención de desarrollarla. Así, en febrero de 1989 el Secretario de Estado publicó un Papel consultivo proponiendo introducir reformas sistemáticas para

hacerlo. Se han trazado ya algunas líneas maestras nacionales, finalizadas en otoño de 1990.

Se trata, pues, de fechas actuales y por tanto no es posible saber qué evolución conocerán estos planes que, en su puesta práctica, han tropezado con resistencias por parte de un profesorado que no parece ver con claridad las intenciones de la reforma y que para él, también en otros aspectos, significan un cambio sobre sus costumbres tradicionales. No obstante, la necesidad de la evaluación del profesorado parece valorarse positivamente desde diversos sectores.

2.2.5. PAÍSES BAJOS.

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Uno de los Estados más poblados del mundo

Los Países Bajos, con una extensión de 33.938 km², se encuentran poblados por 14.500.000 habitantes (1985), ocupantes de un país que con justicia merece el apelativo de "bajo"; en efecto, su historia se encuentra ligada a su localización geográfica, una llanura situada en parte bajo el nivel del mar y cuyos habitantes han ganado parte de su territorio a éste en una lucha secular.

Con una densidad de 427 hab./km² es uno de los países más poblados del mundo y con más altas tasas de urbanización. A partir de 1970, no obstante, su población ha sufrido una desaceleración brutal de su crecimiento, pasando de tasas del 20% en esa fecha al 12,1% de 1984, pese a lo cual aún sigue siendo importante y acrecentado además por la inmigración indonesia, que desde 1980 parece ralentizarse.

Su próspera economía se basa en una industria joven y en una agricultura tradicional pero muy tecnificada.

Una antigua filosofía de libertad

En este marco se sitúa un sistema educativo basado en una doble red de centros escolares públicos y privados garantizados por la Constitución, la cual resalta que la enseñanza debe ser libre en todos los niveles.

El 70% de todas las escuelas primarias y el 60% de las secundarias son establecimientos privados, sostenidas por fondos públicos a condición de que respeten ciertas normas relativas a su creación y funciona-

miento. El Parlamento y el Ministerio de Educación reglamentan el plan de estudios, pero no los aspectos religiosos, políticos y didácticos de la enseñanza.

La inspección es el principal sistema de control del sistema público y privado, con la excepción de la Universidad y de las enseñanzas agrícolas que dependen de otro ministerio. Se divide por niveles educativos e incluye la formación del profesorado.

Desde 1985 no existe oficialmente educación preescolar si bien hay guarderías para niños de menos de 4 años, particulares o controladas por las autoridades locales, cuya responsabilidad recae en el ministerio de Seguridad Social, Salud y Asuntos Culturales.

La Enseñanza obligatoria comienza a los 5 años y termina tras 12 años a tiempo completo (8 en la primaria y 4 en la secundaria) o al fin del año escolar en que el alumno alcanza los 16 años, momento en que puede seguir aún un año más a tiempo parcial.

La Enseñanza primaria comprende hasta los 12 años. Los alumnos escogen la escuela secundaria en función de sus resultados, consultando a los profesores, director y padres.

La Enseñanza secundaria comprende de 12 a 16 años y se divide en tres categorías principales: la enseñanza preuniversitaria (V.W.O.), la enseñanza secundaria general (A.V.O.) y la enseñanza profesional (B.O.). El primer año de todas es considerado "clase de transición", lo que permite pasar después con más facilidad de un tipo a otro de escuela. Un Comité de Admisión controla la entrada a todas ellas bien evaluando el rendimiento del alumno en su último año de primaria, bien mediante un examen de entrada o un test psicológico.

La Enseñanza preuniversitaria se divide a su vez en gymnasium, que enseña latín y griego, ateneo, que no lo hace, y liceo, que es una fórmula intermedia. Estos a su vez se dividen en secciones.

La Enseñanza secundaria general incluye un ciclo inferior y otro superior (M.A.V.O y H.A.V.O.). Todas ellas, y lo mismo la enseñanza preuniversitaria, ofrecen una amplia base para la formación profesional ulterior y dedican gran importancia a las lenguas.

La Enseñanza profesional tiene también un nivel inferior, medio y superior, pero el último no es obligatorio. Un 30% de los alumnos ingresan en el primero con posterioridad a la primaria. Se dividen a su vez en varios tipos de cursos.

Los alumnos de 16 años que optan por una enseñanza obligatoria a tiempo parcial pueden elegir entre un curso en un establecimiento especial, un programa de aprendizaje profesional o uno de los varios cursos reconocidos oficialmente.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de categorías

Son pocas las categorías que aparecen representadas en el texto de la respuesta holandesa, ya que ésta parte de la afirmación de que, propiamente, no hay en su país una política oficial de evaluación de profesores.

De esta manera sólo siete categorías aparecen representadas, la 1, 2 y 9, con dos menciones, y las 5, 6, 7 y 10 con una frase alusiva en cada caso.

Las categorías más frecuentes son, pues, las relativas a la existencia o no de evaluación y a su carácter sistemático u ocasional (1 y 2) y a los fines de la posible evaluación (9).

No tenemos información sobre instrumentos o soportes de la evaluación, garantías o modelo evaluativo.

En realidad todo ello es coherente con las afirmaciones del documento en su conjunto y con las informaciones de otras fuentes. Parece claro que no hay una política oficial de evaluación, si bien existe cierta inquietud en las escuelas por ella como lo evidencia que, cuando existe, es "una iniciativa por parte de las escuelas de evaluar a los profesores" (1) y en la tendencia de éstas a realizar algún tipo de entrevistas valorativas, única base de evaluación que se recoge (7).

En cuanto a los agentes una sola alusión remite a las posibles entrevistas a cargo de la dirección de la escuela. Por lo demás la única preocupación que informa el texto, y que guarda relación con lo preguntado sobre evaluación, es la promoción laboral y profesional de los profesores (6 y 9). Así lo indica explícitamente el texto cuando, tras reconocer que no hay evaluación oficial, escribe que "para el problema de la evaluación de profesores, la información sobre criterios de promoción en el sistema de salarios puede ser relevante". Y ésta es, en efecto, la información que da.

Así, desde 1985 en que aparece un nuevo sistema retributivo para los funcionarios (HOS o Education staff salary Structure review) la

promoción se basa en un escalafón de puestos de trabajo por el que se sube si se satisfacen determinados criterios. Hasta esa fecha la retribución dependía de la cualificación profesional, y a partir de entonces, del puesto que se desempeñe.

Los criterios de promoción hasta llegar a la categoría superior de profesor senior son fundamentalmente cuantitativos y, en cualquier caso, la posible evaluación no tiene consecuencias retributivas. La versatilidad y polivalencia y el ejercicio de la profesión y reciclaje son los criterios básicos, pero entendida la primera como la garantía de que ha pasado un determinado número de años, dos, en cada una de las clases del sector secundario, y el segundo como la de una actividad de un mínimo de 20 horas de curso.

El resto del documento amplía esta preocupación laboral al detalle del número de horas que el profesor debe cumplir y las garantías que se le ofrecen de que no sufrirá disminución en sus retribuciones. No parece existir, pues, una evaluación que se interese por los aspectos de la formación cualitativa del profesor ni del control de la calidad de sus clases.

2.2.6. PORTUGAL

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Una reforma educativa reciente

Ocupando la fachada oeste de la Península Ibérica, Portugal se extiende sobre 92.080 km² con 10.300.000 habitantes. País aún rural en 1950, su agricultura es mediocre y su industria intenta, en la actualidad, recuperar su retraso en relación con los países de su entorno. En 1974 se restauró la democracia. Hoy día el país ha añadido a sus fuentes de ingreso un turismo incipiente.

Entre las reformas recientes figura la del sistema educativo. En octubre de 1986 se publicó una Ley Marco que reforma la administración del sistema de enseñanza. En ella se prevé una fuerte descentralización de los servicios educativos hacia las autoridades regionales. A su vez, las autoridades locales y regionales se ocupan de la puesta en funcionamiento y de la gestión.

El Ministerio de Educación tiene, desde 1982, como órgano consultivo, el Consejo Nacional de Educación donde está representados,

además de la Administración, los sectores sociales (patronal y sindicatos).

La Dirección General de Enseñanza Básica y Secundaria es la encargada, entre otras funciones, de elaborar los programas escolares, de coordinar la orientación escolar y profesional así como de realizar el reciclaje y perfeccionamiento del profesorado.

El financiamiento de la educación está realizado, fundamentalmente, por la Administración Central, aunque las autoridades locales tengan competencias para financiar centros de enseñanza preescolar y primaria así como para otros aspectos complementarios.

El sistema de enseñanza obligatorio comienza a los seis años de edad y tiene una duración de 9 años. Comprende tres tramos educativos: la enseñanza primaria (cuatro años), la enseñanza preparatoria (dos años) y el primer tramo de la enseñanza secundaria (tres años).

La enseñanza secundaria (de los 12 a los 18 años de edad) comprende dos periodos de tres años cada uno. El primero, obligatorio, es un Curso General Unificado. El segundo, no obligatorio, está constituido por Cursos Complementarios que tienen, a su vez, dos vías: la de Enseñanza General que da acceso a la enseñanza superior y la vía Técnico-Profesional que da también paso a la enseñanza superior y trata de formar profesionales intermedios. Existe una tercera vía, los Cursos Profesionales, cuya duración es anual y se complementa con un estadio profesional de seis meses. No da paso a estudios superiores.

Los enseñantes son profesores habilitados que provienen, bien de la Universidad, bien de diversas especialidades. En ciertas materias, fundamentalmente de carácter tecnológico, puede haber profesores no profesionales de la enseñanza.

Existen dos modelos básicos de profesionalización de los docentes:

Uno son las licenciaturas en ramas no educativas cuyo último año se ha ocupado con la práctica pedagógica y seminarios. Los profesores así formados pueden ser colocados en establecimientos de enseñanza secundaria con nombramiento definitivo.

Otro es la profesionalización en servicio destinado a los profesores con nombramiento provisional (para enseñanza preparatoria y secundaria). Para ello, se les ordena en listas por grupo, subgrupo, disciplina o especialidad, y así ser llamados a realizar la profesionalización, la cual dura dos años. Al final del primer año se les evalúa de un programa de Ciencias de la Educación, y al finalizar el segundo año se les

evalúa en lo referente a un proyecto de formación y acción pedagógica. Adquirida la cualificación profesional el docente obtiene nombramiento definitivo.

Está previsto que la formación continua, una vez obtenido el nombramiento definitivo, entre a formar parte de la progresión en la carrera docente y en el acceso a actividades especializadas de naturaleza paradocente.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de categorías

A la vista del número de frases de cada categoría y del número total de ellas ninguna sobresale, es decir, todas tienen el mismo, y reducido, peso. No existe, por tanto, en la enseñanza secundaria de Portugal ninguna forma de evaluación de los profesores que de forma sistemática u ocasional pueda tomarse como plan de evaluación.

El único aspecto que podría parecerse más a una evaluación de profesores en activo es el llamado "modelo de profesionalización en servicio", por el cual los profesores provisionales pueden pasar a definitivos. En ningún otro aspecto parece existir evaluación.

No obstante, es voluntad de las autoridades educativas portuguesas que la "formación continua" del profesorado en activo se convierta en un verdadero proceso de evaluación sistemática de los docentes, y que tenga consecuencias en la carrera docente, en el acceso a otros niveles educativos y a otros grados de la enseñanza o para el ejercicio de actividades especializadas de naturaleza paradocente.

2.2.7. DINAMARCA

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

El sistema educativo de un país escandinavo

Extendido en 43.000 km², en un paisaje de colinas y de baja altura, Dinamarca es el único país escandinavo de la C.E. Con 5.000.000 de habitantes y una tasa de natalidad del 10⁰/₀₀, tiene, junto con la RFA, el índice de fecundidad más bajo del mundo, 1,4 niños por mujer. Se trata de una población fundamentalmente urbana y en proceso acusado de

envejecimiento que practica una agricultura muy productiva y una industria de calidad.

Los orígenes de la educación se remontan en Dinamarca a la Edad Media, época en la que se fundaron las primeras escuelas dirigidas por la Iglesia Católica y se instauraron diversos tipos de formación práctica para los hijos de los campesinos y de los artesanos.

La reglamentación de un verdadero sistema educativo para los niños de todas las clases sociales no apareció hasta 1809, siendo en 1814 cuando se implantaron siete años de enseñanza obligatoria y gratuita, y en 1889 cuando se dictó la primera Ley de Aprendizaje (para formación de tipo práctico impartida en Escuelas Técnicas y Comerciales).

El sistema educativo danés comprende los siguientes niveles educativos:

- Educación Preescolar.
- Enseñanza Primaria.
- Enseñanza Secundaria (Primer y Segundo Ciclos).
- Enseñanza Profesional.
- Enseñanza Superior.

Están, además, la Educación Especial y la Educación de jóvenes y adultos.

La enseñanza es obligatoria entre los 7 y los 16 años (Primaria y Primer Ciclo de Secundaria) y se da en un tipo de escuela denominada "Folkeskole". En los últimos cursos de la enseñanza obligatoria el currículo se diversifica y se ofertan al alumno materias optativas. Los objetivos generales de las "Folkeskoles" son determinados por el Parlamento, y los de las asignaturas por el ministerio de Educación Nacional, que ofrece además directrices generales y guías de instrucción no obligatorias para cada materia con el fin de orientar a los profesores y a las autoridades locales. Las escuelas elaboran un plan de enseñanza, que deberá ser aprobado por el Consejo Municipal, y en el que se especifican el número de horas que requerirá cada asignatura, el reparto del tiempo y los contenidos de la enseñanza.

El segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria es de preparación para estudios superiores. Se puede hacer en un "Gymnasium", donde se obtiene el título de Bachillerato al finalizar tres cursos y superar un

examen final (que marca la entrada en la Universidad), o bien en un Curso Preparatorio para Estudios Superiores (HF) que suele tener dos años de duración. La organización de esta etapa está más centralizada que la etapa obligatoria, y de hecho, es el Ministerio de Educación nacional quien marca los objetivos de las materias y da normas detalladas acerca de los contenidos, la extensión y el lugar que debe ocupar cada una de ellas dentro de las diferentes secciones y subsecciones en que se dividen los estudios del "Gymnasium". En éstos, la estructura es cada vez más abierta del primer al tercer año, siéndolo aún más en el Curso Preparatorio para Estudios Superiores (HF).

La formación profesional, que se inicia al concluir la enseñanza obligatoria, puede hacerse de dos formas, mediante el aprendizaje, donde los alumnos aprenden un oficio trabajando en una empresa (por lo que perciben un pequeño salario) a la vez que van a tiempo parcial a la escuela, y mediante la Enseñanza Profesional Básica (EFG), de estructura parecida, pero donde la carga horaria dedicada a la formación general es mucho mayor. Estas dos categorías oficiales de formación profesional dependen del ministerio de Educación Nacional aunque es decisiva la participación de estamentos laborales. Existen además algunos otros cursos de formación profesional de nivel secundario como, por ejemplo, el Examen Comercial superior (HH).

El Ministerio de Educación Nacional marca los objetivos generales de casi todos los grados, pero la responsabilidad directa recae, según los niveles, en unas u otras autoridades. Así, en el caso de las escuelas de enseñanza obligatoria estatales ("Folkeskoles") son los ayuntamientos los que elaboran los programas. La mayor parte de los "Gymnasium" y de los centros de preparación para el acceso a estudios superiores dependen, fundamentalmente, de los Departamentos. Las Escuelas Normales, las Escuelas Especializadas de Ingenieros y algunas otras suelen ser privadas o independientes. Finalmente, las Universidades y demás centros de enseñanza superior dependen del Estado.

Los más importantes organismos encargados de atender las necesidades educativas son:

- Parlamento: Se encarga sobre todo de elaborar la legislación relativa a la enseñanza y de la distribución entre los distintos niveles de los fondos públicos destinados a ella.

- **Ministerio de Educación Nacional:** Es el principal responsable del sistema educativo y ejerce esta responsabilidad a través de un Departamento que cuenta con tres Divisiones principales y seis Direcciones, una para cada campo de enseñanza.
- **Consejos Generales:** Son los organismos encargados de atender las actividades educativas que ofrecen los centros dependientes de cada uno de los 14 departamentos daneses. Existen, por tanto, 14 Consejos Generales.
- **Consejos Municipales:** Están constituidos por las autoridades encargadas de controlar y administrar, a través del Comité de Escuelas, los centros que dependen de cada ayuntamiento. En todas las escuelas hay, además un Comité de colegio.

El Estado, que distribuye la ayuda financiera y marca directrices generales, interviene poco en la organización interna de los centros, siendo, en cambio, bastante activa, a veces de forma excesiva, la intervención de los Departamentos y Municipios a través de unos reglamentos elaborados por ellos.

Actualmente el Estado interviene algo más, pero sería totalmente opuesto al espíritu danés considerar la enseñanza como instrumento y manipular a los centros y a los estudiantes en función de cualquier tipo de objetivo superior. Por el contrario, se defiende cada vez más la necesidad de establecer fórmulas de participación de los profesionales y los ciudadanos en la gestión de los asuntos educativos de manera que entre la Administración y ellos se cree un clima de amplia cooperación.

Curiosamente, aunque los padres y la colectividad intervienen bastante en materia educativa, los profesores daneses gozan de una libertad de acción muy superior a la de los de cualquier otro país occidental y de un gran prestigio profesional. Están, además, muy bien pagados.

La contratación de profesores la efectúa el Consejo Municipal eligiendo un candidato de entre una terna que le presenta el Comité de Escuelas, siendo, a su vez, esta terna sugerida por el Consejo de Padres. Pero cuando el Comité de Escuelas está al pleno y se inclinan por un candidato, éste es el elegido por el Consejo Municipal. El mismo sistema se sigue para la elección de los representantes y de los directores de escuela. El despido de los profesores lo hace el mismo consejo Municipal, salvo cuando son funcionarios; entonces lo realiza el Ministerio de Educación por recomendación del Consejo Municipal.

El destino de los profesores y su traslado a otro centro dependen, también, del Consejo Municipal. En el caso de exceso de plantilla en un centro, los profesores más recientes son automáticamente trasladados a otro, caso de que nadie voluntariamente lo solicite. Estos hechos ponen de manifiesto la poca intervención estatal en la contratación, traslado y despido de profesores.

Los profesores de la enseñanza obligatoria (la que depende de las autoridades locales) son contratados por un periodo de prueba de dos años. Si al finalizarlo son nuevamente contratados, este contrato se convierte en permanente hasta la jubilación. Después de 10 años de servicio los profesores son automáticamente promovidos a profesores senior.

Los profesores de la enseñanza secundaria con dedicación exclusiva provienen, bien de la función pública (funcionarios), bien de una negociación colectiva, siendo esta última forma de contrato la más usual. Tanto unos como otros tienen contrato permanente. A los 15 años de servicio son automáticamente promovidos a profesores senior. Cuando el número de alumnos desciende drásticamente o cuando el centro cierra, los profesores pueden ser despedidos.

Durante los veinte primeros años, el sueldo de los profesores aumenta automáticamente cada dos años.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de contenido

Del estudio de las fuentes se desprende que el mayor número de frases corresponde a las categorías de fines y consecuencias que, para el caso, pueden tomarse como semejantes. Juntas suponen el 62,5% del total de frases. El resto hace referencia al Director como único agente reconocido en la evaluación. En la profesión docente la única evaluación que parece existir incide en la superación del periodo de prácticas, salvo si se quiere acceder a Inspector o Consejero.

Como el sistema de contratación de profesores de secundaria es fruto de una negociación colectiva y su sueldo aumenta automáticamente cada dos años, pudiendo ser despedidos cuando no se necesiten, se entiende que no sea necesario un plan nacional de evaluación que incida en estos fines o que tenga estas consecuencias. Además, a los quince años de servicio son promovidos, también de forma automática,

a profesores "senior". En cambio, para los profesores de enseñanza obligatoria que sufren un periodo de prueba de uno o dos años antes de ser contratados permanentemente sí tiene sentido una evaluación para confirmarlos o despedirlos. Como son contratados por las autoridades locales teniendo en cuenta la opinión de los comités de escuela y los consejos de padres, se entiende que la opinión del director sea la importante. En un país pequeño y rico donde las autoridades cercanas a los centros escolares son la que seleccionan al profesorado, que además está bien pagado, se explica que no tenga sentido un plan nacional de evaluación y que la figura del director del centro tome protagonismo a la hora de emitir una opinión sobre la labor de un profesor.

2.2.8. ITALIA

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Un país de fuertes contrastes

Situada en un medio físico difícil, formado por una península de 1.200 km² y dos islas, y con una extensión total de 300.000 km², Italia es, con Dinamarca y la RFA, uno de los países más malthusianos de Europa, con una tasa de 1,5 niños por mujer (en 1984). Su población de 57.400.000 habitantes es hoy una población en proceso de envejecimiento y con una densidad de 190 hab./km².

La democracia cristiana ejerce el poder desde la liberación, tras la II Guerra Mundial, en medio de una situación política inestable, caracterizada por el clientelismo, los escándalos y el déficit económico. Todo ello no obstante no ha sido incompatible con importantes logros, económicos y culturales, pese a las acusadas diferencias entre un norte próspero y un sur con problemas de subdesarrollo.

Algunas de las características y peculiaridades del sistema educativo italiano sólo pueden comprenderse referidas al marco natural y al pasado histórico.

Italia es el país central de la Europa mediterránea, pero también, por su propia centralidad estuvo y está íntimamente ligado a la Europa central, recibiendo influencias, también en lo educativo, del mundo germánico por vía de Austria, al mismo tiempo que de Francia, por relaciones de vecindad e históricas.

Se trata de un país con fuertes diferencias entre el norte, ligado a los ejes de la Europa continental, y un sur mediterráneo con unas condiciones naturales, una evolución histórica y socioeconómica muy diferentes. También los problemas educativos son diferentes en la Italia diversa.

Históricamente es un ámbito de vieja civilización al haber sido la cuna de uno de los centros de la cultura clásica, Roma, y también cuna del Renacimiento y del Barroco artístico.

Políticamente, sin embargo, Italia como nación es un Estado joven nacido del triunfo del nacionalismo liberal de mediados del siglo XIX. La compleja evolución política posterior, con difíciles sistemas de búsqueda del equilibrio político, son otro factor no desdeñable.

La Constitución italiana fue promulgada el 27 de diciembre de 1947, y adoptó la forma política republicana, frente a la monarquía anterior. El Presidente de la República es elegido por un período de siete años y goza de las competencias y privilegios de un Jefe de Estado, además de los que corresponderían al Rey. El poder ejecutivo lo ostenta el Gobierno, cuyo Presidente dirige la política general, y es su máximo responsable.

La característica más singular de la organización política italiana es su configuración como Estado regional, lo que, indudablemente, tiene mucho que ver con su pasado histórico. Las regiones son entes territoriales que gozan de autonomía política. No todas ellas tienen la misma categoría, ya que hay cinco que disfrutan de una situación especial, tanto en el ámbito de sus competencias legislativas, como en lo referente al sistema de aprobación de sus Estatutos de Autonomía (que precisan una Ley Constitucional, frente a las demás regiones para las que basta una Ley ordinaria) al tiempo que tienen menor ámbito de autonomía.

Las regiones tienen su propia organización institucional, con un Consejo regional y una Junta regional que asume el poder ejecutivo. La acción legislativa y de gobierno que efectúan las regiones puede ser limitada por los poderes del Presidente de la República y del Gobierno sobre los órganos citados, así como por el Tribunal Constitucional sobre las normas legislativas que produzcan.

Diversidad geográfica, influencias variadas, rico y complejo pasado cultural y complejísima evolución política reciente, pueden

explicar, a su vez, la peculiaridad de la problemática y evolución del sistema educativo italiano.

Sistema educativo "en reforma habitual"

Los orígenes de la educación en Italia habría que remontarlos al mundo romano, sobre todo a partir del Imperio, y más concretamente en el Bajo Imperio en que se producen las primeras regulaciones de las actividades educativas, además de aportaciones teóricas como las de Quintiliano.

En la Edad Media, alguno de los Estados o Repúblicas participan en el nacimiento y desarrollo de las Universidades.

Durante los siglos XIV al XVI, se crean y difunden por Europa occidental los conceptos y modelos de la educación humanística como educación total del hombre dentro de un proceso de laicización de la cultura.

Las particulares circunstancias históricas que afectan a la península italiana durante los siglos XVII y XVIII, fragmentación política y zona de disputa de influencia de potencias europeas, hace que hasta comienzos del siglo XIX no vuelvan a tener relevancia las aportaciones al ámbito educativo.

Ya en el siglo XIX, Italia aportará uno de los grandes pensadores de la renovación educativa: Pestalozzi. Las ideas pedagógicas formaron también parte de los intelectuales liberales que apoyaron el proceso de unificación y la constitución de Italia como nación.

Los orígenes del sistema educativo italiano actual hay que situarlos en 1861. Realizada la unificación política, el nuevo Estado procedió inmediatamente a la unificación del sistema educativo. La Ley Casati de 1861, estableció la estructura general del sistema. Equivale, salvadas las distancias, a nuestra Ley Moyano. Pese a la evolución y reformas posteriores, aún subsisten muchos de sus aspectos fundamentales.

Más importantes que los aspectos estructurales son las características y orientaciones del sistema educativo. El carácter fuertemente centralizado del sistema, al modo francés, la dualidad enseñanza clásica y enseñanza técnica y la coexistencia entre enseñanza pública y privada, siguen constituyendo, de una u otra forma, notas características del sistema educativo italiano.

En el ámbito de la enseñanza privada una aportación muy notable de Italia fue el desarrollo por San Juan Bosco y los salesianos de las

enseñanzas de formación profesional que habían sido dejadas fuera del sistema educativo en la ley Casati.

El resto del siglo XIX y los comienzos del siglo actual asistieron a muchos intentos de reformas parciales del modelo de Casati. Las corrientes pedagógicas positivistas o idealistas intentaron mitigar la dualidad enseñanzas clásicas, enseñanzas técnicas, dentro de la polémica europea contemporánea de los "liceos modernos".

La debilidad del sistema —todavía en 1901 había un 49% de analfabetos, y sólo desde 1911 el Estado se hizo cargo de las escuelas de los pequeños municipios— justifica la inexistencia de reformas sustanciales.

En 1923, durante la etapa musoliniana, la reforma Gentile, manteniendo parecida estructura, reforzó la doble vía y el selectivismo académico.

La Italia de la posguerra mundial mantuvo, en sus líneas generales, el modelo Casati. Tal vez, la aportación más notable sea el desarrollo y difusión mundial de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil creada por M. Montessori, que dentro de la denominada genéricamente "escuela nueva", renovó totalmente esta etapa educativa.

Desde un punto de vista institucional, el sistema educativo italiano está articulado en los siguientes niveles educativos:

- "Scuola materna" (Educación Infantil)
- "Scuola Primaria Elementale" (Educación Primaria)
- "Scuola Secundaria o Media Inferior" (Primer Ciclo de Secundaria)
- "Scuola Secundaria o Media Superior" (Segundo Ciclo de Secundaria)
- Enseñanza Universitaria
- Otras enseñanzas

La Educación infantil regulada en 1968, excepto recientes reformas, comprende entre los 3 y los 6 años. No es obligatoria y sí gratuita en los centros públicos. La red pública escolariza en torno al 40% del total y el resto son centros de otras instituciones o centros privados. Casi la totalidad de los niños y niñas se escolarizan antes de los seis años; pero no todos durante los tres años del ciclo.

La enseñanza obligatoria se inicia con la "scuola primaria elementale" (Educación Primaria), obligatoria y gratuita de cinco años de duración (de 6 a 11 años), dividida en dos ciclos de 2 y 3 años. Existe prueba final para la obtención de un certificado de estudios primarios. Desde 1985 está en proceso de renovación metodológica y de pérdida de alumnado por descenso demográfico.

También forma parte de la enseñanza obligatoria un primer ciclo de Educación Secundaria, la Scuola Secundaria o Scuola Media. Se extiende durante los tres cursos comprendidos entre los 11 y los 14 años. Se culmina con una prueba final ante un Tribunal con presidencia externa al profesorado de los centros, cuya superación es requisito para el acceso a la Secundaria Postobligatoria.

Este ciclo ha sido objeto de numerosas remodelaciones excluyendo o incluyendo el Latín y modificando la prueba final. Está aprobada ya una ley de prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años; pero aún no se ha generalizado, por lo que la escolarización obligatoria sólo cubre 8 años al igual que en otros países comunitarios mediterráneos (Grecia y España).

La Scuola Secundaria o Media Superior, constituye el segundo ciclo de la Educación Secundaria, ya dentro de los niveles postobligatorios. Se extiende desde los 15 a los 19 años, normalmente a lo largo de cinco cursos. Se trata de un nivel muy diversificado con un amplio abanico de especialidades impartidas en centros de diversa naturaleza y denominación. Las modalidades académicas para el acceso a estudios universitarios (clásica y científica) se imparten en los Liceos; las Enseñanzas Técnicas en los Institutos Técnicos y las Enseñanzas Profesionales en otro tipo de centros. Existen, además, dentro de este nivel centros de Formación del profesorado (Institutos Magistrales) para la formación del profesorado de la Educación Primaria, así como para el de estudios de naturaleza artística (música, danza, artes aplicadas, etc). Como culminación de este nivel existen pruebas de madurez para el ingreso de los centros universitarios.

Este nivel está pendiente desde 1980 de una reforma que al prolongar la escolarización hasta los 16 años da lugar a una Escuela Media Unificada y Polivalente.

La Enseñanza Universitaria se imparte en facultades, escuelas, centros politécnicos y academias de artes. Desde 1990 existe también un proyecto de reforma tendente a mejorar sus resultados por vía de la

autonomía, que originó una oleada de huelgas de estudiantes en la primavera de 1990.

La organización institucional del sistema educativo italiano, responde a un modelo centralizado, propio de un estado joven en el que los ideales de unidad prevalecieron sobre los de diversidad. La influencia del modelo francés es evidente. Sólo recientemente, desde la década de los setenta, se inició un lento proceso de regionalización.

Todo el sistema depende del Ministerio de Instrucción Pública, que rige no sólo la enseñanza pública, sino también la privada. El ministro de Instrucción Pública está asistido por subsecretarios y por nueve directores generales responsables inmediatos de cada uno de los niveles o ámbitos de gestión específicos. Existe un Gabinete de Estudios y Planificación (Ufficio Studi e Programmazione) para promover y coordinar los estudios e innovaciones.

Desde 1970 en que se pone en marcha un modelo de participación por medio de consejos, funciona, además, como órgano consultivo, un Consejo Nacional de Instrucción Pública, con representantes electos de los directores de los centros, profesorado y personal no docente.

A nivel periférico, el Ministerio cuenta con delegados o superintendentes en cada una de las veinte regiones en que está dividido el país, responsables de la ejecución de la política educativa ministerial. También a este nivel existen consejos regionales como órganos consultivos.

A nivel provincial el Delegado Provincial de enseñanza (Proveditore), constituye la representación ministerial responsable de la ejecución de la normativa. Existen, igualmente, Consejos Provinciales Consultivos con representación de los diversos sectores de la comunidad escolar.

Otra institución básica la constituyen los directores de los centros, responsables de su funcionamiento ante el Director Provincial. A nivel de centro, y también desde 1980, el modelo de participación por vía de consejos está representado por el Consejo de Centro, el Consejo de Docentes (claustro) y los consejos de clase.

Aun con todo este complejo sistema de consejos, parece que su participación real en las orientaciones y desarrollos normativos es limitado. El sistema educativo italiano sigue siendo fuertemente centralista y uniformizador. Las reformas de los setenta intentaron abrir la participación y la descentralización. La segunda mitad de la década de los ochenta con los cambios demográficos, sociales, políticos y culturales,

trajo, como en muchos otros países, la preocupación por la necesidad de introducir reformas en el sistema educativo. Se ha dicho que el sistema educativo italiano es un sistema "en reforma habitual", pero sin reformas sustanciales.

Los delicados equilibrios propios de la vida política italiana hacen que las reformas, iniciadas por estudios de comisiones de expertos, tardan en plasmarse en leyes, y que, incluso aprobadas éstas, pasen muchos años sin aplicarse o generalizarse. El gran peso de los sindicatos de docentes, cuya tradición en el sector se remonta a comienzos del siglo, ha constituido un factor no desdeñable en la aplicación de reformas que se han visto frenadas o bloqueadas por la oposición sindical, que en los últimos tiempos ha sobrepasado a los sindicatos oficiales y ha sido protagonizada, en largos conflictos, por grupos autónomos de fuerte radicalidad.

Aun así, se han llevado a cabo o están en curso diversas reformas parciales.

Se han revisado las orientaciones pedagógicas de la Educación Infantil. La reforma de la Educación Primaria está en curso con una modificación de los currículos y la novedad de impartir clase a cada grupo de alumnos tres profesores en vez de profesor único. Aunque desde 1990 está aprobada la ley que prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, la reforma del Primer Ciclo de Secundaria no ha pasado todavía de la fase experimental. Los intentos por una Escuela Media integrada son todavía tímidos. La reforma de la Enseñanza Universitaria originó un grave conflicto en 1990.

Por encima de las reformas estructurales, el sistema educativo italiano tiene planteados toda una serie de problemas, muchos de ellos comunes con otros países europeos. Hay un fuerte descenso de los efectivos de alumnado como consecuencia de la evolución demográfica (casi 700.000 alumnos menos en un quinquenio), envejecimiento y obsolescencia de las instalaciones y equipos escolares. Hay todavía casi doscientos mil alumnos escolarizados en doble turno por problemas de insuficiencia de centros. Un fuerte fracaso escolar y absentismo en el nivel obligatorio. El segundo ciclo de la enseñanza obligatoria está demasiado diversificado entre líneas académicas y no académicas.

También afecta a Italia la crisis del profesorado; crisis de identidad, feminización y falta de docentes en áreas científicas y tecnológicas.

Los intentos de introducir en el sistema educativo criterios de eficiencia a cambio de autonomía, no siempre han sido comprendidos por los sindicatos docentes originando tensiones y conflictos.

LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

Análisis de categorías

Del análisis de los contenidos de las respuestas recibidas de Italia por vía Eurydice a las dos encuestas formuladas, se observa que se han recogido sólo 26 frases alusivas a las categorías en estudio. Sobre este total de frases, la categoría que alcanza una mayor frecuencia es la referida a los agentes de evaluación (15%), seguida de los aspectos que se evalúan, las bases en que se fundamenta, los fines que se persiguen, el soporte y las garantías legales que se establecen, todos con el mismo porcentaje, un 11%. No se hace ninguna referencia a la periodicidad y duración. Aparecen como mayoritarios los siguientes aspectos relevantes:

- Desde 1974 en virtud de un Decreto Presidencial sobre el estatuto jurídico de los docentes, se suprimió la práctica de la evaluación obligatoria de todos los docentes, que anualmente realizaban los directores de los centros, valorando el conjunto de la actuación profesional de los profesores y que se expresa en una nota de evaluación cualitativa expresada en los términos de excelente, bueno, suficiente e insuficiente.
- Con carácter sistemático han sido objeto de evaluación los profesores que se encuentran en su año de prácticas. A título individual los profesores pueden solicitar la evaluación de su actividad durante el último trienio.
- Desde 1974, la evaluación es responsabilidad de un comité de evaluación existente en cada centro, formado por el director y varios profesores elegidos por el claustro. También participan los inspectores en la evaluación, aunque la inspección no suele evaluar profesores concretos.
- La evaluación del año de prácticas valora la formación cultural, profesional y actitudinal y se basa en la práctica y defensa de una memoria del candidato ante el comité de evaluación. Se tienen en cuenta también los informes del director del centro.

- Además de para validar el año de prácticas y confirmar al profesor en el puesto docente, la evaluación puede realizarse y tener efectos para la adjudicación de otros destinos en el extranjero o en la Administración Educativa. La evaluación tiene escaso relieve en la vida profesional del profesorado y en ningún caso afecta a su promoción o retribuciones.
- Como garantía de los interesados existe la posibilidad de recurrir contra los resultados de la evaluación ante la autoridad superior.

El retroceso de la evaluación obligatoria

Desde estos datos y los presupuestos anteriormente desarrollados pueden comprenderse las dificultades para la existencia de un plan sistemático de evaluación de profesorado.

Hasta las reformas de 1970, existió, al menos en la normativa, la práctica de la "notación" anual del profesorado (modelo francés), con intervención predominante del director del centro y con posibles efectos económicos o de retribución. Desde 1974, sólo son objeto de evaluación los profesores en prácticas o cuando soliciten un puesto específico. Aun en estos casos, en la evaluación interviene no sólo el director del centro, sino representación del claustro de profesores. Los resultados no influyen en las retribuciones y están previstos complejos mecanismos de garantía para los interesados.

No obstante, entre las conclusiones del Congreso Nacional de la Educación organizado por el ministerio de Educación y celebrado en febrero de 1990, aparece la necesidad de una evaluación de los resultados educativos y de la eficacia de los docentes como vía de profesionalización, con reconocimiento expreso de los docentes más meritorios.

Este estudio comparativo lo resumimos, en cuanto a las categorías, en la tabla adjunta:

Tabla I. Estudio comparativo. Países de la C.E.

Países Categorías	R.F. Alemana	Bélgica	Francia	Reino Unido	Países Bajos	Portugal	Dinamarca	Italia	España
Finalidades de la evaluación					Iniciativa Privada	Provisio- nales	Para ser contrata- dos	Prácticas, Extranjero, Licencias por estudios	Prácticas, Extranjero, Licencias por estudios
Evalúan	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Sistemática	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO
Periodicidad	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Duración	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Agentes	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Aspectos	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Bases	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Instrumentos	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Fines	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Consecuencias	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Soporte	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Garantías	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO
Modelo	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Plan	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO

III. ANÁLISIS DE UNA ENCUESTA AL PROFESORADO

3.1. METODOLOGÍA DE LA ENCUESTA APLICADA A PROFESORES

Los objetivos que se pretendían con la elaboración y aplicación de la encuesta eran los siguientes:

1. Construir un instrumento adecuado para la recogida de este tipo de información.
2. Valorar la sensibilidad y posicionamiento del profesorado en relación con una evaluación externa de los docentes.
3. Detectar las variables discriminantes de los estilos docentes.
4. Conocer la opinión de las profesoras/es sobre algunos temas relacionados con la profesión docente que permitan validar las categorías pertinentes en un Plan de Evaluación.

El procedimiento seguido para la obtención de los datos fue la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de profesores de Bachillerato y Formación Profesional de la provincia de Madrid.

Estos datos han sido tratados estadísticamente con el paquete SPSS versión 4.0.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

Se tomó como unidad muestral el profesor de Enseñanza Secundaria actual (BUP y FP).

Dado el volumen de la población —18.000 profesores de BUP y FP en Madrid— las tablas de Atkin y Colton nos dan un número de 1053 profesores para un margen de confianza del 95% y un margen de error de ± 3 , que consideramos adecuado para un estudio como éste.

No obstante la muestra seleccionada es algo mayor, 1207 encuestas.

Se ha seguido un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional, considerando las siguientes variables independientes:

Hábitat:	pequeños núcleos - zona urbana - zona suburbana
Sexo:	hombre - mujer
Grupo de edad:	menos de 35 años - entre 35 y 50 - más de 50 años
Años de docencia:	hasta 10 años - de 11 a 20 - más de 20
Áreas de aprendizaje:	Área lingüística - Matemáticas - A. Experimental - Área de las Ciencias Sociales - Tecnología - Artística

La distribución porcentual de la muestra respecto a las variables citadas se expresa en la tabla 1.1.

Tabla 1.1. Composición de la muestra teórica

Variables	%	Variables	%
Hábitat		Grupos de edad	
Pequeños núcleos	10%	Menos de 35 años	43%
zona urbana	53%	Entre 35 y 50	50%
zona suburbana	36%	Más de 50	7%
Tipo de enseñanza		Áreas de aprendizaje	
Bachillerato	65%	Lingüística	31%
F. profesional	35%	Matemáticas	12%
		Experimental	17%
Sexo		Sociales	15%
Varón	45%	Tecnología	15%
Mujer	55%	Artística	6%
		E.Física	4%
Años de docencia			
Hasta 10 años	35%		
De 11 a 20 años	45%		
Más de 20	20%		

En la primera columna de la tabla 1.2. podemos ver la distribución de los 2.500 cuestionarios de la muestra teórica en función de los distintos criterios utilizados para su selección que responden a la distribución real de los profesores en los centros según hábitat, tipo de centro, años de docencia, edad, sexo y áreas de aprendizaje. En la segunda columna presentamos los datos correspondientes a la muestra real, y en la tercera damos los porcentajes de la muestra real sobre la muestra teórica.

Aquí el porcentaje de muestra real sobre muestra teórica es del 48,3%, una vez eliminadas las contestaciones nulas, ya que el porcentaje de cuestionarios recibidos fue del 56%.

Todas las variables independientes se mantienen próximas a este porcentaje salvo los años de docencia, que es donde se da mayor dispersión, lo que indica que los profesores con menos experiencia han participado más que los profesores con mayor experiencia docente.

Criterio	Muestra Teórica	Muestra Real	Porcentaje
Habitat	2500	1212	48,5%
Tipo de centro	2500	1212	48,5%
Años de docencia	2500	1212	48,5%
Edad	2500	1212	48,5%
Sexo	2500	1212	48,5%
Áreas de aprendizaje	2500	1212	48,5%

Tabla 1.2. Ajuste entre la muestra teórica y la muestra real

	(T) <i>Muestra teórica</i>	(R) <i>Muestra real</i>	Porcentaje <i>(R) sobre (T)</i>
Variabes	2.500	1.207	48.3
<u>Hábitat</u>			
Pequeños núcleos	250	124	49.6
Zona urbana	1.325	627	47.3
Zona suburbana	900	456	50.6
<u>Tipo de enseñanza</u>			
Bachillerato	1.625	788	48.5
F. Profesional	875	419	48
<u>Sexo</u>			
Varón	1.125	555	49.4
Mujer	1.375	652	47.4
<u>Años de docencia</u>			
Hasta 10 años	875	624	71.3
De 11 a 20	1.125	438	38.9
Más de 20	500	145	29
<u>Grupos de edad</u>			
Menos de 35 años	1.075	523	48.65
Entre 35 y 50	1.250	599	47.9
Más de 50	175	85	48.6
<u>Áreas</u>			
Lingüística	775	359	46.3
Matemáticas	300	138	46
C. Experimentales	425	198	46.5
C. Sociales	375	194	51.7
Tecnología	375	202	53.8
Artística	150	73	48
E. Física	100	43	43

Los profesores que han contestado al cuestionario (1.207) y cuyas respuestas nos darán información sobre las distintas partes en que hemos estructurado el trabajo, se distribuyen según los estratos como se representa en la tabla 1.3. La primera columna indica las frecuencias

y la segunda columna los porcentajes de cada variable independiente sobre la muestra real.

Tabla 1.3. Caracterización descriptiva de la muestra real

	Frecuencias en Muestra (R)	Porcentajes sobre (R)
Hábitat		
Pequeños núcleos	124	10.3
Zona urbana	627	51.9
Zona suburbana	456	37.8
Tipo de enseñanza		
Bachillerato	788	65.3
F. Profesional	419	34.7
Sexo		
Varón	555	45.9
Mujer	652	54.1
Años de docencia		
Hasta 10 años	624	51.7
De 11 a 20	438	36.3
Más de 20	145	12.0
Grupos de edad		
Menos de 35 años	523	43.3
Entre 35 y 50	599	49.6
Más de 50 años	85	7.1
Áreas de aprendizaje		
Lingüística	359	29.7
Matemáticas	138	11.4
C. Experimentales	198	16.4
C. Sociales	194	16.1
Tecnología	202	16.7
Artística	73	6.0
E. Física	43	3.6

Como puede observarse comparando con la tabla 1.1 sólo en el caso de los años de docencia, los porcentajes se separan significativamente de los previstos.

LA RECOGIDA DE DATOS. INSTRUMENTO Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el Cuestionario EVP-90, elaborado y analizado por el equipo investigador (ver Anexo I).

Las variables generales o datos de identificación son: hábitat, tipo de centro, sexo, edad, años de docencia y áreas de aprendizaje.

El cuerpo del cuestionario formado por las variables dependientes, consta de 194 ítems distribuidos en 33 preguntas que corresponden a cuatro dimensiones: educativa, profesional, personal y organizativa. Las preguntas están formuladas de modo homogéneo. Todas son de respuesta ordinal en una escala con 5 categorías y con un número variable de proposiciones que desarrollan cada pregunta.

La dimensión educativa abarca 13 preguntas que se desarrollan en 63 ítems, recogiendo aspectos como: actividades de aprendizaje, relación teoría-práctica, instrumentos de evaluación, planteamiento de la enseñanza, sentido y práctica de la tutoría, significado y práctica de la programación y de la evaluación, recursos didácticos, eficacia docente de las instalaciones y finalidades de la enseñanza.

La dimensión profesional abarca 8 preguntas que se desarrollan en 48 ítems recogiendo aspectos referentes a: actualización y perfeccionamiento, Seminarios/Departamentos didácticos, ámbitos y tiempos para la formación permanente, aspectos, agentes y consecuencias de una evaluación externa.

La dimensión personal abarca 6 preguntas que se desarrollan en 34 ítems y recoge indicadores que se refieren a: actitudes y conductas, relaciones con la Administración, satisfacción e insatisfacción profesional y sentido de la profesión.

La dimensión organizativa en 7 preguntas desarrolla 49 ítems que recogen aspectos relacionados con: dirección del centro, jefatura del Seminario/Departamento, Consejo Escolar, problemas de disciplina, calidad de la enseñanza, reforma educativa y enseñanzas transversales.

ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario ha sufrido 8 versiones hasta llegar a la redacción final.

En principio se confeccionó un banco de ítems sobre aspectos relacionados con la función docente. Se clasificaron por temas y se elimi-

narón las duplicidades. Posteriormente se elaboró el cuestionario que se pasó a un panel de expertos en educación. Con las sugerencias y aportaciones de estos se redujeron las ambigüedades y se hizo otra nueva redacción. Se pasó a una muestra piloto de 30 profesionales, con cuyas aportaciones se elaboró un nuevo cuestionario que fue sometido a otras tres revisiones posteriores para limitar el número de ítems (dada su amplitud) sin reducir información esencial.

APLICACIÓN

El cuestionario se acompañaba de una carta dirigida a los encuestados (ver Anexo II) donde se les explicaba el objetivo de la investigación y se les pedía su sincera colaboración.

En un primer envío se repartieron 2.000 encuestas en 44 centros de Bachillerato y Formación Profesional de Madrid y provincia (Anexo III), elegidos aleatoriamente entre los estratos: urbano, suburbano y pequeños núcleos. El porcentaje de respuestas recibidas fue del 56.3% y el porcentaje de respuestas útiles fue del 48%, lo cual suponía 960 contestaciones, número insuficiente para nuestra muestra estimada que era de 1.053. Ello nos obligó a realizar un segundo envío de 500 encuestas a los centros de F.P. y Bachillerato también elegidos aleatoriamente.

Este segundo envío produjo 248 nuevas respuestas que sumadas a lo anterior daban un total de 1.208 contestaciones útiles. En la tabla 1.4 se recoge la distribución de centros de la muestra.

Tabla 1.4. Distribución de los centros en la muestra

	BUP	FP	Total
Pequeños núcleos	5	3	8
Zona urbana	18	9	27
Zona suburbana	13	8	21
TOTAL	36	20	56

En las Tablas 1.5. a 1.10. se recogen los efectivos de la muestra distribuidos según las variables generales.

Tabla 1.5. Distribución de la muestra en relación con el Hábitat

	Urbana		Suburbana		Pequeños núcleos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
BUP y COU	424	67.6	300	65.8	64	51.6
FP	203	32.4	156	34.2	60	48.4
Menor 35 años	226	36.0	227	49.8	70	56.5
Entre 35 y 50	342	54.5	206	45.2	51	41.1
Mayor 50 años	59	9.4	23	5.0	3	2.4
Varón	278	44.3	219	48.0	58	46.8
Mujer	349	55.7	237	52.0	66	53.2
Hasta 10 años docencia	259	41.3	278	61.0	87	70.2
De 11 a 20	268	42.7	137	30.0	33	26.6
Más de 20 años	100	15.9	41	9.0	4	3.2
Asig. Letras	184	29.3	143	31.4	32	25.8
Asig. Sociales	108	17.2	73	16.0	13	10.5
Asig. Ciencias	110	17.5	68	14.9	20	16.1
Matemáticas	71	11.3	51	11.2	16	12.9
E. Física	18	2.9	19	4.2	6	4.8
Artísticas	36	5.7	31	6.8	6	4.8
Tecn./Prácticas	100	15.9	71	15.6	31	25.0
Total: 1.207	627	100	456	100	124	100

Tabla 1.6. Distribución de la muestra en relación con el Tipo de Centro

	BUP y COU		FP	
	Frec.	%	Frec.	%
Urbano	424	53.8	203	48.4
Suburbano	300	38.1	156	37.2
Rural	64	8.1	60	14.3
Menor de 35 años	301	38.2	222	53.0
Entre 35 y 50 años	420	53.3	179	42.7
Más de 50 años	67	8.5	18	4.3
Varón	317	40.2	238	56.8
Mujer	471	59.8	181	43.2
Hasta 10 años docencia	328	41.6	296	70.6
De 11 a 20 años	333	42.3	105	25.1
Más de 20 años	127	16.1	18	4.3
Asig. de Letras	279	35.4	80	19.1
Asig. Sociales	157	19.9	37	8.8
Asig. Ciencia	166	21.1	32	7.6
Asig. Matemáticas	106	13.5	32	7.6
Asig. Artísticas	48	6.1	25	6.0
Educación Física	31	3.9	12	2.9
Tecnología y Prácticas	1	0.1	201	48.0
TOTAL: 1.207	788	100	419	100

Tabla 1.7. Distribución de la muestra en relación con la Edad

	Menor de 35		Entre 35 y 50		Mayor de 50	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Urbana	226	43.2	342	57.1	59	69.4
Suburbana	227	43.3	206	34.4	23	27.1
Rural	70	13.4	51	8.5	3	3.5
BUP y COU	301	57.6	420	70.1	67	78.8
FP	222	42.4	179	29.9	18	21.2
Varón	239	45.7	274	45.7	62	49.4
Mujer	284	54.3	325	54.3	43	50.6
Hasta 10 años docencia	477	91.2	142	23.7	5	5.9
De 11 a 20 años	43	8.2	378	63.1	17	20.0
Más de 20 años	3	0.6	79	13.2	63	74.1
Asig. Letras	157	30.0	172	28.7	30	35.3
Asig. Sociales	55	10.5	122	20.4	17	20.0
Asig. Ciencias	74	14.1	112	18.7	12	14.1
Asig. Matemáticas	60	11.5	75	12.5	3	3.9
Educación Física	24	4.6	17	2.8	2	2.4
Asig. Artísticas	30	5.7	30	5.0	13	15.3
Tecnología y Práct..	123	23.3	71	11.9	8	9.4
TOTAL:	523	100	599	100%	85	100

Tabla 1.8. Distribución de la muestra en relación con los Años de Docencia

	Hasta 10 años		De 11 a 20		Más de 20	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Urbana	259	41.5	268	61.2	100	69.0
Suburbana	278	44.6	137	31.3	41	28.3
Rural	87	13.9	33	7.5	4	2.8
BUP y COU	328	52.6	333	76.0	127	87.6
FP	296	47.4	105	24.0	18	12.4
Menor de 35 años	477	76.4	43	9.8	3	2.1
Entre 35 y 50 años	142	22.8	378	86.3	79	54.5
Más de 50 años	5	0.8	17	3.9	63	43.4
Varón	294	47.1	201	45.9	60	41.5
Mujer	330	52.9	237	54.1	85	58.6
Asig. Letras	164	26.3	136	31.1	59	40.7
Asig. Ciencias	83	13.3	89	20.3	26	17.9
Asig. Sociales	71	11.4	96	21.9	27	18.6
Asig. Matemáticas	77	12.3	49	11.2	12	8.3
Educación Física	26	4.2	14	3.2	3	2.1
Asig. Artísticas	46	7.4	16	3.7	11	7.6
Tecnología y Práct.	157	25.2	38	8.7	7	4.8
TOTAL:	624	100	438	100	145	100

Tabla 1.9. Distribución de la muestra en relación con el Sexo

	Varón		Mujer	
	Frec.	%	Frec.	%
Urbana	278	50.1	349	53.5
Suburbana	219	39.5	237	36.3
Rural	58	10.5	66	10.1
BUP y COU	317	57.1	471	72.2
FP	238	42.9	181	27.8
Menor de 35 años	239	43.1	284	43.6
Entre 35 y 50 años	274	49.3	325	49.8
Mayor de 50 años	42	7.6	43	6.6
Hasta 10 años de docencia	294	53.0	330	50.6
De 11 a 20 años	201	36.2	237	36.3
Más de 20 años	60	10.8	85	13.0
Asig. de Letras	110	19.8	249	38.2
Asig. Sociales	96	17.3	98	15.0
Asig. Ciencias	70	12.6	128	19.6
Asig. Matemáticas	65	11.7	73	11.2
Educación Física	28	5.0	15	2.3
Asig. Artísticas	47	8.5	26	4.0
Tecnología y Prácticas	139	25.0	63	9.7
TOTAL:	555	100	652	100

Tabla 1.10. Distribución de la muestra en relación con las Áreas de Aprendizaje

TOTAL: 1207	Letras 359		Sociales 194		Ciencias 198		Matemáticas 138		E. Física 43		Artíst. 73		Tecnología 202	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Urbana	184	51.3	108	55.7	110	55.6	71	1.4	18	41.9	36	49.3	100	49.5
Suburb.	143	39.8	73	37.6	68	34.3	51	37.0	19	42.2	31	42.5	71	35.1
Rural	32	8.9	13	6.7	20	10.1	16	11.6	6	14.0	6	8.2	31	15.3
BUP/COU	279	77.7	157	80.9	166	83.8	106	76.8	31	72.1	48	65.8	1	0.5
FP	80	22.3	37	19.1	32	16.2	32	23.2	12	27.9	25	34.2	201	99.5
<35 años	157	43.7	55	28.4	74	37.4	60	43.5	24	55.8	30	41.1	123	60.9
>35,<50	172	47.9	122	62.9	112	56.6	75	54.3	17	39.5	30	41.1	71	35.1
>50años	30	8.4	17	8.8	12	6.1	3	2.2	2	4.7	13	17.8	8	4.0
Varón	110	30.6	96	49.5	70	35.4	65	11.7	28	65.1	47	64.4	139	68.8
Mujer	249	69.4	98	50.5	128	64.6	73	52.9	15	34.9	26	35.6	63	31.2
Hasta 10	164	45.7	71	36.6	83	41.9	77	55.8	26	60.5	46	63.0	157	77.7
De 11-20	136	37.9	96	49.5	89	44.9	49	35.5	14	32.6	16	21.9	38	18.8
Más 20	59	16.4	27	13.9	26	13.1	12	8.7	3	7.0	11	15.1	7	3.5

3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS

Se han realizado tres tipos de análisis estadísticos que se complementan en la explotación de la encuesta.

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

Análisis de la distribución de frecuencias, porcentajes, porcentajes acumulados de cada una de las variables en cada una de las categorías incluida la de "no contestan", presentado en forma de tablas y diagrama de barras (Anexo IV).

El estudio de las contestaciones de los profesores a cada una de las variables nos permite tener una visión global de la opinión de los profesores sobre cada uno de los aspectos de los incluidos en el cuestionario. Este estudio se ha realizado sobre los 1.207 cuestionarios contestados por lo que es importante también hacer una descripción de las preguntas "no contestadas" que se han codificado con un 6.

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Se ha realizado con todas las variables del cuestionario, se han obtenido tablas de contingencia, tablas de coordenadas de cada variable para cada factor y contribuciones absolutas y relativas. También se han elaborado los gráficos de Guttman para cada una de las variables del cuestionario clasificados por dimensiones.

Este Análisis de Correspondencias Múltiples nos ha permitido seleccionar de entre las 200 variables aquellas que son más relevantes para obtener los perfiles profesionales de los profesores.

El hecho de utilizar esta técnica más novedosa que la del Análisis Factorial de Componentes Principales es debido a que el Análisis de Correspondencias es la técnica adecuada para datos recogidos en escala de tipo ordinal, además no influye el número de cuestiones no contestadas porque el Análisis de Correspondencias Múltiples trabaja con proporciones. Por ello en este análisis se han tenido en cuenta las 1.207 encuestas, aunque en algunas de ellas había bastantes preguntas en blanco.

Los gráficos de Guttman, que no se recogen en esta publicación, son los resultados de cuatro Análisis de Correspondencias Múltiples realizados por separado (uno para cada dimensión del cuestionario).

En cada análisis se sometió a la técnica de correspondencias múltiples la tabla formada por todas las variables de la dimensión analizada más las variables generales (excluida la referencia al área). Así se obtiene la mejor representación posible, sobre el plano, de toda la información registrada en cada dimensión; de modo que superponiendo las gráficas de todas las variables que pertenecen a la misma dimensión se obtiene una representación visual de las relaciones existentes entre las diversas categorías de una o más variables.

ANÁLISIS DE CLUSTER Y ANÁLISIS DISCRIMINANTES

Se ha realizado un Cluster con el fin de establecer grupos de profesores con características comunes en función de las contestaciones a todas las preguntas del cuestionario. Se han obtenido tres grupos y se ha hecho un análisis de las variables que discriminan con el fin de encontrar las características que separan a los grupos.

Dado el número, a veces excesivo, de respuestas en blanco en la última parte del cuestionario y como en este estudio sí influyen las respuestas no contestadas, se decidió eliminar para este análisis aquellos cuestionarios que tuvieran más de un 5% de respuestas en blanco (lo cual supone más de 10 variables no contestadas a lo largo de toda la encuesta) con lo cual la muestra se ha reducido de 1.207 a 968 observaciones.

Se ha realizado otro análisis de Cluster en función de las contestaciones a las preguntas de la dimensión educativa, con lo cual hemos encontrado 3 grupos de profesores que responden a tres estilos educativos, ya que en este caso no influyen las otras dimensiones de la encuesta. Se ha estudiado las variables que discriminan a cada uno de estos tres grupos.

El Análisis de Correspondencias Múltiples puso en evidencia que en el conjunto de todas las contestaciones a todas las dimensiones del cuestionario, la variable general que más discrimina es la variable "años de docencia", por lo cual se decidió hacer un análisis discriminante para los tres grupos de profesores que se forman según dicha variable, es decir: Grupo I hasta 10 años de docencia. Grupo II: de 11 a 20 años de docencia. Grupo III: más de 20 años de docencia. Así se han obtenido los rasgos que diferencian a estos grupos de profesores.

Se han realizado otros dos análisis discriminantes. Uno en relación a la variable sexo, y otro según la especialidad de la que son titu-

lares los profesores, pero agrupadas en las siguientes categorías : grupo de Lingüística (Lengua y Literatura, Idiomas y Lenguas clásicas); de Sociales (Geografía e Historia y Filosofía); de Experimentales (Ciencias Naturales y Física y Química); de Matemáticas y de Tecnología y Prácticas. El método utilizado para los Cluster ha sido el K-means y para el análisis discriminante el "stepwise".

3.2.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS. SU INTERPRETACIÓN.

Para el análisis e interpretación de estos datos se han tenido en cuenta los criterios siguientes:

1. Los porcentajes que se muestran en las tablas se refieren a lo que los profesores manifiestan que hacen o dicen hacer (la encuesta es de opinión), y están referidos, únicamente, a aquellos aspectos que en dicha encuesta se demandan (la encuesta es cerrada).
2. Para el análisis e interpretación de los porcentajes se ha utilizado, normalmente, la agrupación de las contestaciones "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo", por un lado, y las "En desacuerdo" y "Totalmente en desacuerdo", por otro, siempre que ambas sumas superaran el 50%. Excepcionalmente se ha mantenido dicha suma, aún con porcentajes menores al 50%, cuando concurren circunstancias relevantes en dichas preguntas.
3. En cada apartado aparece: lo más destacado de los valores que muestra la tabla, la propia tabla y el análisis e interpretación que a este equipo investigador le merecen esas cifras.

Para el análisis de los datos de la encuesta hemos agrupado todas las contestaciones en cuatro apartados —coincidentes con las cuatro dimensiones en las que aquella estaba organizada—, y, dentro de ellos, por aspectos temáticos homogéneos.

I. Dimensión Educativa.

En la dimensión educativa las respuestas recogidas se refieren al trabajo docente y a la acción educadora del profesor.

I.1. Actividades didácticas

Los profesores opinan que la forma didáctica más eficaz es la de plantear problemas e ir aportando el material necesario para su solución (53.8%), seguida de la explicación de temas (51.8%). Lo que consideran menos eficaz es proponerles trabajos para realizar fuera del aula.

Tabla I.1

Indique el grado de eficacia para sus alumnos de cada una de las siguientes actividades:

	Porcentajes				
	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A11. Seguir el libro de texto	7.8	30.2	33.2	20.5	5.8
A12. Dar un guión aclaratorio del tema y sugerir diferentes materiales	12.0	34.8	22.7	18.4	5.7
A13. Explicar un tema y que los alumnos tomen apuntes	13.1	37.9	25.9	15.1	4.6
A14. Proponerles trabajos para realizar fuera del aula	6.2	30.6	29.9	23.4	6.0
A15. Plantear problemas a los alumnos e ir aportando el material necesario para su resolución	19.7	34.1	18.8	16.2	5.8

El profesorado valora como actividades más eficaces —cuestión aparte es en que medida las ponen en práctica— aquellas que pudieran corresponder a un modelo didáctico clásico aunque algo transformado, esto es, explicación por parte del profesor pero usando materiales. No se llega claramente a la enseñanza por indagación.

I.2. Relación teoría-práctica

Mayoritariamente, los profesores, opinan que los conocimientos deben estar relacionados con la práctica porque ello sirve de motivación (82.3%). El 28.9% piensa que no es necesaria esta relación ya que el conocimiento es importante en sí mismo. Sólo el 26% opina que si el alumno lo entiende ya lo aplicará, siendo mayoritario el desacuerdo (55.7%).

Tabla I.2

Cree Ud. que los conocimientos que se imparten deben estar relacionados con su aplicación práctica:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		Totalmente en Desacuerdo
			Indiferente	En Desacuerdo	
A31. No es necesario: si el alumno lo entiende ya lo aplicará	8.6	17.4	10.0	28.9	26.8
A32. Es totalmente necesario: ya que servirá como motivación.....	43.4	38.9	8.4	4.0	0.8
A33. No es necesario: el conocimiento es importante por sí mismo	6.3	22.5	15.7	33.2	13.6
A34. Es totalmente necesario: los conocimientos tienen que tener siempre aplicación práctica.....	30.7	29.6	11.7	17.1	4.6

Parece que la preocupación del profesorado no va dirigida tanto a la posible aplicación práctica de los conocimientos como a la motivación de los alumnos, lo que se consigue cuando éstos ven que los conocimientos les son útiles. Todo lo anterior está dentro de la preocupación general del profesorado por intentar combatir el desinterés de los alumnos y sus secuelas en la disciplina de la clase (véanse resultados de las preguntas A.131 y C.51).

I.3. Recursos didácticos

Los profesores dicen que los recursos que más utilizan son los materiales de elaboración propia (50.3%), y los que menos utilizan los medios audiovisuales (12.8%). En segundo lugar dicen usar los libros de texto (36.6%), y en tercero el material didáctico específico de su asignatura (27.8%).

Tabla I.3

Indique con qué frecuencia utiliza Vd. los siguientes recursos:

		Porcentajes				Totalmente en Desacuerdo
		Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	
A91	Materiales de elaboración propia	36.2	14.1	38.9	7.7	1.6
A92	Libros de texto	16.6	20.0	40.0	16.7	4.6
A93.	Medios audiovisuales.....	6.9	5.9	39.6	33.3	11.4
A94.	Libros y Revistas.....	7.8	7.7	50.0	26.2	4.5
A95.	Otro material didáctico específico de su asignatura.....	14.7	13.1	48.1	15.5	2.7

No parece responder a la realidad el elevado porcentaje de respuestas sobre utilización de materiales de elaboración propia, excepto que se considere como tales las fotocopias de guiones, ejercicios o trabajos prácticos reproducidos de diversas fuentes.

Sorprenden los muy bajos porcentajes de utilización de medios audiovisuales, teniendo en cuenta las dotaciones de las que disponen los centros, así como el bajo uso del material didáctico específico de cada materia y de otras fuentes escritas, como revistas y libros.

Pueden ser coherentes estos resultados con el modelo didáctico tradicional predominante, en el que es más difícil integrar otros recursos y donde pesa la preocupación por avanzar en el desarrollo de los cuestionarios. En cualquier caso, no existe coherencia entre esta situación —la dotación media de recursos— y la importancia concedida a ellos en otros temas (ver contestaciones a las preguntas A.104 y C.54).

I.4. Instalaciones

Los profesores opinan que es muy importante para la eficacia docente: tener un aula de uso específico para cada área o materia (en vez de un aula para cada grupo de alumnos); disponer de Seminarios Didácticos con capacidad suficiente para todos los miembros, y que existan instalaciones de uso específico (laboratorios, talleres, sala de audiovisuales, etc.). Son éstas últimas, las instalaciones, las que alcanzan un mayor porcentaje de respuestas positivas (96.8%), seguidas de los seminarios didácticos (83.9%), de las aulas de uso específico (76.7%), y de las aulas para cada grupo de alumnos (75.3%).

Tabla I.4

Valore la importancia para la eficacia docente de las siguientes instalaciones:

		Porcentajes				
		Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A101	Un aula para cada grupo de alumnos	52.4	22.9	12.3	5.7	1.7
A102.	Aulas de uso específico para cada área o materia.....	55.7	21.0	10.4	5.6	1.8
A103.	Seminarios Didácticos con capacidad suficiente para todos sus miembros	54.7	29.2	8.5	2.3	0.6
A104.	Instalaciones de uso específico (laboratorios, talleres, salas de audiovisuales, de informática, de música, gimnasio, biblioteca, etc.).....	84.9	11.9	0.6	0.3	0.2

Se aprecia una posible valoración sobredimensionada de la influencia de las instalaciones -sobre todo las específicas- en los procesos y en los resultados. Tal vez subyazca una tendencia inconsciente del profesorado de achacar los resultados poco halagüeños a las posibles deficiencias materiales, como forma de diluir su parte de responsabilidad ¿Para qué se necesita una sala de medios audiovisuales si solo el 18'8% (véase apartado I.3) manifiesta que los utiliza? ¿O quizá no los utiliza por resultarles difícil acceder a ellos, dada la arquitectura de los edificios escolares?

Se detecta, no obstante, la permanencia de una valoración tópica que intenta correlacionar directamente calidad de enseñanza con dotación de recursos.

I.5. Finalidades educativas

Gran parte del profesorado se plantea la enseñanza de su materia teniendo en cuenta lo que saben de ella la mayoría de los alumnos (71.4%). Otro porcentaje, el 68.4%, lo hace teniendo en cuenta las necesidades para estudios posteriores. No admiten, por el contrario, partir de la base de que los alumnos no saben nada pues todo se olvida (sólo un 17.3% de respuestas afirmativas).

Una mayoría de profesores afirman intentar, con su enseñanza, que los alumnos adquieran conocimientos que les permitan comprender la realidad (92.3%), que adquieran hábitos y técnicas de trabajo intelectual (91.9%), que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo

(89.4%), y que adquieran una formación que les permita integrarse sin traumas en la sociedad (73.5%). Lo que menos les preocupa es que adquieran técnicas de aplicación inmediata al mundo laboral (48.3%).

Tabla I.5

Cómo plantea Vd. la enseñanza de su materia:

	Totalmente de Acuerdo	Porcentajes			Totalmente en Desacuerdo
		De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	
A41. Teniendo en cuenta muy claramente las necesidades para sus estudios posteriores	22.1	46.3	18.7	6.0	1.9
A42. Teniendo en cuenta lo que sabe de ella la mayoría de sus alumnos	19.6	51.8	10.8	9.1	2.8
A43. Teniendo en cuenta lo que sabe cada alumno	6.6	32.5	22.7	24.7	4.5
A44.- Partiendo de la base de que no saben nada ya que todo se olvida	4.6	12.7	11.2	41.8	22.1

Con las enseñanzas que imparte a sus alumnos

Vd. intenta conseguir:

	Totalmente de Acuerdo	Porcentajes			Totalmente en Desacuerdo
		De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	
A131. Que adquieran hábitos y técnicas de trabajo intelectual	44.0	47.9	3.6	0.8	0.3
A132. Que adquieran conocimientos que les permitan comprender la realidad	41.8	50.5	4.1	0.4	---
A133. Que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo	47.1	42.3	5.7	1.0	0.3
A134. Que adquieran técnicas de aplicación inmediata en el mundo laboral	13.834.5	31.9	10.0	2.6	
A135. Que adquiera una formación que le permita integrarse sin traumas en la sociedad	29.1	44.4	16.2	3.2	1.7

El predominio de finalidades propedeúticas e intelectualistas, que se deriva de las respuestas, puede responder a una concepción subyacente de la educación que prima lo intelectual —incluidas las técnicas de trabajo—, y que coloca en un segundo plano otros fines, como el desarrollo personal de los alumnos y su preocupación por su inserción social.

La preocupación por la comprensión de la realidad, puede seguir correspondiendo a planteamientos intelectualistas, en tanto que se trata de suministrar explicaciones racionales de la realidad, desde las ciencias.

I.6. Programación

La mayoría de los profesores conciben la programación: como un plan de trabajo individual, el 56.4%; como una aportación al Plan de Centro, el 56.2%; y como un control del trabajo del profesor, el 42.9%. Muy pocos creen que sea una solución al problema de las reclamaciones, el 19.2%.

Opinan, casi unánimemente, un 90.5%, que todos los profesores del Seminario o Departamento deben colaborar en su elaboración, y, el 73,5%, que deben existir unos principios generales comunes los cuales cada profesor desarrollará a su manera. El 34.6% opina que cada profesor debe tener su propia programación; y una gran mayoría está en desacuerdo con que la programación no sea necesaria si se sigue el libro de texto (79.4%).

Tabla I.6

La Programación la concibe como:

		Porcentajes				
		Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
A81.	Un plan de trabajo individual.....	17.5	38.9	9.5	22.0	6.1
A82.	Un control de trabajo del profesor.....	6.7	36.2	17.6	21.8	9.5
A83.	Una aportación al Plan de Centro	9.1	47.1	23.1	9.2	3.8
A84.	Una solución al problema de las reclamaciones.....	2.3	16.9	27.9	26.7	16.1
A85.	Una exigencia burocrática.....	7.3	15.2	20.5	28.6	19.6

Indique el grado de adecuación de las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indi- ferente	En Des- acuerdo	Totalmente en Desacuerdo
A121. Cada profesor debe tener su propia programación.....	10.6	23.8	10.0	37.3	10.9
A122. Todos los profesores del Seminario o Departamento deban colaborar en su elaboración	47.6	42.9	4.1	2.4	0.5
A123. La programación debe hacerla el Jefe del Seminario o Departamento para que todos sigan las mismas directrices.....	3.7	6.5	7.7	45.2	30.2
A124. Si se sigue el Libro de Texto es innecesaria la programación.....	1.2	3.1	8.9	48.6	30.8
A125. Deben existir unos principios generales comunes y que cada profesor los desarrolle a su manera..	27.6	45.9	10.2	11.3	1.0

Las opiniones de los profesores sobre la programación parecen responder a dos tendencias, en cierto modo, contradictorias. Por una parte, perviven ciertos planteamientos individualistas para los que la programación es algo propio de cada profesor. Pero por otra parte, ello no impide que de forma casi unánime, los profesores opinen que la programación es responsabilidad compartida por todos los profesores del Seminario Didáctico o Departamento. Es posible que esta aparente contradicción, lo que esté reflejando es un momento de un proceso de evolución.

Todavía no existe mayoría en cuanto a las ventajas del trabajo en equipo; pero sí se admite mayoritariamente que, al menos para unos acuerdos generales, son convenientes los acuerdos entre todos los profesores del Seminario o Departamento.

I.7. Evaluación

Una gran mayoría de profesores (92.1%) opina que evaluar sirve para detectar el avance de los alumnos respecto a su punto de partida. También opinan, en porcentajes elevados, que sirve para emitir un diagnóstico para la orientación (65.4%), para recoger datos con que replantear la programación (62.7%), y para tener información que sirva

a la recuperación (50.2%). En lo que menos de acuerdo están (36.3%) es en que se deba evaluar para cumplir con la obligación de emitir una calificación.

Un 92,1% del profesorado considera necesaria la sesión de evaluación para intercambiar puntos de vista a fin de obtener una valoración conjunta. Sólo un 16% cree que sirve para cumplimentar los documentos oficiales de evaluación. El 68.2% está en desacuerdo con que el registro de calificaciones deba ser labor del secretario.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, dicen que utilizan más los problemas, casos prácticos y ejercicios, un 81.9%, seguido de pruebas objetivas, un 67.7%. Lo que menos dicen usar son las escalas de observación (20.7%).

Tabla I.7

Qué significa para Vd. evaluar:	Porcentajes				
	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
A61. Cumplir con la obligación de emitir una calificación	7.1	29.2	10.3	29.8	16.4
A62. Detectar el avance de los alumnos respecto a su punto de partida	36.6	55.5	2.9	1.2	0.3
A63. Emitir un diagnóstico para la orientación	11.7	53.7	19.1	6.3	1.2
A64. Recoger datos para replantear la programación	12.1	50.6	19.0	9.9	1.3
A65. Tener información para plantear la recuperación	7.4	42.8	22.1	15.3	4.6

La Sesión de Evaluación conjunta es necesaria:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
A71. Para que se puedan recoger más fácilmente las calificaciones de todos los profesores del grupo	7.8	21.4	24.6	23.1	14.7
A72. Para intercambiar puntos de vista a fin de obtener una valoración conjunta	42.9	49.2	3.9	1.2	0.7
A73. Para cumplimentar los Documentos Oficiales de Evaluación ..	3.6	12.4	26.9	25.7	22.5
A74. No es necesaria: el registro de calificaciones debe ser labor del Secretario	4.8	4.6	12.8	34.5	33.7

En qué medida utiliza Vd. los siguientes instrumentos de evaluación:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A21. Pruebas objetivas.....	27.6	40.1	12.2	12.0	6.1
A22. Pruebas de respuesta libre	10.5	29.1	19.1	22.4	12.7
A23. Cuadernos de los alumnos.....	7.6	21.6	20.1	25.8	20.1
A24. Problemas, casos prácticos, ejercicios	44.0	37.9	10.3	4.2	1.2
A25. Preguntas orales	15.9	27.9	25.4	19.3	7.3
A26. Trabajos o proyectos realizados por los alumnos	11.8	27.5	28.3	22.3	6.0
A27. Escalas de observación.....	5.0	15.7	19.9	19.2	24.2

El alto porcentaje de los que opinan que la evaluación sirve para detectar los avances de los alumnos y para poder emitir diagnósticos de orientación, junto con el bajo porcentaje de los que opinan que debe servir para replantear la recuperación, puede valorarse desde una concepción propedéutica e intelectualista que, como ya se ha visto en el apartado I.5, parece predominar en el profesorado.

Aparece, como en muchas otras ocasiones, un fuerte rechazo del profesorado a tareas que considera burocráticas, aunque en este campo el rechazo puede estar contaminado con la natural resistencia a que la evaluación implique calificación, con las consiguientes repercusiones personales

y sociales para cada alumno concreto. Parece incorporada ya a la cultura profesional del profesorado la necesidad de celebrar sesiones de evaluación conjunta para intercambiar criterios sobre el alumnado, aunque también aquí, reaparezca el rechazo a lo burocrático.

En relación con los instrumentos utilizados para recoger información para evaluar, los trabajos prácticos y los ejercicios aparecen como los más frecuentes, lo que parece responder a la realidad. Se tienen dudas de que ello sea también cierto para el caso de las pruebas objetivas, aunque el término no haya sido entendido en su acepción correcta.

Llama la atención la escasa explotación del cuaderno de clase de los alumnos como fuente para su evaluación, teniendo en cuenta, además, que este instrumento tradicional, que cayó en desuso, está siendo recuperado por las concepciones actuales de la evaluación.

También los porcentajes medios obtenidos por las preguntas orales parecen excesivos para su papel habitual en la evaluación. Otro aspecto es su presencia en los procesos didácticos, aunque más como recurso para potenciar la participación que como fuente para la evaluación.

Destaca, por encima de todo, la bajísima valoración concedida al uso de escalas de observación pese a ser los instrumentos más adecuados para intentar evaluar determinadas actitudes y valores. No parece necesario recordar que éstos son contenidos curriculares en el modelo de la Reforma.

I.8. Tutoría

Los profesores de Enseñanzas Medias opinan mayoritariamente (75.7%) que la tutoría debe desempeñarla el profesor que esté formado específicamente para ello. Con porcentajes menores, que debe desempeñarla el profesor que mejor conoce el grupo (54.6%), y el que se preste voluntariamente a ello (52.1%). Las respuestas sobre si es o no una función propia del profesorado están muy divididas: un 32,5% en contra, y un 42.2% a favor.

El sentido de la tutoría es, según dicen los profesores, un medio de identificar las dificultades escolares del alumno y una ayuda para superarlas (80.8%). Con menores porcentajes, pero también mayoritarios, opinan: una guía y orientación para estudios posteriores o para la incorporación a la vida activa (69%), una coordinación de la acción educativa de los distintos profesores (65.3%), una relación entre la familia y la escuela (62.5%), un elemento consustancial a la actividad docente dentro de un concepto integral y personalizado de la educación

(61.1%). Se muestran, mayoritariamente, en desacuerdo con que sea una tarea innecesaria para los alumnos de EE.MM. (69.1%).

Tabla I.8

Considera Vd. que la tutoría de alumnos:

	Porcentajes				
	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
A51. Debe desempeñarla el profesor que mejor conoce el grupo	22.5	32.1	18.6	11.8	6.0
A52. Debe desempeñarla el profesor que esté formado específicamente para ello	42.3	33.4	9.9	3.9	3.8
A53. Debe desempeñarla el profesor que se preste voluntariamente a ello	22.1	30.0	20.0	14.0	6.3
A54. No es una función propia del profesorado.....	20.2	12.3	17.1	25.5	16.7

Qué sentido tiene para Vd. la tutoría:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
A111. Una guía y orientación al alumno para estudios posteriores o para la incorporación a la vida activa .	18.4	50.6	16.0	6.0	2.3
A112. Un elemento consustancial a la actividad docente dentro de un concepto integral y personalizado de educación	20.9	40.2	20.5	7.2	3.7
A113. Un medio de identificar las dificultades escolares del alumno y una ayuda para superarlas	28.3	52.5	8.6	4.0	1.4
A114. Una coordinación de la acción educativa de los distintos profesores	16.2	49.1	17.8	8.4	2.1
A115. Una relación entre la familia y la escuela.....	12.4	50.1	19.6	7.5	4.1
A116. Una tarea innecesaria para alumnos de EE.MM.	4.2	4.3	14.2	42.4	26.7

Las contestaciones positivas dibujan un amplio consenso en cuanto al sentido de la acción tutorial con los alumnos como: algo consustancial con la actividad docente, ayuda para las dificultades de los alumnos, posibilidad de orientación académica y profesional, coordinación de la acción educativa del profesorado etc. Consecuentemente, la mayoría del profesorado rechaza que la acción tutorial pueda considerarse como algo innecesario.

Pese a todo ello, a la hora de pronunciarse sobre quién deba asumir las responsabilidades de la tutoría, la mayoría de los encuestados no la considera como una función propia de todos los profesores, lo que parece indicar que no la asumirían si pudieran. Caso de tenerlo que hacer por prescripción normativa, deberían hacerlo: preferentemente aquellos profesores que cuenten con preparación específica, después los que mejor conozcan al grupo de alumnos, y los voluntarios. Parece que la positiva valoración de la importancia de la función tutorial se hace desde la óptica de que la asuman "otros". Esta disociación entre función docente y función tutorial refleja una mentalidad muy lejana al espíritu y letra de la L.O.G.S.E., la cual concibe y regula la función tutorial como algo inherente a la función docente de todo profesor.

El Análisis Discriminante permitió detectar la existencia, dentro de los encuestados, de un grupo de edad intermedia y con predominio de materias de las comúnmente denominadas "de letras", como el más favorable a considerar la función tutorial como algo propio e inseparable de la función docente. Por el contrario otro grupo formado por el profesorado "de ciencias", de los centros urbanos de Bachillerato, aparece como el que rechaza de forma más rotunda que la acción tutorial constituya algo inherente a la función docente.

II. Dimensión Profesional

Se recogen en este apartado las opiniones del profesorado referidas a su desarrollo profesional (actualización, perfeccionamiento) y a la comprobación de este desarrollo (evaluación).

II.1. Formación y perfeccionamiento.

Los encuestados manifiestan necesitar más perfeccionamiento didáctico que actualización científica: los porcentajes son de 53,3% y 50,4%, respectivamente. En menor grado manifiestan su necesidad de formación psicopedagógica (48%).

En cuanto a los ámbitos o posibilidades para obtener dicha formación y perfeccionamiento, se manifiestan, mayoritariamente: por licencias para estudios (70,8%), lectura de libros científicos y/o didácticos (69,2%) y cursos organizados por la Universidad (63%). Lo que menos satisface sus necesidades de perfeccionamiento son los cursos organizados por los CEPs (28,1%).

Crean que la formación permanente debe hacerse: de forma voluntaria (58,4%), en horas lectivas (69,7%) o fuera de la jornada pero retribuidas (63,1%). Rechazan, con un 62,6%, que se haga en vacaciones.

Tabla II.1

En este momento de su carrera profesional señale el grado de necesidad de su:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		Totalmente en Desacuerdo
			Indiferente	En Desacuerdo	
B11. Actualización científica en su materia.....	19.7	30.7	26.8	14.9	4.2
B12. Actualización científica en el área	15.5	32.9	28.1	12.2	4.7
B13. Perfeccionamiento didáctico	17.5	35.8	27.3	12.1	3.7
B14. Formación psicopedagógica.....	18.0	29.9	24.2	14.1	9.2

En qué medida cree Vd. que pueden satisfacerse mejor sus necesidades de perfeccionamiento y formación:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
B31. Con cursos organizados por los CEPs.....	7.6	20.5	22.3	23.1	19.2
B32. Lectura de libros científicos y/o didácticos	22.9	46.3	19.6	4.6	0.6
B33. Cursos organizados por entidades privadas	15.6	30.2	28.6	11.8	4.1
B34. Cursos organizados por la Universidad	22.9	40.1	22.0	8.2	1.2
B35. Participación en Movimientos de Renovación Pedagógica	13.2	29.2	25.3	16.7	7.6
B36. Licencias por estudios.....	37.0	33.8	13.1	6.8	2.8

.....
 La formación permanente del profesorado debería ser:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indi- ferente	En Des- acuerdo	Totalmente en Desacuerdo
B41. Voluntaria.....	32.6	25.8	9.4	17.5	6.9
B42. Obligatoria.....	21.5	20.3	13.8	21.1	15.1
B43. En horas lectivas.....	42.0	27.7	10.7	8.8	5.0
B44. En las vacaciones.....	2.0	9.2	14.7	27.2	35.4
B45. Fuera de jornada pero retribuidas	27.1	36.0	16.1	8.7	5.6
B46. No importa cómo pero con promoción.....	14.7	23.7	24.8	15.2	11.8

Si se acepta la existencia de una tradicional tendencia entre el profesorado de secundaria a demandar, preferentemente, actualización científica en sus materias, el que las demandas de actualización didáctica consigan casi similares porcentajes es un hecho muy relevante que parece reflejar un aumento de la preocupación por lo didáctico. Es posible que tal preocupación pueda estar ligada a la necesidad de disponer de recursos didácticos para las nuevas situaciones de docencia originadas por los cambios sociológicos del alumnado.

También las necesidades de formación psicopedagógica, con casi el 50% de respuestas positivas, representa una preocupación por estos aspectos más elevada de la esperable; incluso teniendo en cuenta la posible interpretación no unívoca del término psicopedagógico y su diferenciación con lo didáctico.

Por lo que se refiere a los procedimientos de perfeccionamiento, destacan las "licencias por estudios", aunque esta figura puede estar potenciada, tanto por su utilidad formativa, como por otras motivaciones: disfrutar el año sabático universitario, alejamiento de la docencia activa, posibilidad de completar o perfeccionar el currículo académico, u otros.

Las buenas valoraciones de las lecturas personales y de cursos universitarios, parecen reflejar la tradición académica de la formación inicial. La baja valoración de los "Centros de Profesores" como procedimiento de perfeccionamiento, además de coincidir con los resultados de otras encuestas, parecen reflejar la escasa confianza en la eficacia formativa de tales centros. Es probable que este rechazo se deba a que los profesores piensan que sus demandas de perfecciona-

miento tales como: perfeccionamiento científico en las materias e incluso actualización didáctica no pueden ser satisfechas por tales entidades. En cualquier caso, la administración educativa deberá reconsiderar la oferta de los centros de profesores en relación con el profesorado de Enseñanza Secundaria y clarificar sus posibilidades de oferta de formación acercándolas todo lo posible a las necesidades del profesorado. Aquellas que no pudiesen cubrir estos centros deberían hacerse por otras instituciones con responsabilidades de formación.

Al igual que en otras encuestas al profesorado, éste se pronuncia por que las actividades de formación, que deben tener carácter voluntario, se realicen dentro de la jornada lectiva, y, que si lo fuesen fuera del horario, sean retribuidas.

II.2. Seminarios/Departamentos

En relación con su perfeccionamiento, el 47.9% considera que los Seminarios o Departamentos sirven para el perfeccionamiento y la investigación educativa. La mayoría del profesorado le atribuye otras funciones: la coordinación entre programación y actuación docente (76.3%), el intercambio de experiencias (74.4%). La mayoría están en desacuerdo en que no sirvan para nada (50.8%), o que sirvan para provocar conflictos por las posiciones encontradas (59.8%).

Tabla II.2

Para qué cree Ud. que sirven los Seminarios o Departamentos Didácticos:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		Totalmente en Desacuerdo
			Indiferente	En Desacuerdo	
B21. Para el perfeccionamiento y la investigación educativa	12.2	34.7	22.7	13.2	6.7
B22. Para el intercambio de experiencias	20.3	54.1	11.3	5.1	1.9
B23. Para cumplir con una exigencia legal	7.7	17.0	24.6	26.6	13.0
B24. Para provocar conflictos por las posiciones encontradas	1.8	5.1	20.9	37.4	22.5
B25. Para conseguir una coordinación en la programación y actuación docente	25.8	50.3	12.1	3.7	1.6
B26. Para nada: las dificultades estructurales los hacen ineficaces	8.2	9.0	21.0	30.1	20.7

Las respuestas mayoritarias positivas coinciden con los planteamientos normativos. Destaca la función de coordinación didáctica, de intercambio de experiencias didácticas y, en menor grado, la concepción del seminario como ámbito de perfeccionamiento del profesorado.

Ante tan positivas valoraciones de las posibilidades de estos órganos de coordinación didáctica, la Administración Educativa debería tomar ciertas medidas para, potenciar su funcionamiento, recursos y regulación normativa de su organización.

Sin embargo la realidad del funcionamiento de Seminarios y Departamentos no parece responder a tales planteamientos por lo que quizá nos encontremos de nuevo con la contraposición entre "lo que debe ser" y "lo que es" en la realidad.

II.3. *Evaluación del Profesorado*

Una mayoría de los encuestados considera necesaria una evaluación externa del profesorado (58.8%). Y la creen necesaria, prioritariamente, para conseguir la condición de Catedrático (54.7%), y para el acceso a la Inspección (53.3%). El mayor desacuerdo se produce en que sea necesaria para ser Director, un 30%.

Crean que esta evaluación debería incidir: en su trabajo en el aula (73.1%) y en su relación con los alumnos (50.7%). Los demás aspectos tienen porcentajes minoritarios, siendo el menor de todos, un 18.1%, en la relación con los compañeros.

Ninguno de los agentes de evaluación planteados en la encuesta es elegido mayoritariamente por los profesores, siendo el mayor porcentaje, un 47.3%, otorgado a la evaluación por parte de los miembros del Seminario o Departamento.

En cuanto a las consecuencias de esta evaluación, opinan mayoritariamente que deberían ser: la promoción en la carrera docente y una ayuda que mejore su ejercicio profesional, ambas con un porcentaje de 69.4%. Rechazan (19.6%) que pueda derivarse en algún tipo de sanción o premio.

Tabla II.3

Cree necesaria una evaluación externa del profesorado:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		Totalmente en Desacuerdo
			Indiferente	En Desacuerdo	
B51. Para conceder una comisión de servicios	14.8	32.0	23.1	14.1	7.3
B52. Para conseguir la condición de Catedrático	19.2	35.5	19.8	10.4	6.5
B53. Para el acceso a la Inspección	21.1	32.2	21.8	10.1	6.1
B54. Para ser Director.....	9.8	21.0	30.0	20.5	10.0
B55. Para un puesto en el extranjero ...	12.3	34.0	25.9	13.0	5.6
B56. Para conseguir Licencia por Estudios.....	12.0	28.0	23.9	18.1	8.2
B57. Para mejorar la práctica docente .	16.0	29.4	21.3	17.8	8.5
B58. Para superar el período de prácticas	9.6	29.2	23.6	18.4	9.6
B59. No es necesaria nunca	6.5	4.6	19.9	33.1	25.7

En qué aspectos debería incidir dicha evaluación:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
B61. En su trabajo en el aula	39.4	33.7	7.9	4.0	7.4
B62. En su trabajo como tutor	7.5	18.4	21.8	18.8	22.0
B63. En la programación	11.5	32.2	22.0	13.1	11.0
B64. En su labor como directivo	9.3	21.5	21.8	16.3	18.5
B65. En la relación con los compañeros.....	4.9	13.2	21.0	23.4	25.7
B66. En sus actividades extraescolares	5.3	18.6	20.2	20.8	23.5
B67. En su relación con los alumnos.....	20.7	30.0	16.7	10.5	11.8

.....

Quién considera que debería realizar esa evaluación externa a lo largo de su ejercicio profesional:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
B71. El Director del Centro.....	2.8	14.2	15.9	29.0	26.5
B72. Funcionario/os del Instituto de Evaluación.....	4.6	18.9	23.6	21.0	18.9
B73. La Inspección de Educación	5.2	21.6	23.2	19.9	19.0
B74. El Seminario o Departamento del Centro al que Vd. pertenece.....	11.6	35.7	16.7	13.3	12.4
B75. Una Comisión de docentes.....	10.3	35.3	18.0	13.7	12.8
B76. El Consejo Escolar.....	1.8	8.9	13.0	26.1	38.5

Qué consecuencias debería tener esa evaluación:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
B81. La promoción en la carrera docente	28.3	41.1	11.4	4.7	6.5
B82. La mejora de las retribuciones económicas.....	24.8	29.8	15.7	11.4	8.5
B83. Algún tipo de sanción o premio ..	5.7	13.9	25.6	21.7	21.0
B84. Una ayuda que mejore su ejercicio profesional.....	27.2	42.2	12.5	3.1	6.0

Ante la posibilidad de una evaluación externa, los profesores encuestados la consideran necesaria, con porcentajes en torno al 40% ó 50% de respuestas positivas, para aquellos procesos de selección en los que hay, o ha habido ya alguna experiencia de evaluación en el sistema educativo español: acceso a la inspección, acceso a la condición de catedrático, provisión de puestos en el extranjero, etc.

El que la posible evaluación externa de los candidatos a Director solo obtuviese poco más del 30% de respuestas positivas puede ser un reflejo de la posición mayoritaria del profesorado sobre la designación de Directores de los Centros, como algo que no debe secuestrarse a los claustros. En cualquier caso, lo mas destacable para la finalidad última de esta investigación, es que el 45'5% de los que respondieron se mani-

festaron favorables a una evaluación externa del profesorado cuya finalidad sea la de mejorar su práctica docente.

En cuanto a los aspectos en que debería incidir tal evaluación, destacan aquellos más directamente relacionados con el trabajo en el aula, las relaciones profesores-alumnos y, ya con menor porcentaje, las programaciones. Otros aspectos tales como la responsabilidad tutorial, el desempeño de los cargos directivos, las relaciones profesionales y la participación en actividades extraescolares, fueron valoradas en mucho menor grado.

Parece que los profesores consideran que lo prioritario al evaluar debe ser su trabajo en el aula y las relaciones con sus propios alumnos. Esta opinión mayoritaria no está lejos de los modelos más avanzados de evaluación -véase el caso inglés- como ya se ha tenido ocasión de analizar en la parte dedicada al análisis comparado.

En cuanto a los agentes de la evaluación, parece predominar una cierta concepción endogámica. Los profesores se pronuncian por que sean los miembros de sus propios Seminarios o Departamentos, o a lo más, una comisión de docentes quienes intervengan en su evaluación. Casi el 27% aceptaría una intervención evaluadora de la Inspección de Educación. Las intervenciones de miembros de un posible Instituto de Evaluación, de los Directores de los Centros y, sobre todo, del Consejo Escolar son fuertemente rechazadas.

Parece de sumo interés destacar que al pronunciarse sobre los efectos o consecuencias de una posible evaluación, los profesores respondieron con una fuerte mayoría: el 70% concebían tal evaluación como una ayuda para su ejercicio profesional. Un número poco inferior de respuestas positivas opinó que la evaluación debería tener efectos en su promoción dentro de la carrera docente y, poco más de la mitad, mejoras retributivas.

Estos resultados, además de coincidir también con las líneas generales de las experiencias comunitarias de evaluación del profesorado para el perfeccionamiento y la promoción, representan estados de opinión muy positivos. Los profesores aceptarían su evaluación más como ocasión de perfeccionamiento y promoción que por sus efectos retributivos.

III. Dimensión Personal

Se recogen en esta dimensión las opiniones del profesorado referidas a sus actitudes y conductas ante la enseñanza, satisfacción profesional y sentido que dan a su profesión.

III.1. Actitudes ante la enseñanza

Los profesores opinan mayoritariamente: estar abiertos a las aportaciones recibidas para modificar sus métodos de enseñanza (86.5%); reflexionar al término de cada curso sobre los errores cometidos en la actividad docente (78%); que los cambios sociales hacen necesarios nuevos enfoques para la enseñanza (73.1%); y que muchas de las deficiencias en el aprendizaje son debidas a inadecuación de los métodos de enseñanza (61.2%).

Tabla III.1

Valore en qué grado se dan en Vd. las siguientes actitudes:

	Porcentajes				
	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
C21. Estar abierto a las aportaciones recibidas para modificar sus métodos de enseñanza	35.9	50.6	9.5	1.3	0.1
C22. Pensar que muchas de las deficiencias en el aprendizaje de los alumnos son debidas a la inadecuación de los métodos de enseñanza	21.0	40.2	25.7	8.5	0.9
C23. Reflexionar al término de cada curso sobre los errores cometidos en la actividad de enseñanza.....	26.0	52.0	15.2	2.7	0.2
C24. Pensar que los cambios sociales hacen necesarios nuevos enfoques para la enseñanza	29.1	44.0	18.1	4.8	1.0

Las respuestas reflejan un elevado autoconcepto. Los profesores consideran que tienen apertura metodológica, autocrítica profesional, sensibilidad para los cambios sociológicos y sus implicaciones metodológicas. Aceptan ya en menor grado una posible inadecuación de los métodos, aunque no puede saberse si se refieren a los que ellos utilizan -lo que no parece coherente con la respuesta dada en C.21- o están opi-

nando sobre los métodos recomendados en las orientaciones curriculares de responsabilidad institucional.

III.2. Conductas

Los profesores manifiestan mayoritariamente exhibir las siguientes conductas: mostrarse de buen humor delante de los alumnos (80.3%), entusiasmo por la materia que imparten (90.6%), tener disponibilidad para ayudar a los alumnos fuera de clase (81.8%), aceptar de buen grado las críticas de los alumnos (75%). Consideran que pocas veces o nunca son incapaces de reconocer los errores delante de los alumnos (72.6%).

Tabla III.2

Valore en qué grado se dan en Vd. las siguientes conductas:

	Porcentajes				
	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
C11. Aceptar de buen grado las críticas de los alumnos	18.4	56.6	10.8	2.2	0.3
C12. Estar con frecuencia disponible para ayudar a los alumnos fuera de clase	32.1	49.7	12.7	2.7	0.6
C13. En general, mostrarse de buen humor delante de los alumnos	26.3	54.0	14.8	1.6	0.1
C14. Demostrar entusiasmo por la materia que se imparte	45.7	44.9	6.2	1.0	---
C15. Recibir de buena gana la visita de los padres para tratar de los alumnos	20.2	43.7	23.0	7.3	2.6
C16. Ser incapaz de reconocer errores delante de los alumnos.....	2.4	7.4	13.7	38.3	34.3

Existe un abrumador predominio de autovaloraciones altamente positivas: entusiasmo por la materia, disponibilidad para ayudar a los alumnos fuera de clase, buen humor, aceptación de las críticas de los alumnos. Las respuestas pueden reflejar escaso nivel de autocrítica. Los bajos resultados positivos de respuestas en C.16, pudieran confirmar tal hipótesis. Los profesores tienden a ser mucho más críticos con los demás aspectos o agentes de los procesos educativos que con sus propias conductas. Existe cierta tendencia a situar las deficiencias o responsabilidades en ámbitos externos al propio profesorado.

III.3. Relaciones con la Administración

La mayoría de los encuestados opina que: la administración está pidiendo continuamente responsabilidades al profesorado sin ninguna compensación que les satisfaga (85.4%); que aunque consulte al profesorado no tiene en cuenta sus opiniones (77.9%); que hace la Reforma sin dar participación al profesorado (74.8%); y que se descarga en el profesorado la buena marcha del centro en todos sus aspectos (73.4%). También considera el profesorado aunque con un porcentaje menor (58.4%), que es una carga para los profesores adaptar su enseñanza a los alumnos disminuidos (físicos o psíquicos).

Tabla III.3

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Porcentajes				
	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
C31. La Administración hace su reforma sin dar participación al profesorado	41.2	33.6	10.6	9.0	1.9
C32. La Administración, aunque consulte al profesorado, no tiene en cuenta sus opiniones	41.4	36.5	11.9	4.4	1.7
C33. Continuamente se está pidiendo más responsabilidades a los profesores sin ninguna compensación que les satisfaga	50.6	34.8	8.5	2.4	0.7
C34. Es una carga para los profesores adaptar a su enseñanza a los alumnos disminuidos (físicos o psíquicos) que tengan en el aula	24.0	34.1	18.1	13.3	3.4
C35. Se descarga en el profesorado la buena marcha del Centro en todos sus aspectos: democratización de la vida escolar, gestión económica, disciplina escolar, etc.	37.4	36.0	14.2	5.5	1.6

Las respuestas ofrecen, por el contrario, una valoración muy negativa de sus relaciones con la Administración Educativa, a la que atribu-

yen cada vez más exigencias y responsabilidades sin el correlato de mayor participación y consideración de sus opiniones en las decisiones administrativas. Vuelve a reaparecer una cierta tendencia de la mayoría de los encuestados a convertir la Administración Educativa en el responsable externo de los problemas profesionales del profesorado.

III.4. Sentido de la profesión

Los encuestados opinan que la profesión docente es: un motivo de satisfacción por estar haciendo lo que le gusta (74.1%); un medio de realización personal (62.8%); un servicio a la sociedad (60%). Una mayoría de 62.7% está en desacuerdo en que sea una dura tarea de la que se irían si pudieran.

Tabla III.4

La profesión docente en las circunstancias actuales supone para Vd.:

		Porcentajes				Totalmente en Desacuerdo
		Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	
C61.	Un medio de realización personal	19.6	43.0	17.2	9.1	4.3
C62.	Una satisfacción por estar haciendo lo que le gusta	30.9	43.2	13.3	6.0	2.3
C63.	Un servicio a la sociedad	16.1	43.9	27.1	4.5	2.4
C64.	Un medio de ganarse la vida como otro cualquiera.....	12.8	33.5	22.5	18.7	7.0
C65.	Una dura tarea de la cual me iría si pudiera.....	6.9	8.8	15.1	35.5	27.2

Al igual que en los casos de las actitudes ante la enseñanza y las conductas profesionales, los profesores encuestados reflejan una valoración muy positiva del sentido de la profesión docente que valoran como algo que les gusta, que contribuye a su realización personal y que es un servicio a la sociedad. Consecuentemente muy pocos profesores parecen dispuestos al abandono de la profesión.

Estas valoraciones, además de cierta carga tópica, no parecen corresponderse con el malestar docente bastante difundido entre estos colectivos y que se manifiesta en otros apartados de esta encuesta.

III.5. Satisfacción profesional

Lo que mayor satisfacción profesional produce a los profesores de enseñanzas medias es el buen rendimiento de los alumnos (92.2%), seguido de las relaciones humanas con ellos (84.5%) y las vacaciones (82.4%) Lo que les produce mayor insatisfacción es: la falta de interés de los alumnos (87.3%), el elevado número de alumnos por aula (87%) y las deficiencias de instalaciones y material (75.9%).

Tabla III.5

En qué grado le produce mayor satisfacción lo siguiente:

		Porcentajes				
		Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
C41.	El buen rendimiento de los alumnos.....	78.0	19.2	0.7	0.2	0.1
C42.	El trabajo en equipo con otros profesores.	25.2	50.2	16.9	3.1	0.5
C43.	Los intercambios humanos con los compañeros	29.2	50.1	13.8	2.4	0.2
C44.	Las relaciones humanas con los alumnos .	39.6	44.9	10.6	1.3	0.2
C45.	El orden y la disciplina en el centro.....	29.9	43.8	17.5	5.4	0.5
C46.	Las vacaciones	46.1	36.3	10.7	2.0	0.5
C47.	El reconocimiento social de la profesión docente	44.2	28.7	11.4	6.6	4.6

Qué importancia tiene en su falta de satisfacción profesional lo siguiente:

		Porcentajes				
		Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
C51.	La falta de interés de los alumnos.....	60.6	27.7	7.5	1.4	0.5
C52.	Las retribuciones insuficientes.....	34.4	35.9	20.6	5.0	1.3
C53.	El elevado número de alumnos por aula...	55.3	31.7	7.8	2.1	0.6
C54.	Las deficiencias de instalaciones y material	39.6	36.3	15.7	4.5	0.6
C55.	Las relaciones con la Administración Educativa.....	26.2	25.8	28.3	10.9	3.8
C56.	La poca participación en las decisiones de la Administración Educativa.....	26.9	29.1	25.6	10.0	3.2
C57.	La falta de expectativas de promoción.....	42.3	26.8	17.7	6.5	2.8

La satisfacción o insatisfacción profesionales parecen estar directamente relacionadas con los alumnos. Los aspectos que contribuyen a

crear mayor satisfacción son: su buen rendimiento académico y las relaciones humanas alumno-profesor. Los de mayor insatisfacción son: la falta de interés del alumnado y su elevado número por aula. Después están las vacaciones y las deficiencias de instalaciones y material. No hay que insistir en el valor de retribución indirecta que tienen las vacaciones escolares para el profesorado.

Las deficiencias de instalaciones y material docente, salvados algunos casos puntuales, parecen seguir valorándose como causas del malestar, quizás más como pervivencia de situaciones pasadas y de la tendencia a imputar a problemas cuantificables y externos las dificultades para un ejercicio profesional.

Llama la atención la alta valoración relativa obtenida para los intercambios humanos con los compañeros de docencia y el trabajo en equipo como fuentes de satisfacción profesional.

Las relaciones con la Administración Educativa, la falta de participación y de vías de promoción, siguen apareciendo como causas de insatisfacción, pero con porcentajes, proporcionalmente, más bajos que los obtenidos en las preguntas C.31 y C.35.

IV. Aspectos Organizativos

Se recoge en esta dimensión las opiniones de los encuestados sobre jefatura de Seminario, Dirección del Centro, Consejo Escolar, cuestiones disciplinarias, calidad de la enseñanza y Reforma del Sistema Educativo.

IV.1. Jefatura del Seminario/Departamento

Consideran que debe ser Jefe de Seminario la persona con más méritos para ejercer la función (64.1%), y, en segundo lugar, la persona que resulte elegido por votación (56.1%). Rechazan, mayoritariamente, que sea una persona designada por la Administración (80.1%).

Tabla IV.1

Quién cree que debería ser el Jefe del Seminario o Departamento:

		Porcentajes				Totalmente en Desacuerdo
		Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indi- ferente	En Des- acuerdo	
D11.	La persona de más antigüedad	2.7	4.3	18.5	38.0	27.3
D12.	La persona que resulte elegida por votación	20.0	36.1	15.9	12.7	7.3
D13.	La persona designada por el Director	0.3	2.0	10.9	40.5	36.7
D14.	La persona designada por la Administración Educativa.....	0.7	1.4	8.0	35.4	44.7
D15.	La persona con más méritos para ejercer la función.....	30.5	33.6	12.9	9.4	6.6
D16.	Por rotación entre los miembros del Seminario o Departamento....	15.7	23.6	22.1	20.0	10.9
D17.	Es una figura innecesaria	4.5	4.0	17.4	37.9	26.7

La mayoría opina que la jefatura de Seminario es una figura necesaria y que debe ejercerla la persona con más méritos para ello —aunque este aspecto queda sin matizar—. Se rechaza que sea la Administración quien elija esa figura, y tampoco se desea que lo haga el Director.

Estos datos vuelven a apuntar a un cierto carácter endogámico; parece preferirse que sea el propio colectivo quien dirima todos estos aspectos con la menor intervención externa posible.

IV.2. Dirección del Centro

Crean que la Dirección del Centro debe ser desempeñada por el profesor que resulte más votado por el claustro (70.9%), o por un profesor con preparación específica para desempeñar la función (65.2%). Rechazan mayoritariamente que sea un profesor designado por la Administración (78.6%).

Tabla IV.2

La Dirección del Centro debe ser desempeñada por:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		
			Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
D21. Un profesor con preparación específica para desempeñar la función	28.3	36.9	13.1	8.1	5.1
D22. Un profesional ajeno al Claustro.	6.6	5.7	9.2	31.4	38.6
D23. Un profesor cualquiera por rotación.....	1.4	4.0	11.8	40.3	32.8
D24. El profesor que se preste voluntariamente a ello.....	8.9	27.3	18.8	21.5	14.1
D25. El profesor que resulte más votado por el Claustro.....	29.2	41.7	12.3	7.0	4.5
D26. Una dirección colegiada.....	9.4	21.8	31.2	16.7	9.9
D27. El profesor que resulte elegido por el Consejo Escolar.....	5.1	16.2	18.6	29.9	20.6
D28. Un profesor designado por la Administración Educativa.....	0.8	2.2	9.3	31.8	46.8

Se rechaza totalmente que la Administración intervenga en el nombramiento del Director. Pero tampoco se da participación al resto de la comunidad educativa: la elección del Director es un asunto interno al Claustro y que debe salir de él. No puede ser nadie ajeno al mismo.

Aunque la elección por el Consejo Escolar sería menos rechazada que por la Administración, no deja de ser preocupante su bajo porcentaje, habida cuenta que es el procedimiento arbitrado en la normativa vigente.

Sin embargo, si parece una figura importante para el profesorado, pues se rechaza abiertamente que lo pueda ser cualquiera por rotación cuando opinan que debe tener preparación específica.

Vuelve a ponerse de manifiesto la misma idea ya remarcada: rechazo a toda intervención exterior, y asunto dirimido internamente por el colectivo.

Aunque la preferencia por una dirección colegiada no despierta demasiado entusiasmo, se observa, no obstante, en el análisis de clus-

ter, que este modelo de dirección define un grupo homogéneo de profesores.

IV.3. Consejo Escolar

El porcentaje mayoritario (54.7%) considera que el Consejo Escolar disminuye las competencias de los claustros. Los demás porcentajes son minoritarios

Tabla IV.3

La existencia del Consejo Escolar ha contribuido a:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		
			Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
D31. Garantizar la participación de todos los sectores de la Comunidad Escolar.....	9.2	40.6	23.4	12.3	7.0
D32. Abrir el centro al entorno social..	4.5	32.3	31.3	15.4	8.1
D33. Atribuir a los padres y alumnos un protagonismo excesivo en la gestión del centro	15.0	22.5	25.4	25.0	5.4
D34. Mejorar el control de la asignación de recursos en los centros....	3.1	26.6	39.1	15.4	6.4
D35. Aumentar los problemas existentes.....	6.9	15.4	33.1	30.0	6.4
D36. Solucionar problemas de disciplina.....	2.7	22.6	29.2	24.0	13.2
D37. Disminuir las competencias de los Claustros.....	24.1	30.6	21.7	14.3	3.1
D38. Hacer menos eficaz el funcionamiento de los centros	11.3	12.8	33.6	27.6	7.1

Aunque el profesorado piensa que el Consejo Escolar sirve para garantizar la participación de todos los sectores que componen la comunidad escolar —lo cual apunta el talante democrático del profesorado—, lo vive, no obstante, como una pérdida de las competencias del Claustro.

Aunque no lo ven demasiado eficaz para solucionar los problemas de disciplina, o el control de los recursos del centro, tampoco creen que contribuya a aumentar los problemas existentes.

Merece la pena reflexionar sobre el alto porcentaje de "indiferentes". Nos podría llevar a pensar que el Consejo Escolar no es un órgano que le merezca demasiado interés al Claustro de profesores. Pudiera deberse a que después de unos años de funcionamiento, ya han quedado claros los papeles de ambos órganos colegiados: la autoridad del centro sigue residiendo, "de facto", en el profesorado.

IV.4. *Disciplina de alumnos*

Una mayoría, 72.2%, considera que la disciplina escolar es un problema grave, y que las medidas que podrían contribuir a resolverlo son: reducir el número de alumnos por aula (92.9%), adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos (62%), y aplicar en todas sus posibilidades el Decreto sobre Derechos y Deberes de los alumnos (50.6%).

Rechazan, mayoritariamente, que una solución pueda ser elevar el porcentaje de aprobados (76.7%).

Tabla IV.4

En qué grado las medidas que siguen podrían contribuir a resolver los problemas de disciplina:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes		Totalmente en Desacuerdo
			Indiferente	En Desacuerdo	
D41. Aplicar un sistema de disciplina rígida y formal.....	8.9	24.3	13.1	32.6	13.3
D42. Dar capacidad a los centros para seleccionar a los alumnos.....	13.4	26.5	14.8	28.5	9.4
D43. Reducir el número de alumnos por aula.....	60.3	32.6	3.2	0.6	0.1
D44. Adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.....	23.4	38.6	17.1	11.4	2.6
D45. Modificar el horario y calendario escolar.....	6.4	14.1	43.4	21.5	6.6
D46. Aplicar en todas sus posibilidades el Estatuto de Derechos y Deberes de los alumnos.....	14.3	36.3	26.8	10.0	4.8

D47.	Elevar los porcentajes actuales de aprobados	0.4	1.7	14.0	40.2	36.5
D48.	No es preciso adoptar ninguna ya que la disciplina escolar no es un problema grave.....	1.2	7.0	11.2	38.3	33.9

El profesorado admite que la disciplina escolar es un problema grave, y culpa de ello al excesivo número de alumnos por aula.

También les parece interesante adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Pero, ¿qué significa esto? ¿Quiere decir que son ellas, las enseñanzas, las que no están adaptadas?. Y en este supuesto, ¿quién debería hacerlo: la Administración o ellos mismos?. Sería, de nuevo, la Administración Educativa la responsable, pues no haría los programas adecuados. También cabría otra interpretación: las enseñanzas no están adaptadas a los alumnos porque para estarlo éstos deberían agruparse en clases o grupos homogéneos según su capacidad. Así, a cada grupo se le impartiría las enseñanzas que les fueran propias.

Aunque la mayoría del profesorado piense que la disciplina no se soluciona seleccionando al alumnado, es posible que esta opinión esté suavizada por el hecho de que no está bien considerada en un sistema democrático.

IV.5. Calidad de la enseñanza

En opinión de los profesores encuestados, la calidad de la enseñanza mejoraría con los medios materiales (91.3%), aumentando el sueldo de los profesores (76.6%), y cambiando los planes de estudio vigentes (59.4%) No creen que esto se produjese seleccionando a los alumnos por expediente académico (41.8% en desacuerdo).

Tabla IV.5

A su parecer la mejora de la calidad de la enseñanza pública se lograría:

		Porcentajes				Totalmente en Desacuerdo
		Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	
D51.	Cambiando los planes de estudio vigentes	18.2	41.2	23.8	8.5	2.2
D52.	Disminuyendo el horario lectivo del profesorado.....	14.5	26.4	31.3	17.7	3.2
D53.	Seleccionando a los alumnos por el expediente académico	10.9	24.0	16.2	32.5	9.3
D54.	Exigiendo más el profesorado.....	9.9	32.2	19.2	24.1	7.3
D55.	Mejorando el sueldo de los profesores.....	36.7	39.9	14.8	4.4	0.4
D56.	Mejorando los medios materiales	50.4	40.9	4.2	0.4	0.2

De nuevo son los medios materiales los responsables de la calidad de la enseñanza. Siguen siendo las deficiencias externas las culpables de la baja calidad. Aunque, también, pudiera haber una interpretación sociológica según la cual a un colectivo profesional, de clase media y con cierto poder adquisitivo y calidad de vida, le sería penoso trabajar en espacios pobres o con escasos medios materiales, situados por debajo de sus expectativas sociales.

El que un 75% opine que debe mejorarse el sueldo, apunta en la misma línea, y corrobora lo que contestaron, en otro apartado de la encuesta, sobre las causas de insatisfacción profesional.

El que cambiando los planes de estudio vigentes mejore la calidad de enseñanza, puede significar, nuevamente, que es la Administración responsable de la baja calidad. Pero en este caso no se echan todos los balones fuera: un 42% opina que debe exigirse más al profesorado para que la calidad de enseñanza aumente. Pudiera interpretarse este último porcentaje como que el profesorado desea, en gran medida, que aumente el control sobre su trabajo.

IV.6. Reforma de la enseñanza

Los profesores encuestados opinan en relación con la Reforma que: será necesario cambiar la organización de los centros (58.6%) y cambiar la práctica docente (58.5%). Están en desacuerdo con que sea una

dura tarea de la cual se irían (52.4%) y de que vaya a contribuir a resolver los problemas del actual sistema educativo (50.6%).

Creen los profesores, mayoritariamente, (73.3%), que la educación ambiental debe ser una exigencia básica del currículo, y que la educación para la paz y la comprensión internacional es también una responsabilidad de la actuación docente (78.1%). Están en desacuerdo (59.9%) en que la discriminación por razón del sexo siga presente en el sistema educativo.

Tabla IV.6

En relación con la Reforma de la Enseñanza, opina Vd.:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Porcentajes			Totalmente en Desacuerdo
			Indiferente	En Desacuerdo		
D61. Que será necesario cambiar la organización de los centros	16.8	41.8	24.3	4.9	1.9	
D62. Que será necesario cambiar la práctica docente	14.5	44.0	21.0	8.0	1.7	
D63. Que va a contribuir a resolver los problemas actuales del Sistema Educativo.....	1.2	9.7	28.1	29.9	21.0	
D64. Que no supone cambio alguno	4.6	9.6	26.7	38.3	8.9	
D65. Que no va a resolver nada	17.9	22.0	25.4	19.1	5.9	
D66. La falta de información le impide opinar	7.2	15.2	18.5	31.9	15.0	
D67. Una dura tarea de la cual mi iría si pudiera	5.8	6.2	22.9	34.1	18.3	

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
D71. La educación ambiental debe ser hoy una exigencia básica del currículo	26.0	47.3	16.5	3.6	1.6
D72. La discriminación por razón del sexo sigue presente en el sistema educativo	6.1	15.3	13.6	43.7	16.2

D73.	La formación del consumidor debe estar presente en los planes de estudio	12.4	44.5	27.1	6.8	3.6
D74.	La integración de los alumnos con deficiencias sensoriales, motoricas y mentales es una decisión positiva y oportuna	9.9	32.3	23.4	20.7	7.3
D75.	La educación para la paz y la comprensión internacional es también responsabilidad de la actuación docente	31.6	46.5	12.1	4.0	2.1

Curiosamente, y respecto a la Reforma de la enseñanza, casi la mitad de los profesores piensan, y dicen tener información para opinar, que aunque dicha Reforma supone un cambio, y dicho cambio va a suponer modificar la organización de los centros y la práctica docente, no va, sin embargo, a solucionar nada. No obstante, esta disposición al cambio debiera ser aprovechada por la Administración educativa para informar al profesorado de las potencialidades de esta Reforma.

3.2.2. ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Son muchas las características que hay que considerar para obtener el perfil profesional de los profesores. Para poder seleccionar, de una manera rigurosa, las variables más relevantes, de las 200 que tiene la encuesta, hemos aplicado un método de análisis multivariante, el cual nos va a permitir tratar, simultáneamente, todas las variables.

El método multivariante que hemos utilizado es el "Análisis de Correspondencias Múltiples", que es una generalización del análisis factorial de correspondencias y se utiliza en el caso de que las categorías sean más de dos.

El Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) es una técnica de análisis estadístico que puede ser usada con finalidad descriptiva y exploratoria. Permite reestructurar la información recogida por la encuesta, reformulándola de forma tal que puede representarse en un espacio reducido con mínima pérdida de información. Concretamente, el reducir la información a un espacio de dimensión dos, permite obtener una representación gráfica de la estructura informativa presente en los datos, con sus semejanzas y diferencias, así como las variables cau-

santes de éstas. Extrae lo esencial de los datos eliminando las redundancias y detectando los atributos que los encuestados consideran relevantes, dentro de cada una de las dimensiones en que se configura la encuesta.

El análisis de correspondencias presenta, además, la ventaja de requerir, como entrada mínima, datos recogidos en escala nominal. Es por tanto la técnica adecuada en nuestro caso en el que la escala utilizada es de tipo ordinal. Y no influye en él el número de cuestiones no contestadas, porque el análisis de correspondencias múltiples trabaja con proporciones. Su adecuación al análisis de los datos de nuestra encuesta queda por tanto asegurada.

El análisis de correspondencias está especialmente indicado para analizar tablas de contingencia (simples y múltiples). Para una exposición del método se remite al lector a Volle (1985), y a Lebart, Morineau y Tabard (1977).

En esencia, el análisis de correspondencias parte de una tabla de contingencia $r \times c$ (en nuestro caso r es el número de variables y c el número de categorías mutuamente excluyentes).

Para realizar el análisis en R^c se configura una nube de r puntos i ($i=1,2,\dots,r$); cada punto viene dado por un vector de R^c , cuyas componentes describen la distribución observada de frecuencias relativas de la variable Y condicionada al valor de X dado.

De forma análoga, para realizar el análisis en R^r , se comienza por obtener c vectores en R^r , cada uno de los cuales caracteriza una de las distribuciones observadas de la variable X condicionada a un valor dado de Y .

A cada uno de los r puntos de R^c se le asigna un peso igual a la frecuencia absoluta del valor X condicionante. A cada uno de los puntos de R^r se le asigna un peso igual a la frecuencia absoluta del valor de Y .

Se trata por tanto de comparar vectores de R^c y vectores de R^r y para ello se utiliza una distancia X^2 . El utilizar esta distancia tiene un efecto estabilizador sobre los datos, de forma que si se agregan nuevas categorías, no se transforman en general los datos, lo que supone una garantía al evitar cualquier tipo de arbitrariedad de codificación.

Fruto de este intento de representar conjuntamente los dos conjuntos de distribuciones, se obtienen las configuraciones, en el mismo espacio, de las distintas categorías de las variables. Ello supone obtener una gran ventaja, pues permite una representación visual, no sólo de las

relaciones entre las distintas categorías de una variable cualquiera, sino también de las interrelaciones existentes entre categorías de diversas variables.

Para generalizar el análisis a la consideración simultánea de más de dos variables cualitativas basta formar la tabla de Burt.

Dicha tabla de contingencia se somete al análisis de correspondencias múltiple y se obtienen una serie de coeficientes (contribuciones absolutas y relativas) que ayudarán a proporcionar una interpretación adecuada para los factores obtenidos.

PROGRAMA UTILIZADO

Para la realización del análisis de la encuesta, vía correspondencias múltiples, se ha utilizado el programa MULTS (análisis de correspondencias múltiple con diagonalización en lectura directa).

El programa fuente está escrito en FORTRAN y procede del organismo francés CESIA (Centre de Statistique et d'Informatique Appliquées).

La justificación del por qué utilizar un algoritmo basado en aproximaciones estocásticas reside en que la encuesta, por su gran tamaño (200 variables, cada una de ellas con 5 categorías de respuesta) resultaba de imposible análisis mediante algoritmos que acometan la diagonalización matricial en memoria central del ordenador. De hecho, se intentó y con ninguno de los paquetes estadísticos standar fué posible realizar este análisis).

Para una justificación del algoritmo de aproximación estocástica se remite al lector al capítulo V de la obra de Lebart, Morineau y Tabard (1977).

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados que presentamos son los relativos a cuatro análisis de correspondencias múltiples realizados por separado (uno para cada dimensión observada en la encuesta).

En cada análisis concreto se sometió a ACM la tabla de Burt formada por todas las variables de la dimensión analizada, más los datos generales de la persona encuestada (excepción hecha de la referida a la asignatura que ésta imparte) ya que se decidió analizar esta variable con otros métodos posteriormente.

Las variables del tipo "datos generales del individuo" fueron tratadas en todos los análisis como "variables suplementarias". Con ello queremos decir que no son tenidas en cuenta en la diagonalización inicial de la tabla; únicamente con posterioridad aparecen en el análisis, ya que una vez realizado el análisis (y obtenida la representación simplificada en R^2 de todas las variables de la dimensión considerada) se procede a proyectarlas sobre la configuración obtenida.

3.2.3. ANÁLISIS CLUSTER

Esta técnica tiene por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o de variables que se van agrupando en conglomerados. Hemos partido de las soluciones aportadas por el Análisis de Correspondencias Múltiples para clasificar a los individuos en grupos lo más homogéneos posible en base a esas variables observadas. Los individuos que queden clasificados en el mismo grupo serán tan similares como sea posible en relación con las variables significativas.

Para la selección de las variables relevantes, la elección de la medida de proximidad entre los individuos y la elección del criterio para agrupar a los individuos en conglomerado se ha optado por los métodos no jerárquicos o también denominados partitivos o de optimización. Estos tienen por objeto realizar una sola partición de los individuos en k grupos. Esto implica que deben especificarse a "priori" los grupos que deben ser formados, y la asignación de individuos a los grupos se hace mediante algún proceso que optimice el criterio de selección. Para ello se trabajó con la matriz de datos original, sin necesitar convertirla en una matriz de proximidades.

Se ha utilizado en este caso el método K-means de McQueen (1967). Con este método se establece el número de grupos homogéneos de individuos que deben formarse. Se divide el conjunto de individuos en conglomerados de tal forma que al final del proceso cada caso pertenece al cluster cuyo centro está más cercano a él. La distancia euclídea es la medida utilizada para establecer la proximidad entre cada caso y el centro de su respectivo cluster. El centro del cluster viene dado por la medida de los individuos que forman cada variable.

Este método fue propuesto por McQueen en 1967, el programa BMDP lo contiene en el subprograma PKM.

Con este método se han obtenido los 3 grupos de profesores que hay en la encuesta, considerada en su globalidad. Para seleccionar las

variables se han utilizado los resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples, según McQueen, J. (1967) y Engelman, L y Hartigan, J.A. (1985).

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se ha realizado un análisis de Cluster para el grupo total de los encuestados. utilizando el método K-means se han encontrado 3 grupos que tienen características similares respecto a las variables seleccionadas.

Las frecuencias y probabilidades de los 3 grupos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

	Frecuencia	Probabilidad
Grupo I	368	0.38
Grupo II	111	0.11
Grupo III	489	0.51
Total	968	1.00

Se han considerado 66 variables según los resultados proporcionados por el análisis de correspondencias múltiples.

Para encontrar las variables que discriminan se ha utilizado el método stepwise que permite seleccionar las variables paso a paso. Se han introducido primero las variables generales y ha resultado significativa los años de docencia, con una $F_{2,965} = 10.41$ y una tolerancia de 1.0000. Se han introducido, después, las variables seleccionadas por relevantes de la dimensión A.

Para un nivel de confianza del 95% elegimos las variables con una $F_{2,950} = 2.99$, que son:

Tabla 2

Variable	F _{2,950}	Tolerancia
Docencia	4.44	0.96121
A ₁₄	17.73	0.93798
A ₂₄	5.80	0.94043
A ₃₁	4.72	0.96279
A ₄₁	9.51	0.92763
A ₄₂	7.44	0.96905
A ₆₂	8.93	0.88799
A ₇₁	3.53	0.92031
A ₇₂	11.86	0.87199
A ₈₂	11.24	0.95407
A ₉₅	5.30	0.96484
A ₁₂₂	7.64	0.84420
A ₁₂₃	4.45	0.93967
A ₁₃₂	25.58	0.93967

El número de observaciones bien clasificadas y el porcentaje correcto en cada uno de los tres grupos viene dado en la siguiente Tabla.

Tabla 3

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	% correcto
Grupo I	171	22	173	47
Grupo II	45	34	32	30.6
Grupo III	92	8	389	79.6
Total	310	64	594	61.6

El grupo mejor clasificado con las variables de la dimensión educativa es el grupo III, con un 79.6% de observaciones bien clasificadas, el grupo peor clasificado es el grupo II, sólo con un 30.6%.

El coeficiente τ nos da el siguiente valor para esta clasificación, $\tau = 0.185$, lo cual significa que esta clasificación tiene un 18.5% de mejora sobre cualquier otra clasificación aleatoria.

En el siguiente paso, se introducen las variables de la dimensión profesional, algunas de las variables anteriores pierden significatividad, quedando como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 4

Variable	F _{2,934}	Tolerancia
A ₁₄	6.98	0.91397
A ₂₄	4.15	0.91681
A ₃₁	4.18	0.95151
A ₄₁	8.59	0.89599
A ₄₂	4.94	0.93027
A ₆₂	4.88	0.87016
A ₇₁	3.02	0.89629
A ₇₂	7.61	0.83900
A ₈₂	4.10	0.93395
A ₉₅	8.71	0.92753
A ₁₂₂	8.80	0.79350
A ₁₂₃	3.68	0.93295
A ₁₃₂	24.20	0.91003
B ₁₁	3.76	0.76849
B ₂₆	5.88	0.73143
B ₃₁	3.70	0.78913
B ₃₂	7.18	0.93238
B ₄₃	4.41	0.90411
B ₄₄	14.35	0.89637
B ₅₆	5.91	0.81614
B ₇₁	12.37	0.88758
B ₇₂	10.79	0.82527
B ₇₅	3.86	0.79978
B ₇₆	4.26	0.84514
B ₈₄	11.10	0.78198

En este segundo paso, el número de observaciones bien clasificadas y el porcentaje correcto en cada uno de los tres grupos, viene dado por la siguiente tabla:

Tabla 5

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	% correcto
Grupo I	220	27	121	59.8
Grupo II	37	E1	13	55.0
Grupo III	89	7	393	80.4
Total	346	95	527	69.6

El número de observaciones bien clasificadas aumenta en todos los grupos, y el grupo que mejora más la clasificación al considerar las variables profesionales es el grupo II.

El coeficiente τ toma el valor 0.3568, que indica un 35,62% de mejora sobre todo otro sistema de clasificación aleatoria.

Al introducir las variables de la dimensión personal, la distribución queda como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 6

Variable	F _{2,920}	Tolerancia
A ₁₄	8.63	0.88025
A ₃₁	3.56	0.92339
A ₄₁	9.26	0.86356
A ₄₂	4.09	0.90875
A ₇₂	9.81	0.81619
A ₈₂	3.43	0.92409
A ₉₅	5.19	0.90764
A ₁₂₂	6.72	0.75979
A ₁₂₃	3.95	0.90644
A ₁₃₂	17.09	0.89075
B ₁₁	4.74	0.74965
B ₂₆	3.04	0.70197
B ₄₃	4.56	0.88183
B ₄₄	9.21	0.85178
B ₅₆	7.43	0.79296
B ₇₁	14.48	0.86906
B ₇₂	7.96	0.80698
B ₇₅	4.61	0.78100
B ₈₄	13.35	0.74121
C ₁₁	3.73	0.79804
C ₁₃	5.44	0.80583
C ₂₁	6.00	0.72392
C ₂₂	3.88	0.74999
C ₂₃	3.54	0.75053
C ₃₂	15.26	0.84852
C ₃₄	3.48	0.84857
C ₃₅	3.41	0.84964
C ₅₂	5.58	0.85620
C ₆₁	6.12	0.67225
C ₆₅	7.51	0.68116

En este tercer paso, ha aumentado el número de observaciones bien clasificadas y el porcentaje correcto, según la siguiente tabla:

Tabla 7

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	% correcto
Grupo I	237	21	110	64.4
Grupo II	32	67	12	60.4
Grupo III	72	5	412	84.3
Total	341	93	534	74.0

El coeficiente τ toma el valor 0.4481, lo que supone un 44,81% de mejora sobre cualquier otra clasificación.

Al introducir, como último paso, las variables de la dimensión organizativa, los valores quedan como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 8

Variable	F_{2,920}	Tolerancia
A ₁₄	8.47	0.86180
A ₃₁	3.41	0.89662
A ₄₁	7.82	0.84844
A ₄₂	3.27	0.88681
A ₇₂	11.20	0.78022
A ₉₅	4.93	0.88851
A ₁₂₂	6.74	0.74163
A ₁₂₃	3.28	0.85631
A ₁₃₂	12.38	0.86774
B ₁₁	4.19	0.73975
B ₄₃	3.80	0.83616
B ₄₄	4.87	0.83284
B ₅₆	8.20	0.77350
B ₇₁	9.49	0.83039
B ₇₅	8.05	0.75238
B ₈₄	10.08	0.71848
C ₁₁	3.14	0.77936
C ₁₃	5.98	0.78239
C ₂₁	4.42	0.68586
C ₂₂	4.05	0.73118
C ₃₂	6.85	0.75897
C ₆₅	3.90	0.59517
D ₁₃	4.91	0.64301
D ₁₄	3.26	0.59279
D ₂₁	3.82	0.87935
D ₂₃	9.01	0.85851
D ₂₆	6.52	0.88771
D ₂₈	4.64	0.73338
D ₃₁	3.28	0.69504
D ₃₆	4.94	0.74187
D ₄₃	5.42	0.80236
D ₄₇	13.27	0.85592
D ₆₄	3.21	0.81034
D ₆₆	5.95	0.88080

El número de observaciones bien clasificadas, aumenta en todos los grupos según la distribución.

Tabla 9

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	% correcto
Grupo I	262	16	90	71.2
Grupo II	37	70	4	63.1
Grupo III	65	3	421	86.1
Total	364	89	515	77.8

El grupo mejor clasificado es el grupo III y el peor, el grupo II. El valor de τ es en este caso 0.5292, lo cual supone un 52,92% de mejora, porcentaje que se puede considerar como muy bueno al sobrepasar el 50%.

Según esto, la dimensión que mejor clasifica al grupo III es la dimensión educativa, al grupo II la dimensión profesional y al grupo I la profesional y los aspectos organizativos.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Las tablas de contingencia nos permiten encontrar los porcentajes de las variables discriminantes para cada uno de los grupos en las diversas categorías.

Las variables discriminantes para estos tres grupos, corresponden: 9 a la dimensión educativa, 7 a la dimensión profesional, 6 a la dimensión personal y 12 a los aspectos organizativos, con unos pesos de 0.26, 0.20, 0.17 y 0.35, respectivamente. Se observa que el mayor peso en la discriminación de estos grupos lo tiene la dimensión D.

Distribuyendo las variables discriminantes por temas, hemos encontrado las siguientes características para los grupos.

I. Dimensión Educativa. Estilo docente.

I.1. Finalidades educativas.

Tabla I.1¹

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₄₁	I	26.9	39.4	20.1	9.2	3.5	0.8
	II	40.5	36.0	16.2	2.7	3.6	0.9
	III	14.9	57.9	20.7	5.9	0.6	0.0
	Total	22.4	48.3	19.9	6.8	2.1	0.4
A ₄₂	I	24.7	52.4	11.4	7.9	2.7	0.8
	II	26.1	31.5	17.1	9.9	15.3	0.0
	III	13.7	62.0	11.5	11.2	1.0	0.6
	Total	19.3	54.9	12.1	9.8	3.3	0.6
A ₁₃₂	I	54.3	40.5	4.1	0.8	0.0	0.3
	II	71.2	23.4	5.4	0.0	0.0	0.0
	III	28.0	66.7	5.1	0.2	0.0	0.0
	Total	43.0	51.8	4.8	0.4	0.0	0.1

Todos consideran que la finalidad de las enseñanzas que imparten es adquirir conocimientos que permitan a los alumnos comprender la realidad, y enseñan teniendo en cuenta lo que sabe la mayoría de los alumnos y las necesidades para estudios posteriores. En todos los casos el grupo III se mantiene en categorías menos extremas.

1. En todas las Tablas siguientes, las comprendidas entre la I.1 y la IV.5, los números expresan porcentajes.

I.2. Programación.

Tabla I.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₁₂₂	I	64.1	29.3	3.3	3.0	0.3	0.0
	II	58.6	23.4	7.2	7.2	3.6	0.0
	III	34.8	59.1	4.5	1.4	0.0	0.2
	Total	48.7	43.7	4.3	2.7	0.5	0.1
A ₁₂₃	I	6.5	7.1	6.5	39.1	40.8	0.0
	II	4.5	6.3	7.2	21.6	60.4	0.0
	III	1.0	7.6	11.0	59.7	20.4	0.2
	Total	3.5	7.2	8.9	47.5	32.7	0.1

Todos los grupos consideran que los profesores deben colaborar en la elaboración de la programación y que no debe hacerla sólo el Jefe de Seminario, si bien el grupo III se mantiene en categorías menos extremas.

I.3. Evaluación.

Tabla I.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₇₂	I	53.3	39.1	5.2	1.6	0.3	0.5
	II	39.6	36.9	12.6	4.5	6.3	0.0
	III	34.4	62.4	2.9	0.2	0.2	0.0
	Total	42.1	50.6	4.9	1.2	0.9	0.2

El grupo I y III, aunque éste en categorías menos extremas, opinan que la sesión de evaluación sirve para llegar a obtener una valoración conjunta.

I.4. *Recursos didácticos.*

Tabla I.4

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Reg.	Poco	Nada	NS/NC
A ₁₄	I	7.9	28.0	31.5	24.5	6.0	2.2
	II	4.5	18.0	27.0	31.5	16.2	2.7
	III	4.3	37.6	32.5	21.7	3.3	0.6
	Total	5.7	31.7	31.5	23.9	5.8	1.4
A ₉₅	I	18.8	15.2	45.4	16.0	3.3	1.4
	II	22.5	17.1	39.6	15.3	2.7	2.7
	III	11.5	11.5	53.4	18.2	2.5	3.1
	Total	15.5	13.5	48.8	17.0	2.8	2.4

El grupo III propone a los alumnos trabajos para realizar fuera del aula y utiliza poco el material específico de su asignatura.

Los grupos I y II no suelen proponer trabajos para realizar fuera del aula, pero sí utilizan material específico de su asignatura.

I.5. *Relación Teoría-práctica.*

Tabla I.5

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₃₁	I	8.4	17.4	8.7	25.8	37.5	2.2
	II	22.5	17.1	5.4	15.3	38.7	0.9
	III	5.5	19.8	13.7	39.9	20.0	1.0
	Total	8.6	18.6	10.8	31.7	28.8	1.4

Todos creen que los conocimientos que se imparten deben estar relacionados con su aplicación práctica, sin embargo en el grupo II hay un subgrupo de "outliers" que considera que no es necesario relacionarlos ya que si el alumno lo entiende él lo aplicará.

II. Dimensión profesional

II.1. Formación y Perfeccionamiento.

Tabla II.1

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
B ₄₃	I	59.0	19.8	7.9	6.8	6.5	0.0
	II	67.6	5.4	4.5	2.7	19.8	0.0
	III	27.4	40.3	16.6	13.9	1.2	0.6
	Total	44.0	28.5	11.9	9.9	5.4	0.3
B ₄₄	I	3.3	7.3	12.2	24.2	51.4	1.6
	II	6.3	1.8	8.1	3.6	77.5	2.7
	III	0.8	14.3	21.7	40.7	20.7	1.8
	Total	2.4	10.2	16.5	30.2	38.8	1.9

El grupo I y II coinciden en que la formación permanente del profesorado ha de hacerse en horas lectivas y nunca en vacaciones. El grupo III se mantiene en categorías menos extremas.

II.2. *Evaluación externa.*

Tabla II.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
B ₇₁	I	3.5	15.8	16.6	26.1	37.8	0.3
	II	3.6	7.2	3.6	3.6	82.0	0.0
	III	2.2	17.8	22.1	45.8	11.2	0.8
	Total	2.9	15.8	17.9	33.5	29.4	0.5
B ₇₂	I	8.2	19.0	21.7	22.0	26.9	2.2
	II	7.2	9.9	6.3	1.8	73.9	0.9
	III	2.0	25.4	35.4	30.7	5.1	1.4
	Total	5.0	21.2	26.9	24.1	21.3	1.7
B ₇₅	I	14.1	39.4	17.7	12.5	16.0	0.3
	II	24.3	11.7	6.3	0.9	56.8	0.0
	III	4.5	45.6	26.4	20.9	1.8	0.8
	Total	10.4	39.4	20.8	15.4	13.5	0.5
B ₈₄	I	41.6	34.2	15.2	3.8	5.2	0.0
	II	37.8	13.5	6.3	2.7	37.8	1.8
	III	17.0	62.8	15.3	3.9	0.4	0.6
	Total	28.7	46.3	14.3	3.7	6.5	0.5
B ₅₆	I	20.9	29.6	21.5	20.1	6.8	1.1
	II	26.1	6.3	10.8	10.8	45.9	0.0
	III	4.5	37.4	23.1	33.7	0.6	0.6
	Total	13.2	30.9	26.4	20.6	8.2	0.7

El grupo I admitiría ser evaluado por una comisión de docentes, se inclina a creer que la evaluación podría suponer una ayuda para mejorar su ejercicio profesional y la cree necesaria para obtener una licencia por estudios, sin embargo se manifiesta disconforme con ser evaluado por el director o por funcionarios del instituto de Evaluación.

El grupo III coincide con el grupo I pero en posiciones menos extremas. El grupo II se manifiesta en desacuerdo con las variables relacionadas con la evaluación externa.

III. Dimensión personal

III.1. Relaciones con la Administración.

Tabla III.1

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
C ₃₂	I	57.6	27.7	9.2	4.3	1.1	0.0
	II	76.6	13.5	1.8	0.9	7.2	0.0
	III	22.5	51.9	18.0	6.5	0.8	0.2
Total	42.0	38.3	12.8	5.1	1.7	0.1	

Los 3 grupos están de acuerdo, aunque el grupo III se mantiene en postura más moderada, en que la Administración aunque consulte al profesorado no tiene en cuenta sus opiniones.

III.2. Conductas y actitudes.

Tabla III.2

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Reg.	Poco	Nada	NS/NC
C ₁₁	I	25.5	55.2	15.8	3.0	0.5	0.0
	II	39.6	42.3	15.3	1.8	0.9	0.0
	III	9.8	65.6	22.9	1.2	0.2	0.2
	Total	19.2	59.0	19.3	2.0	0.4	0.1
C ₁₃	I	36.4	49.5	12.0	2.2	0.0	0.0
	II	46.8	43.2	9.0	0.0	0.9	0.0
	III	16.0	66.5	16.8	0.8	0.0	0.0
	Total	27.3	57.3	14.0	1.2	0.1	0.0
C ₂₁	I	49.2	38.0	9.2	2.4	0.3	0.0
	II	57.7	28.8	10.8	2.7	0.0	0.0
	III	22.5	65.8	11.5	0.2	0.0	0.0
	Total	36.7	51.3	10.5	1.3	0.1	0.0
C ₂₂	I	29.6	38.0	17.7	12.8	1.6	0.3
	II	42.3	27.0	25.2	4.5	0.9	0.0
	III	13.1	48.9	31.9	5.9	0.2	0.0
	Total	22.7	42.3	25.7	8.4	0.8	0.1

Los tres grupos se manifiestan de forma similar respecto a estas variables, aunque el grupo III siempre en posiciones menos extremas. Todos aceptan de buen grado las críticas de los alumnos, se muestran en general de buen humor delante de ellos y están abiertos a modificar los métodos de enseñanza a partir de las aportaciones recibidas y consideran que muchas de las deficiencias en el aprendizaje de los alumnos son debidas a la inadecuación de los métodos de enseñanza.

III.3. *La profesión docente.*

Tabla III.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
C ₆₅	I	6.5	8.7	13.6	32.3	38.3	0.5
	II	22.5	10.8	9.0	19.8	36.9	0.9
	III	2.9	7.8	20.4	48.9	19.8	0.2
	Total	6.5	8.5	16.5	39.3	28.8	0.4

Todos los grupos están en desacuerdo en que la profesión es una dura tarea de la que se irían si pudieran, aunque el grupo III en posiciones menos extremas. Sin embargo, en el grupo II hay un subgrupo importante que opina que sí es una dura tarea y que se irían si pudieran.

IV. Aspectos organizativos

IV.1. *Jefatura del Seminario.*

Tabla IV.1

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₁₃	I	0.8	1.9	9.2	33.7	54.3	0.0
	II	0.0	1.8	7.2	7.2	83.8	0.0
	III	0.0	2.7	15.7	63.0	18.0	0.6
	Total	0.3	2.3	12.3	45.5	39.4	0.3
D ₁₄	I	1.6	1.4	6.0	24.5	66.3	0.3
	II	0.9	0.0	4.5	3.6	91.0	0.0
	III	0.0	2.0	13.1	58.3	26.0	0.6
	Total	0.7	1.5	9.4	39.2	48.8	0.4

Todos los grupos se muestran en contra de que el Jefe de Seminario sea una persona designada por el Director o por la Administración Educativa, aunque el grupo III se mantiene en posiciones menos extremas.

IV.2. *Dirección del Centro.*

Tabla IV.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₂₁	I	42.4	28.0	13.0	11.7	3.8	1.1
	II	43.2	15.3	8.1	2.7	30.6	0.0
	III	16.2	56.0	16.6	9.2	1.2	0.8
	Total	29.2	40.7	14.3	9.4	5.6	0.8
D ₂₃	I	1.4	5.2	7.9	32.9	52.4	0.3
	II	6.3	5.4	3.6	9.0	75.7	0.0
	III	0.2	3.3	19.2	61.3	15.3	0.6
	Total	1.3	4.2	13.1	44.5	36.4	0.4
D ₂₆	I	13.3	22.8	30.7	19.3	12.5	1.4
	II	17.1	11.7	18.0	8.1	45.0	0.0
	III	4.9	27.0	43.1	21.5	1.4	2.0
	Total	9.5	23.7	35.5	19.1	10.6	1.5

El grupo I se manifiesta a favor de un director con preparación específica, no designado por rotación, y admitiría una dirección colegiada. El grupo II también quiere un director con preparación específica, nunca designado por rotación, y no admitiría una dirección colegiada. El grupo III no se define sobre la dirección colegiada y en los otros aspectos se mantiene en posturas menos extremas.

IV.3. Consejo Escolar.

Tabla IV.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₃₁	I	15.2	34.0	21.5	19.8	9.0	0.5
	II	11.7	22.5	19.8	12.6	32.4	0.9
	III	4.7	54.6	31.1	8.2	1.2	0.2
	Total	9.5	43.1	26.1	13.1	7.7	0.4
D ₃₆	I	3.0	23.6	26.6	27.2	18.8	0.8
	II	7.2	15.3	12.6	14.4	48.6	1.8
	III	1.4	28.2	41.7	25.8	2.7	0.2
	Total	2.7	25.0	32.6	25.0	14.0	0.6

El grupo I se encuentra dividido respecto a si el Consejo Escolar garantiza la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, un subgrupo piensa que sí y otro subgrupo piensa que no. Tiende a la opinión de que el Consejo Escolar no soluciona problemas de disciplina.

El grupo II no cree en la eficacia del Consejo Escolar ni para garantizar la participación de todos los sectores, ni para solucionar los problemas de disciplina.

El grupo III opina mayoritariamente que el Consejo Escolar sí garantiza la participación de todos los sectores de la comunidad educativa pero no se manifiesta sobre su utilidad para solucionar problemas de disciplina.

IV.4. *Disciplina Escolar.*

Tabla IV.4

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₄₃	I	72.6	22.6	3.8	0.8	0.3	0.0
	II	82.0	13.5	1.8	0.0	0.0	2.7
	III	47.9	48.3	3.3	0.6	0.0	0.0
	Total	61.2	34.5	3.3	0.6	0.1	0.3
D ₄₇	I	0.3	1.4	10.6	32.6	54.6	0.5
	II	0.9	0.9	8.1	12.6	74.8	2.7
	III	0.2	2.0	21.3	58.9	17.6	0.0
	Total	0.3	1.7	15.7	43.6	38.2	0.5

Todos los grupos están de acuerdo en que para resolver los problemas de disciplina hay que disminuir el número de alumnos por aula y están en desacuerdo en que pueden resolverse elevando el porcentaje de aprobados aunque el grupo III en posiciones menos extremas.

IV.5. *Reforma.*

Tabla IV.5

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₆₄	I	5.4	9.0	29.3	39.1	15.2	190
	II	20.7	13.5	24.3	18.0	22.5	0.9
	III	0.4	10.6	32.7	51.9	3.1	1.2
	Total	4.6	10.3	30.5	43.2	9.9	1.4
D ₆₆	I	7.6	11.1	17.1	35.1	24.7	4.3
	II	8.1	2.7	15.3	24.3	45.0	4.5
	III	4.7	21.1	25.8	40.7	5.7	2.0
	Total	5.2	15.2	21.3	36.7	17.5	3.2

Los tres grupos piensan que sí tienen información para opinar sobre la reforma. El grupo I y III opinan mayoritariamente que sí supone cambio y el grupo II se encuentra dividido a este respecto.

RESUMEN — CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS CLUSTER

El grupo I y II se mueven en posiciones extremas, hacia el totalmente de acuerdo o el totalmente en desacuerdo. El grupo II se encuentra dividido en algunas variables, manifestándose dos subgrupos de tendencias opuestas.

El grupo III, que es el más numeroso, se muestra en general en posturas menos extremas, generalmente en el Acuerdo o Desacuerdo.

Grupo I

Analizaremos los rasgos en los que tiende a separarse de alguno de los otros grupos. No proponen trabajos para realizar fuera del aula, pero sí utiliza material específico de su asignatura, y opina que la sesión de evaluación sirve para llegar a una valoración conjunta. Considera que es necesario que los conocimientos estén relacionados con la práctica. Admitiría ser evaluado por una comisión de docentes y cree que la evaluación supone una ayuda en su ejercicio profesional y la considera necesaria para obtener una licencia por estudios. Admitiría en el Centro una Dirección colegiada y cree que el Consejo Escolar garantiza la participación de todos los sectores de la comunidad educativa pero no sirve para solucionar problemas de disciplina.

Grupo II

Es el menos numeroso y el peor clasificado —entendido en términos estadísticos—, por ello se encuentran subgrupos de tendencias opuestas en algunas variables.

Tiende a separarse de los demás en su mayor indiferencia hacia la sesión de evaluación como valoración conjunta; tiende a no proponer trabajos fuera del aula y sí a utilizar material específico de su asignatura; se divide el grupo en cuanto a la necesaria relación teoría-práctica. No están de acuerdo con la evaluación externa; hay un subgrupo importante que se iría de la profesión si pudiera porque la considera una dura tarea. No aceptan una dirección colegiada y creen que el Consejo Escolar no garantiza la participación de todos los sectores de la comunidad educativa ni sirve para solucionar los problemas de disciplina. Un subgrupo importante cree que la reforma no supone cambio alguno.

Grupo III

Es el grupo más numeroso y el mejor clasificado con un 86% de observaciones bien clasificadas.

Tiene muchos rasgos comunes con el grupo I aunque siempre da contestaciones menos extremas. Se distingue fundamentalmente de los otros grupos en el grado de las contestaciones y en que propone a los alumnos trabajos para realizar fuera del aula y tiende a no utilizar material específico de su asignatura. Creen que la evaluación externa no debe hacerse ni por el Director ni por funcionarios del Instituto de Evaluación. Están divididos en cuanto a si querrían que dicha evaluación la hiciera una comisión de docentes, aunque el subgrupo más numeroso opina que no. También se encuentran divididos en cuanto a si será necesaria dicha evaluación para conseguir una licencia por estudios, y no tienen muy claro que las deficiencias en el aprendizaje de los alumnos sean debidas a inadecuación de métodos de enseñanza. No se pronuncian sobre la pertinencia de una dirección colegiada. Creen que el Consejo Escolar garantiza la participación de todos los sectores de la comunidad educativa pero no se pronuncian sobre su eficacia para solucionar los problemas de disciplina. Piensan que la Reforma sí supone cambios y que están bien informados para opinar sobre ello.

GRUPO GENERAL

Grupo I _____

Grupo II - - - - -

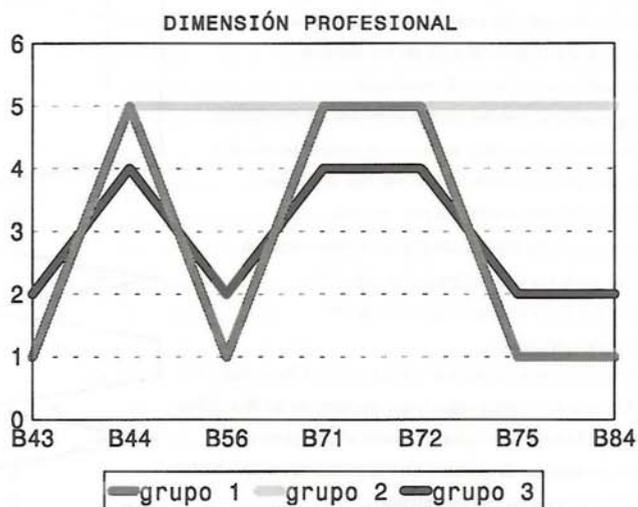
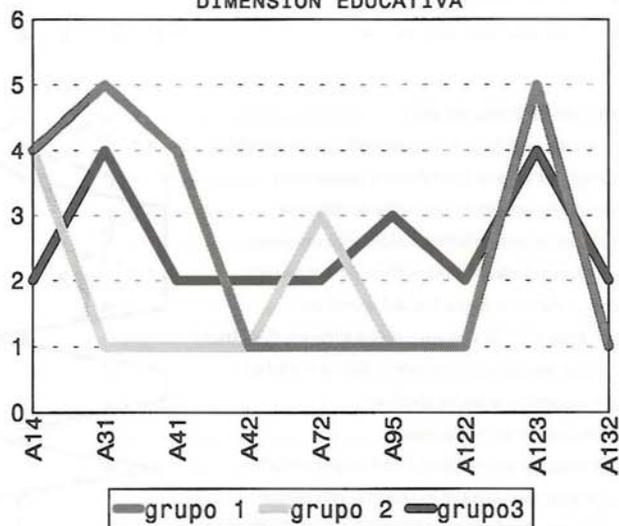
Grupo III - - - - -

1 2 3 4 5

A ₁₄	Les proponen trabajos fuera del aula.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₃₁	No necesaria teoría-práctica, si lo entiende ya lo aplicará.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₄₁	Enseñan teniendo en cuenta los estudios posteriores.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₄₂	Enseñan teniendo en cuenta lo que sabe la mayoría.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₇₂	Sesión de evaluación para obtener valoración conjunta.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₉₅	Utiliza otro material didáctico específico de asignatura.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₁₂₂	Programación, colaboran todos los del seminario.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₁₂₃	Programación hace el J. Seminario, todos mismas directrices.....	.....	.....	.....	.....	.....
A ₁₃₂	Enseñan para que los alumnos comprendan la realidad.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₄₃	Formación permanente en horas lectivas.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₄₄	Formación permanente en vacaciones.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₅₆	Evaluación externa para conseguir licencia por estudios.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₇₁	Evaluación externa, que la haga el director del centro.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₇₂	Evaluación externa, por funcionarios del Inst. de Evaluación.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₇₅	Evaluación externa, la hace una comisión de docentes.....	.....	.....	.....	.....	.....
B ₈₄	Evaluación externa, una ayuda para mejorar la profesión.....	.....	.....	.....	.....	.....
C ₁₁	Aceptar de buen grado las críticas de los alumnos.....	.....	.....	.....	.....	.....
C ₁₃	Mostrarse de buen humor delante de los alumnos.....	.....	.....	.....	.....	.....
C ₂₁	Abierto a modificar métodos de enseñanza.....	.....	.....	.....	.....	.....
C ₂₂	Defic.de aprendizaje=inadecuación métodos de enseñanza.....	.....	.....	.....	.....	.....
C ₃₂	La Admón. aunque consulte, no tiene en cuenta la opinión.....	.....	.....	.....	.....	.....
C ₆₅	Profesión, una dura tarea de la cual me iría si pudiera.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₁₃	J. Seminario, persona designada por director.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₁₄	J. Seminario, persona designada por la Administración.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₂₁	Director, un profesor con preparación específica.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₂₃	Director, un profesor cualquiera por rotación.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₂₆	Una dirección colegiada.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₃₁	Consejo Escolar, para garantizar participación Comunidad E.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₃₆	Consejo Escolar sirve para solucionar problemas de disciplina.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₄₃	Para evitar problemas disciplina, reducir nº alumnos/aula.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₄₇	Para evitar problemas disciplina, elevar porcentajes aprobados.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₆₄	La Reforma, no supone cambio alguno.....	.....	.....	.....	.....	.....
D ₆₆	La falta de información sobre la Reforma, le impide opinar.....	.....	.....	.....	.....	.....

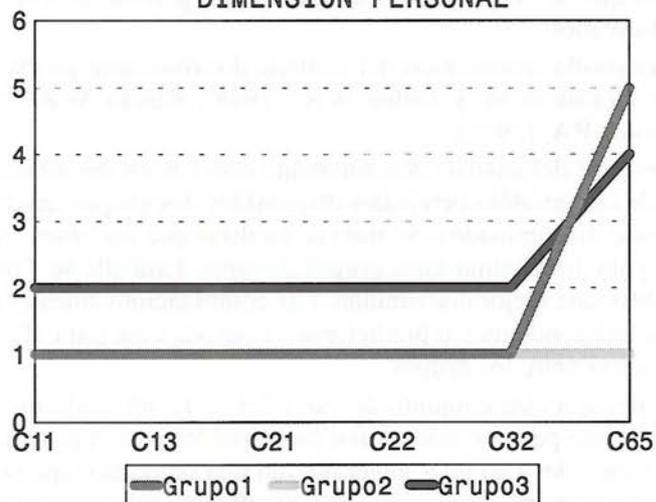
GRUPO GENERAL

DIMENSIÓN EDUCATIVA

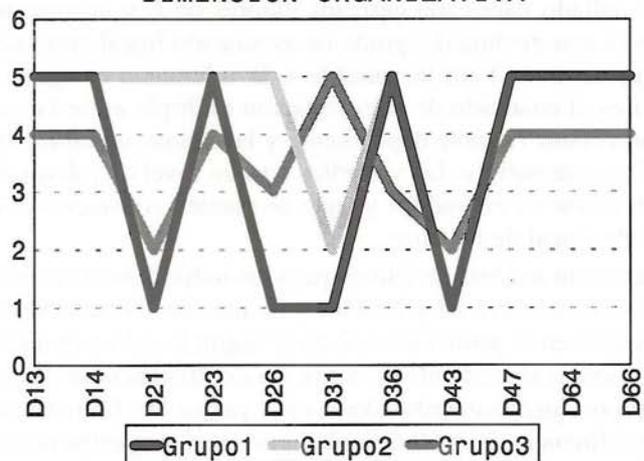


GRUPO GENERAL

DIMENSION PERSONAL



DIMENSION ORGANIZATIVA



3.2.4. ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Con los grupos ya definidos se pasa a un análisis discriminante que, como técnica de clasificación y asignación de un individuo a un grupo del que se conocen sus características, permite determinar los perfiles buscados.

El desarrollo matemático del análisis discriminante puede encontrarse en Goldstein M. y Dillon W.R. (1978), Klecka W.R. (1980) y Lachenbruch P.A. (1975).

El objetivo del análisis discriminante consiste en determinar si, en función de las variables originales disponibles, los grupos quedan suficientemente discriminados. Se trata de analizar qué variables contribuyen más para discriminar unos grupos de otros. Para ello se "reducen" las variables que mejor discriminan. Las combinaciones lineales de esas variables independientes o predictoras, sirven de base para clasificar a los individuos entre los grupos.

Para llegar a este conjunto de variables se ha utilizado un método "stepwise", que permite seleccionar las variables paso a paso, introduciendo primero las variables generales, en una segunda etapa las variables de la primera dimensión que resultaban relevantes según el análisis de correspondencias múltiples, posteriormente lo mismo para las siguientes dimensiones.

Se ha hallado para cada caso los valores de F y la tolerancia. La tolerancia es una medida del grado de asociación lineal entre las variables independientes. Para la variable i , la tolerancia es igual a $1-R^2_i$ donde R^2_i es el cuadrado de la correlación múltiple entre la variable i considerada como variable dependiente y las demás variables independientes. Con este método las variables con un nivel de tolerancia bajo, no pueden entrar en el análisis ya que se pueden considerar como una combinación lineal de las otras.

Se realizó un análisis de cluster para los individuos de menos de 10 años de docencia, entre 10 y 20 años y de más de 20 años. Se obtuvieron tres grupos en el primer caso, 2 en el segundo y 3 en el tercero. Sin embargo al analizar mediante las tablas de contingencia se observó que los tres grupos quedaban reducidos a uno, ya que las diferencias provenían de la influencia del 6 (codificación para las preguntas no contestadas) en las medias y en las desviaciones típicas. Al eliminar la influencia del 6 se obtenía un solo grupo en cada uno de los estratos.

Esta observación y los resultados del análisis de correspondencias múltiples que indicaban que la variable "años de docencia" es una variable muy significativa para diferenciar grupos, nos obligó a cambiar de técnica y considerar los grupos ya formados respecto a las variables generales "años de docencia", "sexo" y "asignatura" realizando con ellos un análisis discriminante dentro de cada grupo para encontrar las diferencias entre los profesores según sexo, experiencia docente y de la asignatura que imparten. Estas diferencias nos permitirán obtener perfiles profesionales.

Se han eliminado las encuestas con más de un 10% de preguntas no contestadas, lo cual supone un 5% del total de "items". Con esta reducción, el número de observaciones ha pasado de 1.207 a 968.

A. DIFERENCIAS ENTRE LOS PROFESORES POR RAZÓN DEL SEXO.

Los dos grupos con los que vamos a trabajar en este análisis discriminante, están distribuidos como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

	Frecuencia	Probabilidad
Varón	471	0.49
Mujer	497	0.51
Total	968	1.00

Se han seleccionado como variables discriminantes las que resultaban más significativas en el análisis de correspondencias múltiples.

Después de utilizar cuatro veces el método "stepwise", introduciendo cada vez las variables de una de las dimensiones en que se ha dividido la encuesta, se llega a los resultados de la Tabla 2. Se consideran significativas las variables con una $F_{1,922}$ mayor de 3.84.

Tabla 2

Variable	F _{1,922}	Tolerancia
A ₂₄	7.85	0.87750
A ₂₅	15.47	0.84427
A ₅₁	4.46	0.79247
A ₉₂	8.91	0.89005
A ₁₂₅	5.26	0.86605
B ₆₄	7.38	0.64623
B ₆₅	5.31	0.63425
B ₈₂	4.45	0.82522
C ₁₁	7.75	0.80332
C ₃₂	5.23	0.66014
C ₃₃	7.19	0.62275
C ₄₃	8.71	0.73225
C ₅₁	13.11	0.90171
C ₅₂	20.49	0.70674
C ₆₃	7.34	0.69172
D ₁₆	12.23	0.88498
D ₂₇	11.46	0.74952
D ₂₈	3.83	0.82465
D ₃₅	17.94	0.74533
D ₅₆	5.15	0.76527
D ₆₄	4.16	0.86892
D ₆₆	5.29	0.90105
D ₇₂	22.23	0.83689

El número de observaciones están distribuidas en los grupos según la Tabla 3.

Tabla 3

	Varón	Mujer	Probabilidad
Varón	345	126	73.2
Mujer	116	381	76.7
Total	461	507	75.0

El valor de τ es 0.499, es decir, esta clasificación produce un 50% de mejora sobre cualquier otra clasificación aleatoria.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Las variables que han resultado significativas para separar a los varones de las mujeres, se clasifican según las cuatro dimensiones de la encuesta, tal como aparece en la Tabla 4.

Tabla 4

	Frecuencia	Probabilidad
Dimensión A	5	0.21
Dimensión B	3	0.13
Dimensión C	7	0.30
Dimensión D	8	0.35
Total	23	1.00

La dimensión que más pesa, en términos estadísticos, es la organizativa (D).

Las tablas de contingencia nos permiten conocer los porcentajes para cada una de las categorías y grupos en las contestaciones a las distintas preguntas de la encuesta.

Los porcentajes de cada una de las categorías se comparan con el total y se toma como representativa para cada variable la categoría o categorías que superen el total. Cuando hay varias categorías que superan el total se ha tomado como representativa la más alta, si la diferencia es muy grande, o una media de las dos, si la diferencia es pequeña. Así encontramos las características que definen cada uno de los grupos.

Distribuyendo las variables discriminantes por temas, hemos encontrado las características siguientes para cada uno de los grupos, y que se presentan en las Tablas I.1 a IV.6.

I. Dimensión Educativa. Estilo docente

I.1. Recursos didácticos.

Tabla I.1¹

Vble.	Grupo	C.siempre	Siempre	A menudo	C.nunca	Nunca	NS/NC
A ₉₂	Varón	13.8	15.3	41.2	22.7	6.8	0.2
	Mujer	18.9	25.6	40.8	12.3	2.4	0.0
	Total	16.4	20.6	41.0	17.4	4.5	0.1

Según estos datos, las mujeres utilizan el libro de texto más que los hombres, y esta variable es la única que los diferencia en cuanto a recursos didácticos

I.2. Evaluación.

Tabla I.2

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Reg.	Poco	Nada	NS/NC
A ₂₄	Varón	38.0	40.6	13.6	5.7	1.1	1.1
	Mujer	50.3	36.8	7.6	3.4	1.4	0.4
	Total	44.3	38.6	10.5	4.5	1.2	0.7
A ₂₅	Varón	10.8	21.9	27.8	27.0	10.2	2.3
	Mujer	19.7	33.4	25.8	14.3	5.0	1.8
	Total	15.4	27.8	26.8	20.5	7.5	2.1

Las mujeres dicen utilizar para evaluar, problemas, casos prácticos, ejercicios y preguntas orales. Los hombres utilizan poco las preguntas orales y bastante los problemas, casos prácticos y ejercicios.

1. Las cifras de las Tablas representan porcentajes.

I.3. *Programación.*

Tabla I.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₁₂₅	Varón	21.7	46.1	16.3	14.4	1.5	0.0
	Mujer	32.2	48.1	6.8	11.5	1.0	0.4
	Total	27.1	47.1	11.5	12.9	1.2	0.2

Las profesoras tienden a pensar, más que sus compañeros varones, que deben existir unos principios comunes para que cada profesor desarrolle la programación a su manera.

I.4. *Tutoría.*

Tabla I.4

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₅₁	Varón	29.3	33.8	19.3	10.2	6.6	0.8
	Mujer	20.1	35.8	20.7	15.3	7.0	1.0
	Total	24.6	34.8	20.0	12.8	6.8	0.9

Los varones tienden a pensar, más que las mujeres, que la tutoría debe desempeñarla el profesor que mejor conoce al grupo de alumnos. Esta es la única variable que les discrimina, respecto a la tutoría.

II. **Dimensión Profesional**

En cuanto a esta dimensión los temas que más separan a varones y mujeres están relacionados con la evaluación externa.

II.1. *Evaluación externa.*

Tabla II.1

Variable	Grupo	Mucho T.acuerdo	Bastante Acuerdo	Regular Indif	Poco Desac.	Nada Tdesac	NS/NC
B ₆₄	Varón	8.3	22.9	26.1	20.4	20.4	1.9
	Mujer	11.1	24.7	24.7	17.5	20.1	1.8
	Total	9.7	23.9	25.4	18.9	20.2	1.9
B ₆₅	Varón	6.4	15.9	24.8	25.7	26.5	0.6
	Mujer	4.4	13.3	22.7	27.8	30.6	1.2
	Total	5.4	14.6	23.8	26.8	28.6	0.9
B ₈₂	Varón	26.3	34.2	19.7	11.0	8.3	0.4
	Mujer	25.2	31.8	16.9	15.3	10.3	0.6
	Total	25.7	33.0	18.3	13.2	9.3	0.5

Los profesores tienden a opinar, más que las profesoras, que la evaluación externa debe basarse en las relaciones con los compañeros, y que debe tener como consecuencia las mejoras en las retribuciones económicas. Las mujeres piensan que debe evaluarse la labor como directivo.

III. **Dimensión Personal**III.1. *Conductas.*

Tabla III.1

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Reg.	Poco	Nada	NS/NC
C ₁₁	Varón	23.6	57.1	15.0	2.8	0.6	0.0
	Mujer	15.1	60.8	22.5	1.2	0.2	0.2
	Total	19.2	59.0	19.3	2.0	0.4	0.1

El porcentaje de respuestas positivas respecto a la aceptación de las críticas de los alumnos es más alto en los varones que en las mujeres.

III.2. *Relaciones con la Administración.*

Tabla III.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
C ₃₂	Varón	37.4	38.0	15.6	5.7	2.3	0.0
	Mujer	46.5	38.6	9.3	4.4	1.0	0.2
	Total	42.0	38.3	12.8	5.1	1.7	0.1
C ₃₃	Varón	46.5	36.3	12.5	3.6	1.1	0.0
	Mujer	55.5	35.4	6.6	2.0	0.4	0.0
	Total	51.1	35.8	9.5	2.8	0.7	0.0

Las mujeres tienden, más que los hombres, a pensar que la administración no tiene en cuenta la opinión de los profesores, y que cada vez se les pide más responsabilidades sin ninguna compensación que les satisfaga.

III.3. *Satisfacción Profesional.*

Tabla III.3

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Reg.	Poco	Nada	NS/NC
C ₄₃	Varón	24.0	54.4	18.0	3.0	0.2	0.4
	Mujer	35.4	50.9	11.5	1.8	0.0	0.5
	Total	29.9	52.6	14.7	2.4	0.1	0.4
C ₅₁	Varón	53.7	32.9	10.8	1.5	0.8	0.2
	Mujer	68.6	24.7	4.8	1.4	0.2	0.2
	Total	61.4	28.7	7.7	1.4	0.5	0.2
C ₅₂	Varón	37.8	37.4	18.0	5.5	1.3	0.0
	Mujer	29.8	37.8	26.4	4.6	1.4	0.0
	Total	33.7	37.6	22.3	5.1	1.3	0.0

A las mujeres les satisface más que a los varones los intercambios humanos con los compañeros, y les satisface menos la falta de interés de los alumnos. A los varones les insatisface más que a las mujeres las retribuciones insuficientes.

III.4. *Sentido de la profesión.*

Tabla III.4

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
C ₆₃	Varón	18.0	49.7	26.8	3.8	1.5	0.2
	Mujer	14.7	46.5	30.4	4.6	3.4	0.4
	Total	16.3	48.0	28.6	4.2	2.5	0.3

Los hombres tienden a pensar, más que las mujeres, que la profesión es un servicio a la sociedad.

IV. Aspectos Organizativos.

IV.1. *Jefatura de Seminario.*

Tabla IV.1

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₁₆	Varón	9.8	23.6	26.8	23.8	15.9	0.2
	Mujer	18.5	27.4	23.5	21.3	8.5	0.8
	Total	14.3	25.5	25.1	22.5	12.1	0.5

Las mujeres se manifiestan más partidarias que los hombres de que el Jefe de Seminario se designe por rotación.

IV.2. *Dirección del Centro.*

Tabla IV.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₂₇	Varón	6.4	20.4	22.5	28.0	22.7	0.0
	Mujer	4.2	16.5	17.9	38.4	21.9	1.0
	Total	5.3	18.4	20.1	33.4	22.3	0.5
D ₂₈	Varón	1.1	3.0	10.8	31.6	53.5	0.0
	Mujer	0.2	2.6	10.1	39.2	47.7	0.2
	Total	0.6	2.8	10.4	35.5	50.5	0.1

Las mujeres se manifiestan más en desacuerdo que los hombres con que el Director sea nombrado por el Consejo Escolar. Todos se muestran en desacuerdo con que sea nombrado por la Administración.

IV.3. Consejo Escolar.

Tabla IV.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₃₅	Varón	7.6	19.1	37.2	29.3	6.2	0.6
	Mujer	6.2	13.9	34.4	37.4	7.8	0.2
	Total	6.9	16.4	35.7	33.5	7.0	0.4

Los varones tienden, más que las mujeres, a pensar que el Consejo Escolar contribuye a aumentar los problemas existentes.

IV.4. Calidad de la enseñanza.

Tabla IV.4

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₅₆	Varón	47.6	45.6	5.7	0.6	0.2	0.2
	Mujer	56.7	38.6	4.2	0.2	0.2	0.0
	Total	52.3	42.0	5.0	0.4	0.2	0.1

Todos opinan que la mejora de la calidad de la enseñanza pública se lograría mejorando los medios materiales.

IV.5. Reforma.

Tabla IV.5

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₆₄	Varón	5.9	10.8	34.0	38.2	9.3	1.7
	Mujer	3.5	9.9	27.2	47.9	10.5	1.2
	Total	4.6	10.3	30.5	43.2	9.9	1.4

Las mujeres tienden, más que los hombres, a afirmar que la Reforma sí supone cambios.

IV.6. *Discriminación por razón del sexo.*

Tabla IV.6

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₇₂	Varón	4.9	11.0	16.3	43.9	23.8	0.0
	Mujer	8.5	20.5	13.5	47.1	10.3	0.2
	Total	6.7	15.9	14.9	45.6	16.8	0.1

Los varones opinan que no hay discriminación por razón del sexo en el sistema educativo. Sin embargo las mujeres se dividen en dos grupos: unas están de acuerdo con que existe discriminación y otras están en desacuerdo, aunque éste es el grupo menos numeroso.

RESUMEN-CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE ENTRE LOS GRUPOS DE VARONES Y MUJERES.

En las respuestas a la encuesta las mujeres se separan de sus compañeros varones en una mayor utilización del libro de texto, así como en el uso de preguntas orales para evaluar. Tienden también, más que los varones, a afirmar que deben existir unos principios comunes a partir de los cuales cada profesor desarrolle la programación. En el caso de la tutoría, por el contrario, insisten menos que ellos en que deba ser desempeñada por el profesor que mejor conozca el grupo.

Los varones afirman, más que las mujeres, que la evaluación externa debe basarse en las relaciones con los compañeros, y que debe tener consecuencias en la mejora de las retribuciones económicas. Las profesoras se inclinan a que se evalúe la labor como directivo y no tanto a las repercusiones económicas de la evaluación.. Las respuestas de los varones sobre su aceptación de las críticas de los alumnos son más altas en número que las de sus compañeras. Estas se encuentran más descontentas con la Administración y tienden más que ellos a afirmar que no se tiene en cuenta sus opiniones, y que cada vez se les pide más responsabilidades sin ninguna compensación a cambio.

A las mujeres les satisface, más que a los varones, los intercambios humanos con los compañeros y les insatisface la falta de interés de los

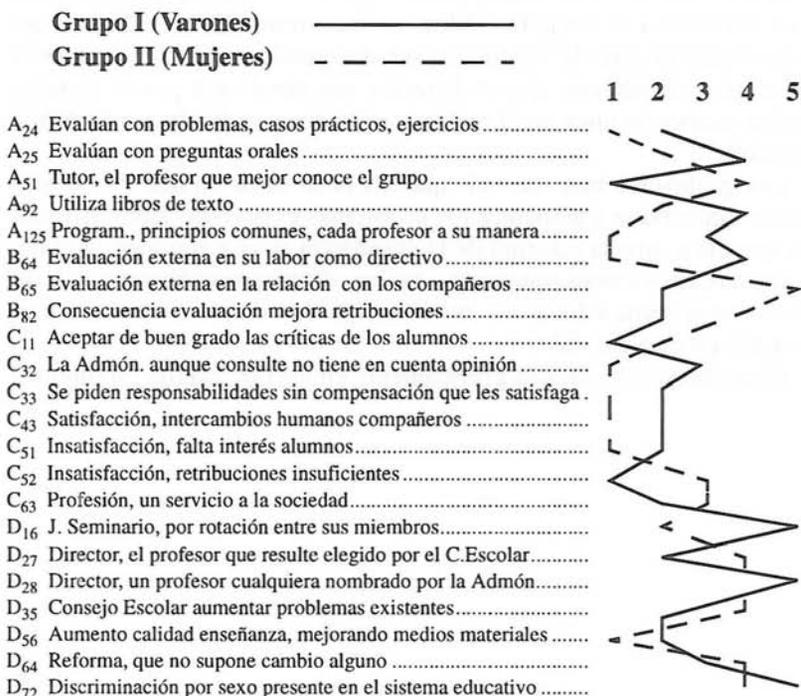
alumnos. A ellos les disgustan más que a ellas las retribuciones insuficientes.

Los varones tienden más que las mujeres a señalar que la profesión es un servicio a la sociedad. Ellas se muestran más partidarias, que ellos, de que el Jefe de Seminario sea designado por rotación, y están más en desacuerdo con que el Director sea nombrado por el Consejo Escolar; ambos se unen en el rechazo a que sea nombrado por la Administración.

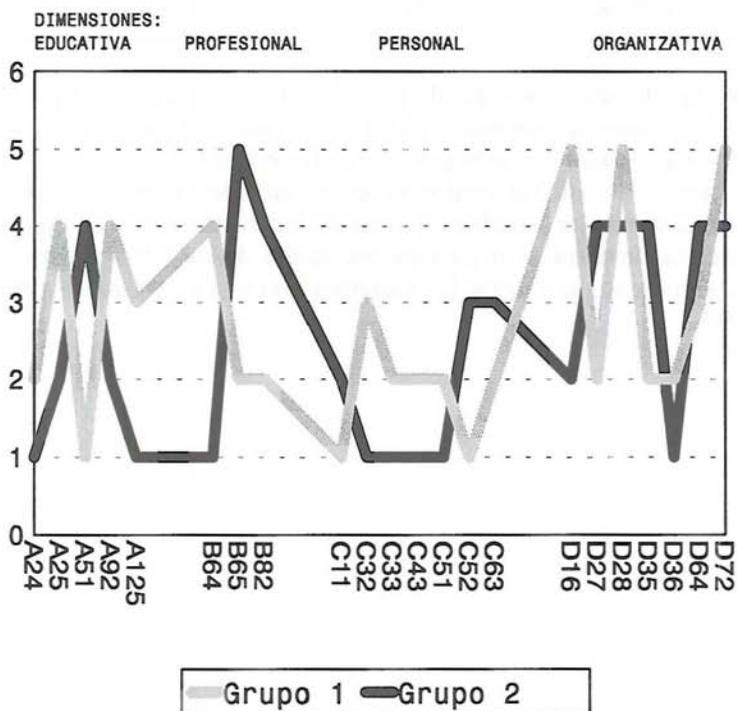
Los profesores insisten más que las profesoras en que el Consejo Escolar contribuye a aumentar los problemas existentes. Ellas afirman, más que ellos, que la reforma de la enseñanza sí va a suponer cambios. Por último, los varones opinan que no hay discriminación por razón del sexo en el sistema educativo, mientras que las mujeres se encuentran divididas en esta cuestión.

Esta síntesis se muestra gráficamente en las dos páginas siguientes.

Resultados del Análisis Discriminante respecto de la variable SEXO del profesorado.



ANÁLISIS DISCRIMINANTE "HOMBRES - MUJERES"



B. DIFERENCIAS ENTRE LOS PROFESORES ATENDIENDO A SU EXPERIENCIA DOCENTE.

Los tres grupos con los que vamos a trabajar en este análisis discriminante, están distribuidos como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

	Frecuencia	Probabilidad
Menos de 10 años	527	0.54
De 10 a 20 años	346	0.36
Más de 20 años	95	0.10

Se ha elegido esta variable para discriminar grupos porque en el Análisis de correspondencias múltiples se encontró que era una de las variables generales con más peso para diferenciarlos.

Después de utilizar cuatro veces el método "stepwise", introduciendo cada vez las variables de una de las dimensiones en que se ha dividido la encuesta, se llega a los resultados de las Tablas 2. Se consideran significativas al 95% las variables con una $F_{2,911}$ que sea mayor de 2.99.

Tabla 2

Variable	F_{2,911}	Tolerancia
Zona	8.16	0.93450
Modalidad	6.25	0.62777
A ₁₂	3.37	0.85020
A ₂₁	10.48	0.91735
A ₂₄	3.70	0.85828
A ₃₃	3.74	0.86188
A ₆₅	3.62	0.89965
A ₇₃	10.30	0.78758
A ₈₄	3.55	0.82880
A ₉₃	4.67	0.86421
A ₁₀₁	4.25	0.89567
A ₁₃₅	3.76	0.73114
B ₂₄	4.74	0.66486
B ₂₅	3.84	0.79257
B ₃₁	12.31	0.74586
B ₃₆	5.48	0.81410
B ₅₂	6.86	0.63958
B ₅₈	11.05	0.70342
B ₆₄	5.41	0.67076
B ₆₇	4.60	0.44193
C ₁₅	5.77	0.75909
C ₄₅	6.91	0.77098
C ₅₆	3.23	0.73779
D ₁₂	4.46	0.85618
D ₃₂	2.99	0.73908
D ₄₅	4.67	0.85820
D ₄₈	4.47	0.82307
D ₅₅	3.10	0.74550

El número de observaciones están distribuidas en los grupos según la Tabla 3.

Tabla 3

	Hasta 10	10-20	Más de 20	% correcto
Hasta 10	435	88	4	82.5
10-20 años	109	213	24	61.6
Más de 20	15	47	33	34.7
Total	559	348	61	70.4

El valor de τ es de 0,4775, es decir, esta clasificación produce un 47.75% de mejora sobre cualquier otra clasificación aleatoria.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Las variables que han resultado significativas para discriminar entre los profesores según los años de experiencia docente se clasifican, según su pertenencia a las distintas dimensiones, tal como aparece en la Tabla 4.

Tabla 4

	Frecuencia	Probabilidad
Dimensión A	10	0.35
Dimensión B	8	0.28
Dimensión C	3	0.11
Dimensión D	5	0.18
Aspect. Generales	2	0.07
Total	28	1.00

La dimensión que más pesa, en términos estadísticos, es la educativa.

Las tablas de contingencia nos permiten conocer los porcentajes (para cada una de las categorías y grupos) de las respuestas a las distintas variables de la encuesta.

Los porcentajes de cada una de las categorías se comparan con el total y se toma como representativa para cada variable la categoría o categorías que lo superen. Cuando hay varias categorías que superan dicho total, se ha tomado como representativa la más alta, si la diferencia es muy grande, o una media de las dos, si la diferencia es pequeña.

Así encontraremos las características que definen cada uno de los grupos.

Distribuyendo por temas las variables que resultan discriminantes hemos obtenido las siguientes características para cada grupo, y que se presentan en las Tablas I.1 a IV.4.

I. Dimensión Educativa. Estilo docente.

I.1. Finalidades educativas

Tabla I.1¹

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₁₃₅	Hasta 10	28.3	45.7	20.3	3.8	1.5	0.4
	10-20	28.3	50.3	14.7	3.5	2.6	0.6
	Más de 20	50.5	36.8	11.6	1.1	0.0	0.0
	Total	30.5	46.5	17.5	3.4	1.8	0.4

A medida que los profesores tienen más años de docencia se inclinan hacia la opinión de que la formación que reciben los alumnos debe permitirles integrarse sin traumas en la sociedad. (Hay que tener en cuenta que no es ésta la finalidad educativa que ha tenido mayor porcentaje de aceptación, de entre las señaladas en la encuesta, pero es la que más discrimina a los tres grupos, y por eso se recoge aquí).

I.2. Relación teoría-práctica

Tabla I.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₃₃	Hasta 10	4.4	20.5	19.2	39.7	14.8	1.5
	10-20	7.5	28.6	16.8	32.4	13.0	1.7
	Más de 20	7.4	23.2	10.5	37.9	17.9	3.2
	Total	5.8	23.7	17.5	36.9	14.5	1.8

Para los profesores de menos de 10 años de docencia y de más de 20 el conocimiento no es importante por sí mismo y hay que relacio-

1. Las cifras de las Tablas representan porcentajes.

narlo con la práctica. Los profesores de experiencia docente intermedia se inclinan más a pensar que el conocimiento es importante por sí mismo.

I.3. Evaluación

Tabla I.3

Variable	Grupo	Mucho T.acuerdo	Bastante Acuerdo	Regular Indif	Poco Desac.	Nada Tdesac	NS/NC
A ₂₁	Hasta 10	26.8	45.5	13.9	10.6	3.0	0.2
	10-20	30.1	35.5	11.6	14.5	7.8	0.6
	Más de 20	21.1	29.5	13.7	12.6	18.9	4.2
	Total	27.4	40.4	13.0	12.2	6.3	0.7
A ₂₄	Hasta 10	44.4	39.7	10.4	4.0	1.1	0.4
	10-20	41.0	36.7	13.3	6.1	1.4	1.4
	Más de 20	55.8	40.0	1.1	2.1	1.1	0.0
	Total	44.3	38.6	10.5	4.5	1.2	0.7
A ₆₅	Hasta 10	5.3	41.9	25.2	21.3	5.9	0.4
	10-20	6.4	51.2	25.1	12.7	4.3	0.3
	Más de 20	16.8	49.5	18.9	13.7	1.1	0.0
	Total	6.8	46.0	24.6	17.5	4.9	0.3
A ₇₃	Hasta 10	4.6	13.7	35.5	26.6	19.5	0.2
	10-20	2.9	10.4	24.0	30.1	32.4	0.3
	Más de 20	3.2	12.6	25.3	28.4	30.5	0.0
	Total	3.8	12.4	30.4	28.0	25.2	0.2

Los profesores de experiencia intermedia son los que más utilizan para evaluar las pruebas objetivas, y los que menos las utilizan son los que tienen más años de docencia. Éstos y los más jóvenes utilizan problemas, casos prácticos y ejercicios. A medida que avanzan en experiencia van considerando más importante la relación entre la evaluación y la recuperación. Los profesores con más práctica no opinan que la sesión de evaluación sirva sólo para cumplimentar los Documentos oficiales.

I.4. *Recursos didácticos*

Tabla I.4

Variable	Grupo	Mucho T.acuerdo	Bastante Acuerdo	Regular Indif	Poco Desac.	Nada Tdesac	NS/NC
A ₉₃	Hasta 10	4.9	3.6	39.7	35.5	15.7	0.6
	10-20	8.1	6.6	40.2	38.7	6.1	0.3
	Más de 20	7.4	6.3	41.1	28.4	15.8	1.1
	Total	6.3	5.0	40.0	36.0	12.3	0.5
A ₁₂	Hasta 10	9.7	33.2	24.1	20.7	8.2	4.2
	10-20	12.4	35.5	25.1	20.5	3.2	3.2
	Más de 20	15.8	47.4	15.8	13.7	5.3	2.1
	Total	11.3	35.4	23.7	19.9	6.1	3.6

Todos los grupos se caracterizan por utilizar poco los medios audiovisuales. A medida que tienen más años de docencia utilizan más los guiones aclaratorios, sugiriendo diferentes materiales para el trabajo de los alumnos.

I.5. *Instalaciones*

Tabla I.5

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
A ₁₀₁	Hasta 10	55.4	24.9	12.1	6.1	0.9	0.6
	10-20	51.4	26.0	13.3	6.9	2.3	0.0
	Más 20	48.4	21.1	15.8	7.4	5.3	2.1
	Total	53.3	24.9	12.9	6.5	1.9	0.5

Respecto a esta variable, con la práctica docente va perdiendo importancia tener un aula para cada grupo de alumnos, aunque es muy importante para los profesores noveles.

I.6. Programación

Tabla I.6

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₈₄	Hasta 10	3.2	14.2	32.8	33.8	16.1	0.8
	10-20	2.6	19.9	32.9	25.7	18.8	0.0
	Más de 20	4.2	20.0	23.2	24.2	27.4	1.1
	Total	2.6	16.8	31.9	30.0	18.2	0.5

Con la práctica docente los profesores van afianzando más la idea de que la Programación es una solución al problema de las reclamaciones.

II. Dimensión Personal

II.1. Evaluación externa

Tabla II.1

Variable	Grupo	Mucho T.acuerdo	Bastante Acuerdo	Regular Indif	Poco Desac.	Nada Tdesac	NS/NC
B ₅₂	Hasta 10	19.2	41.0	22.4	11.2	5.9	0.4
	10-20	20.5	38.2	19.4	13.6	7.8	0.6
	Más de 20	33.7	35.8	18.9	6.3	5.3	0.0
	Total	21.1	39.5	21.0	11.6	6.5	0.4
B ₅₈	Hasta 10	6.5	26.8	28.5	24.9	12.9	0.6
	10-20	11.6	37.0	24.6	17.6	8.1	1.2
	Más de 20	27.4	44.2	18.9	6.3	3.2	0.0
	Total	10.3	32.1	26.1	20.5	10.2	0.7
B ₆₄	Hasta 10	8.0	23.7	26.9	20.3	19.5	1.5
	10-20	10.7	24.0	25.4	17.6	19.9	2.3
G ₃	Más de 20	15.8	24.2	16.8	15.8	25.3	2.1
	Total	9.7	23.9	25.4	18.9	20.2	1.9
B ₆₇	Hasta 10	16.5	32.1	21.3	12.7	16.5	0.9
	10-20	25.7	35.8	15.9	11.0	10.7	0.9
	Más de 20	40.0	33.7	13.7	6.3	5.3	1.1
	Total	22.1	33.6	18.6	11.5	13.3	0.9

Todos los grupos opinan que sería necesaria una evaluación externa para conseguir la condición de Catedrático, aunque con más contundencia los mayores. Para superar el periodo de prácticas sólo los más jóvenes opinan que no sería necesaria. A medida que avanzan en experiencia docente los profesores se afianzan más en la idea de que dicha evaluación externa debe incidir en la labor como directivo y en las relaciones con los alumnos.

II.2. Seminarios didácticos

Tabla II.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
B ₂₄	Hasta 10	1.1	4.6	31.3	43.5	17.6	1.9
	10-20	2.6	7.2	14.5	43.4	31.2	1.2
	Más de 20	6.3	5.3	10.5	36.8	40.0	1.1
	Total	2.2	5.6	23.2	42.8	24.7	1.5
B ₂₅	Hasta 10	18.6	55.8	17.6	5.1	1.1	1.7
	10-20	31.8	50.0	10.1	4.3	2.9	0.9
	Más de 20	41.1	47.4	5.3	3.2	3.2	0.0
	Total	25.5	52.9	13.7	4.6	2.0	1.2

Todos los profesores opinan que el Seminario Didáctico debe servir para conseguir una coordinación entre la programación y la actuación docente, aunque los profesores con mayor experiencia lo afirman más rotundamente. A medida que avanzan en experiencia van rechazando la opinión de que haya conflictos en el seno de los seminarios por las posturas encontradas.

II.3. *Perfeccionamiento y actualización*

Tabla II.3

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
B ₃₁	Hasta 10	10.4	27.1	28.3	21.4	12.0	0.8
	10-20	4.6	16.5	21.4	29.2	28.3	0.0
	Más 20	6.3	17.9	20.0	28.4	26.3	1.1
	Total	8.0	22.4	25.0	24.9	19.2	
B ₃₅	Hasta 10	39.3	35.1	14.8	7.0	2.3	1.5
	10-20	38.2	35.3	15.0	8.1	2.6	0.9
	Más 20	31.6	37.9	12.6	6.3	10.5	1.1
	Total	38.1	35.4	14.7	7.3	3.2	1.2

Todos los profesores consideran que las Licencias por estudios pueden satisfacer sus necesidades de perfeccionamiento aunque lo afirman con más contundencia los más jóvenes. Sin embargo, a medida que avanzan en experiencia docente van perdiendo interés en los cursos organizados por los CEPs.

III. Dimensión Personal

III.1. *Conductas*

Tabla III.1

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
C ₁₅	Hasta 10	18.2	43.6	27.5	7.0	3.0	0.6
	10-20	23.1	43.9	21.7	8.1	3.2	0.0
	Más 20	26.3	57.9	13.7	2.1	0.0	0.3
	Total	20.8	45.1	24.1	6.9	2.8	0.3

Los profesores con más experiencia son los que reciben de mejor gana la visita de los padres para hablar de sus alumnos.

III.2. *Satisfacción profesional*

Tabla III.2

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
C ₄₅	Hasta 10	25.0	44.8	22.4	7.0	0.2	
	10-20	31.5	49.4	12.4	6.1	0.6	
	Más 20	47.4	38.9	10.5	1.1	2.1	
	Total	29.5	45.9	17.7	6.1	0.5	
C ₅₆	Hasta 10	23.7	29.2	32.4	10.8	3.6	0.2
	10-20	30.3	35.8	21.1	9.5	3.2	0.0
	Más 20	42.1	22.1	20.0	13.7	1.1	1.1
	Total	27.9	30.9	27.2	10.6	3.2	0.2

A medida que avanzan en experiencia les produce más satisfacción el orden y disciplina en los centros y mayor insatisfacción la poca participación en las decisiones de la Administración.

IV. Aspectos Organizativos

IV.1. *Jefatura de Seminario/Departamento*

Tabla IV.1

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₁₂	Hasta 10	22.4	44.2	17.5	12.1	3.4	0.4
	10-20	17.3	36.1	18.8	15.0	12.4	0.3
	Más de 20	15.8	26.3	16.8	22.1	16.8	2.1
	Total	19.9	39.6	17.9	14.2	8.0	0.5

Los profesores con menos experiencia piensan que el Jefe de Seminario debería designarse por rotación entre sus miembros. A medida que avanzan en experiencia están más en desacuerdo con esta posibilidad.

IV.2. *Disciplina de alumnos*

Tabla IV.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₄₅	Hasta 10	4.7	16.1	45.5	26.4	6.8	0.4
	10-20	7.2	15.3	46.0	21.4	8.4	1.7
	Más de 20	13.7	17.9	48.4	16.8	3.2	0.0
	Total	6.5	16.0	46.0	23.7	7.0	0.8
D ₄₈	Hasta 10	0.9	6.3	11.0	42.3	38.9	0.6
	10-20	1.2	9.5	14.2	42.2	32.1	0.9
	Más de 20	1.1	9.5	9.5	30.5	48.4	1.1
	Total	1.0	7.7	12.0	41.1	37.4	

Todos los profesores opinan que la disciplina es un problema grave en los centros. Los más experimentados creen que se mejorarían los problemas de disciplina cambiando el horario y el calendario escolar.

IV.3. *Consejo Escolar*

Tabla IV.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₃₂	Hasta 10	5.7	39.3	35.3	13.5	5.7	0.6
	10-20	3.2	28.9	37.0	18.5	12.4	0.0
	Más de 20	5.3	25.3	32.6	21.1	14.7	1.1
	Total	4.8	34.2	35.6	16.0	9.0	0.4

A medida que avanzan en experiencia los profesores piensan menos que el Consejo Escolar ha contribuido a abrir el centro al entorno social.

IV.4. *Calidad de la enseñanza*

Tabla IV.4

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₅₅	Hasta 10	34.5	39.3	19.9	5.9	0.2	0.2
	10-20	40.8	43.9	11.3	3.8	0.3	0.0
	Más de 20	41.1	45.3	11.6	0.0	2.1	0.0
	Total	37.4	41.5	16.0	4.5	0.4	0.0

Los profesores de los grupos 2 y 3 piensan que se mejoraría la calidad de la enseñanza pública elevando los sueldos de los profesores.

CARACTERIZACIÓN GLOBAL.

GRUPO 1. PROFESORES HASTA 10 AÑOS DE DOCENCIA.

Este grupo está formado por 527 profesores que se caracterizan, en contraste con los otros grupos, por utilizar, para evaluar, pruebas objetivas (que quizá entienden como exámenes tradicionales con preguntas y cuestiones). Consideran importante tener un aula para cada grupo de alumnos. Desean perfeccionarse mediante licencias por estudios y cursos organizados por los CEPs. No quieren evaluación externa para superar el período de prácticas. Consideran que hay graves problemas de disciplina en los centros. No consideran a la evaluación como fuente de información para recuperar, ni que la programación sea una solución al problema de las reclamaciones, y no suelen dar guión aclaratorio a los alumnos.

GRUPO 2. PROFESORES ENTRE 10 Y 20 AÑOS DE DOCENCIA

Este grupo, formado por 346 profesores, se caracteriza por: usar pruebas objetivas para evaluar y también problemas, casos prácticos y ejercicios; piensan que la sesión de evaluación no sirve para cumplir los documentos oficiales, utilizan poco los medios audiovisuales, creen que el conocimiento es importante por sí mismo y no es necesario relacionarlo con la práctica; consideran que la programación es una solución al problema de las reclamaciones y que la finalidad educativa es que los alumnos puedan integrarse sin traumas en la sociedad.

Consideran que los seminarios son importantes para conseguir una coordinación entre la programación y la actuación docente, y no creen que sean focos de conflicto por las posiciones encontradas. No les satisfacen, ni las Licencias por estudios, ni los CEPs, para sus necesidades de perfeccionamiento. Creen que la evaluación externa debe incidir en la labor como directivo y para pasar el período de prácticas, y debería versar sobre las relaciones con los alumnos. Reciben, de buena gana, a los padres, para hablar de los alumnos. Les produce satisfacción el orden y disciplina, e insatisfacción la poca participación en las decisiones de la Administración. Creen que la mejora de la calidad de la enseñanza pública se lograría aumentando los sueldos de los profesores, y que la disciplina es un problema en los centros.

GRUPO 3. PROFESORES CON MÁS DE 20 AÑOS DE DOCENCIA

Este grupo está formado por 95 profesores, que se caracterizan, en contraste con los demás grupos, por lo siguiente: utilizan para evaluar ejercicios, problemas y casos prácticos y casi nunca pruebas objetivas, dan un guión aclaratorio a los alumnos y le sugieren diferentes materiales, consideran que hay que relacionar el conocimiento con la práctica, que la evaluación sirve para tener información sobre la recuperación y que la sesión de evaluación no es para cumplimentar los documentos oficiales. No utilizan medios audiovisuales, consideran que la programación es una solución al problema de las reclamaciones y que el objetivo educativo es que los alumnos se integren sin traumas en la sociedad.

Consideran que los Seminarios didácticos sirven para conseguir una coordinación entre la programación y la actuación docente y que no son focos de conflicto. Sus necesidades de perfeccionamiento no encuentran satisfacción en los CEPs, y sí en las licencias por estudios. Admiten la evaluación externa para obtener la condición de catedrático, para superar el periodo de prácticas y para evaluar a los directivos, y creen que debe versar sobre la relación con los alumnos.

Reciben en general de buena gana las visitas de los padres para tratar de los alumnos, les produce satisfacción el orden y la disciplina e insatisfacción la poca participación en las decisiones de la Administración.

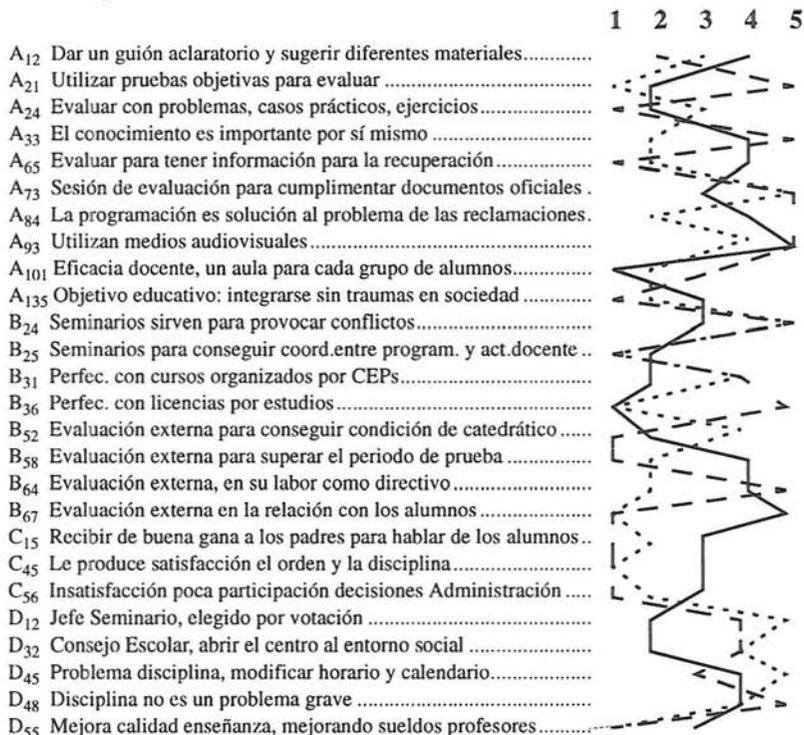
Creen que la disciplina es un problema que se solucionaría modificando el horario y el calendario escolar y que la mejora de la calidad de

la enseñanza pública se lograría aumentando los sueldos de los profesores. Están completamente en desacuerdo con que el Jefe de Seminario se elija por rotación, y con que el Consejo Escolar ha contribuido a abrir el centro al entorno social.

Esta síntesis se muestra gráficamente en las tres páginas siguientes.

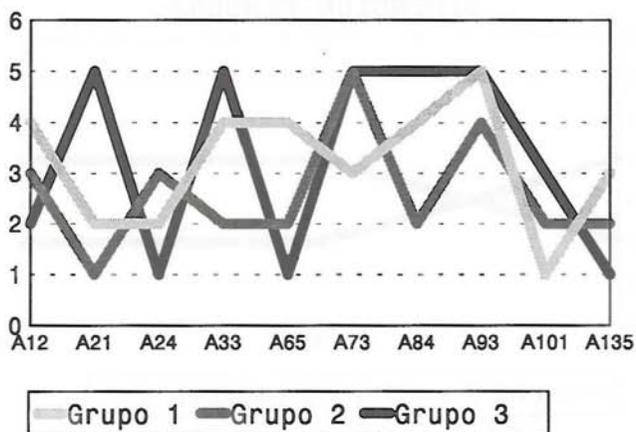
Resultados del Análisis Discriminante respecto a los AÑOS DE DOCENCIA del profesorado.

Grupo I: <10 años de docencia _____
Grupo II: 10 a 20 años de docencia
Grupo III: >20 años de docencia - - - - -

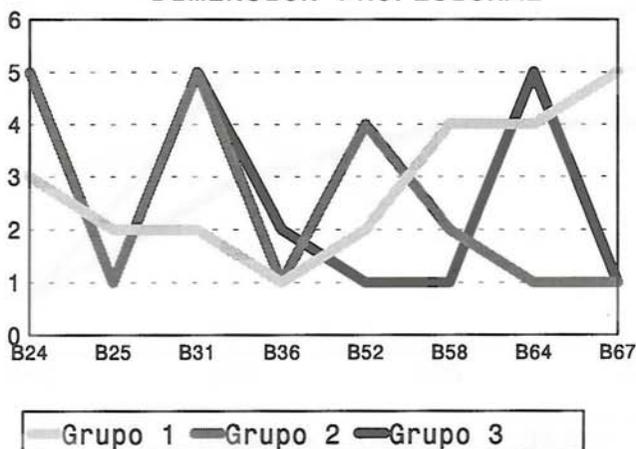


ANÁLISIS DISCRIMINANTE "AÑOS DE DOCENCIA"

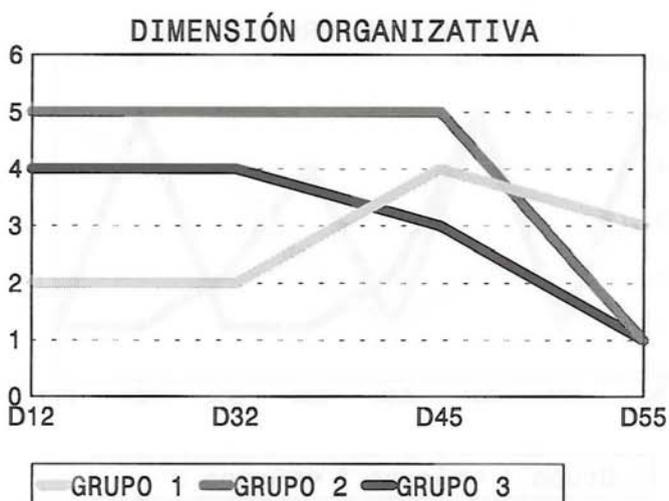
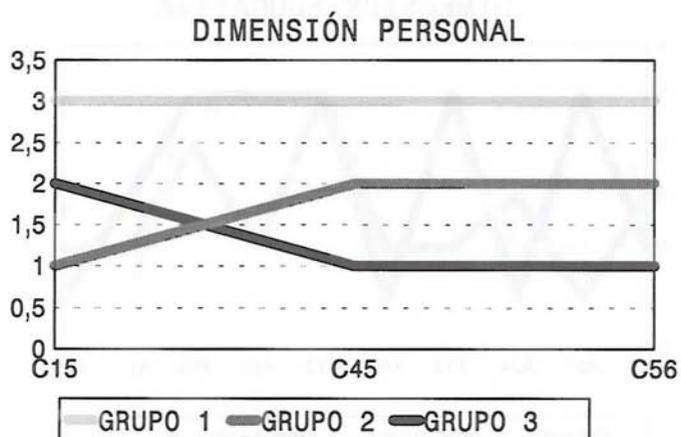
DIMENSIÓN EDUCATIVA



DIMENSIÓN PROFESIONAL



ANÁLISIS DISCRIMINANTE "AÑOS DE DOCENCIA"



C. DIFERENCIAS ENTRE LOS PROFESORES SEGÚN LA ASIGNATURA QUE IMPARTEN

Se han agrupado las asignaturas que existen en Bachillerato y Formación profesional en los siguientes estratos:

- Grupo 1 Área de letras y sociales, agrupa las asignaturas de: latín, griego, francés, inglés, lengua y literatura, geografía e historia o humanística, y filosofía.
- Grupo 2 Área de ciencias, agrupa: ciencias naturales, física y química, educación física.
- Grupo 3 Matemáticas.
- Grupo 4 Tecnología, agrupa las asignaturas: formación empresarial y todas las tecnologías.

En lo que sigue, y para la interpretación, al grupo de letras y sociales lo denominaremos como grupo 1 o grupo de lenguas o de área lingüística; al grupo 2 le denominaremos, también, grupo de ciencias; al grupo 3, de matemáticas; y al grupo 4, de tecnología.

Se han hecho estas agrupaciones para disponer de un número de observaciones suficientes que constituyan grupo, a efectos del análisis discriminante. Por dicho motivo, hubo que prescindir de la música y el dibujo, ya que eran pocos y el análisis discriminante no daba resultados fiables. Los cuatro grupos con los que vamos a trabajar se distribuyen según la Tabla 1.

Tabla 1

	Frecuencia	Probabilidad
Grupo 1 (letras, sociales)	430	0.53
Grupo 2 (ciencias)	192	0.24
Grupo 3 (matemáticas)	116	0.14
Grupo 4 (tecnología)	75	0.09

Al ir introduciendo las variables de las distintas dimensiones para realizar el análisis discriminante por el método "stepwise", se observa que las variables de tipo general: modalidad, sexo y años de docencia, clasifican a los grupos 1 y 4 con el 93.3% y 58.7% de aciertos, respectivamente. Es decir, el grupo 1 queda bien clasificado sólo con estas

variables. Ello se explica ya que las asignaturas del grupo 1 son mayoritariamente de la modalidad de BUP y las del grupo 4 de la modalidad de F. Profesional.

Al seguir introduciendo las restantes dimensiones, se observa que las variables de la Dimensión Educativa son las que más contribuyen a clasificar a los profesores de los grupos 2 y 3 con porcentajes de aciertos del 46.4% y del 59.5% respectivamente.

Las variables que resultan significativas al 95%, con una $F_{3,757}$, son aquellas cuyo valor de F sea mayor de 2.64, ver Tabla 2.

Tabla 2

Variable	F_{3,757}	Tolerancia
Modalidad	38.10	0.77800
A ₁₁	10.39	0.64671
A ₁₃	10.12	0.86136
A ₁₄	8.39	0.78134
A ₂₂	4.16	0.89533
A ₂₄	6.59	0.80002
A ₂₅	18.58	0.81289
A ₂₆	4.57	0.69166
A ₂₇	6.24	0.78629
A ₉₂	2.73	0.65677
A ₉₃	19.82	0.82459
A ₉₄	8.46	0.77931
A ₉₅	10.82	0.76931
A ₁₀₃	3.76	0.73114
A ₁₁₄	4.19	0.76788
A ₁₃₃	5.48	0.77457
A ₁₃₄	6.23	0.70330
A ₁₃₅	3.65	0.65339
B ₁₁	4.25	0.38161
B ₁₂	4.83	0.38612
B ₁₃	3.33	0.64277
B ₂₃	3.10	0.72015
B ₃₃	8.66	0.76404
B ₃₅	3.67	0.69945
B ₈₂	4.83	0.83643
C ₄₂	3.12	0.74944
C ₄₆	3.83	0.86934
D ₇₁	4.51	0.72406
D ₇₂	3.41	0.80972

El número de observaciones están distribuidas en los grupos según la Tabla 3.

Tabla 3

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	% correcto
Grupo 1	372	37	10	11	86.5
Grupo 2	69	108	7	8	56.2
Grupo 3	22	12	76	6	65.5
Grupo 4	9	5	3	58	77.3
Total	472	162	96	83	75.5

El valor de τ es 0.61, es decir, hay un 61% de mejora sobre cualquier otro método de clasificación aleatoria.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Las variables que han resultado significativas para discriminar a los profesores según la asignatura que imparten se clasifican, según su pertenencia a las distintas dimensiones de la encuesta, como aparece en la Tabla 4.

Tabla 4

	Frecuencia	Probabilidad
Dimensión A	17	0.61
Dimensión B	7	0.25
Dimensión C	2	0.07
Dimensión D	2	0.07
Total	28	1.00

La dimensión que más pesa, en términos estadísticos, es la educativa.

Las tablas de contingencia nos permiten conocer los porcentajes (para cada una de las categorías y grupos) de las respuestas a las distintas variables de la encuesta.

Los porcentajes de cada una de las categorías se comparan con el total y se toma como representativa para cada variable la categoría o categorías que superen el total. Cuando hay varias categorías que superen el total se ha tomado como representativa la más alta si la diferencia es muy grande o una media de las dos si la diferencia es pequeña.

Así encontraremos las características que definen cada uno de los grupos.

Distribuyendo por temas las variables que resultan discriminantes, hemos obtenido las siguientes características, para cada grupo, que se presentan en las Tablas I.1 a IV.1.

I. Dimensión Educativa. Estilo docente.

I.1. Recursos didácticos

Tabla I.1¹

Variable	Grupo	Mucho C.siempre	Bastante Siempre	Regular A menudo	Poco C.nunca	Nada Nunca	NS/NC
A ₁₁	G ₁	10.9	38.8	34.4	13.0	2.1	0.7
	G ₂	4.2	28.1	36.5	19.8	7.8	3.6
	G ₃	4.3	19.8	39.7	31.0	5.2	0.0
	G ₄	12.0	29.3	26.7	22.7	9.3	0.0
	Total	8.5	32.7	34.9	18.1	4.6	1.2
A ₁₃	G ₁	10.5	34.0	27.4	19.5	7.4	1.2
	G ₂	10.9	36.5	31.2	15.6	3.6	2.1
	G ₃	21.6	44.0	26.7	6.9	0.9	0.0
	G ₄	14.7	46.7	21.3	13.3	4.0	0.0
	Total	12.5	37.1	27.7	16.2	5.3	1.1
A ₁₄	G ₁	5.1	35.3	32.1	21.2	5.3	0.9
	G ₂	4.7	26.6	28.1	31.8	6.2	2.6
	G ₃	11.2	39.7	33.6	11.2	2.6	1.7
	G ₄	6.7	25.3	37.3	24.0	6.7	0.0
	Total	6.0	33.0	31.9	22.5	5.3	1.4
A ₉₂	G ₁	20.7	23.5	39.3	14.2	2.1	0.2
	G ₂	15.6	24.5	41.1	13.0	5.7	0.0
	G ₃	19.0	19.0	46.6	15.5	0.0	0.0
	G ₄	8.0	25.3	45.3	16.0	5.3	0.0
	Total	18.1	23.2	41.3	14.3	3.0	0.1
A ₉₃	G ₁	7.7	5.8	50.5	30.7	4.7	0.7
	G ₂	7.3	4.2	48.4	31.2	8.3	0.5
	G ₃	0.9	1.7	2.6	54.3	40.5	0.0
	G ₄	2.7	0.0	29.3	48.0	20.0	0.0
	Total	6.2	4.3	41.2	35.8	12.1	0.5
A ₉₄	G ₁	11.4	9.3	58.8	17.9	1.6	0.9
	G ₂	4.2	5.2	44.3	42.2	4.2	0.0
	G ₃	1.7	4.3	26.7	49.1	18.1	0.0
	G ₄	9.3	12.0	49.3	22.7	6.7	0.0
	Total	8.1	7.9	49.9	28.5	5.0	0.5
A ₉₅	G ₁	12.6	10.9	52.8	17.7	2.1	4.0
	G ₂	23.4	14.1	51.6	9.4	0.0	1.6
	G ₃	4.3	6.0	37.1	37.1	13.8	1.7
	G ₄	10.7	12.0	49.3	25.3	1.3	1.3
	Total	13.8	11.1	49.9	19.2	3.2	2.8

1. Las cifras de las Tablas representan porcentajes.

Los profesores de “letras” y “sociales” utilizan el libro de texto más que los de las otras áreas, bastantes veces proponen a los alumnos trabajos para realizar fuera del aula y no tienden a explicar temas para que los alumnos tomen apuntes.

Los profesores de ciencias tienden poco a seguir en sus explicaciones el libro de texto, no dan apuntes ni proponen trabajos para realizar fuera del aula, utilizan a menudo medios audiovisuales y mucho más que los otros grupos el material específico de su asignatura.

Los profesores de matemáticas no suelen utilizar el libro de texto sino que explican para que los alumnos tomen apuntes y proponen trabajos para realizar fuera del aula más que los otros grupos. No suelen utilizar medios audiovisuales ni libros o revistas ni material específico de su asignatura.

Los profesores de tecnología no suelen seguir el libro de texto pero con bastante frecuencia explican temas para que los alumnos tomen apuntes. Casi no utilizan medios audiovisuales ni material específico de su asignatura, utilizan más libros o revistas.

I.2. Evaluación

Tabla I.2

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
A ₂₂	G ₁	15.3	37.7	21.4	14.7	8.1	2.8
	G ₂	8.9	31.8	20.3	24.0	10.4	4.7
	G ₃	5.2	15.5	19.0	32.8	27.6	0.0
	G ₄	5.3	20.0	18.7	36.0	17.3	2.7
	Total	11.4	31.5	20.5	21.4	12.3	2.8
A ₂₄	G ₁	41.2	39.8	11.4	5.6	0.9	1.2
	G ₂	40.1	39.6	12.5	4.7	2.6	0.5
	G ₃	59.5	32.8	6.9	0.9	0.0	0.0
	G ₄	48.0	40.0	8.0	2.7	1.3	0.0
	Total	44.2	38.7	10.7	4.4	1.2	0.7
A ₂₅	G ₁	26.7	31.9	22.6	13.7	3.0	2.1
	G ₂	4.2	23.4	29.7	26.0	13.5	3.1
	G ₃	8.6	31.9	35.3	18.1	4.3	1.7
	G ₄	6.7	29.3	30.7	28.0	5.3	0.0
	Total	17.0	29.6	26.8	18.6	5.9	2.1
A ₂₆	G ₁	10.7	31.4	28.4	21.6	6.5	1.4
	G ₂	2.6	24.5	35.4	30.7	5.7	1.0
	G ₃	0.0	19.0	29.3	35.3	13.8	2.6
	G ₄	9.3	33.3	26.7	28.0	1.3	1.3
	Total	7.1	28.2	30.0	26.3	6.9	1.5
A ₂₇	G ₁	5.8	12.8	19.3	17.7	32.1	12.3
	G ₂	6.8	15.6	21.9	22.9	24.5	8.3
	G ₃	0.9	14.7	25.9	22.4	27.6	8.6
	G ₄	2.7	22.7	21.3	29.3	21.3	2.7

Los profesores de letras y sociales suelen utilizar para evaluar pruebas de respuesta libre, preguntas orales y trabajos realizados por los alumnos más que los de otras materias. Utilizan también, pero menos,

los problemas, casos prácticos y ejercicios y casi nada las escalas de observación.

Los profesores de ciencias utilizan bastante los problemas, casos prácticos y ejercicios y poco las pruebas de respuesta libre y las preguntas orales.

Los profesores de matemáticas utilizan mucho los problemas, casos prácticos y ejercicios, más que los de otras materias excluidos los de tecnología, lo que menos utilizan son trabajos realizados por los alumnos y escalas de observación.

Los profesores de tecnología utilizan mucho los problemas, casos prácticos y ejercicios, más que los de otra áreas las escalas de observación y lo que menos utilizan son las pruebas de respuesta libre.

I.3. Instalaciones

Tabla I.3

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
A ₁₀₃	G ₁	63.7	25.6	7.7	2.6	0.5	0.0
	G ₂	66.1	24.0	6.2	2.1	0.5	1.0
	G ₃	48.3	38.8	11.2	0.9	0.9	0.0
	G ₄	32.0	46.7	13.3	8.0	0.0	0.0
	Total		59.2	29.0	8.4	2.7	0.5	0.2

Los profesores de todos los grupos consideran que es importante para la eficacia docente tener seminarios didácticos con capacidad suficiente para todos los miembros, aunque los de letras y los de ciencias lo consideran muy importante y los de matemáticas y tecnología bastante importante.

I.4. *Tutoría*

Tabla I.4

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₁₁₄	G ₁	21.4	52.6	15.6	7.0	2.3	1.2
	G ₂	10.4	54.7	21.4	7.8	3.1	2.6
	G ₃	17.2	51.7	18.1	10.3	2.6	0.0
	G ₄	6.7	54.7	21.3	14.7	2.7	0.0
	Total	16.9	53.1	17.8	8.4	2.6	1.2

Los profesores de letras consideran más que los de los restantes grupos, que la tutoría debe servir de coordinación entre la acción educativa de los distintos profesores.

I.5. *Finalidades educativas*

Tabla I.5

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
A ₁₃₃	G ₁	59.5	34.7	4.7	0.7	0.2	0.2
	G ₂	43.2	47.4	8.3	1.0	0.0	0.0
	G ₃	45.7	49.1	4.3	0.0	0.9	0.0
	G ₄	36.0	50.7	9.3	2.7	1.3	0.0
	Total	51.5	41.2	5.9	0.9	0.4	0.1
A ₁₃₄	G ₁	9.8	34.9	39.3	11.9	3.3	0.9
	G ₂	9.4	28.1	42.7	14.1	4.7	1.0
	G ₃	4.3	38.8	41.4	14.7	0.9	0.0
	G ₄	26.7	52.0	20.0	0.0	1.3	0.0
	Total	10.5	35.4	38.6	11.7	3.1	0.7
A ₁₃₅	G ₁	30.9	46.7	18.1	1.9	1.6	0.7
	G ₂	30.2	44.3	19.3	5.2	1.0	0.0
	G ₃	22.4	44.8	21.6	6.0	4.3	0.9
	G ₄	32.0	49.3	13.3	2.7	2.7	0.0
	Total	29.6	46.1	18.5	3.3	2.0	0.5

Todos los grupos están de acuerdo en que las enseñanzas impartidas deben conseguir que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y autónomo pero los de letras lo encuentran más prioritario que los demás grupos.

Los profesores de matemáticas y tecnología consideran además importante que adquieran técnicas de aplicación inmediata en el mundo laboral y los de letras, ciencias y tecnología consideran también importante que adquieran una formación que les permita integrarse sin traumas en la sociedad.

II. Dimensión Profesional

II.1. Actualización y Perfeccionamiento

Tabla II.1

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
B ₁₁	G ₁	15.1	33.7	27.2	18.8	5.1	0.0
	G ₂	27.1	29.7	28.6	10.9	3.6	0.0
	G ₃	10.3	29.3	26.7	21.6	11.2	0.9
	G ₄	30.7	36.0	28.0	5.3	0.0	0.0
	Total	18.7	32.3	27.6	16.1	5.2	0.1
B ₁₂	G ₁	10.0	34.7	31.6	16.3	6.0	0.2
	G ₂	25.3	33.3	27.6	8.9	4.7	0.0
	G ₃	10.3	32.8	29.3	15.5	9.5	0.9
	G ₄	28.0	37.3	28.0	5.3	1.3	0.0
	Total	15.3	34.3	30.0	13.4	5.8	0.2
B ₁₃	G ₁	17.2	36.5	25.6	15.3	5.1	2.1
	G ₂	20.3	33.9	30.7	12.0	3.1	0.0
	G ₃	11.2	44.8	26.7	12.1	4.3	0.9
	G ₄	13.3	36.0	36.0	12.0	2.7	0.0
	Total	16.7	37.0	27.9	13.8	4.3	0.2
B ₃₃	G ₁	12.8	31.4	33.3	15.3	5.1	2.1
	G ₂	13.5	33.9	32.3	14.1	3.1	3.1
	G ₃	4.3	30.2	39.7	17.2	6.9	1.7
	G ₄	40.0	32.0	18.7	9.3	0.0	0.0
	Total	14.3	31.9	32.6	14.8	4.4	2.1
B ₃₅	G ₁	16.5	34.3	24.4	15.3	7.9	1.6
	G ₂	12.0	32.8	31.2	11.5	10.9	1.6
	G ₃	11.2	31.9	22.4	26.7	7.8	0.0
	G ₄	10.7	28.0	36.0	22.7	1.3	1.3
	Total	14.1	33.0	26.8	16.7	8.0	1.4

Los profesores de ciencias y tecnología son los que sienten más necesidad de actualización científica en materia y área y manifiestan más que los otros grupos la necesidad de cursos organizados por entidades privadas.

Los profesores de letras y ciencias son los que sienten más necesidad de perfeccionamiento didáctico.

Los profesores de letras y sociales desean más que los otros perfeccionarse participando en Movimientos de Renovación Pedagógica.

II.2. *Seminarios Didácticos*

Tabla II.2

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
B ₂₃	G ₁	11.2	17.9	27.4	28.8	13.7	0.9
	G ₂	7.3	15.6	27.1	30.7	18.8	0.5
	G ₃	7.8	15.5	21.6	39.7	13.8	1.7
	G ₄	1.3	20.0	28.0	36.0	14.7	0.0
	Total	8.9	17.2	26.6	31.5	15.0	0.9

Los profesores de letras y sociales y los de tecnología son los que más tienden a opinar que los Seminarios Didácticos sirven para cumplir con una exigencia de tipo legal.

II.3. *Evaluación externa*

Tabla II.3

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
B ₈₂	G ₁	31.9	33.3	17.0	10.2	7.0	0.7
	G ₂	20.8	28.1	18.2	16.7	15.6	0.5
	G ₃	22.4	37.9	16.4	10.3	12.9	0.0
	G ₄	20.0	38.7	21.3	12.0	8.0	0.0
	Total	26.8	33.2	17.6	11.9	10.0	0.5

Los profesores de letras son los que tienden a opinar con más contundencia que las consecuencias de la evaluación externa deberían ser la mejora de las retribuciones económicas.

III. Dimensión Personal

III.1. Satisfacción profesional

Tabla III.1

Variable	Grupo	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	NS/NC
C ₄₂	G ₁	26.7	47.0	20.7	4.9	0.7	0.0
	G ₂	28.1	57.3	12.0	2.1	0.0	0.5
	G ₃	29.3	50.0	17.2	1.7	0.9	0.9
	G ₄	20.0	60.0	16.0	1.3	0.0	2.7
	Total	26.8	51.0	17.7	3.4	0.5	0.5
B ₁₃	G ₁	50.7	35.8	10.2	2.1	0.7	0.5
	G ₂	49.0	39.6	10.4	1.0	0.0	0.0
	G ₃	43.1	35.3	15.5	4.3	0.9	0.9
	G ₄	36.0	42.7	14.7	2.7	0.0	4.0
	Total	47.8	37.3	11.4	2.2	0.5	0.7

A los profesores de letras y ciencias les produce mayor satisfacción las vacaciones, a los de ciencias también les produce bastante satisfacción el trabajo en equipo con otros profesores.

A los profesores de matemáticas y tecnología les produce más satisfacción el trabajo en equipo con los profesores que las vacaciones.

A los profesores de matemáticas lo que les produce mayor satisfacción profesional es el trabajo en equipo con otros profesores.

IV. Aspectos Organizativos

IV.1. *Temas transversales*

Tabla IV.1

Variable	Grupo	T.acuerdo	Acuerdo	Indif	Desac.	Tdesac	NS/NC
D ₇₁	G ₁	26.3	48.1	18.4	4.0	2.8	0.5
	G ₂	39.1	46.9	7.3	4.7	1.0	1.0
	G ₃	14.7	53.4	25.9	3.4	2.6	0.0
	G ₄	20.0	49.3	22.7	5.3	1.3	1.3
	Total	27.1	48.7	17.2	4.2	2.2	0.6
D ₇₂	G ₁	7.7	19.8	14.4	43.7	14.2	0.2
	G ₂	4.7	12.5	15.6	47.9	19.3	0.0
	G ₃	9.5	16.4	16.4	43.1	14.7	0.0
	G ₄	2.7	16.0	14.7	49.3	17.3	0.0
	Total	6.8	17.2	15.0	45.1	15.7	0.1

Los profesores de ciencias son los que más inciden en que la Educación Ambiental debe ser hoy una exigencia básica del currículo. También los profesores de matemáticas y tecnología están de acuerdo.

Un subgrupo de profesores de letras y matemáticas opinan que todavía hay discriminación por razón de sexo en el Sistema Educativo, los demás profesores no opinan así.

RESUMEN - CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE ENTRE LOS PROFESORES QUE IMPARTEN DISTINTAS MATERIAS.

GRUPO 1. PROFESORES DE LETRAS Y SOCIALES

Este grupo está formado por 430 profesores y está caracterizado, en contraste con los otros grupos, por seguir el libro de texto, utilizar para evaluar pruebas de respuesta libre, preguntas orales y trabajos realizados por los alumnos. Casi nunca explican temas para que los alumnos tomen apuntes ni utilizan para evaluar escalas de observación. Consideran que la tutoría debe servir para coordinar la acción educativa entre profesores y que la enseñanza debe desarrollar en el alumno un pensamiento crítico y autónomo e integrarse sin traumas en la sociedad.

Opinan que no necesitan actualizarse científicamente ni en área ni en materia, pero tampoco necesitan perfeccionamiento didáctico. Consideran interesante participar en Movimientos de Renovación Pedagógica. Están muy de acuerdo en que una consecuencia de la evaluación externa debe ser la mejora de las retribuciones económicas. La mayor satisfacción profesional se la producen las vacaciones y no le satisface demasiado trabajar en equipo con otros profesores. Creen que la discriminación en razón de sexo está hoy presente en el Sistema Educativo.

GRUPO 2. PROFESORES DE CIENCIAS

Este grupo formado por 192 profesores se mantiene generalmente en las categorías intermedias. Lo más significativo es que utilizan a menudo el libro de texto y para evaluar utilizan problemas, casos prácticos y ejercicios. Utilizan con bastante frecuencia material específico de su asignatura y consideran muy importante para la eficacia docente, disponer de un Seminario Didáctico con capacidad suficiente para todos sus miembros.

Manifiestan necesitar mucha actualización científica en área y materia, así como perfeccionamiento didáctico y quieren recibirlo con cursos organizados por entidades privadas. Están en desacuerdo con que las consecuencias de la evaluación externa sean mejoras económicas. Les produce bastante satisfacción profesional las vacaciones y el trabajo en equipo con otros profesores.

Consideran que la educación ambiental debe ser una exigencia básica del currículo y están en desacuerdo con que hay discriminación por razón del sexo en el sistema educativo.

GRUPO 3. PROFESORES DE MATEMÁTICAS

Este grupo, formado por 116 profesores, se caracteriza por seguir el libro de texto, explicando cada profesor temas para que los alumnos tomen apuntes y proponiendo trabajos para realizar fuera del aula. Evalúan mediante problemas, casos prácticos y ejercicios y no mediante proyectos o trabajos realizados por los alumnos. No utilizan casi nunca medios audiovisuales, libros y revistas y otro material específico de la asignatura. Consideran que una finalidad de la enseñanza debe ser que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y autónomo, pero no les preocupa demasiado que los alumnos se integren sin traumas en la sociedad. Dan importancia para la eficacia docente a la existencia de

un Seminario Didáctico con capacidad suficiente para todos sus miembros.

Tienden a opinar que no necesitan actualización científica en área o materia, pero sí perfeccionamiento didáctico y aceptan, menos que otros grupos, cursos organizados por entidades privadas y participación en Movimientos de Renovación Pedagógica. Consideran que una consecuencia de la evaluación externa debe ser la mejora de las retribuciones económicas.

La mayor satisfacción profesional se la produce el trabajo en equipo con los profesores y no las vacaciones.

GRUPO 4. PROFESORES DE TECNOLOGÍA

Este grupo está formado por 75 profesores cuyo perfil didáctico es bastante similar al de los profesores de matemáticas. Se caracterizan por seguir poco el libro de texto y explicar temas para que los alumnos tomen apuntes. Utilizan para evaluar, problemas, ejercicios y casos prácticos y también proyectos o trabajos realizados por los alumnos, pero casi nunca pruebas de respuesta libre. Un subgrupo de estos profesores utiliza también para evaluar escalas de observación. No utilizan medios audiovisuales ni material específico de su asignatura, aunque sí libros y revistas. Consideran que las finalidades de la educación deben ser que los alumnos adquieran técnicas de aplicación inmediata en el mundo laboral y que se integren sin traumas en la sociedad. Consideran bastante importante para la eficacia docente la existencia de Seminarios Didácticos con capacidad suficiente para todos sus miembros.

Manifiestan necesitar actualización científica en materia y área pero no tanto perfeccionamiento didáctico y desean que esta actualización se realice mediante cursos organizados por entidades privadas y no consideran necesario participar en Movimientos de Renovación Pedagógica. Les satisface bastante el trabajo en equipo de los profesores y no consideran que haya actualmente discriminación por razón de sexo en el Sistema Educativo.

Esta síntesis se muestra gráficamente en las tres páginas siguientes.

Resultados del Análisis Discriminante respecto a la ASIGNATURA de la que son titulares los profesores.

Grupo 1 _____

Grupo 2 - - - - -

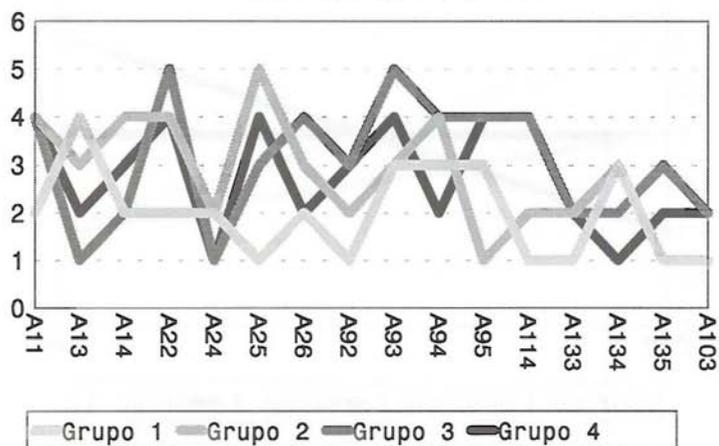
Grupo 3

Grupo 4 - - - - -

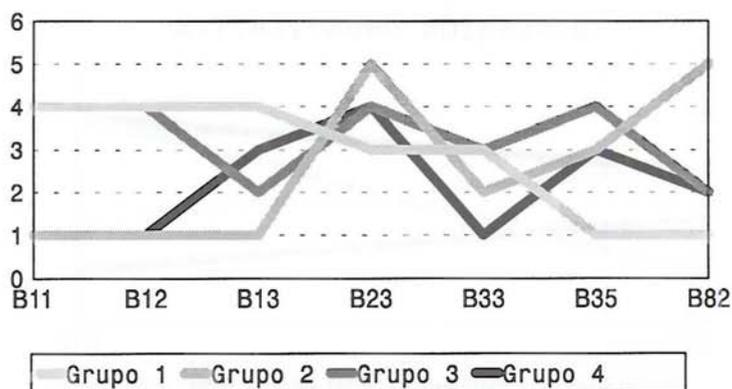


ANÁLISIS DISCRIMINANTE "ASIGNATURA"

DIMENSIÓN EDUCATIVA

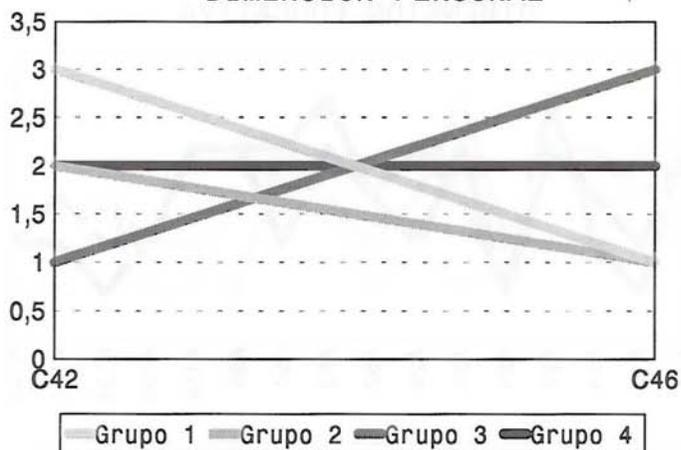


DIMENSIÓN PROFESIONAL

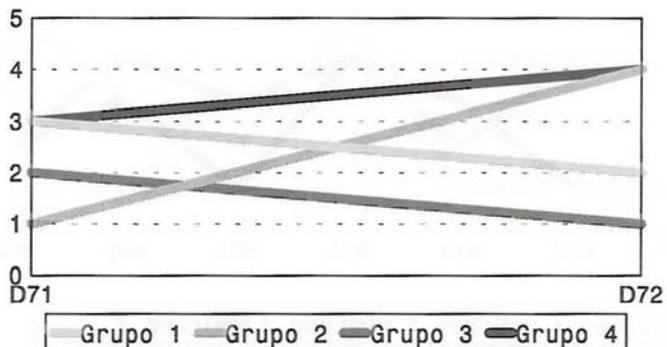


ANÁLISIS DISCRIMINANTE "ASIGNATURA"

DIMENSIÓN PERSONAL



DIMENSIÓN ORGANIZATIVA



IV. PLAN DE EVALUACIÓN DE PROFESORES

4.1. INTRODUCCIÓN

En un contexto general de renovada preocupación por los procesos de evaluación de los sistemas educativos en todas sus dimensiones, la evaluación de uno de los agentes directos —el profesorado— tiene que compartir, necesariamente el mismo renovado interés.

Una breve síntesis del análisis comparativo sobre las prácticas de evaluación de profesores en los países de la C.E.E., parece proporcionar un apoyo y una introducción sobre prácticas y tendencias.

También puede tener interés aportar los posibles antecedentes de prácticas de evaluación de profesores que se conozcan en nuestro propio sistema educativo.

El objetivo final de este trabajo de investigación, debería ser llegar a elaborar un plan de evaluación aplicable al profesorado de Educación Secundaria, dotado de las máximas garantías de objetividad, fiabilidad y aplicabilidad.

Para garantizar la objetividad y la fiabilidad de los resultados de los procesos de evaluación, el plan tendría que responder a un planteamiento científico-experimental, ser procesual, no puntual, y permitir la máxima participación de los propios profesores.

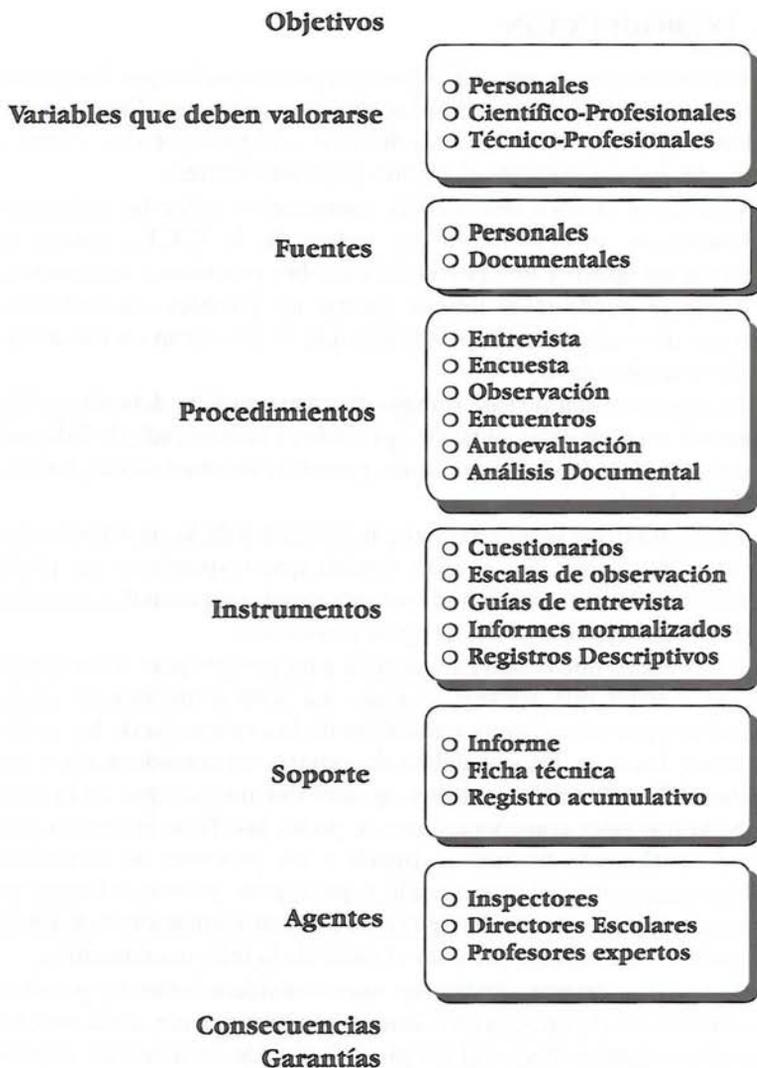
Estas notas, que deben caracterizar a un posible plan de evaluación, obligan a tener que apuntar, aunque sea sólo someramente, algunas reflexiones previas sobre la naturaleza de la evaluación de los profesores, sobre los aspectos que deben de tomarse en consideración y sobre quienes deben de ser los posibles agentes que intervengan en la misma.

Sólo tras tales consideraciones se podrá justificar la opción por un tipo de evaluación formativa, ligada a los procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado y que aspire, incluso, a formar parte de estrategias de innovación dentro de las transformaciones de los roles del profesorado, necesarias para el éxito de la reforma educativa.

Solamente después de hechas tales consideraciones se podrá estar en condiciones de caracterizar, aunque sea brevemente, cada uno de los aspectos o dimensiones del propio proceso de evaluación: objetivos,

variables, fuentes, procedimientos, instrumentos, soporte, agentes, consecuencias y garantías, tal como se muestra en el gráfico adjunto.

PLAN DE EVALUACIÓN



Tales caracterizaciones, que diseñan los aspectos de un plan sistemático de evaluación del profesorado, se harán desde las conclusiones del análisis comparado con los países de la C.E., y con otros, y, también, con lo que piensan los propios profesores de secundaria sobre su evaluación, a través de los resultados de la encuesta de la segunda parte de esta investigación, o de otras encuestas de opinión conocidas.

Las dimensiones del proceso se articulan en fases que dibujan un modelo explícito de evaluación de cada candidato. Para su posible aplicación o generalización al profesorado de secundaria se aportan algunas consideraciones.

No es fácil diseñar un plan de evaluación sistemático del profesorado. Tal vez aquí y ahora tan sólo sea posible esbozar ideas y reflexiones que lo encuadren y predefinan.

4.1.1. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES DE LA COMUNIDAD EUROPEA.

Una valoración global de los resultados de la comparación de las prácticas de evaluación en los países de la C.E. parece permitir extraer unas tendencias generales.

En un grupo de países —Francia podría constituir el paradigma— los profesores de la enseñanza pública, en tanto que funcionarios, han venido siendo objeto de una "evaluación administrativa" anual, valorándoseles, al igual que a otros funcionarios públicos, su actuación como tales. Esta evaluación administrativa, incluso con anotación formalizada, la efectúan, a los docentes, los Directores de los centros educativos. Prácticamente el mismo modelo se aplica en Bélgica. Italia mantuvo prácticas similares hasta 1974. Esta evaluación administrativa podría tener efectos en la promoción y hasta en las retribuciones de los docentes, al igual que para todos los funcionarios públicos. Parece un modelo en retroceso al menos en el campo docente.

Conjunta o independientemente de la anterior evaluación administrativa se practica, o se ha practicado, en varios países una "evaluación pedagógica", más centrada en la valoración de la práctica docente de los profesores. Los agentes habituales de esta evaluación suelen ser los inspectores o los técnicos equivalentes. Tal evaluación, suele basarse en el análisis previo de las programaciones y materiales del profesor, observación de su clase, análisis valorativo de los trabajos y resultados

de sus alumnos, entrevista con el candidato, con otros profesores con responsabilidad de coordinación, y con el Director del Centro.

Los resultados de este tipo de evaluaciones, aunque lleguen en algunos casos a cuantificarse, tienen mayor carácter cualitativo y no suelen tener efectos económicos o de promoción para el profesor evaluado. Se trata de evaluaciones pedagógicas cada vez con mayor finalidad formativa. Aún así, en todos los países se han desarrollado medidas precautorias que establecen las necesarias garantías para que los profesores puedan conocer sus valoraciones y, si lo desean, reclamar contra ellas.

En general, estas evaluaciones pedagógicas, aún variando mucho en su periodicidad para cada profesor concreto, no constituyen, todavía, planes sistemáticos de evaluación. Lo que sí tienden cada vez más es a intregarse, como evaluaciones formativas, en los procesos generales de formación, actualización y ayuda al profesorado en su ejercicio profesional.

En algunos Länder alemanes y en Inglaterra aparecen prácticas de evaluación pedagógica más consolidadas y habituales, con intentos, todavía en fase experimental, de establecer un plan nacional y sistemático de evaluación del profesorado. En el caso de Inglaterra se trata de un plan experimental pactado con los sindicatos docentes, en la línea de evaluación formativa con compromiso de la administración de llevar a cabo las acciones necesarias de actualización allí donde la evaluación las detecte, aunque también responda a las tendencias eficientistas de rentabilidad de los recursos propios de la política educativa de los actuales gobiernos del Reino Unido.

Lo que existe, en prácticamente todos los países, son sistemas de evaluación del profesorado en la fase inicial de su carrera docente, bien como funcionario en prácticas, o bien como interino o contratado.

Aunque estos procesos varían mucho de unos países a otros, de acuerdo con las peculiaridades de los sistemas de acceso a la docencia pública, parece existir una preocupación general por incorporar a la formación inicial de los docentes un período de prácticas, cuya evaluación positiva sea requisito para su permanencia en la docencia. En estos procesos suelen intervenir los directores de los centros, comités de evaluación y/o inspectores u otros técnicos.

Es también común a todos los países la referencia a prácticas de evaluación de aquellos profesores que participan en procesos de selec-

ción para puestos específicos: directores de centros, acceso a la inspección o a otros puestos de asesoramiento técnico, destinos en el extranjero etc. Estas evaluaciones de carácter más administrativo se efectúan a petición de los interesados o por la mera participación en los procesos de provisión, por lo que tiene un carácter no sistemático sino ocasional. También en ellas suelen actuar como agentes habituales los directores y los inspectores de educación.

Se puede concluir, que aunque en ningún país existe todavía un plan sistemático de evaluación del profesorado, en la mayor parte de los de nuestro ámbito más próximo sí se llevan a cabo procesos de evaluación de profesores. Incluso en los que parece que estas prácticas son más episódicas existe, desde hace unos años, una cierta preocupación por regularlas, sistematizarlas y, de ser posible, generalizarlas. No se trata tanto de una evaluación controladora, con efectos directos en la promoción o retribución del profesorado, cuanto de una necesidad de la administración educativa por conocer la eficacia real de los procesos docentes, el papel del profesorado en los mismos y las posibles vías para mejorar la calidad educativa.

4.1.2. ANTECEDENTES DE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Tampoco existe, ni ha existido, en España un plan sistemático de evaluación del profesorado. Es obvio que la normativa existente desde 1989 para evaluar la actividad docente e investigadora del profesorado universitario cae fuera del marco de este trabajo. La inexistencia de un plan sistemático no presupone que, al igual que en otros países, no existan ni hayan existido prácticas y experiencias de evaluación del profesorado.

Con independencia de antecedentes más remotos, al menos desde el desarrollo de la hoy ya derogada Ley General de Educación, ya en la década de los setenta comenzaron a plantearse los temas de la evaluación educativa y, dentro de ella, el aspecto concreto de la evaluación del profesorado.

Hacia mediados de la década inició su andadura el Seminario Permanente de Evaluación, auspiciado por la Dirección General de Ordenación Educativa y formado por inspectores de todos los niveles. De los debates conceptuales y teóricos se tuvo que pasar al diseño concreto de procesos, más o menos sistemáticos, de evaluación de profesos-

res debido a exigencias administrativas, a las necesidades de los nuevos modelos de acceso a la función pública docente por el sistema de concurso oposición con "período de prácticas", a la existencia de modelos de "promoción interna" como el acceso a Cátedras de Institutos de Bachillerato por concurso de méritos, y a otros diversos motivos.

La evaluación de profesorado en prácticas, por lo menos para el que ahora denominamos de "Enseñanzas Medias", se puso en marcha hacia 1975. En principio, fue encomendada a comisiones de profesores, presididos por un inspector, todos de la misma especialidad. Se visitaban las clases de los candidatos, se mantenía una entrevista con ellos y con el Director, Jefe de Estudios y Jefe de Seminario Didáctico, para recoger información que permitiese valorar su práctica docente. Estas prácticas, bien organizadas en su origen, con el paso del tiempo se rutinizaron, tal vez por sus escasos efectos. Se eliminaron las comisiones de especialistas y las visitas a las clases así como las entrevistas con los candidatos, reduciéndose todo, salvo casos excepcionales, a una evaluación formal basada en las informaciones y valoraciones del equipo directivo y del seminario o departamento.

Se perdió una magnífica ocasión para haber ido introduciendo entre el profesorado, y en los centros, la práctica de la evaluación como algo habitual, así como para ir perfeccionando los instrumentos y la práctica de los agentes en estas tareas.

El procedimiento de acceso a Cátedras de Instituto de Bachillerato por concurso de méritos entre Profesores Agregados, vía de promoción abierta por la Ley General de Educación, supuso otra importante experiencia para la Inspección de Bachillerato, que la efectuó en las cuatro convocatorias que se celebraron.

Aun aceptando todas las valoraciones negativas que hoy puedan hacerse, constituyó el esfuerzo conceptual, de diseño de instrumentos y de ejecución más notable llevado a cabo en nuestro sistema educativo en materia de evaluación de profesores, con resultados cuantitativos y efectos en la promoción.

Aunque sin el carácter tan directo y neto de evaluación de profesores, otras operaciones como la evaluación del Ciclo superior de la E.G.B. llevado a cabo por la Inspección de E.G.B., también en la década de los 70, la evaluación de los Seminarios Didácticos de los Institutos de Bachillerato y las necesidades de perfeccionamiento del profesorado que realizó en su día la Inspección de Bachillerato, pueden

considerarse, en cierto modo, como antecedentes de evaluación. Como lo fueron también la encuesta de satisfacción profesional del profesorado llevada a cabo a comienzos de la década de los 80.

Con carácter esporádico o puntual también desarrolló la Ley General de Educación necesidades específicas de evaluación del profesorado participante en procesos de provisión de puestos específicos; candidatos a Directores antes y durante la vigencia del sistema del Estatuto de Centros Escolares; solicitantes de puestos en el extranjero; candidatos a licencias por estudios; docentes participantes en los sistemas de acceso a la función inspectora y superación de su año de prácticas etc. Todas estas evaluaciones de candidatos fueron llevadas a cabo por los inspectores como agentes. Ello supuso la elaboración de modelos de evaluación con visitas a clases, entrevistas y formulación cualitativa de los resultados con efectos en los procesos. Hasta casi mediados de la década de los 80 lo mucho, o poco, bueno, o malo, que en práctica de evaluación de profesores se había hecho fue con participación de los servicios de Inspección.

A lo largo de la década de los 80 van apareciendo procesos de evaluación de profesores que tienden a ser realizados por comisiones "ad hoc", en los que la Inspección, a veces, forma parte. Por ejemplo, los concursos para puestos en las Unidades de Programas Educativos o en los Centros de Profesores, los destinos en el extranjero o, más recientemente, el concurso para acceder a la condición de Catedrático. La Inspección sigue, no obstante, interviniendo en las licencias por estudios y en la propuesta de Directores y equipos directivos —lo que supone, o debería suponer, una evaluación previa— en los casos de no provisión por la vía habitual de votación de los Consejos Escolares de los Centros.

Actualmente parece percibirse un cierto cambio en ese intento de ir acumulando suficiente experiencia que concluyera, algún día, en planteamientos de evaluación sistemáticos.

No parece, en cualquier caso, que la quiebra en la línea de avance y la debilitación —se supone pasajera— de las prácticas sistemáticas de evaluación del profesorado, se compadezcan con las tendencias recientes ya expuestas por los países de la C.E., ni con la manifiesta preocupación por la evaluación del sistema.

En otro orden de cosas, la inexistencia de una evaluación de la práctica docente del profesorado, hace que se planteen temas muy sen-

sibles, tales como el valor de la experiencia docente en los procesos de ingreso en la función pública docente, o en el acceso a la condición de Catedrático, u otros futuros procesos.

Al no existir una evaluación de la práctica docente de los candidatos, expresada en valores cualitativos, sólo se puede tener en cuenta la mera duración temporal de la experiencia docente, tras la cual pueden existir prácticas docentes de muy diversa calidad. Éste es el problema que subyace en la polémica sobre el peso de los servicios previos como interinos en el baremo de los procesos selectivos para el ingreso en la función pública docente. Un problema muy similar se planteará cuando se efectúe la valoración de la experiencia docente, y otros méritos no evaluados, de los candidatos al acceso a la condición de Catedrático.

Por exigencia de las nuevas concepciones de la calidad, y en consonancia con las corrientes europeas parece necesario que, en el contexto más amplio de la evaluación, también la evaluación de los profesores, de la que tenemos antecedentes y experiencias no despreciables, siga potenciándose y avanzando hacia planes sistemáticos de evaluación, hechos con base científica, y consensuados con el profesorado y sus representaciones. Que sea objetiva y con finalidad de proporcionar información sobre el estado del sistema, y que contribuya a la mejora de la formación del profesorado.

4.2. ASPECTOS DE UN PLAN DE EVALUACIÓN.

4.2.1. CLASES DE EVALUACIÓN DE PROFESORES SEGÚN SU FINALIDAD

La evaluación de profesores puede tener diversas finalidades: administrativa y de control, para informar a la sociedad, y de carácter formativo para el propio profesorado.

LA EVALUACIÓN ADMINISTRATIVA.

Es la más antigua. No es específicamente docente a cuyo campo llegó desde el mundo empresarial o de la función pública.

El hecho de evaluar individuos y programas apareció como mínimo en el año 2000 antes de Cristo, cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a.d.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron

cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica (George Madaus y D. Sufflebeam, 1983).

En el siglo XIX, en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos. En 1845, en los Estados Unidos, Horace Man dirigió una evaluación basada en test de rendimiento para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1898 Josep Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33.000 estudiantes de un amplio sector escolar y sacó la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está oficialmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América.

La evaluación administrativa proporciona datos, para la toma de decisiones, a la Administración, referente a diversos aspectos relacionados con la enseñanza. Tales decisiones pertenecen al campo personal y al de asignación de tareas. Dentro del campo personal comprende decisiones referentes a la selección de profesores, lugar de destino, recompensas, promoción profesional y sanciones. En todos estos casos la evaluación de profesores podría proporcionar valiosísimos datos que permitieran una toma de decisiones más racional y eficaz. En cuanto al campo de asignación de tareas, hace referencia a aquellas decisiones acerca de la atribución de responsabilidad a cada profesor en función de sus capacidades: asignación de asignaturas, nivel de enseñanza, tutoría u otras funciones especializadas como las de jefe de seminario, cargo directivo, etc. También en estos casos una evaluación de profesores podría permitir elegir, para cada función, a la persona más idónea.

LA EVALUACIÓN PARA INFORMAR A LA SOCIEDAD.

Es una finalidad de la evaluación que comienza a tomar pujanza en los últimos tiempos. Tiene su origen en las presiones sociales para que se dé cuenta de la forma en que la Administración emplea los fondos públicos y la utilidad de la misma.

Es significativo que en 1971 se apruebe en el Estado de California la famosa Ley Stull que suponía el espaldarazo legal al movimiento de "accountability" o rendición de cuentas, que en esencia, viene a consistir en la exigencia para todo profesional de la enseñanza, de responder de su trabajo ante las personas u organismos competentes, tanto desde

el punto de vista del cumplimiento de sus tareas como de los resultados alcanzados.

Otro hito importante en la evaluación de Profesores, bajo este mismo punto de vista, lo constituye la década de los 80. En 1983 se publica el documento "A nation at risk" de la "National Commission on Excellence in Education", donde se señala el fuerte deterioro sufrido en tiempos recientes por la educación en general de USA. Otros muchos países empiezan a preguntarse por los resultados de su educación y cómo podrían mejorarse. Surgen informes sobre educación, cambios en los planes y programas de estudio, procesos de innovación y reforma de la enseñanza, e investigaciones relacionadas con todos los factores que inciden en el rendimiento del alumno como, por ejemplo, la competencia y eficacia de sus profesores. Se ve la necesidad de evaluar esta competencia y se producen intentos de evaluación de profesores con fines más formativos que administrativos.

Ultimamente está abriéndose paso en Europa, por contagio de otros sectores de actividad, la tendencia a ligar la remuneración económica de los docentes a su rendimiento pedagógico.

En Gran Bretaña, los directores o consejos de Gobierno de los Centros Docentes Públicos tienen autonomía para contratar a los docentes que más les convenga y para conceder aumentos salariales con que retener a los mejores. En Alemania, el sistema funcional permite cambios de nivel, no automáticos, ligados a la mejora de cualificaciones o ascensos, que en último término están condicionados por el rendimiento. En Francia, los docentes encajan dentro de un sistema con tres niveles de retribución y el paso de uno a otro depende de una evaluación administrativa y pedagógica. En Italia, la agrupación empresarial "Confindustria", en un estudio reciente, ha concluido que el sistema no premia a los mejores, y ni siquiera cuenta con los medios para una adecuada selección inicial, aunque sobran 40.000 docentes no universitarios. También en España, el notable incremento del gasto público en materia educativa en los últimos tiempos, la apreciación de la importancia de la educación por parte de la sociedad española y su sensibilización ante los problemas educativos, son razones suficientes para evaluar e informar sobre la eficacia del sistema educativo y más concretamente del rendimiento de los Centros; naturalmente, la calidad de la enseñanza de un centro está en gran parte condicionada por la competencia profesional del profesorado.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS PROFESORES.

Este tipo de evaluación debe proporcionar datos para mejorar la calidad de la enseñanza, facilitando ayuda a los profesores para una enseñanza más eficaz y para asumir los nuevos roles aumentando la motivación y el interés del profesor por su trabajo.

El nuevo rol del profesor que va a ser agente activo de la Reforma Educativa en marcha, se desprende de los párrafos que en torno a la Formación del profesorado suscribe el Libro Blanco para la Reforma publicado por el Ministerio de Educación:

"La reforma educativa precisa un determinado perfil de profesor que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas. El papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento"... "el docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas, de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula, de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y a la vez socializadora.

El perfil de docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad, cambiante, y de combinar la compresividad de una enseñanza para todos en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que superen las desigualdades pero se fomente al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación".

Pero este cambio supone un proceso, necesita ayuda y medios, precisa de un diagnóstico, una orientación y un seguimiento. No parece posible que pueda realizarse a través de cursos, seminarios o conferencias, pues es necesario un cambio de actitudes y en algunos casos la asunción de nuevos roles. Y es aquí donde la evaluación de profesores, entendida en un marco conceptual distinto, puede obrar grandes progresos, porque la evaluación de profesores dentro del marco conceptual de cambio, es una innovación compleja que ha de ser dirigida por una

serie de personas en una variedad de ámbitos: el ámbito individual (mejora profesional), el ámbito escolar (óptimo funcionamiento del centro), y el ámbito institucional (calidad de la enseñanza).

En este marco se entiende la evaluación de profesores con una finalidad exclusivamente formativa, desvinculadora de las finalidades administrativas y de control. La evaluación podrá proporcionar datos que permitan implementar ayudas específicas a los profesores para lograr una enseñanza más eficaz y para asumir los nuevos roles, lo cual puede repercutir en un aumento de la motivación y del interés del profesor por su trabajo. La participación del profesor en su evaluación permitirá fijar metas asumibles que producirán mejoras individuales y profesionales. El seguimiento individualizado de sus actuaciones y necesidades por parte de los evaluadores deberá traducirse en una mejora en las condiciones de su trabajo, en el progreso en la carrera docente y en modificaciones y mejoras en los centros.

La evaluación formativa, así concebida, debe tener también como consecuencias, modificaciones y mejoras en los centros y en las condiciones profesionales de los docentes, ayudándole en su promoción profesional mediante un seguimiento individualizado de sus necesidades.

Para cumplir este propósito es necesario que la evaluación sea un proceso continuo, dado que la mejora y el desarrollo profesionales también lo son, debe ser un proceso participativo, dada la complejidad y extensión de las variables que participan. Proceso en el que intervienen agentes externos procedentes de distintos ámbitos administrativos y científicos y agentes internos de las propias instituciones escolares, y debe partir de un planteamiento científico experimental, con un adecuado diseño del Plan y de sus estrategias de acción.

Es también este mismo tipo de evaluación el que mayoritariamente aceptarán los profesores, al menos si se tienen en cuenta las respuestas obtenidas tanto en la encuesta de la parte central de este trabajo, en la que el 73% de los profesores de Secundaria encuestados opinaron que debe valorarse su trabajo como medio de perfeccionamiento. Un porcentaje menor de respuestas positivas se obtuvieron en una encuesta similar llevada a cabo por el sindicato C.C.O.O. sobre una muestra de 900 profesores de centros de todos los niveles.

En realidad la evaluación de profesores suele cumplir con varias finalidades, aunque la preponderancia de una u otra dará lugar a distintos modelos de evaluación.

El énfasis puesto en el modelo de evaluación formativa en un contexto de innovación, no significa ignorar las otras finalidades posibles, sólo resaltar la que parece más relevante dentro del cambio educativo que la implantación del nuevo sistema parece exigir.

4.2.2. LOS REFERENTES

El primer problema que se plantea es: ¿cuál es la base comparativa para evaluar? Se evalúa a un profesor con referencia a un modelo pero, ¿cuál es el perfil del buen profesor?, ¿cuáles son las características de una enseñanza eficaz? En general los estudios en materia de eficacia docente han seguido tres caminos, en función de tres diferentes criterios.

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DOCENTE EN FUNCIÓN DE SUS RESULTADOS.

Según este enfoque se considera enseñanza eficaz y, por tanto, profesor competente a aquel que obtiene buenos resultados con sus alumnos. Como consecuencia bastaría someter a los alumnos a una prueba a principio de curso, otra al final del mismo, determinar los progresos y concluir que son mejores profesores aquellos cuyos alumnos obtuvieron mejores resultados. Pero el asunto no es tan simple, porque todo alumno llega a la escuela con un bagaje intelectual adquirido previamente y con un determinado nivel de desarrollo en conocimientos capacidades, actitudes, hábitos, etc., todo lo cual condiciona la forma de trabajar de los chicos y, por tanto, sus entendimientos. La interacción entre los diversos miembros que componen la clase es un factor condicionante del progreso escolar y no cabe duda de que dicha interacción depende fundamentalmente de cómo "sean" los alumnos que vienen a integrar un curso. Aunque el profesor puede influir para mejorarla no depende sólo de él: los alumnos con sus actitudes previamente adquiridas pueden facilitarla o dificultarla.

La organización del Centro es un claro factor condicionante del rendimiento. El número de profesores, el clima del centro, las disponibilidades materiales del edificio, los recursos, etc. están influyendo constantemente en el aprendizaje de los alumnos. Las limitaciones de los instrumentos de evaluación utilizados para medir los progresos del alumno, las repercusiones sobre la enseñanza del profesor que tiene el hecho de saberse evaluado a la luz de un tipo de instrumentos, dará

lugar a un tipo de enseñanza encaminada a la obtención de buenos resultados.

Como resultado de todo esto podemos resumir:

Que la acción del profesor es sólo uno de los muchos factores que se conjugan para producir determinados efectos en el alumno.

Que el rendimiento académico es sólo uno de los muchos efectos que se producen en el educando como consecuencia de estar sometido a la acción educativa.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR EN FUNCIÓN DE SU PERSONALIDAD.

Este es el enfoque más tradicional y se basa en que si mediante la investigación o la experiencia se identifican las características de un profesor eficaz, la mejor forma de evaluar a un profesor consistirá en apreciar el grado en que posee dichas características. De hecho, todos los cuestionarios de evaluación del profesorado recogen rasgos que según las investigaciones han correlacionado positivamente con el éxito docente. Pero este enfoque presenta serias dificultades. ¿Cómo definir con precisión y objetividad tales rasgos con objeto de que pueda apreciarse el grado en que son poseídos por un determinado profesor? ¿Cómo pueden describirse y valorarse objetivamente rasgos como la justicia, la flexibilidad, la capacidad de relacionarse?

Los atributos que se refieren a rasgos del carácter son difíciles de modificar en las personas adultas por lo que no serían útiles si la finalidad de la evaluación es la mejora del docente. Medir los rasgos de personalidad, aunque estuvieran bien definidos, es bastante difícil y requiere técnicas e instrumentos refinados de los que no siempre se dispone. Aun en el caso de que así fuera, siempre se corre el riesgo de hacer apreciaciones inexactas o emitir juicios erróneos.

En definitiva, aun sin dejar de admitir que la forma de ser del profesor puede condicionar en parte el éxito o fracaso, consideramos que es bastante difícil determinar el grado de condicionamiento:

Porque los factores que determinan los resultados de la enseñanza son muy numerosos y sobrepasan el reducido campo de la personalidad docente.

Porque es difícil medir y clasificar los rasgos de personalidad.

Porque es difícil aislar rasgo por rasgo y demostrar experimentalmente el grado de correlación de cada uno con el rendimiento de los alumnos.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR EN FUNCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS O COMPETENCIAS QUE EXHIBE EN EL AULA.

Representa este enfoque un intento moderno de eliminar los inconvenientes de los dos anteriores.

Por una parte al evaluar al profesor en función de lo que hace en el aula, se elimina el inconveniente y posible injusticia de juzgarlo por los resultados de sus alumnos de los que, no siempre en su totalidad, es responsable. Por otro lado, al consistir el objeto de la evaluación en comportamientos específicos y claramente definidos se obvia el problema de la generalidad y ambigüedad de los atributos de su personalidad y, de paso, el problema consecuente de la subjetividad en su apreciación.

Aquí la cuestión se reduce a enumerar aquellos comportamientos específicos que caracterizan al profesor eficaz. De nuevo el problema reside en identificar cuáles son estas competencias. Los comportamientos que el profesor exhibe en clase son innumerables. ¿Cuáles de ellos son los relevantes?

Son numerosas las investigaciones que se han realizado a este respecto. Rosenshine y Furst, (1973), descubrieron alrededor de una docena de competencias relevantes. Entre ellas: claridad de exposición, variedad en el uso de métodos y materiales, entusiasmo, provisión a los alumnos de posibilidades de aprender, uso de las ideas de los alumnos, variedad en los tipos de preguntas etc. Pero lo mismos autores afirman que dichas investigaciones no aseguran que el poseer y practicar estas competencias vaya a producir una mejora en el rendimiento de los alumnos. Otros autores, como Gage (1963), se muestran más optimistas. Éste subraya que la investigación empieza a arrojar luz sobre la eficacia de determinadas competencias cuando se ejercitan en contextos concretos, con respecto a determinadas materias y a alumnos con características específicas. Por todo ello hay que caminar con prudencia en el uso de este criterio de evaluación.

De todo ello se puede deducir que no puede utilizarse un único criterio para evaluar un campo tan complejo y en el que intervienen tantos y tan diversos factores, como son los procesos docentes.

Los planteamientos de evaluación formativa en el marco de la innovación, como los que se preconizan, harán necesariamente mayor hincapié en los comportamientos del Profesor observados en el aula y en su personalidad, más que en los resultados de promoción de su alumnado.

4.2.3. LOS AGENTES DE LA EVALUACIÓN

Otra serie de problemas surgen en relación con los agentes de la evaluación: ¿quién o quiénes van a evaluar al profesorado y qué tipo de preparación específica se requiere para ello?, ¿se debe dejar en manos de funcionarios de la administración, o es mejor confiarlo a empresas especializadas ajenas a la enseñanza?, ¿es mejor que haya un organismo diseñado a tal fin que realice la evaluación a través de su personal especializado?, ¿deben extraerse los agentes de evaluación de los distintos estratos sociales (profesores, padres, alumnos), a fin de que la evaluación, como señala Villar Angulo (1988), se extienda por todo el tejido educativo?.

Si la evaluación se entiende con finalidad primordialmente formativa para los profesores evaluados, de carácter cualitativo y participativa, deberá ser guiada por un experto en evaluación como agente principal, cuya función será ayudar a conseguir las mejoras concertadas y los cambios necesarios, a través del asesoramiento, la fijación de las necesarias actividades de perfeccionamiento y la propuesta de los medios conducentes a obtener las finalidades previstas.

Actualmente en España la evaluación está confiada por normativa legal a la Inspección y al Instituto de Evaluación y Calidad de la Educación. Otros agentes de evaluación subsidiarios son el Director, los profesores especialistas y otros órganos unipersonales de gobierno. Dentro de este modelo se otorga gran protagonismo a la autoevaluación como fase inicial del proceso y como base para establecer los objetivos que se pretenden cumplir.

Puede tener mucho interés conocer las opiniones del propio profesorado sobre quiénes desearía que fuesen los agentes de una posible evaluación externa. De los resultados de la encuesta que forma la parte central de este mismo trabajo, parece deducirse que, una vez aceptado que su labor debe ser valorada, el profesor de Educación Secundaria representado en la muestra, no tiene tan claro quién o quiénes deben evaluarla. Los resultados positivos más elevados los obtuvieron las res-

puestas relativas a los propios compañeros de docencia, miembros del mismo Seminario Didáctico o Departamento, o Comisión de Docentes con un 47,3 % y un 45,6 % respectivamente. Pudiera interpretarse como una cierta tendencia "endogámica".

De no ser los compañeros, la intervención menos rechazada correspondió a la Inspección de Educación con el 26,8 % de respuestas positivas y el 38,9 % de negativas.

En cuanto a rechazo, la posible intervención menos aceptada correspondió al Consejo Escolar con el 64,6% de desacuerdo, seguido de los Directores con el 55,5 % y los posibles funcionarios del Instituto de Evaluación. Todos ellos resultados de la encuesta al profesorado de este mismo trabajo de investigación.

4.2.4. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Otros problemas surgen en relación con las consecuencias de dicha evaluación. Consecuencias para el profesorado en relación con su promoción profesional, con su perfeccionamiento docente, con sus retribuciones, con recompensas y sanciones, etc.

Consecuencias que obligan a la Administración a realizar mejoras, modificaciones o cambios en las condiciones de los centros y del profesorado o en la organización de la enseñanza.

Analizando los resultados de la encuesta de esta investigación aparece que los profesores también consideran que la evaluación debería influir en su formación profesional —el 69,4% da respuestas positivas— y en menor grado en su retribuciones (54,6%). Rechazan, por el contrario, que de los resultados de la evaluación pueda derivarse cualquier tipo de sanción (54,6%).

4.2.5. GARANTÍAS EN LA EVALUACIÓN

En relación con las consecuencias, pero también con los agentes está el tema de las garantías para los evaluados. Se trata de establecer previsiones en los procesos y en los resultados que permitan a los profesores evaluados manifestar su opinión en la evaluación que les afecta, y poder formular observaciones, alegaciones o reclamaciones contra su formulación final.

Como se ha visto en la parte comparada, en todos los países en los que existe tradición de evaluación, sobre todo en la administrativa con efectos profesionales, las cautelas y garantías establecidas permiten al

profesor evaluado conocer los resultados, alegar lo que considere conveniente y recurrir en toda la escala jerárquica posible contra evaluaciones que considere no objetivas.

En los modelos de evaluación formativa, las garantías adquieren otras dimensiones. Si se considera como una evaluación participativa con incorporación de autoevaluación, es imposible que el evaluado quede fuera del proceso y los resultados finales de tipo cualitativo y expresados en términos de perfeccionamiento no pueden ser ajenos al propio profesor evaluado.

4.3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE PROFESORES

Como consecuencia de todo lo dicho, la evaluación de profesores se perfila como un proceso continuo y sistemático que debe tener unos objetivos claramente definidos, en el que intervienen muchas y complejas variables que deben ser exploradas desde diferentes fuentes, con procedimientos prefijados, utilizando instrumentos diseñados al efecto y con resultados claros formalizados en soportes específicos.

Todos estos aspectos, articulados en un proceso con sucesivas fases constituyen las dimensiones del diseño imprescindible para elaborar un posible plan de evaluación sistemática del profesorado.

Sin profundizar en sus características específicas, baste sólo una caracterización genérica de cada una de ellas.

OBJETIVOS.

Constituyen una concreción de los fines de la evaluación y permiten:

- Obtener información relativa a los factores de eficacia docente.
- Localizar las deficiencias o problemas a fin de conseguir una mejora en la labor docente, mediante una ayuda individualizada.
- Proveer realimentación a los profesores para una enseñanza más eficaz y para la asunción de nuevos roles.
- Realimentar a las organizaciones responsables del perfeccionamiento docente a fin de que puedan realizar acciones de seguimiento y mejoramiento de la profesión.
- Aumentar la motivación del profesorado y el interés por su trabajo.

- Ayudar a una eficaz y racional toma de decisiones administrativas.
- Ser indicador del funcionamiento de los centros.

VARIABLES QUE DEBEN VALORARSE.

Partiendo de los referentes de la evaluación, desde donde evaluar, hay que definir qué variables o dimensiones deben valorarse.

Podrían seguir siendo válidas, en principio, para el profesorado de Secundaria, las dimensiones establecidas en su día por la Inspección de Bachillerato —Seminario sobre evaluación de profesores y centros de Bachillerato, Doc. n° 3, 1977— para la evaluación de profesores que participaron en el acceso a cátedras. Distinguía cuatro dimensiones:

Personales:	Relacionadas con el campo de la personalidad de sus actitudes, valores y hábitos.
Científico-profesionales:	De especialidad, y transfondo cultural del candidato.
Técnico-profesionales:	En relación con el aprendizaje, con los contenidos y la programación, con la interdisciplinariedad, con la evaluación, con la innovación.
Sociales:	En relación con los colegas, con los alumnos, familias de los alumnos y entorno del centro.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Para cada grupo de variables o dimensiones y para cada aspecto evaluable se hace preciso determinar de dónde se recoge la información que ha de valorarse, esto es, las fuentes. Éstas se pueden clasificar en personales y documentales.

Personales:	directivos, profesores de su especialidad, otros profesores, tutores, alumnos, padres, el evaluado, etc.
-------------	--

Documentales: actas de órganos colegiados, proyecto educativo, proyecto curricular, programación, cuaderno de clase, cuadernos de alumnos, pruebas, exámenes de alumnos, registro del profesor, informes sobre su actividad, publicaciones, etc.

PROCEDIMIENTOS

El proceso de evaluación se lleva a cabo a través de la puesta en práctica de una serie de procedimientos tales como las entrevistas, la autoevaluación del propio profesor, la observación de su actividad en clase, la recogida, análisis, y valoración de las informaciones contenidas en las fuentes documentales, la celebración de reuniones y encuentros con el candidato, otras personas o colectivos del centro, etc.

INSTRUMENTOS

Para recoger la información a lo largo del proceso, que luego hay que valorar, es preciso diseñar previamente instrumentos adecuados, tales como cuestionarios para recoger la información de las fuentes documentales, escalas de observación para el seguimiento de la actitud del profesor en clase, guías de entrevistas para las que habrá que mantener con el candidato y con otras personas o colectivos, etc.

El diseño de los instrumentos es algo fundamental si se quiere realizar una evaluación sistemática a colectivos por agentes múltiples. Los instrumentos constituyen la garantía mínima de que se intenta recoger la suficiente información para valorarla con criterios también mínimamente homogéneos.

SOPORTE

El término hace referencia a los documentos en los que acabe reflejándose el producto o resultado de la evaluación de cada profesor. Aunque el soporte normalizado tiene una mayor importancia en los modelos de evaluación administrativa con efectos personales, que tiende a formularse de forma cuantitativa (anotaciones en ficha anual de evaluación etc.), también en las evaluaciones formativas, más cualitativas que cuantitativas, el soporte tiene importancia en cuanto que determina los aspectos a formalizar.

El informe de evaluación debe ser el soporte habitual de este tipo de evaluación del profesorado y, no menos que los instrumentos, debe

estar cuidadosamente diseñado para que permita recoger de forma sintética todos los aspectos relevantes que se le han valorado al profesor, sus aspectos positivos o fuertes y los débiles y mejorables con orientaciones para su mejora. Informes de evaluación bien diseñados constituyen, además, otro elemento de garantía para los evaluados.

No podrá intentarse la puesta en marcha de un plan de evaluación del profesor sin que un equipo de expertos con experiencia real en evaluaciones de profesores, diseñe instrumentos y soportes que se validen en una aplicación piloto, previa a la generalización.

4.3.1. UN MODELO DE EVALUACIÓN

Un posible modelo de evaluación que integraría los objetivos y los procedimientos podría ser el que se refleja en el esquema siguiente.

PROCESO DE EVALUACIÓN	
Fases	Procedimientos
<i>Fase Inicial</i>	ENCUENTRO INICIAL ENTRE EVALUADOR Y EVALUADO.
<i>Fase Intermedia</i>	AUTOEVALUACIÓN. OBSERVACIÓN DE LA CLASE. RECOLECCIÓN DE DATOS DE OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN: profesores, alumnos, documentos, pruebas, etc. ENTREVISTA EVALUADORA. REDACCIÓN DEL INFORME PROVISIONAL.
<i>Fase Final</i>	ENCUENTRO ENTRE EVALUADOR Y EVALUADO. REDACCIÓN DEL INFORME FINAL. ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL. ENCUENTRO DE REVISIÓN.
<i>Fase inicial.</i>	Clasificar el contexto de la evaluación. Conocer el trabajo del profesor. Identificar áreas del trabajo del profesor en las que haya que profundizar. Hacer un calendario de las actua-

ciones. Informar al evaluado sobre métodos, instrumentos y procedimientos de su evaluación.

Fase Intermedia. Reflexión del evaluado sobre sus limitaciones, éxitos, carencias y dificultades. Recogida de información por parte del evaluador y evaluado sobre la enseñanza y otras dimensiones de la personalidad del evaluado. Reflexión conjunta de evaluador y evaluado sobre el trabajo del profesor, éxitos y áreas a desarrollar. Discutir y convenir las necesidades de perfeccionamiento profesional. Reflexionar sobre el desarrollo más adecuado de la carrera docente. Valorar la contribución del evaluado en el funcionamiento y organización del Centro. Identificar objetivos para desarrollar en el futuro. Clasificar puntos para incluir en el informe de evaluación.

Fase Final. Dialogar con el evaluado sobre el informe de evaluación. Acordar actividades a desarrollar en el futuro. Fijar calendario para el encuentro de revisión.

4.3.2. ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN

Las reflexiones que anteceden han intentado ofrecer una panorámica sintética de la problemática y variedad de aspectos concernientes a los procesos de evaluación de profesores.

En una primera aproximación contienen orientaciones para iniciar el diseño de un posible plan sistemático de evaluación del profesorado. Tal plan podría contemplarse desde dos estrategias. Tras una fase de diseño y validación por un equipo "piloto", intentar generalizar poco a poco la práctica de la evaluación. No se ignoran los obstáculos que los propios resultados de la encuesta ponen de relieve y que habría que remover, tanto para conseguir la aceptación del profesorado a su evaluación con participación de agentes externos, como de potenciación y cualificación específica de tales agentes (Directores e Inspectores).

Otra estrategia más modesta sería ir reconsiderando y revitalizando la prácticas de evaluación de profesores que la normativa vigente convierte en preceptivas (período de prácticas, licencias por estudios, acceso a la condición de Catedrático, servicios interinos etc.); para desde unas prácticas orientadas hacia la evaluación formativa, ir difundiendo una cultura de evaluación entre el profesorado y proporcionando experiencia a los agentes. En todo caso, cualquier estrategia que se adopte no podrá ignorar aquellos aspectos positivos que también refleja la encuesta, sobre todo, la valoración mayoritaria que considera la evaluación como perfeccionamiento profesional. La tendencia a una evaluación interna y endogámica podría también explotarse para potenciar las prácticas de autoevaluación de la propia práctica docente. Además de cumplirse con ello determinadas previsiones normativas de la LOGSE, se avanzaría para ir convirtiendo la evaluación en algo habitual, además de puntual, como otra vía hacia el establecimiento del Plan de Evaluación.

En todo caso, teniendo en cuenta todas las claves presentadas creemos que es el momento oportuno para que la Administración educativa española aborde y diseñe un Plan de Evaluación de Profesores porque ya tiene en marcha un Plan de Evaluación de Centros, y de nada sirve un centro actualizado en técnicas, medios e infraestructuras si el personal docente no quiere o no puede subirse al carro de la innovación; porque La Reforma de la Enseñanza debe implicar activamente a los profesores; porque en nuestro entorno europeo están surgiendo proyectos de evaluación y porque los profesores, que no ven mal la evaluación, se sentirán más estimulados si se valora científicamente su trabajo.

V. CONCLUSIONES

Del presente trabajo de investigación se desprenden, en resumen, las siguientes conclusiones generales.

- 1.— En ningún país de la Comunidad Europea existe un Plan de Evaluación de profesores, entendido este término en toda su amplitud. Se hacen, no obstante, evaluaciones sistemáticas y periódicas en Francia, Bélgica, Alemania, Italia y España. Se percibe, en todos ellos, un gran interés por este tema, que se ha traducido en proyectos experimentales interesantes.
- 2.— Estas evaluaciones sistemáticas permiten obtener información sobre los profesores, que es utilizada cuando desean obtener nuevos destinos docentes, cuando quieren ascender en la carrera profesional, o subir en la escala retributiva.
- 3.— En esos países, los agentes habituales de evaluación son Inspectores y Directores escolares.
- 4.— Los modelos de evaluación estudiados se agrupan, fundamentalmente, en dos tendencias: una administrativa, enmarcada dentro de la evaluación general del funcionariado, y otra más específica de los profesores, orientada a evaluar aspectos relacionados con la dimensión educativa.
- 5.— Teniendo en cuenta el procedimiento utilizado para la cumplimentación de la encuesta enviada al profesorado (remisión y recepción por correo) y que sirve de base a este trabajo, las contestaciones recibidas, cercanas al 50%, revelan un grado de participación muy alto. Si añadimos que han sido muy pocas las encuestas rechazadas, se pone de manifiesto el interés con que los profesores las han rellenado.
- 6.— Las encuestas recibidas denotan una mayor participación de aquellos profesores con menos experiencia docente —los comprendidos entre 0 y 10 años de docencia— que, para una muestra estimada del 35%, han contestado un 52%; frente al estrato de profesores de 11 a 20 años de docencia

que, para una muestra estimada del 50%, contestó sólo el 36%.

- 7.— Toda la encuesta refleja la contraposición de dos concepciones: una, la de un profesorado conceptualmente idealista, y otra, la de un defensor de los intereses corporativos de su grupo profesional; cuestión esta última bastante común a la mayoría de los colectivos.
- 8.— De la lectura de las contestaciones dadas por los profesores y profesoras a la encuesta no siempre es fácil distinguir entre lo que el profesorado cree que debe hacer y lo que realmente hace.
- 9.— Los profesores muestran un excelente autoconcepto en su labor profesional, lo que puede desembocar en una actitud poco crítica ante su trabajo docente. En ocasiones, trasladan a instancias externas las causas de todos los problemas del Sistema Educativo; dicho en otros términos, los "males" de la enseñanza parecen estar fuera de ellos.
- 10.— El colectivo de profesores se comporta con un talante bastante endogámico que pocas veces acepta intervenciones del exterior. Muestran, en concreto, un fuerte rechazo a las propuestas de la Administración.
- 11.— De los análisis efectuados se observa un alejamiento entre el modelo teórico de organización y participación escolar legislado en la L.O.D.E., aquel que "de iure" debería hacer funcionar los centros docentes, y el que "de facto" funciona. En este último modelo, aunque el profesorado admite la participación de toda la comunidad educativa, el centro sigue funcionando desde las ideas emanadas por el Claustro. En consecuencia, el modelo propugnado por la L.O.D.E. parece que no se está poniendo en práctica, sino que, más bien, es algo sobrepuesto a la realidad.
- 12.— El análisis de correspondencias múltiples ha concluido que la variable independiente que más contribuye a la discriminación de los profesores (definida en términos estadísticos) es la experiencia, es decir, los "años de docencia"; ésta influye más que las variables sexo, asignatura o edad biológica del profesorado.

- 13.— Los profesores se comportan de forma bastante uniforme si se toman, conjuntamente, todas las variables de la encuesta. Sus diferencias son, generalmente, matices a la escala de medida empleada. A pesar de esa uniformidad se constató, mediante el análisis cluster, la existencia de dos tendencias minoritarias en los extremos de la escala, y que definen dos tipologías características (véanse datos en el apartado 3.2.3.).
- 14.— El análisis discriminante entre profesores indica que el sexo no es una variable que los diferencie. Respecto a la profesión docente, los hombres y mujeres no se comportan con patrones didácticos distintos. Las diferencias, por razón del sexo, se manifiestan en las respuestas a las variables de la dimensión personal, no a las de las dimensiones educativa y profesional (véanse datos en el apartado 3.2.4.a.).
- 15.— El análisis discriminante muestra que los "años de docencia" configuran patrones educativos diferentes. A medida que aumenta la experiencia docente, y paralela a ella la edad biológica, los profesores evolucionan hacia otros patrones educativos distintos (véanse datos en el apartado 3.2.4.b.).
- 16.— El análisis discriminante respecto a la variable "asignatura de la que se es especialista" pone de manifiesto que las variables que más "pesan" para diferenciar a los profesores son las didácticas, dentro de la dimensión educativa (véanse datos en el apartado 3.2.4.c.).
- 17.— Hay dificultades estructurales (negociaciones sindicales, nombramiento de directores, perfil de los agentes de evaluación, resistencias de los profesores, etc.) que hacen difícil la puesta en marcha de un "Plan de Evaluación" que tenga en cuenta todas las características descritas en este trabajo.
- 18.— Cualquier Plan de Evaluación de profesores debería tener en cuenta los siguientes aspectos: su duración, la periodicidad, los agentes, los aspectos, las bases, los instrumentos, los fines, las consecuencias, el soporte y las garantías para el evaluado (véase apartado 2.1.).
- 19.— Este trabajo de investigación concluye que dicho "Plan", de existir, debe tener como finalidad fundamental la ayuda a los

profesores en el ejercicio de su profesión; lo que significa el compromiso de la Administración educativa para, una vez detectadas las posibles deficiencias del profesorado, poner en marcha los oportunos mecanismos de ayuda.

CONSIDERACIONES FINALES

Como conclusión final este equipo investigador considera:

- Que es el momento oportuno para que la Administración educativa, dentro del Plan de Evaluación de Centros, aborde y diseñe un "Plan de Evaluación de Profesores".
- Que mientras se remueven los obstáculos que impiden la elaboración de dicho "Plan", y en el contexto de las evaluaciones actualmente existentes (licencias por estudio, acceso a cátedras, período de prácticas, puestos en el extranjero, acceso a la Inspección, etc.), se pueden intentar introducir modelos de evaluación participativa que consideren la autoevaluación y coevaluación como elementos importantes. Así se recogen las expectativas de muchos profesores manifestadas en la encuesta.
- Que deben introducirse, en estos modelos de evaluación participativa, agentes externos que actúen como elementos de contraste. Tales agentes serían expertos en la evaluación de los procesos didácticos, a fin de que dicha evaluación fuese más objetiva y fiable.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ENGELMAN L. Y HARTIGAN, J.A. K-means clustering of cases. en W.J. Dixon, BMDP Statistical Software. Los Angeles. University of California Press 464-473. 1985
- GAGE, N. L. Handbook of Research on Teaching. Rand McNally. Chicago. 1963
- GARCIA RAMOS, J. M. Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo. M.E.C. Madrid.1989
- GOLDSTEIN, M. y DILLON, W.R. A discrete Discriminant Analysis. John Wiley. Nueva York. 1978
- HOUSE, R y otros. New directions in educational evaluation. Ernest R. House. Great Britain. 1986
- HOYLE, J. R. y otros. Skills for successful school leaders. American Association of school administrators. Virginia. 1985
- HYER, A.L. y MCCLURE, R. M. La función del docente. Sus modificaciones y consecuencias. Marymar. Buenos Aires. 1978.
- INSPECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA, Seminario sobre evaluación de profesores y centros de Bachillerato, Documento nº 3, Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1977.
- KLECKA, W.R. Discriminant Analysis. Leverly Hillis, California. 1980
- LACHENBRUCH, P. A. Discriminant analysis. Hafner Press. Nueva York, 1975
- LEBART, MORINEAU y TABARD. Techniques de la description statistique. Dunod. Paris. 1977
- MACQUEEN, J., Some Methods for classification and analysis of multivariate observacions. Proceedings 5th Berkeley Symposium 1,281-296. 1967
- NEWSAN, P. y otros. Better schools evaluation appraisal. Proceedings. Conference. Birmingham. 14-15 Nov 1985.
- O.C.D.E. L'éducation et l'économie dans une société en mutation. O.C.D.E. Paris. 1989.
- PEREZ SERRANO, M. La formación práctica del maestro.

- Escuela Española. S.A. Madrid. 1988.
- POSTIC, M. Observación y formación de profesores. Morata. Madrid. 1978
 - ROS, M. MUÑOZ REPISO, M y otros. Interacción didáctica en la enseñanza secundaria. M.E.C. Madrid. 1989
 - ROSENSHINE y FURST. Second handbook of Research on Teaching. Rand McNally. Chicago. 1973
 - STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Paidós/M.E.C. Barcelona. 1987
 - VILLA, A. Un modelo de profesor ideal. M.E.C. Madrid. 1985
 - VILLA, A. y otros. Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Madrid. 1988
 - VILLAR ANGULO, L. M. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Marfil, Alcoy. 1988
 - VOLLE, M. Analyse des données. Económica. 1988

ANEXOS

ANEXO I

Cuestionario de preguntas EVP-90

CUESTIONARIO

EVP - 90

INSTRUCCIONES: Este cuestionario es fácil de contestar. Consiste en poner una cruz (x) sobre el cuadrado blanco que exprese mejor su punto de vista personal a cada pregunta que se le hace.

G) DATOS GENERALES

G1. El centro está situado en:

1 Zona urbana 2 Zona suburbana 3 Zona rural

G2. Modalidad de enseñanza que se imparte:

1 B.U.P y C.O.U. 2 F.P.

G3. Grupo de edad en que Vd. está incluido:

1 Menos de 35 años. 2 Entre 35 y 50 años. 3 Más de 50 años.

G4. Sexo:

1 Varón 2 Mujer

G5. Años de docencia:

1 Hasta 5 años. 2 De 6 a 10 años. 3 De 11 a 15 años.
4 De 16 a 20 años. 5 Más de 20 años.

G6. Asignatura que imparte:

01 Ciencias Naturales. 02 Dibujo. 03 Francés. 04 Griego. 05 Inglés.
06 Latín. 07 Filosofía. 08 Matemáticas. 09 Lengua y Literatura.
10 Formación Emp. 11 Música 12 Geografía e Historia o Humanística.
13 Física y Química. 14 Educación Física.

TECNOLOGÍA: 15 Administrativa 16 Sanitaria. 17 Metal. 18 Electricidad.
 19 Electrónica. 20 Automoción. 21 Química. 22 Jardín de Infancia.
 23 Hostelería. 24 Peluquería y Estética. 25 Imagen y Sonido.
 PRÁCTICAS: 26 Administrativa. 27 Sanitaria. 28 Metal. 29 Electricidad.
 30 Electrónica. 31 Automoción. 32 Química. 33 Jardín de Infancia.
 34 Hostelería. 35 Peluquería y Estética. 36 Imagen y Sonido

A) DIMENSIÓN EDUCATIVA

1) Indique el grado de eficacia para sus alumnos de cada una de las siguientes actividades:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A11. Seguir el libro de texto.....	<input type="checkbox"/>				
A12. Dar un guión aclaratorio del tema y sugerir diferentes materiales.....	<input type="checkbox"/>				
A13. Explicar un tema y que los alumnos tomen apuntes.....	<input type="checkbox"/>				
A14. Proponerles trabajos para realizar fuera del aula.....	<input type="checkbox"/>				
A15. Plantear problemas a los alumnos e ir aportando el material necesario para su resolución.....	<input type="checkbox"/>				

2) En que medida utiliza Vd. los siguientes instrumentos de evaluación:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A21. Pruebas objetivas.....	<input type="checkbox"/>				
A22. Pruebas de respuesta libre.....	<input type="checkbox"/>				
A23. Cuadernos de los alumnos.....	<input type="checkbox"/>				
A24. Problemas, casos prácticos, ejercicios.....	<input type="checkbox"/>				
A25. Preguntas orales.....	<input type="checkbox"/>				
A26. Trabajos o proyectos realizados por los alumnos.....	<input type="checkbox"/>				
A27. Escalas de observación.....	<input type="checkbox"/>				

3) Cree Vd. que los conocimientos que se imparten deben estar relacionados con su aplicación práctica:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A31. No es necesario: si el alumno lo entiende ya lo aplicará.....	<input type="checkbox"/>				
A32. Es totalmente necesario: ya que servirá como motivación.....	<input type="checkbox"/>				
A33. No es necesario: el conocimiento es importante en si mismo.....	<input type="checkbox"/>				
A34. Es totalmente necesario: los conocimientos tienen que tener siempre aplicación práctica.	<input type="checkbox"/>				

4) Cómo plantea Vd. la enseñanza de su materia:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A41. Teniendo en cuenta muy claramente las necesidades para estudios posteriores	<input type="checkbox"/>				
A42. Teniendo en cuenta lo que sabe de ella la mayoría de los alumnos	<input type="checkbox"/>				
A43. Teniendo en cuenta lo que sabe cada alumno	<input type="checkbox"/>				
A44. Partiendo de la base de que no saben nada ya que todo se olvida.....	<input type="checkbox"/>				

5) Considera Vd. que la tutoría de alumnos:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A51. Debe desempeñarla el profesor que mejor conoce el grupo	<input type="checkbox"/>				
A52. Debe desempeñarla el profesor que esté formado específicamente para ello.....	<input type="checkbox"/>				

- A53. Debe desempeñarla el profesor que se preste voluntariamente a ello.....
- A54. No es una función propia del profesorado

6) Qué significa para Vd. evaluar:

- | | Totalmente
Acuerdo | De
Acuerdo | Indiferente | En
Desacuerdo | Totalmente
Desacuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A61. Cumplir con la obligación de emitir una calificación..... | <input type="checkbox"/> |
| A62. Detectar el avance de los alumnos respecto a su punto de partida..... | <input type="checkbox"/> |
| A63. Emitir un diagnóstico para la orientación..... | <input type="checkbox"/> |
| A64. Recoger datos para replantear la programación | <input type="checkbox"/> |
| A65. Tener información para plantear la recuperación | <input type="checkbox"/> |

7) La Sesión de Evaluación conjunta es necesaria:

- | | Totalmente
Acuerdo | De
Acuerdo | Indiferente | En
Desacuerdo | Totalmente
Desacuerdo |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A71. Para que se puedan recoger más fácilmente las calificaciones de todos los profesores del grupo ... | <input type="checkbox"/> |
| A72. Para intercambiar puntos de vista a fin de obtener una valoración conjunta | <input type="checkbox"/> |
| A73. Para cumplimentar los Documentos Oficiales de Evaluación..... | <input type="checkbox"/> |
| A74. No es necesaria: el registro de calificaciones debe ser labor del Secretario | <input type="checkbox"/> |

8) La Programación la concibe como:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A81. Un plan de trabajo individual.....	<input type="checkbox"/>				
A82. Un control del trabajo del profesor.....	<input type="checkbox"/>				
A83. Una aportación al Plan de Centro	<input type="checkbox"/>				
A84. Una solución al problema de las reclamaciones.....	<input type="checkbox"/>				
A85. Una exigencia burocrática.....	<input type="checkbox"/>				

9) Indique con que frecuencia utiliza Vd. los siguientes recursos:

	Casi Siempre	Siempre	A menudo	Casi Nunca	Nunca
A91. Materiales de elaboración propia.	<input type="checkbox"/>				
A92. Libros de texto	<input type="checkbox"/>				
A93. Medios audiovisuales.....	<input type="checkbox"/>				
A94. Libros y Revistas.....	<input type="checkbox"/>				
A95. Otro material didáctico específico de su asignatura.....	<input type="checkbox"/>				

10) Valore la importancia para la eficacia docente de las siguientes instalaciones:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A101 Un aula para cada grupo de alumnos.....	<input type="checkbox"/>				
A102 Aulas de uso específico para cada área o materia.....	<input type="checkbox"/>				
A103 Seminarios didácticos con capacidad suficiente para todos sus miembros.....	<input type="checkbox"/>				
A104 Instalaciones de uso específico (laboratorios, talleres, salas de audiovisuales, de informática, de música, gimnasio, biblioteca, etc.).....	<input type="checkbox"/>				

11) Qué sentido tiene para Vd. la tutoría:

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A111	Una guía y orientación al alumno para estudios posteriores o para la incorporación a la vida activa .	<input type="checkbox"/>				
A112	Un elemento consustancial a la actividad docente dentro de un concepto integral y personalizado de educación.....	<input type="checkbox"/>				
A113	Un medio de identificar las dificultades escolares del alumno y una ayuda para superarlas	<input type="checkbox"/>				
A114	Una coordinación de la acción educativa de los distintos profesores.....	<input type="checkbox"/>				
A115	Una relación entre la familia y la escuela.....	<input type="checkbox"/>				
A116	Una tarea innecesaria para alumnos de EE.MM	<input type="checkbox"/>				

12) Indique el grado de adecuación de las siguientes afirmaciones:

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A121	Cada profesor debe tener su propia programación	<input type="checkbox"/>				
A122	Todos los profesores del Seminario o Departamento deben colaborar en su elaboración	<input type="checkbox"/>				
A123	La programación debe hacerla el Jefe del Seminario o Departamento para que todos sigan las mismas directrices.....	<input type="checkbox"/>				
A124	Si se sigue el Libro de Texto es innecesaria la programación	<input type="checkbox"/>				

- A125 Deben existir unos principios generales comunes y que cada profesor los desarrolle a su manera.....

13) Con las enseñanzas que imparte a sus alumnos Vd. intenta conseguir:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
A131 Que adquieran hábitos y técnicas de trabajo intelectual	<input type="checkbox"/>				
A132 Que adquieran conocimientos que les permitan comprender la realidad.....	<input type="checkbox"/>				
A133 Que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo	<input type="checkbox"/>				
A134 Que adquieran técnicas de aplicación inmediata en el mundo laboral.....	<input type="checkbox"/>				
A135 Que adquiera una formación que le permita integrarse sin traumas en la sociedad	<input type="checkbox"/>				

B) DIMENSIÓN PROFESIONAL

1) En este momento de su carrera profesional señale el grado de necesidad de su:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
B11. Actualización científica en su materia	<input type="checkbox"/>				
B12. Actualización científica en el área	<input type="checkbox"/>				
B13. Perfeccionamiento didáctico	<input type="checkbox"/>				
B14. Formación psicopedagógica.....	<input type="checkbox"/>				

2) Para qué cree Vd. que sirven los Seminarios o Departamentos Didácticos:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
B21. Para el perfeccionamiento y la investigación educativa.....	<input type="checkbox"/>				

B22.	Para el intercambio de experiencias	<input type="checkbox"/>				
B23.	Para cumplir con una exigencia legal	<input type="checkbox"/>				
B24.	Para provocar conflictos por las posiciones encontradas.....	<input type="checkbox"/>				
B25.	Para conseguir una coordinación en la programación y actuación docente	<input type="checkbox"/>				
B26.	Para nada: las dificultades estructurales los hacen ineficaces.....	<input type="checkbox"/>				

3) **En qué medida cree Vd. que pueden satisfacerse mejor sus necesidades de perfeccionamiento y formación:**

		Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
B31.	Con cursos organizados por los CEPs.....	<input type="checkbox"/>				
B32.	Lectura de libros científicos y/o didácticos	<input type="checkbox"/>				
B33.	Cursos organizados por entidades privadas	<input type="checkbox"/>				
B34.	Cursos organizados por la Universidad	<input type="checkbox"/>				
B35.	Participación en Movimientos de Renovación Pedagógica.....	<input type="checkbox"/>				
B36.	Licencias por estudios.....	<input type="checkbox"/>				

4) **La formación permanente del profesorado debería ser:**

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
B41.	Voluntaria	<input type="checkbox"/>				
B42.	Obligatoria	<input type="checkbox"/>				
B43.	En horas lectivas	<input type="checkbox"/>				
B44.	En las vacaciones	<input type="checkbox"/>				
B45.	Fuera de jornada pero retribuidas	<input type="checkbox"/>				
B46.	No importa el cómo pero sí con consecuencias para la promoción	<input type="checkbox"/>				

5) Cree necesaria una evaluación externa del profesorado:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
B51. Para conceder una comisión de servicios	<input type="checkbox"/>				
B52. Para conseguir la condición de Catedrático	<input type="checkbox"/>				
B53. Para el acceso a la Inspección	<input type="checkbox"/>				
B54. Para ser Director.....	<input type="checkbox"/>				
B55. Para un puesto en el extranjero ...	<input type="checkbox"/>				
B56. Para conseguir Licencia por Estudios.....	<input type="checkbox"/>				
B57. Para mejorar la práctica docente .	<input type="checkbox"/>				
B58. Para superar el período de prácticas	<input type="checkbox"/>				
B59. No es necesaria nunca	<input type="checkbox"/>				

6) En qué aspectos debería incidir dicha evaluación:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
B61. En su trabajo en el aula	<input type="checkbox"/>				
B62. En su trabajo como tutor	<input type="checkbox"/>				
B63. En la programación	<input type="checkbox"/>				
B64. En su labor como directivo	<input type="checkbox"/>				
B65. En la relación con los compañeros.....	<input type="checkbox"/>				
B66. En sus actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>				
B67. En su relación con los alumnos.....	<input type="checkbox"/>				

7) Quién considera que debería realizar esa evaluación externa a lo largo de su ejercicio profesional:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
B71. El Director del Centro	<input type="checkbox"/>				
B72. Funcionario/os del Instituto de Evaluación.....	<input type="checkbox"/>				
B73. La Inspección de Educación	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | | |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| B74. | El Seminario o Departamento del Centro al que Vd. pertenece..... | <input type="checkbox"/> |
| B75. | Una Comisión de docentes..... | <input type="checkbox"/> |
| B76. | El Consejo Escolar..... | <input type="checkbox"/> |

8) **Qué consecuencias debería tener esa evaluación:**

- | | | Totalmente
Acuerdo | De
Acuerdo | Indiferente | En
Desacuerdo | Totalmente
Desacuerdo |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| B81. | La promoción en la carrera docente..... | <input type="checkbox"/> |
| B82. | La mejora de las retribuciones económicas..... | <input type="checkbox"/> |
| B83. | Algún tipo de sanción o premio .. | <input type="checkbox"/> |
| B84. | Una ayuda que mejore su ejercicio profesional..... | <input type="checkbox"/> |

C) DIMENSIÓN PERSONAL

1) **Valore en que grado se dan en Vd. las siguientes conductas:**

- | | | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| C11. | Aceptar de buen grado las críticas de los alumnos..... | <input type="checkbox"/> |
| C12. | Estar, con frecuencia, disponible para ayudar a los alumnos fuera de clase..... | <input type="checkbox"/> |
| C13. | En general , mostrarse de buen humor delante de los alumnos..... | <input type="checkbox"/> |
| C14. | Mostrar entusiasmo por la materia que se imparte..... | <input type="checkbox"/> |
| C15. | Recibir de buena gana la visita de los padres para tratar de los alumnos..... | <input type="checkbox"/> |
| C16. | Ser incapaz de reconocer errores delante de los alumnos..... | <input type="checkbox"/> |

2) Valore en qué grado se dan en Vd. las siguientes actitudes:

	Mucho	Bastante	Normal	Poco	Nada
C21. Estar abierto a las aportaciones recibidas para modificar sus métodos de enseñanza	<input type="checkbox"/>				
C22. Pensar que muchas de las deficiencias en el aprendizaje de los alumnos son debidas a la inadecuación de los métodos de enseñanza	<input type="checkbox"/>				
C23. Reflexionar al término de cada curso sobre los errores cometidos en la actividad de enseñanza	<input type="checkbox"/>				
C24. Pensar que los cambios sociales hacen necesarios nuevos enfoques para la enseñanza	<input type="checkbox"/>				

3) Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
C31. La Administración hace su reforma sin dar participación al profesorado	<input type="checkbox"/>				
C32. La Administración aunque consulte al profesorado no tiene en cuenta sus opiniones.....	<input type="checkbox"/>				
C33. Continuamente se está pidiendo más responsabilidades a los profesores sin ninguna compensación que les satisfaga.....	<input type="checkbox"/>				
C34. Es una carga para los profesores adaptar su enseñanza a los alumnos disminuidos (físicos o psíquicos) que tenga en el aula ...	<input type="checkbox"/>				
C35. Se descarga en el profesorado la buena marcha del Centro en todos sus aspectos: democratización de la vida escolar, gestión económica disciplina escolar, etc.....	<input type="checkbox"/>				

4) En qué grado produce mayor satisfacción lo siguiente:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
C41. El buen rendimiento de los alumnos.....	<input type="checkbox"/>				
C42. El trabajo en equipo con otros profesores.	<input type="checkbox"/>				
C43. Los intercambios humanos con los compañeros	<input type="checkbox"/>				
C44. Las relaciones humanas con los alumnos .	<input type="checkbox"/>				
C45. El orden y la disciplina en el centro.....	<input type="checkbox"/>				
C46. Las vacaciones	<input type="checkbox"/>				
C47. El reconocimiento social de la profesión docente	<input type="checkbox"/>				

5) Qué importancia tiene en su falta de satisfacción profesional lo siguiente:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
C51. La falta de interés de los alumnos.....	<input type="checkbox"/>				
C52. Las retribuciones insuficientes.....	<input type="checkbox"/>				
C53. El elevado número de alumnos por aula...	<input type="checkbox"/>				
C54. Las deficiencias de instalaciones y material	<input type="checkbox"/>				
C55. Las relaciones con la Administración Educativa.....	<input type="checkbox"/>				
C56. La poca participación en las decisiones de la Administración Educativa	<input type="checkbox"/>				
C57. La falta de expectativas de promoción.....	<input type="checkbox"/>				

6) La profesión docente en las circunstancias actuales supone para Vd.:

	Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
C61. Un medio de realización personal	<input type="checkbox"/>				
C62. Una satisfacción por estar haciendo lo que le gusta	<input type="checkbox"/>				
C63. Un servicio a la sociedad	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| C64. | Un medio de ganarse la vida como otro cualquiera..... | <input type="checkbox"/> |
| C65. | Una dura tarea de la cual me iría si pudiera..... | <input type="checkbox"/> |

D) ASPECTOS ORGANIZATIVOS

1) Quien cree que debería ser el Jefe del Seminario o Departamento:

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
D11.	La persona de más antigüedad	<input type="checkbox"/>				
D12.	La persona que resulte elegida por votación.....	<input type="checkbox"/>				
D13.	La persona designada por el Director	<input type="checkbox"/>				
D14.	La persona designada por la Administración Educativa.....	<input type="checkbox"/>				
D15.	La persona con más méritos para ejercer la función.....	<input type="checkbox"/>				
D16.	Por rotación entre los miembros del Seminario o Departamento....	<input type="checkbox"/>				
D17.	Es una figura innecesaria	<input type="checkbox"/>				

2) La Dirección del Centro debe ser desempeñada por:

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
D21.	Un profesor con preparación específica para desempeñar la función	<input type="checkbox"/>				
D22.	Un profesional ajeno al Claustro.	<input type="checkbox"/>				
D23.	Un profesor cualquiera por rotación.....	<input type="checkbox"/>				
D24.	El profesor que se preste voluntariamente a ello.....	<input type="checkbox"/>				
D25.	El profesor que resulte más votado por el Claustro.....	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | | |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| D26. | Una dirección colegiada..... | <input type="checkbox"/> |
| D27. | El profesor que resulte elegido por el Consejo Escolar | <input type="checkbox"/> |
| D28. | Un profesor designado por la Administración Educativa..... | <input type="checkbox"/> |

3) La existencia del Consejo Escolar ha contribuido a:

- | | | Totalmente
Acuerdo | De
Acuerdo | Indiferente | En
Desacuerdo | Totalmente
Desacuerdo |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| D31. | Garantizar la participación de todos los sectores de la Comunidad Escolar..... | <input type="checkbox"/> |
| D32. | Abrir el centro al entorno social.. | <input type="checkbox"/> |
| D33. | Atribuir a los padres y alumnos un protagonismo excesivo en la gestión del centro | <input type="checkbox"/> |
| D34. | Mejorar el control de la asignación de recursos en los centros... | <input type="checkbox"/> |
| D35. | Aumentar los problemas existentes | <input type="checkbox"/> |
| D36. | Solucionar problemas de disciplina..... | <input type="checkbox"/> |
| D37. | Disminuir las competencias de los Claustros..... | <input type="checkbox"/> |
| D38. | Hacer menos eficaz el funcionamiento de los centros | <input type="checkbox"/> |

4) En qué grado las medidas que siguen podrían contribuir a resolver los problemas de disciplina:

- | | | Totalmente
Acuerdo | De
Acuerdo | Indiferente | En
Desacuerdo | Totalmente
Desacuerdo |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| D41. | Aplicar un sistema de disciplina rígida y formal..... | <input type="checkbox"/> |
| D42. | Dar capacidad a los centros para seleccionar a los alumnos por expediente académico | <input type="checkbox"/> |

D43.	Reducir el número de alumnos por aula.....	<input type="checkbox"/>				
D44.	Adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.....	<input type="checkbox"/>				
D45.	Modificar el horario y el calendario escolar.....	<input type="checkbox"/>				
D46.	Aplicar en todas sus posibilidades el Estatuto de Derechos y Deberes de los Alumnos	<input type="checkbox"/>				
D47.	Elevar los porcentajes actuales de aprobados	<input type="checkbox"/>				
D48.	No es preciso adoptar ninguna ya que la disciplina escolar no es un problema grave.....	<input type="checkbox"/>				

5) **A su parecer la mejora de la calidad de la enseñanza pública se lograría:**

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
D51.	Cambiando los planes de estudio vigentes	<input type="checkbox"/>				
D52.	Disminuyendo el horario lectivo del profesorado.....	<input type="checkbox"/>				
D53.	Seleccionando a los alumnos por expediente académico	<input type="checkbox"/>				
D54.	Exigiendo más al profesorado.....	<input type="checkbox"/>				
D55.	Mejorando el sueldo de los profesores	<input type="checkbox"/>				
D56.	Mejorando los medios materiales	<input type="checkbox"/>				

6) **En relación con la Reforma de la Enseñanza, opina Vd.:**

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
D61.	Que será necesario cambiar la organización de los centros	<input type="checkbox"/>				
D62.	Que será necesario cambiar la práctica docente.....	<input type="checkbox"/>				

D63.	Que va a contribuir a resolver los problemas actuales del Sistema Educativo	<input type="checkbox"/>				
D64.	Que no supone cambio alguno	<input type="checkbox"/>				
D65.	Que no va a resolver nada	<input type="checkbox"/>				
D66.	La falta de información le impide opinar	<input type="checkbox"/>				
D67.	Una dura tarea de la cual me iría si pudiera... ..	<input type="checkbox"/>				

7) Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

		Totalmente Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente Desacuerdo
D71.	La educación ambiental debe ser hoy una exigencia básica del currículo	<input type="checkbox"/>				
D72.	La discriminación por razón del sexo sigue presente en el sistema educativo	<input type="checkbox"/>				
D73.	La formación del consumidor debe estar presente en los planes de estudio	<input type="checkbox"/>				
D74.	La integración de los alumnos deficiencias, sensoriales, motóricas y mentales es una decisión positiva y oportuna.....	<input type="checkbox"/>				
D75.	La educación para la paz y la comprensión internacional es también responsabilidad de la actuación docente.....	<input type="checkbox"/>				

ANEXO II

Carta de presentación de la encuesta a los profesores

Enero 1991

Estimado/a compañero/a

La encuesta adjunta es parte fundamental de un proyecto de investigación que estamos desarrollando un equipo de profesionales de la enseñanza pública, y que ha sido seleccionado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

El objetivo del Proyecto es detectar las necesidades que presenta el profesorado de Centros públicos de Enseñanzas Medias en el ámbito profesional y personal, así como recoger sus aspiraciones e insatisfacciones, lo que esperamos conseguir por medio de la encuesta. El conocimiento que nos proporciones de la situación real de los profesores, nos permitirá proponer al Ministerio soluciones concretas para evitar las deficiencias o frustraciones actuales.

Para que nuestro trabajo tenga validez y fiabilidad es imprescindible que seas *absolutamente sincero* en tus respuestas; te lo hará más fácil el carácter *rigurosamente anónimo* de la encuesta. Tú mismo, una vez cumplimentada, la introducirás en el sobre en blanco, que no lleva ninguna identificación, ni tuya, ni de tu Instituto. A nosotros sólo nos va a llegar un conjunto de sobres blancos a través de los mensajeros que los recogerán una semana después de ser entregados.

Enviamos la encuesta a los profesores de 40 Institutos de Madrid y su provincia, elegidos aleatoriamente entre los de poblaciones que presentan rasgos similares por ser rurales, urbanos o suburbanos. Esto supone unas 2.000 respuestas.

Antes de la publicación del resultado de este trabajo, enviaremos a tu centro un avance de lo más significativo del estudio y de las propuestas que vayamos a formular.

Estamos seguros de que valoras la importancia de tu colaboración para el buen fin de un Proyecto de Investigación orientado básicamente a mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, partiendo del conocimiento, lo más exacto posible, de la situación actual, al que intentamos llegar por medio de estas encuestas.

Te agradecemos tu colaboración y el tiempo que nos dediques.

Un saludo muy cordial.

M^a del Carmen González
M^a Dolores de Prada
José Gregorio Martín Moreno
M^a Cruz Gómez-Elegido
Juana Niedo
Antonio Iniesta
Félix Urbón

ANEXO III

**Relación de Institutos de Bachillerato y
de Formación Profesional a los que se
envió el cuestionario EVP-90**

**Relación de INSTITUTOS en los que se ha pasado la encuesta
EVP - 90**

1.- Instituto de Bachillerato "CARDENAL HERRERA ORIA"

c/ Fermín Caballero nº 68

28034 - Madrid

2.- Instituto de Bachillerato "PRÍNCIPE FELIPE"

Avda. Monforte de Lemos s/n

28029 - Madrid

3.- Instituto de Bachillerato "ISAAC NEWTON"

c/ Joaquín Lorenzo nº 2

28035 - Madrid

4.- Instituto de Bachillerato "AVENIDA DE LOS TOREROS"

Avda. de los Toreros nº 57

28028 - Madrid

5.- Instituto de Bachillerato "BARRIO DE LA ESTRELLA"

c/ Estrella Polar s/n

28007 - Madrid

6.- Instituto de Bachillerato "MARIANA PINEDA"

Avda. Doctor García Tapia s/n

28030 - Madrid

7.- Instituto de Formación Profesional	"MORATALAZ"
c/ Corregidor Diego de Valderrábanos s/n	
28030-Madrid	

8.- Instituto de Formación Profesional	"BARRIO DE BILBAO"
c/ Villaescusa nº 20	
28017 - Madrid	

9.- Instituto de Bachillerato	"ISABEL LA CATÓLICA"
c/ Alfonso XII nº 3	
28014 - Madrid	

10.- Instituto de Bachillerato	"SAN MATEO"
c/ Beneficencia nº 4	
28004 - Madrid	

11.- Instituto de Bachillerato	"QUEVEDO"
c/ Arcos del Jalón nº 9	
28037 - Madrid	

12.- Instituto de Bachillerato	"ARCIPRESTE DE HITA"
c/ Ronda del Sur nº 6	
28018 - Madrid	

13.- Instituto de Bachillerato	"VILLA DE VALLECAS"
c/ Puerto de las Pilas s/n	
28031 -Madrid	

14.- Instituto de Bachillerato	"MARÍA DE MOLINA"
c/ Mirabel s/n	
28044 - Madrid	

15.- Instituto de Bachillerato	"BLAS DE OTERO"
c/ Maqueda nº 130	
28024 - Madrid	

16.- Instituto de Bachillerato	"CALDERÓN DE LA BARCA"
c/ Antonio Leyva nº 84	
28019 - Madrid	

17.- Instituto de Formación Profesional	"PACÍFICO"
c/ Luis Mitjans nº 7	
28007 - Madrid	

18.- Instituto de Formación Profesional	"PALOMERAS-VALLECAS"
Carretera de Valencia km. 7,4	
28031-Madrid	

19.- Instituto de Formación Profesional	"CARABANCHEL BAJO"
c/ General Ricardos nº 177	
28025 - Madrid	

20.- Instituto de Formación Profesional	"BARAJAS"
Avda. de América km. 9,2	
28042 - Madrid	

21.- Instituto de Bachillerato	"MAJADAHONDA"
Avda. de los Claveles s/n (Majadahonda)	
28220 - Madrid	

22.- Instituto de Bachillerato	"ARGANDA II"
Camino del Molino s/n (Arganda)	
28500 - Madrid	

23.- Instituto de Bachillerato	"LAS VEREDILLAS"
c/ Lisboa nº 35 (Torrejón de Ardoz)	
28850 - Madrid	

24.- Instituto de Bachillerato	"ALONSO QUIJANO"
Paseo de las Moreras s/n (Alcalá de Henares)	
28803 - Madrid	

25.- Instituto de Formación Profesional	"ARGANDA DEL REY"
Canal de Valdepenas s/n (Arganda del Rey)	
28 - Madrid	

26.- Instituto de Formación Profesional	"ALCALÁ II"
Avda. del Ejército nº 89 (Alcalá de Henares)	
28 - Madrid	

27.- Instituto de Bachillerato	"EMPERATRIZ MARÍA DE AUSTRIA"
c/ Antonio Leyva nº 84	
28019 - Madrid	

28.- Instituto de Formación Profesional "MAJADAHONDA"

Urbanización 'El Tejar' Parcela 15 (Majadahonda)

28220 - Madrid

29.- Instituto de Bachillerato "MARQUÉS DE SANTILLANA"

c/ Isla del Rey nº 5 (Colmenar Viejo)

28770 - Madrid

30.- Instituto de Bachillerato "LA CABRERA"

c/ Azucena nº 10 (La Cabrera)

28751 - Madrid

31.- Instituto de Bachillerato "TORRENTE BALLESTER"

Avda. de Aragón s/n (San Sebastián de los Reyes)

28700 - Madrid

32.- Instituto de Formación Profesional "COLMENAR VIEJO"

Polígono de la Mina s/n (Colmenar Viejo)

28770 - Madrid

33.- Instituto de Bachillerato "GALILEO GALILEI"

Avda. Pablo Iglesias s/n (Alcorcón)

28922 - Madrid

34.- Instituto de Bachillerato "LUIS BUÑUEL"

Avda. Villaviciosa s/n (Alcorcón)

28925 - Madrid

35.- Instituto de Bachillerato "MARÍA ZAMBRANO"

c/ Alpujarras nº 52 (Leganés)

28914 - Madrid

36.- Instituto de Bachillerato "LEGANÉS VIII"

c/ Rey Pastor s/n (Leganés)

28914 - Madrid

37.- Instituto de Bachillerato "JUAN GRIS"

c/ Nueva York nº 38 (Móstoles)

28938 - Madrid

38.- Instituto de Bachillerato "NAVALCARNERO"

Glorieta de la Estación s/n (Navalcarnero)

28600 - Madrid

39.- Instituto de Formación Profesional "LEGANÉS III"

Carretera del Cementerio s/n (Leganés)

28914 - Madrid

40.- Instituto de Formación Profesional "MÓSTOLES III"

c/ Alcalde de Móstoles s/n (Móstoles)

28 - Madrid

41.- Instituto de Formación Profesional "ALCOBENDAS"

Carretera de Fuencarral s/n (Alcobendas)

28 - Madrid

42.- Instituto de Formación Profesional "TORRELAGUNA "

Paseo de la Bargailla s/n (Torrelaguna)

28 - Madrid

43.- Instituto de Formación Profesional "PRÍNCIPE FELIPE"

c/ Finisterre nº 60

28029 - Madrid

44.- Instituto de Formación Profesional "HORTALEZA "

c/ Benita Ávila nº 3

28043 - Madrid

45.- Instituto de Bachillerato "ORTEGA Y GASSET"

c/ Santa Fé nº 4

28008 - Madrid

46.- Instituto de Bachillerato "HORTALEZA II"

c/ Chaparral s/n

28033 - Madrid

47.- Instituto de Bachillerato "VEGA DEL JARAMA "

Avenida de Irún s/n (San Fernando de Henares)

28 - Madrid

48.- Instituto de Bachillerato "LEGANÉS IX"

Carretera de Villaverde s/n (Leganés)

28 - Madrid

49.- Instituto de Bachillerato	"MIGUEL DELIBES"
c/ Villaescusa s/n	
28017 - Madrid	

50.- Instituto de Bachillerato	"MÓSTOLES VI"
c/ Dos s/n (Urbanización Los Rosales) (Móstoles)	
28 - Madrid	

51.- Instituto de Bachillerato	"VICÁLVARO"
c/ Casalarreina s/n	
28032 - Madrid	

52.- Instituto de Formación Profesional	"GASPAR M. DE JOVELLANOS"
Carretera de Móstoles nº 64 (Fuenlabrada)	
28 - Madrid	

53.- Instituto de Formación Profesional	"LA ELIPA"
c/ Santa Irene s/n	
28017 - Madrid	

54.- Instituto de Formación Profesional	"PRADO DE SANTO DOMINGO"
Avenida de Pablo Iglesias s/n (Alcorcón)	
28 - Madrid	

55.- Instituto de Formación Profesional	"FELIPE TRIGO"
c/ Velázquez nº 66 (Móstoles)	
28 - Madrid	

ANEXO IV

Estadística descriptiva de las contestaciones a la encuesta

The SPSS/PC⁺ system file contains
1207 cases, each consisting of
205 variables (including system variables).
205 variables will be used in this session.

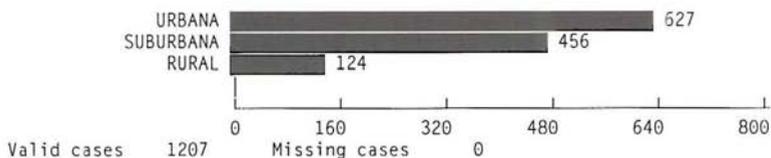
***** Memory allows a total of 7958 Values, accumulated across all Variables.
There also may be up to 994 Value Labels for each Variable.

ESTADISTICA DESCRIPTIVA
* FRECUENCIAS
* MEDIAS
* DESVIACIONES TIPICAS

FRECUENCIAS Y
DIAGRAMA DE BARRAS
DE LOS DATOS GENERALES

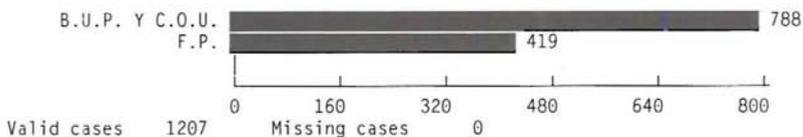
G1 SITUACION CENTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
URBANA	1	627	51.9	51.9	51.9
SUBURBANA	2	456	37.8	37.8	89.7
RURAL	3	124	10.3	10.3	100.0
Total		1207	100.0	100.0	



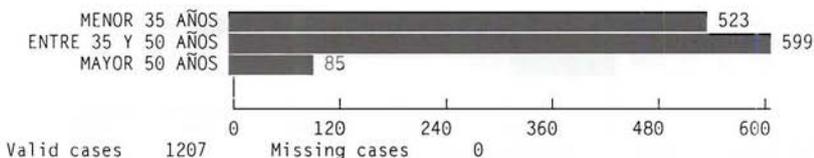
G2 MODALIDAD DE ENSEÑANZA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
B.U.P. Y C.O.U.	1	788	65.3	65.3	65.3
F.P.	2	419	34.7	34.7	100.0
Total		1207	100.0	100.0	



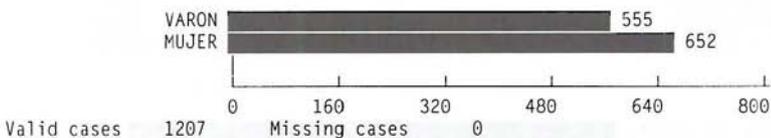
G3 EDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MENOR 35 AÑOS	1	523	43.3	43.3	43.3
ENTRE 35 Y 50 AÑOS	2	599	49.6	49.6	93.0
MAYOR 50 AÑOS	3	85	7.0	7.0	100.0
Total		1207	100.0	100.0	



G4 SEXO

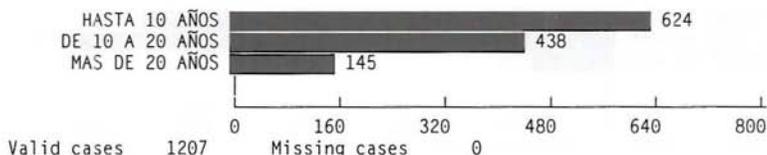
Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
VARON	1	555	46.0	46.0	46.0
MUJER	2	652	54.0	54.0	100.0
Total		1207	100.0	100.0	



Page 5 FRECUENCIAS Y DIAGRAMA DE BARRAS DE LOS DATOS GENERALES 1/15/92
G - DATOS GENERALES

G5 AÑOS DOCENCIA

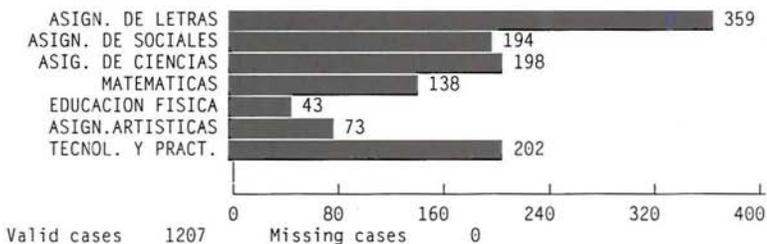
Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
HASTA 10 AÑOS	1	624	51.7	51.7	51.7
DE 10 A 20 AÑOS	2	438	36.3	36.3	88.0
MAS DE 20 AÑOS	3	145	12.0	12.0	100.0
Total		1207	100.0	100.0	



Page 6 FRECUENCIAS Y DIAGRAMA DE BARRAS DE LOS DATOS GENERALES 1/15/92
G - DATOS GENERALES

G6 ASIGNATURA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
ASIGN. DE LETRAS	1	359	29.7	29.7	29.7
ASIGN. DE SOCIALES	2	194	16.1	16.1	45.8
ASIG. DE CIENCIAS	3	198	16.4	16.4	62.2
MATEMATICAS	4	138	11.4	11.4	73.7
EDUCACION FISICA	5	43	3.6	3.6	77.2
ASIGN.ARTISTICAS	6	73	6.0	6.0	83.3
TECNOL. Y PRACT.	7	202	16.7	16.7	100.0
Total		1207	100.0	100.0	



Page 7 FRECUENCIAS Y DIAGRAMA DE BARRAS DE LOS DATOS GENERALES 1/15/92
 G - DATOS GENERALES

This procedure was completed at 19:44:54

***** Memory allows a total of 7958 Values, accumulated across all Variables.
 There also may be up to 994 Value Labels for each Variable.

 FRECUENCIAS

DIAGRAMA DE BARRAS

MEDIA

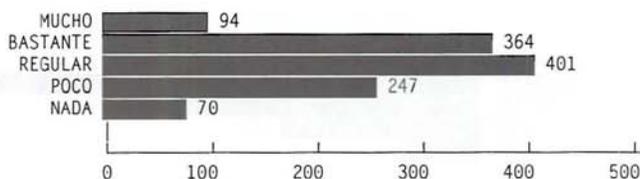
DESVIACION TIPICA

A - DIMENSIÓN EDUCATIVA

A1-GRADO EFICACIA PARA ALUMNOS DE LAS ACTIVIDADES:

A11 SEGUIR LIBRO DE TEXTO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	94	7.8	8.0	8.0
BASTANTE	2	364	30.2	31.0	38.9
REGULAR	3	401	33.2	34.1	73.0
POCO	4	247	20.5	21.0	94.0
NADA	5	70	5.8	6.0	100.0
.	.	31	2.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



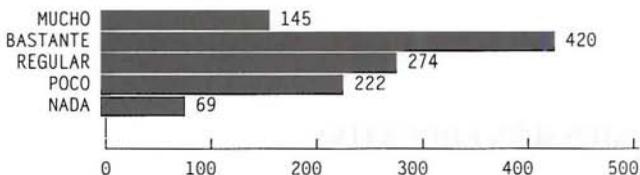
Mean 2.860 Std dev 1.029

Valid cases 1176 Missing cases 31

Page 9 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A1-GRADO EFICACIA PARA ALUMNOS DE LAS ACTIVIDADES:

A12 GUION ACLARATORIO Y SUGERIR MATERIALES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	145	12.0	12.8	12.8
BASTANTE	2	420	34.8	37.2	50.0
REGULAR	3	274	22.7	24.2	74.2
POCO	4	222	18.4	19.6	93.9
NADA	5	69	5.7	6.1	100.0
.	.	77	6.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

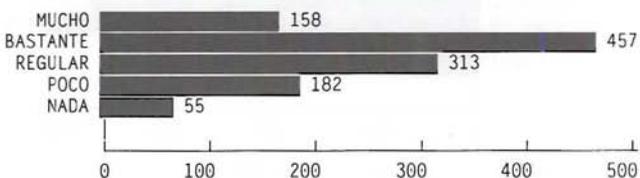


Mean 2.690 Std dev 1.109
Valid cases 1130 Missing cases 77

Page 10 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A1-GRADO EFICACIA PARA ALUMNOS DE LAS ACTIVIDADES:

A13 EXPLICAR TEMA Y TOMAR APUNTES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	158	13.1	13.6	13.6
BASTANTE	2	457	37.9	39.2	52.8
REGULAR	3	313	25.9	26.9	79.7
POCO	4	182	15.1	15.6	95.3
NADA	5	55	4.6	4.7	100.0
.	.	42	3.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

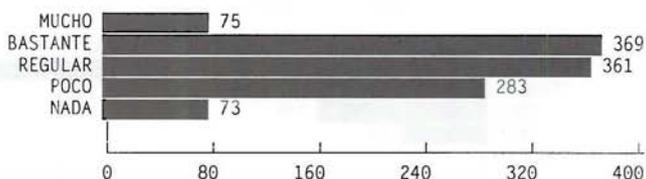


Mean 2.587 Std dev 1.054
Valid cases 1165 Missing cases 42

Page 11 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A1-GRADO EFICACIA PARA ALUMNOS DE LAS ACTIVIDADES:

A14 PROPONER TRABAJOS FUERA DEL AULA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	75	6.2	6.5	6.5
BASTANTE	2	369	30.6	31.8	38.2
REGULAR	3	361	29.9	31.1	69.3
POCO	4	283	23.4	24.4	93.7
NADA	5	73	6.0	6.3	100.0
.	.	46	3.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

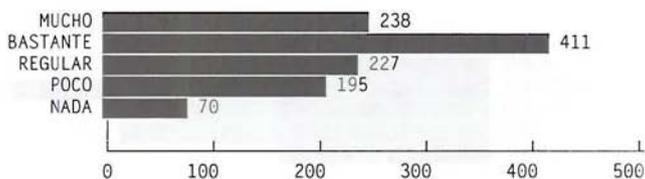


Mean	2.922	Std dev	1.033
Valid cases	1161	Missing cases	46

Page 12 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A1-GRADO EFICACIA PARA ALUMNOS DE LAS ACTIVIDADES:

A15 PLANTEAR PROBLEMAS Y APORTAR MATERIAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	238	19.7	20.9	20.9
BASTANTE	2	411	34.1	36.0	56.9
REGULAR	3	227	18.8	19.9	76.8
POCO	4	195	16.2	17.1	93.9
NADA	5	70	5.8	6.1	100.0
.	.	66	5.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

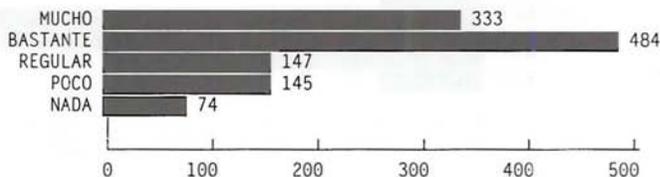


Mean	2.516	Std dev	1.174
Valid cases	1141	Missing cases	66

A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A21 PRUEBAS OBJETIVAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	333	27.6	28.1	28.1
BASTANTE	2	484	40.1	40.9	69.1
REGULAR	3	147	12.2	12.4	81.5
POCO	4	145	12.0	12.3	93.7
NADA	5	74	6.1	6.3	100.0
.	.	24	2.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

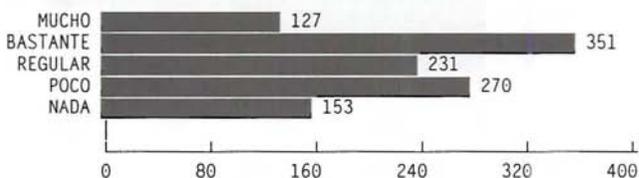


Mean	2.276	Std dev	1.177
Valid cases	1183	Missing cases	24

Page 15 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A22 PRUEBAS DE RESPUESTA LIBRE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	127	10.5	11.2	11.2
BASTANTE	2	351	29.1	31.0	42.2
REGULAR	3	231	19.1	20.4	62.6
POCO	4	270	22.4	23.9	86.5
NADA	5	153	12.7	13.5	100.0
.	.	75	6.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

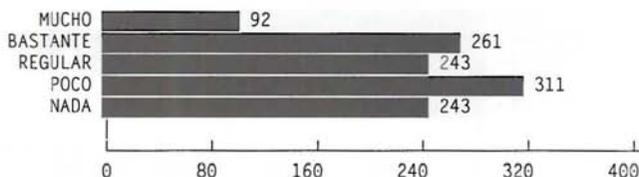


Mean	2.974	Std dev	1.240
Valid cases	1132	Missing cases	75

Page 16 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A23 CUADERNOS DE LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	92	7.6	8.0	8.0
BASTANTE	2	261	21.6	22.7	30.7
REGULAR	3	243	20.1	21.1	51.8
POCO	4	311	25.8	27.0	78.9
NADA	5	243	20.1	21.1	100.0
.	.	57	4.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

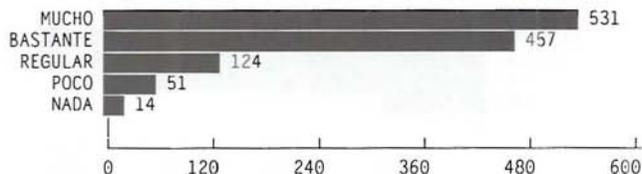


Mean 3.306 Std dev 1.253
 Valid cases 1150 Missing cases 57

Page 17 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A24 PROBLEMAS,CASOS PRACTICOS,EJERCICIOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	531	44.0	45.1	45.1
BASTANTE	2	457	37.9	38.8	83.9
REGULAR	3	124	10.3	10.5	94.5
POCO	4	51	4.2	4.3	98.8
NADA	5	14	1.2	1.2	100.0
.	.	30	2.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

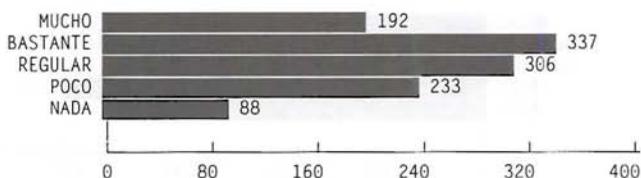


Mean 1.777 Std dev .887
 Valid cases 1177 Missing cases 30

Page 18 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A25 PREGUNTAS ORALES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	192	15.9	16.6	16.6
BASTANTE	2	337	27.9	29.2	45.8
REGULAR	3	306	25.4	26.5	72.2
POCO	4	233	19.3	20.2	92.4
NADA	5	88	7.3	7.6	100.0
.	.	51	4.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

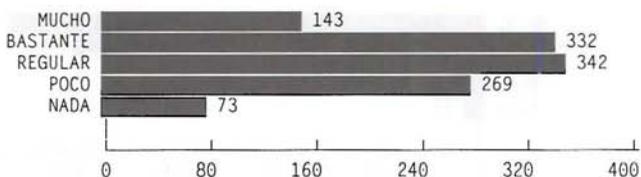


Mean 2.730 Std dev 1.179
Valid cases 1156 Missing cases 51

Page 19 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A26 TRABAJOS O PROYECTOS POR LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	143	11.8	12.3	12.3
BASTANTE	2	332	27.5	28.6	41.0
REGULAR	3	342	28.3	29.5	70.5
POCO	4	269	22.3	23.2	93.7
NADA	5	73	6.0	6.3	100.0
.	.	48	4.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

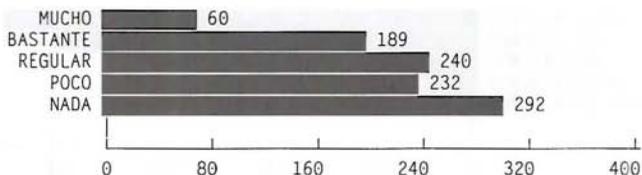


Mean 2.825 Std dev 1.111
Valid cases 1159 Missing cases 48

Page 20 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A2-UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACION:

A27 ESCALAS DE OBSERVACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	60	5.0	5.9	5.9
BASTANTE	2	189	15.7	18.7	24.6
REGULAR	3	240	19.9	23.7	48.3
POCO	4	232	19.2	22.9	71.2
NADA	5	292	24.2	28.8	100.0
.	.	194	16.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

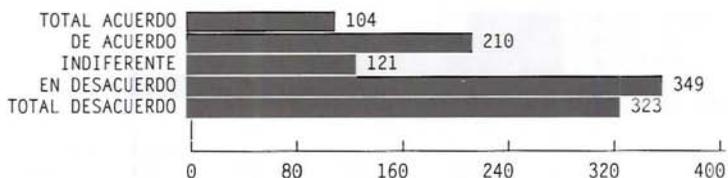


Mean 3.500 Std dev 1.248
 Valid cases 1013 Missing cases 194

A3-LOS CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON SU APLICACION PRACTICA:

A31 NO NECESARIO:SI ENTIENDE LO APLICARA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	104	8.6	9.4	9.4
DE ACUERDO	2	210	17.4	19.0	28.4
INDIFERENTE	3	121	10.0	10.9	39.3
EN DESACUERDO	4	349	28.9	31.5	70.8
TOTAL DESACUERDO	5	323	26.8	29.2	100.0
.	.	100	8.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

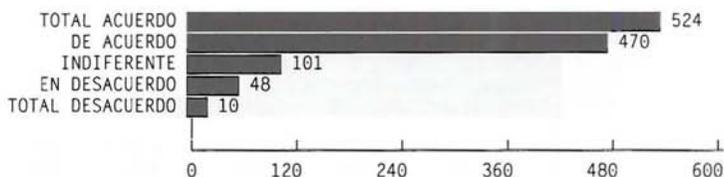


Mean 3.521 Std dev 1.333
 Valid cases 1107 Missing cases 100

Page 23 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A3-LOS CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON SU APLICACION PRACTICA:

A32 TOTALM.NECESARIO:SIRVE DE MOTIVACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	524	43.4	45.4	45.4
DE ACUERDO	2	470	38.9	40.8	86.2
INDIFERENTE	3	101	8.4	8.8	95.0
EN DESACUERDO	4	48	4.0	4.2	99.1
TOTAL DESACUERDO	5	10	.8	.9	100.0
.	.	54	4.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

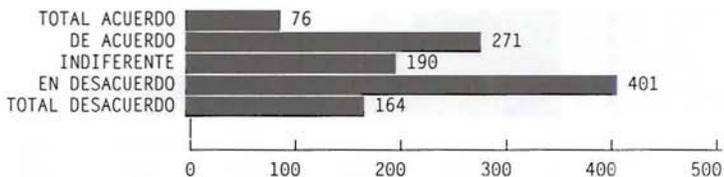


Mean 1.742 Std dev .849
Valid cases 1153 Missing cases 54

Page 24 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A3-LOS CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON SU APLICACION PRACTICA:

A33 NO NECESARIO:EL SABER IMPORTANTE EN SI

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	76	6.3	6.9	6.9
DE ACUERDO	2	271	22.5	24.6	31.5
INDIFERENTE	3	190	15.7	17.2	48.7
EN DESACUERDO	4	401	33.2	36.4	85.1
TOTAL DESACUERDO	5	164	13.6	14.9	100.0
.	.	105	8.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

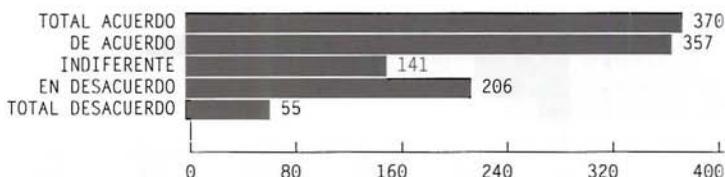


Mean 3.278 Std dev 1.185
Valid cases 1102 Missing cases 105

Page 25 FRECUENCIAS. DIAGRAMA DE BARRAS. MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A3-LOS CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON SU APLICACION PRACTICA:

A34 TOTALM.NECESARIO:SIEMPRE APLIC.PRACTICA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	370	30.7	32.8	32.8
DE ACUERDO	2	357	29.6	31.6	64.4
INDIFERENTE	3	141	11.7	12.5	76.9
EN DESACUERDO	4	206	17.1	18.2	95.1
TOTAL DESACUERDO	5	55	4.6	4.9	100.0
.	.	78	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

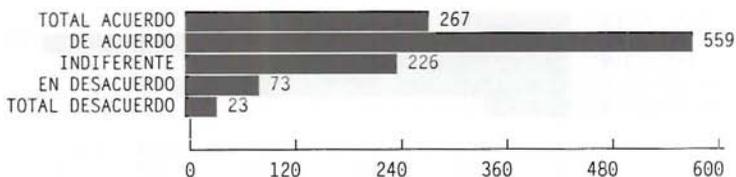


Mean 2.308 Std dev 1.236
 Valid cases 1129 Missing cases 78

A4 - COMO PLANTEA VD. LA ENSEÑANZA DE SU MATERIA:

A41 NECESARIO PARA ESTUDIOS POSTERIORES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	267	22.1	23.3	23.3
DE ACUERDO	2	559	46.3	48.7	72.0
INDIFERENTE	3	226	18.7	19.7	91.6
EN DESACUERDO	4	73	6.0	6.4	98.0
TOTAL DESACUERDO	5	23	1.9	2.0	100.0
.	.	59	4.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

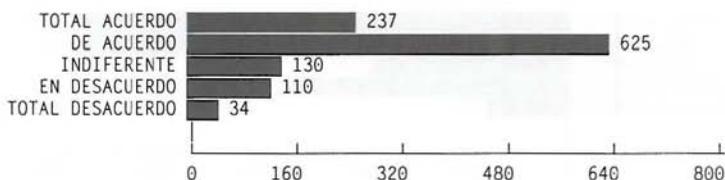


Mean 2.152 Std dev .918
 Valid cases 1148 Missing cases 59

Page 28 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A4 - COMO PLANTEA VD. LA ENSEÑANZA DE SU MATERIA:

A42 LO QUE SABE LA MAYORIA DE ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	237	19.6	20.9	20.9
DE ACUERDO	2	625	51.8	55.0	75.9
INDIFERENTE	3	130	10.8	11.4	87.3
EN DESACUERDO	4	110	9.1	9.7	97.0
TOTAL DESACUERDO	5	34	2.8	3.0	100.0
.	.	71	5.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

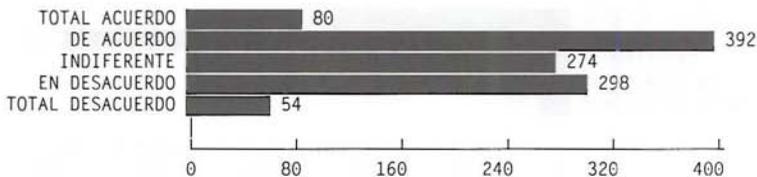


Mean 2.189 Std dev .972
Valid cases 1136 Missing cases 71

Page 29 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A4 - COMO PLANTEA VD. LA ENSEÑANZA DE SU MATERIA:

A43 LO QUE SABE CADA ALUMNO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	80	6.6	7.3	7.3
DE ACUERDO	2	392	32.5	35.7	43.0
INDIFERENTE	3	274	22.7	25.0	67.9
EN DESACUERDO	4	298	24.7	27.1	95.1
TOTAL DESACUERDO	5	54	4.5	4.9	100.0
.	.	109	9.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

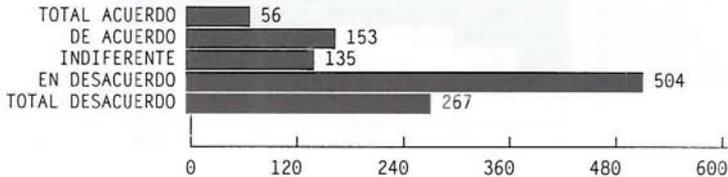


Mean 2.867 Std dev 1.049
Valid cases 1098 Missing cases 109

Page 30 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A4 - COMO PLANTEA VD. LA ENSEÑANZA DE SU MATERIA:

A44 NO SABEN NADA.TODO SE OLVIDA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	56	4.6	5.0	5.0
DE ACUERDO	2	153	12.7	13.7	18.7
INDIFERENTE	3	135	11.2	12.1	30.9
EN DESACUERDO	4	504	41.8	45.2	76.1
TOTAL DESACUERDO	5	267	22.1	23.9	100.0
.	.	92	7.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

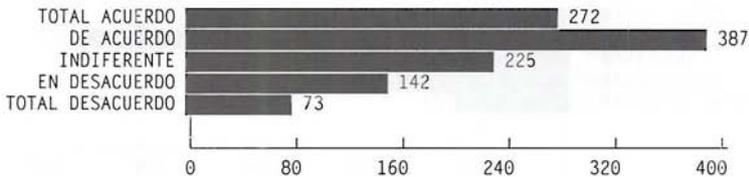


Mean 3.693 Std dev 1.126
 Valid cases 1115 Missing cases 92

A5 - CONSIDERA VD. QUE LA TUTORIA DE LOS ALUMNOS:

A51 PROFESOR QUE MEJOR CONOCE EL GRUPO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	272	22.5	24.7	24.7
DE ACUERDO	2	387	32.1	35.2	60.0
INDIFERENTE	3	225	18.6	20.5	80.4
EN DESACUERDO	4	142	11.8	12.9	93.4
TOTAL DESACUERDO	5	73	6.0	6.6	100.0
.	.	108	8.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

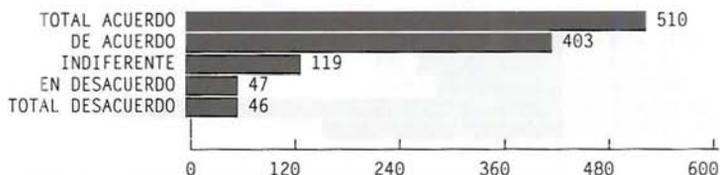


Mean 2.415 Std dev 1.182
 Valid cases 1099 Missing cases 108

Page 33 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A5 - CONSIDERA VD. QUE LA TUTORIA DE LOS ALUMNOS:

A52 PROFESOR FORMADO PARA ELLO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	510	42.3	45.3	45.3
DE ACUERDO	2	403	33.4	35.8	81.2
INDIFERENTE	3	119	9.9	10.6	91.7
EN DESACUERDO	4	47	3.9	4.2	95.9
TOTAL DESACUERDO	5	46	3.8	4.1	100.0
.	.	82	6.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



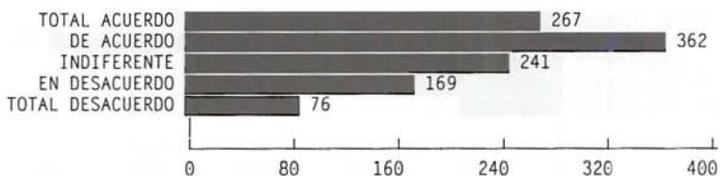
Mean 1.859 Std dev 1.037

Valid cases 1125 Missing cases 82

Page 34 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A5 - CONSIDERA VD. QUE LA TUTORIA DE LOS ALUMNOS:

A53 PROFESOR VOLUNTARIO PARA ELLO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	267	22.1	23.9	23.9
DE ACUERDO	2	362	30.0	32.5	56.4
INDIFERENTE	3	241	20.0	21.6	78.0
EN DESACUERDO	4	169	14.0	15.2	93.2
TOTAL DESACUERDO	5	76	6.3	6.8	100.0
.	.	92	7.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



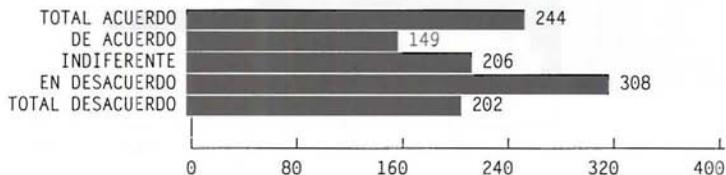
Mean 2.484 Std dev 1.201

Valid cases 1115 Missing cases 92

Page 35 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A5 - CONSIDERA VD. QUE LA TUTORIA DE LOS ALUMNOS:

A54 NO ES FUNCION PROPIA DEL PROFESORADO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	244	20.2	22.0	22.0
DE ACUERDO	2	149	12.3	13.4	35.4
INDIFERENTE	3	206	17.1	18.6	54.0
EN DESACUERDO	4	308	25.5	27.8	81.8
TOTAL DESACUERDO	5	202	16.7	18.2	100.0
.	.	98	8.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

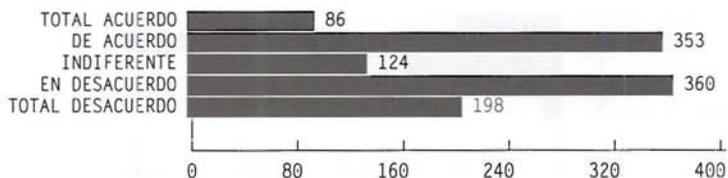


Mean 3.068 Std dev 1.421
 Valid cases 1109 Missing cases 98

A6 - QUE SIGNIFICA PARA VD. EVALUAR:

A61 OBLIGACION DE EMITIR UNA CALIFICACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	86	7.1	7.7	7.7
DE ACUERDO	2	353	29.2	31.5	39.2
INDIFERENTE	3	124	10.3	11.1	50.2
EN DESACUERDO	4	360	29.8	32.1	82.3
TOTAL DESACUERDO	5	198	16.4	17.7	100.0
.	.	86	7.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

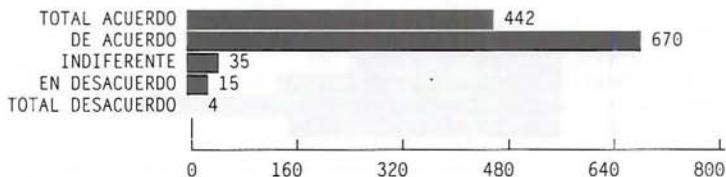


Mean 3.206 Std dev 1.268
 Valid cases 1121 Missing cases 86

Page 38 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A6 - QUE SIGNIFICA PARA VD. EVALUAR:

A62 DETECTAR AVANCE DE LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	442	36.6	37.9	37.9
DE ACUERDO	2	670	55.5	57.5	95.4
INDIFERENTE	3	35	2.9	3.0	98.4
EN DESACUERDO	4	15	1.2	1.3	99.7
TOTAL DESACUERDO	5	4	.3	.3	100.0
.	.	41	3.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

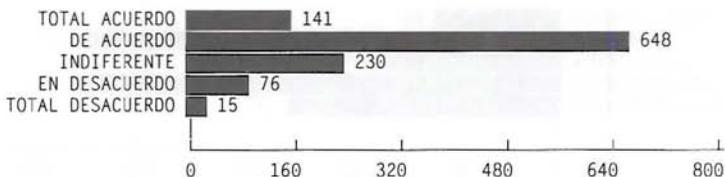


Mean 1.687 Std dev .628
Valid cases 1166 Missing cases 41

Page 39 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A6 - QUE SIGNIFICA PARA VD. EVALUAR:

A63 DIAGNOSTICO PARA LA ORIENTACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	141	11.7	12.7	12.7
DE ACUERDO	2	648	53.7	58.4	71.1
INDIFERENTE	3	230	19.1	20.7	91.8
EN DESACUERDO	4	76	6.3	6.8	98.6
TOTAL DESACUERDO	5	15	1.2	1.4	100.0
.	.	97	8.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

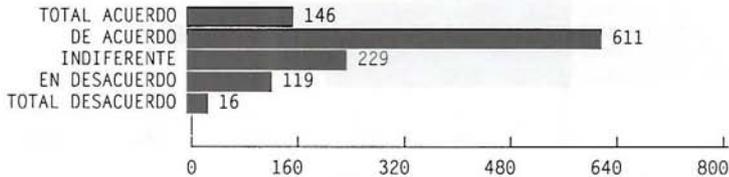


Mean 2.258 Std dev .815
Valid cases 1110 Missing cases 97

Page 40 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A6 - QUE SIGNIFICA PARA VD. EVALUAR:

A64 DATOS PARA REPLANTEAR LA PROGRAMACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	146	12.1	13.0	13.0
DE ACUERDO	2	611	50.6	54.5	67.5
INDIFERENTE	3	229	19.0	20.4	88.0
EN DESACUERDO	4	119	9.9	10.6	98.6
TOTAL DESACUERDO	5	16	1.3	1.4	100.0
.	.	86	7.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

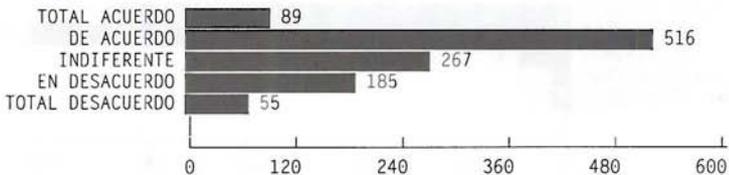


Mean 2.329 Std dev .883
Valid cases 1121 Missing cases 86

Page 41 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A6 - QUE SIGNIFICA PARA VD. EVALUAR:

A65 INFORMACION PLANTEAR LA RECUPERACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	89	7.4	8.0	8.0
DE ACUERDO	2	516	42.8	46.4	54.4
INDIFERENTE	3	267	22.1	24.0	78.4
EN DESACUERDO	4	185	15.3	16.6	95.1
TOTAL DESACUERDO	5	55	4.6	4.9	100.0
.	.	95	7.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

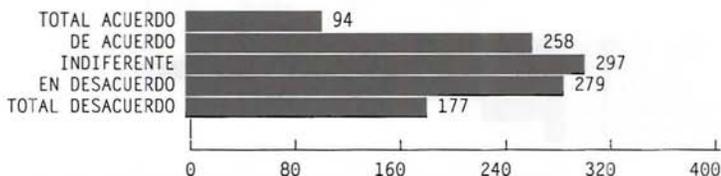


Mean 2.641 Std dev 1.010
Valid cases 1112 Missing cases 95

A7 - LA SESION DE EVALUACION CONJUNTA ES NECESARIA:

A71 RECOGIDA FACIL DE CALIFIC. DE PROFESORES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	94	7.8	8.5	8.5
DE ACUERDO	2	258	21.4	23.3	31.9
INDIFERENTE	3	297	24.6	26.9	58.7
EN DESACUERDO	4	279	23.1	25.2	84.0
TOTAL DESACUERDO	5	177	14.7	16.0	100.0
.	.	102	8.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



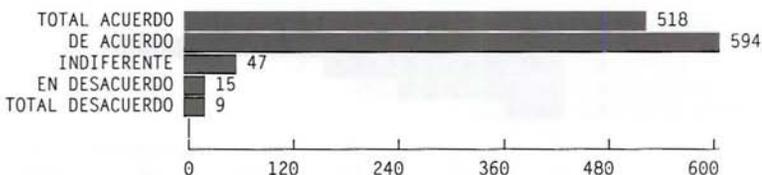
Mean 3.169 Std dev 1.200

Valid cases 1105 Missing cases 102

Page 44 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A7 - LA SESION DE EVALUACION CONJUNTA ES NECESARIA:

A72 INTERCAMBIAR PUNTOS DE VISTA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	518	42.9	43.8	43.8
DE ACUERDO	2	594	49.2	50.2	94.0
INDIFERENTE	3	47	3.9	4.0	98.0
EN DESACUERDO	4	15	1.2	1.3	99.2
TOTAL DESACUERDO	5	9	.7	.8	100.0
.	.	24	2.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

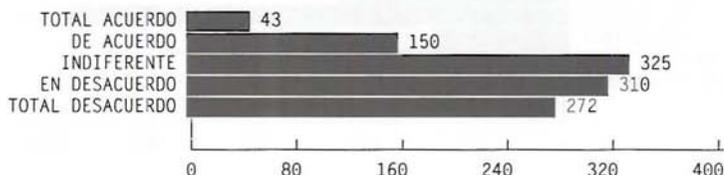


Mean 1.650 Std dev .689
Valid cases 1183 Missing cases 24

Page 45 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A7 - LA SESION DE EVALUACION CONJUNTA ES NECESARIA:

A73 CUMPLIMENTAR DOCUMENTOS OFICIALES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	43	3.6	3.9	3.9
DE ACUERDO	2	150	12.4	13.6	17.5
INDIFERENTE	3	325	26.9	29.5	47.1
EN DESACUERDO	4	310	25.7	28.2	75.3
TOTAL DESACUERDO	5	272	22.5	24.7	100.0
.	.	107	8.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

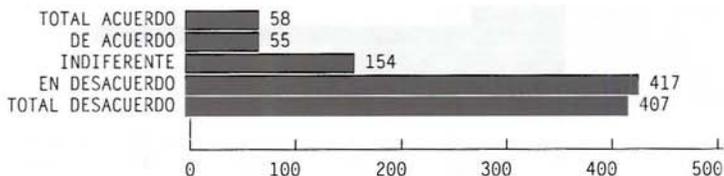


Mean 3.562 Std dev 1.118
 Valid cases 1100 Missing cases 107

Page 46 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A7 - LA SESION DE EVALUACION CONJUNTA ES NECESARIA:

A74 NO NECESARIA:ES LABOR DEL SECRETARIO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	58	4.8	5.3	5.3
DE ACUERDO	2	55	4.6	5.0	10.4
INDIFERENTE	3	154	12.8	14.1	24.5
EN DESACUERDO	4	417	34.5	38.2	62.7
TOTAL DESACUERDO	5	407	33.7	37.3	100.0
.	.	116	9.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

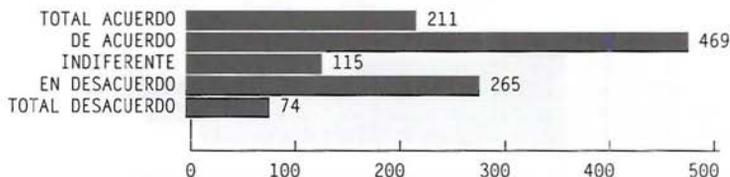


Mean 3.972 Std dev 1.093
 Valid cases 1091 Missing cases 116

A8 - LA PROGRAMACION LA CONCIBE COMO:

A81 UN PLAN DE TRABAJO INDIVIDUAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	211	17.5	18.6	18.6
DE ACUERDO	2	469	38.9	41.4	60.0
INDIFERENTE	3	115	9.5	10.1	70.1
EN DESACUERDO	4	265	22.0	23.4	93.5
TOTAL DESACUERDO	5	74	6.1	6.5	100.0
.	.	73	6.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



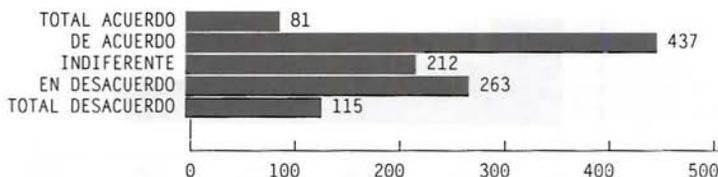
Mean 2.578 Std dev 1.215

Valid cases 1134 Missing cases 73

Page 49 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A8 - LA PROGRAMACION LA CONCIBE COMO:

A82 UN CONTROL DE TRABAJO DEL PROFESOR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	81	6.7	7.3	7.3
DE ACUERDO	2	437	36.2	39.4	46.8
INDIFERENTE	3	212	17.6	19.1	65.9
EN DESACUERDO	4	263	21.8	23.7	89.6
TOTAL DESACUERDO	5	115	9.5	10.4	100.0
.	.	99	8.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

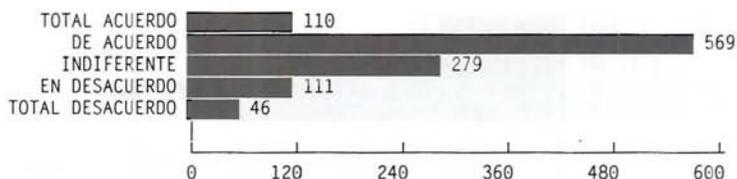


Mean 2.904 Std dev 1.154
Valid cases 1108 Missing cases 99

Page 50 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A8 - LA PROGRAMACION LA CONCIBE COMO:

A83 UNA APORTACION AL PLAN DE CENTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	110	9.1	9.9	9.9
DE ACUERDO	2	569	47.1	51.0	60.9
INDIFERENTE	3	279	23.1	25.0	85.9
EN DESACUERDO	4	111	9.2	10.0	95.9
TOTAL DESACUERDO	5	46	3.8	4.1	100.0
.	.	92	7.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

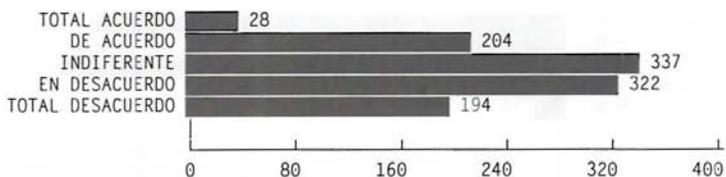


Mean 2.474 Std dev .946
Valid cases 1115 Missing cases 92

Page 51 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A8 - LA PROGRAMACION LA CONCIBE COMO:

A84 UNA SOLUCION PARA LAS RECLAMACIONES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	28	2.3	2.6	2.6
DE ACUERDO	2	204	16.9	18.8	21.4
INDIFERENTE	3	337	27.9	31.1	52.4
EN DESACUERDO	4	322	26.7	29.7	82.1
TOTAL DESACUERDO	5	194	16.1	17.9	100.0
.	.	122	10.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

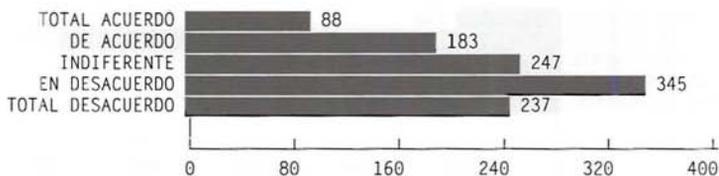


Mean 3.415 Std dev 1.064
Valid cases 1085 Missing cases 122

Page 52 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A8 - LA PROGRAMACION LA CONCIBE COMO:

A85 UNA EXIGENCIA BUROCRATICA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	88	7.3	8.0	8.0
DE ACUERDO	2	183	15.2	16.6	24.6
INDIFERENTE	3	247	20.5	22.5	47.1
EN DESACUERDO	4	345	28.6	31.4	78.5
TOTAL DESACUERDO	5	237	19.6	21.5	100.0
.	.	107	8.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

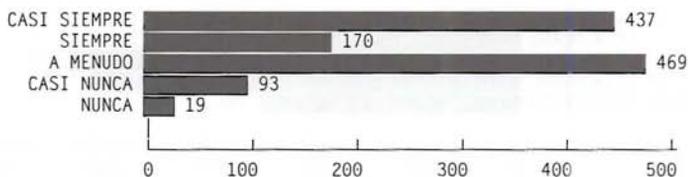


Mean 3.418 Std dev 1.220
Valid cases 1100 Missing cases 107

A9-CON QUE FRECUENCIA UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES RECURSOS:

A91 MATERIALES DE ELABORACION PROPIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
CASI SIEMPRE	1	437	36.2	36.8	36.8
SIEMPRE	2	170	14.1	14.3	51.1
A MENUDO	3	469	38.9	39.5	90.6
CASI NUNCA	4	93	7.7	7.8	98.4
NUNCA	5	19	1.6	1.6	100.0
.	.	19	1.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

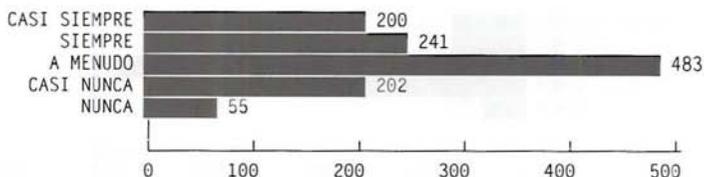


Mean 2.231 Std dev 1.080
Valid cases 1188 Missing cases 19

Page 55 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A9-CON QUE FRECUENCIA UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES RECURSOS:

A92 LIBROS DE TEXTO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
CASI SIEMPRE	1	200	16.6	16.9	16.9
SIEMPRE	2	241	20.0	20.4	37.3
A MENUDO	3	483	40.0	40.9	78.2
CASI NUNCA	4	202	16.7	17.1	95.3
NUNCA	5	55	4.6	4.7	100.0
.	.	26	2.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

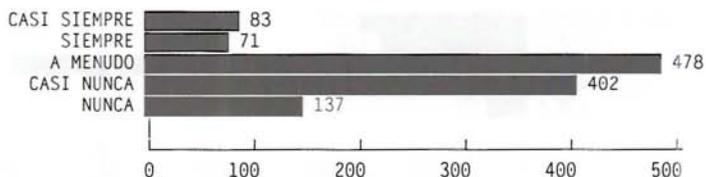


Mean 2.721 Std dev 1.078
 Valid cases 1181 Missing cases 26

Page 56 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A9-CON QUE FRECUENCIA UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES RECURSOS:

A93 MEDIOS AUDIOVISUALES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
CASI SIEMPRE	1	83	6.9	7.1	7.1
SIEMPRE	2	71	5.9	6.1	13.2
A MENUDO	3	478	39.6	40.8	54.0
CASI NUNCA	4	402	33.3	34.3	88.3
NUNCA	5	137	11.4	11.7	100.0
.	.	36	3.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

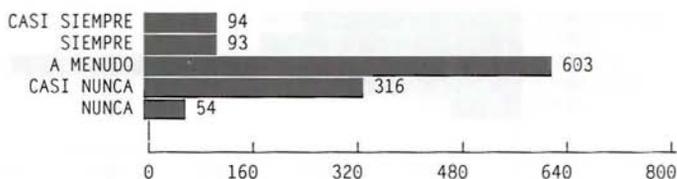


Mean 3.375 Std dev 1.008
 Valid cases 1171 Missing cases 36

Page 57 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A9-CON QUE FRECUENCIA UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES RECURSOS:

A94 LIBROS Y REVISTAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
CASI SIEMPRE	1	94	7.8	8.1	8.1
SIEMPRE	2	93	7.7	8.0	16.1
A MENUDO	3	603	50.0	52.0	68.1
CASI NUNCA	4	316	26.2	27.2	95.3
NUNCA	5	54	4.5	4.7	100.0
.	.	47	3.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

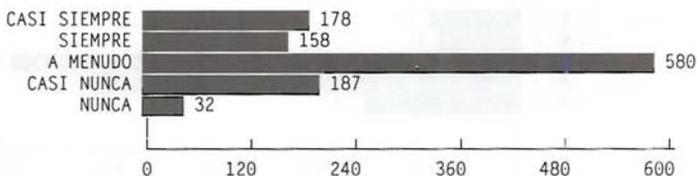


Mean	3.123	Std dev	.921
Valid cases	1160	Missing cases	47

Page 58 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A9-CON QUE FRECUENCIA UTILIZA VD. LOS SIGUIENTES RECURSOS:

A95 OTRO MATERIAL ESPECIFICO DE SU ASIGN.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
CASI SIEMPRE	1	178	14.7	15.7	15.7
SIEMPRE	2	158	13.1	13.9	29.6
A MENUDO	3	580	48.1	51.1	80.7
CASI NUNCA	4	187	15.5	16.5	97.2
NUNCA	5	32	2.7	2.8	100.0
.	.	72	6.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

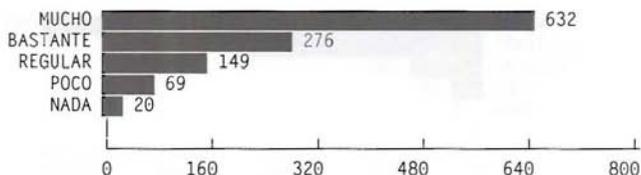


Mean	2.768	Std dev	.996
Valid cases	1135	Missing cases	72

A10-IMPORTANCIA PARA LA EFICACIA DOCENTE DE LAS INSTALACIONES:

A101 UN AULA PARA CADA GRUPO DE ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	632	52.4	55.1	55.1
BASTANTE	2	276	22.9	24.1	79.2
REGULAR	3	149	12.3	13.0	92.2
POCO	4	69	5.7	6.0	98.3
NADA	5	20	1.7	1.7	100.0
.	.	61	5.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

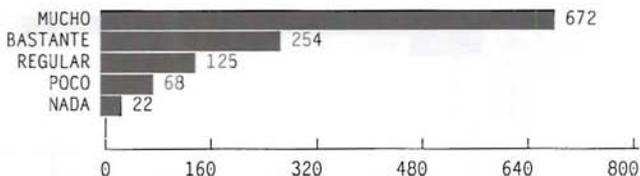


Mean	1.751	Std dev	1.009
Valid cases	1146	Missing cases	61

Page 61 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A10-IMPORTANCIA PARA LA EFICACIA DOCENTE DE LAS INSTALACIONES:

A102 AULAS PARA CADA AREA O MATERIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	672	55.7	58.9	58.9
BASTANTE	2	254	21.0	22.3	81.2
REGULAR	3	125	10.4	11.0	92.1
POCO	4	68	5.6	6.0	98.1
NADA	5	22	1.8	1.9	100.0
.	.	66	5.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

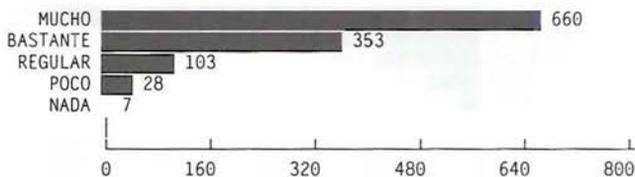


Mean	1.698	Std dev	1.010
Valid cases	1141	Missing cases	66

Page 62 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A10-IMPORTANCIA PARA LA EFICACIA DOCENTE DE LAS INSTALACIONES:

A103 SEMINARIOS CON CAPACIDAD SUFICIENTE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	660	54.7	57.3	57.3
BASTANTE	2	353	29.2	30.7	88.0
REGULAR	3	103	8.5	8.9	97.0
POCO	4	28	2.3	2.4	99.4
NADA	5	7	.6	.6	100.0
.	.	56	4.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

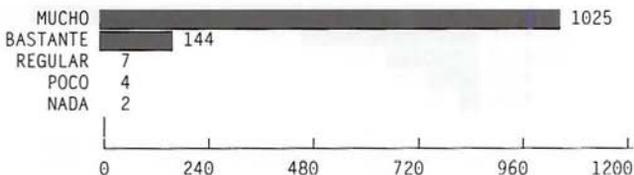


Mean 1.583 Std dev .801
Valid cases 1151 Missing cases 56

Page 63 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A10-IMPORTANCIA PARA LA EFICACIA DOCENTE DE LAS INSTALACIONES:

A104 LABOR., TALLERES, GIMN., INFORM., MUSICA, ...

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	1025	84.9	86.7	86.7
BASTANTE	2	144	11.9	12.2	98.9
REGULAR	3	7	.6	.6	99.5
POCO	4	4	.3	.3	99.8
NADA	5	2	.2	.2	100.0
.	.	25	2.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

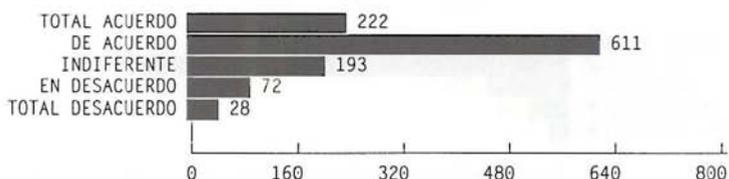


Mean 1.151 Std dev .425
Valid cases 1182 Missing cases 25

A11 - QUE SENTIDO TIENE PARA VD. LA TUTORIA:

A111 GUIA Y ORIENT. PARA EL FUTURO DEL ALUMNO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	222	18.4	19.7	19.7
DE ACUERDO	2	611	50.6	54.3	74.0
INDIFERENTE	3	193	16.0	17.1	91.1
EN DESACUERDO	4	72	6.0	6.4	97.5
TOTAL DESACUERDO	5	28	2.3	2.5	100.0
.	.	81	6.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



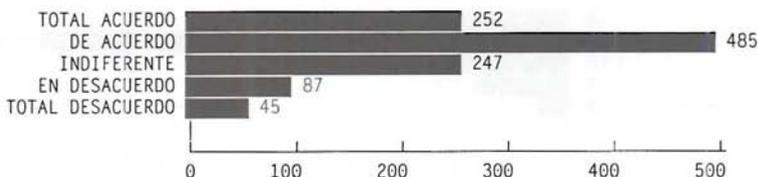
Mean 2.177 Std dev .904

Valid cases 1126 Missing cases 81

Page 66 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A11 - QUE SENTIDO TIENE PARA VD. LA TUTORIA:

A112 ELEMENTO CONSUSTANCIAL A LA DOCENCIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	252	20.9	22.6	22.6
DE ACUERDO	2	485	40.2	43.5	66.0
INDIFERENTE	3	247	20.5	22.1	88.2
EN DESACUERDO	4	87	7.2	7.8	96.0
TOTAL DESACUERDO	5	45	3.7	4.0	100.0
.	.	91	7.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



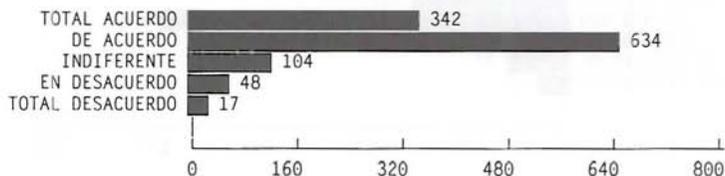
Mean 2.272 Std dev 1.024

Valid cases 1116 Missing cases 91

Page 67 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A11 - QUE SENTIDO TIENE PARA VD. LA TUTORIA:

A113 PARA IDENTIFICAR DIFICULTADES ESCOLARES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	342	28.3	29.9	29.9
DE ACUERDO	2	634	52.5	55.4	85.2
INDIFERENTE	3	104	8.6	9.1	94.3
EN DESACUERDO	4	48	4.0	4.2	98.5
TOTAL DESACUERDO	5	17	1.4	1.5	100.0
.	.	62	5.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

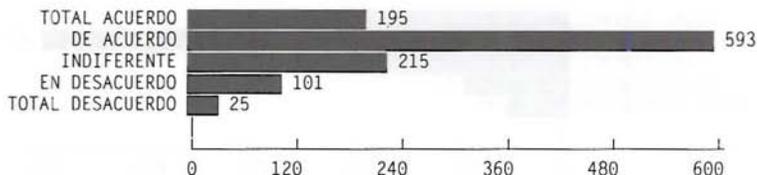


Mean 1.921 Std dev .828
Valid cases 1145 Missing cases 62

Page 68 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A11 - QUE SENTIDO TIENE PARA VD. LA TUTORIA:

A114 COORDINACION ENTRE LOS PROFESORES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	195	16.2	17.3	17.3
DE ACUERDO	2	593	49.1	52.5	69.8
INDIFERENTE	3	215	17.8	19.0	88.8
EN DESACUERDO	4	101	8.4	8.9	97.8
TOTAL DESACUERDO	5	25	2.1	2.2	100.0
.	.	78	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

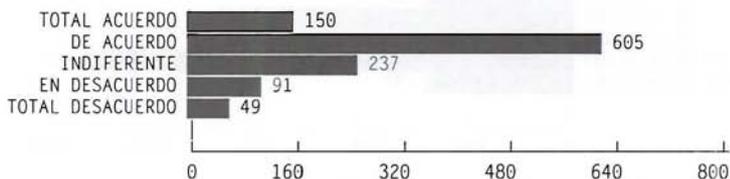


Mean 2.263 Std dev .923
Valid cases 1129 Missing cases 78

Page 69 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A11 - QUE SENTIDO TIENE PARA VD. LA TUTORIA:

A115 UNA RELACION ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	150	12.4	13.3	13.3
DE ACUERDO	2	605	50.1	53.4	66.7
INDIFERENTE	3	237	19.6	20.9	87.6
EN DESACUERDO	4	91	7.5	8.0	95.7
TOTAL DESACUERDO	5	49	4.1	4.3	100.0
.	.	75	6.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

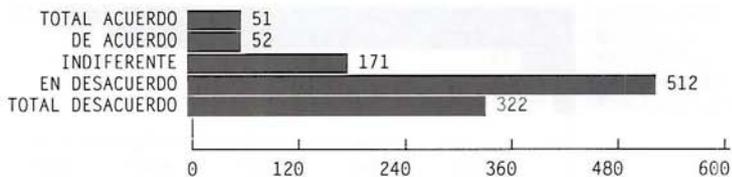


Mean 2.367 Std dev .959
 Valid cases 1132 Missing cases 75

Page 70 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A11 - QUE SENTIDO TIENE PARA VD. LA TUTORIA:

A116 INNECESARIA PARA ALUMNOS DE EE.MM.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	51	4.2	4.6	4.6
DE ACUERDO	2	52	4.3	4.7	9.3
INDIFERENTE	3	171	14.2	15.4	24.7
EN DESACUERDO	4	512	42.4	46.2	70.9
TOTAL DESACUERDO	5	322	26.7	29.1	100.0
.	.	99	8.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

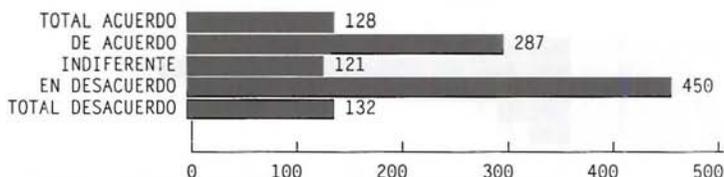


Mean 3.904 Std dev 1.019
 Valid cases 1108 Missing cases 99

A12-GRADO DE ADECUACION DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

A121 CADA PROFESOR SU PROGRAMACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	128	10.6	11.4	11.4
DE ACUERDO	2	287	23.8	25.7	37.1
INDIFERENTE	3	121	10.0	10.8	47.9
EN DESACUERDO	4	450	37.3	40.3	88.2
TOTAL DESACUERDO	5	132	10.9	11.8	100.0
.	.	89	7.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



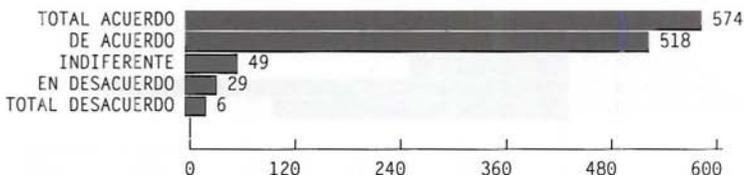
Mean 3.153 Std dev 1.252

Valid cases 1118 Missing cases 89

Page 73 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A12-GRADO DE ADECUACION DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

A122 TODOS COLABORAN EN SU ELABORACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	574	47.6	48.8	48.8
DE ACUERDO	2	518	42.9	44.0	92.9
INDIFERENTE	3	49	4.1	4.2	97.0
EN DESACUERDO	4	29	2.4	2.5	99.5
TOTAL DESACUERDO	5	6	.5	.5	100.0
.	.	31	2.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



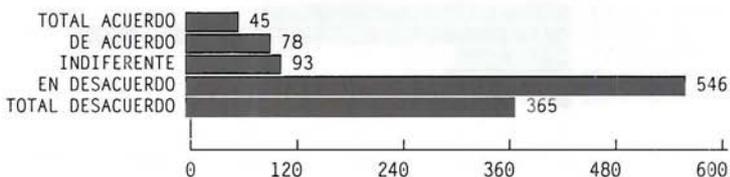
Mean 1.618 Std dev .727

Valid cases 1176 Missing cases 31

Page 74 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A12-GRADO DE ADECUACION DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

A123 LA HACE EL JEFE DEL SEMINARIO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	45	3.7	4.0	4.0
DE ACUERDO	2	78	6.5	6.9	10.9
INDIFERENTE	3	93	7.7	8.3	19.2
EN DESACUERDO	4	546	45.2	48.4	67.6
TOTAL DESACUERDO	5	365	30.2	32.4	100.0
.	.	80	6.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

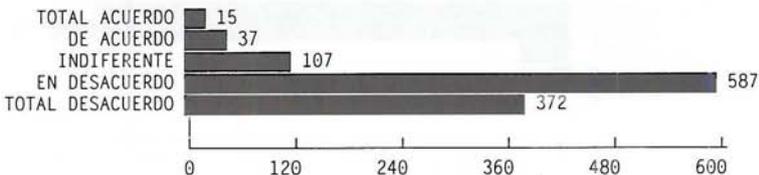


Mean 3.983 Std dev 1.021
 Valid cases 1127 Missing cases 80

Page 75 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A12-GRADO DE ADECUACION DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

A124 CON LIBRO DE TEXTO ES INNECESARIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	15	1.2	1.3	1.3
DE ACUERDO	2	37	3.1	3.3	4.7
INDIFERENTE	3	107	8.9	9.6	14.2
EN DESACUERDO	4	587	48.6	52.5	66.7
TOTAL DESACUERDO	5	372	30.8	33.3	100.0
.	.	89	7.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

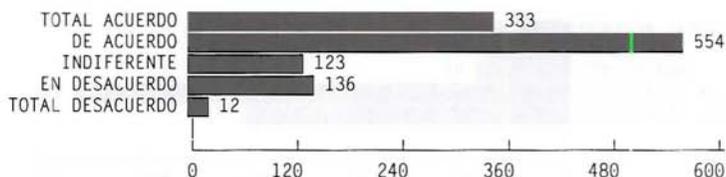


Mean 4.131 Std dev .816
 Valid cases 1118 Missing cases 89

Page 76 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A12-GRADO DE ADECUACION DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

A125 UNOS PRINCIPIOS GENERALES COMUNES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	333	27.6	28.8	28.8
DE ACUERDO	2	554	45.9	47.8	76.6
INDIFERENTE	3	123	10.2	10.6	87.2
EN DESACUERDO	4	136	11.3	11.7	99.0
TOTAL DESACUERDO	5	12	1.0	1.0	100.0
.	.	49	4.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

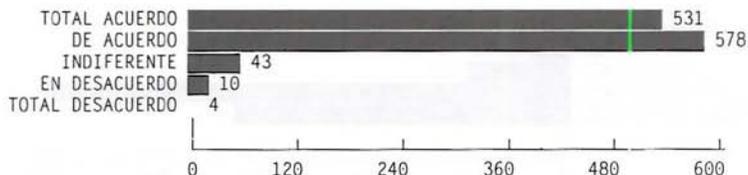


Mean 2.085 Std dev .975
Valid cases 1158 Missing cases 49

A13-LAS ENSEÑANZAS PARA SUS ALUMNOS VD.INTENTA CONSEGUIR:

A131 HABITOS Y TECNIC.DE TRABAJO INTELECTUAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	531	44.0	45.5	45.5
DE ACUERDO	2	578	47.9	49.6	95.1
INDIFERENTE	3	43	3.6	3.7	98.8
EN DESACUERDO	4	10	.8	.9	99.7
TOTAL DESACUERDO	5	4	.3	.3	100.0
.	.	41	3.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

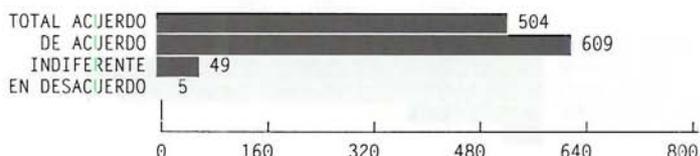


Mean 1.609 Std dev .636
Valid cases 1166 Missing cases 41

Page 79 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A13-LAS ENSEÑANZAS PARA SUS ALUMNOS VD.INTENTA CONSEGUIR:

A132 CONOCIM. PARA COMPRENDER LA REALIDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	504	41.8	43.2	43.2
DE ACUERDO	2	609	50.5	52.2	95.4
INDIFERENTE	3	49	4.1	4.2	99.6
EN DESACUERDO	4	5	.4	.4	100.0
.	.	40	3.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

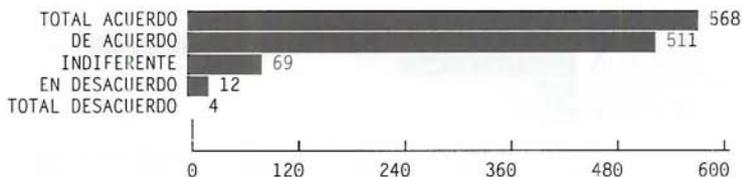


Mean 1.619 Std dev .588
 Valid cases 1167 Missing cases 40

Page 80 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 A13-LAS ENSEÑANZAS PARA SUS ALUMNOS VD.INTENTA CONSEGUIR:

A133 PENSAMIENTO CRITICO Y AUTONOMO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	568	47.1	48.8	48.8
DE ACUERDO	2	511	42.3	43.9	92.7
INDIFERENTE	3	69	5.7	5.9	98.6
EN DESACUERDO	4	12	1.0	1.0	99.7
TOTAL DESACUERDO	5	4	.3	.3	100.0
.	.	43	3.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

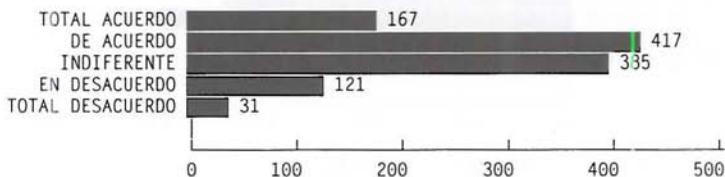


Mean 1.602 Std dev .679
 Valid cases 1164 Missing cases 43

Page 81 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A13-LAS ENSEÑANZAS PARA SUS ALUMNOS VD.INTENTA CONSEGUIR:

A134 TECNICAS APLICACION AL MUNDO LABORAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	167	13.8	14.9	14.9
DE ACUERDO	2	417	34.5	37.2	52.1
INDIFERENTE	3	385	31.9	34.3	86.4
EN DESACUERDO	4	121	10.0	10.8	97.2
TOTAL DESACUERDO	5	31	2.6	2.8	100.0
.	.	86	7.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

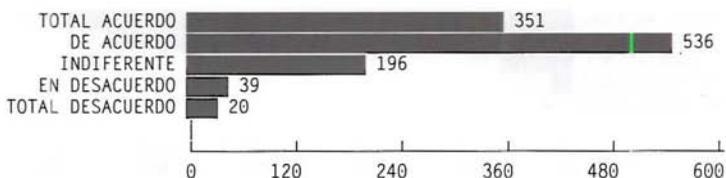


Mean 2.493 Std dev .965
Valid cases 1121 Missing cases 86

Page 82 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
A13-LAS ENSEÑANZAS PARA SUS ALUMNOS VD.INTENTA CONSEGUIR:

A135 INTEGRACION SIN TRAUMAS EN LA SOCIEDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	351	29.1	30.7	30.7
DE ACUERDO	2	536	44.4	46.9	77.7
INDIFERENTE	3	196	16.2	17.2	94.8
EN DESACUERDO	4	39	3.2	3.4	98.2
TOTAL DESACUERDO	5	20	1.7	1.8	100.0
.	.	65	5.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

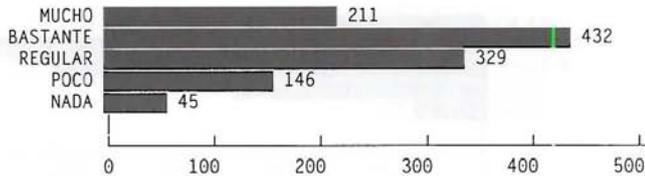


Mean 1.985 Std dev .880
Valid cases 1142 Missing cases 65

Page 86 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B1-SEÑALE EL GRADO DE NECESIDAD DE SU:

B13 PERFECCIONAMIENTO DIDACTICO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	211	17.5	18.1	18.1
BASTANTE	2	432	35.8	37.1	55.3
REGULAR	3	329	27.3	28.3	83.6
POCO	4	146	12.1	12.6	96.1
NADA	5	45	3.7	3.9	100.0
.	.	44	3.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

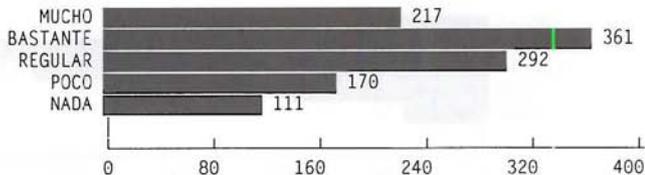


Mean 2.469 Std dev 1.047
Valid cases 1163 Missing cases 44

Page 87 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B1-SEÑALE EL GRADO DE NECESIDAD DE SU:

B14 FORMACION PSICOPEDAGOGICA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	217	18.0	18.9	18.9
BASTANTE	2	361	29.9	31.4	50.2
REGULAR	3	292	24.2	25.4	75.6
POCO	4	170	14.1	14.8	90.4
NADA	5	111	9.2	9.6	100.0
.	.	56	4.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

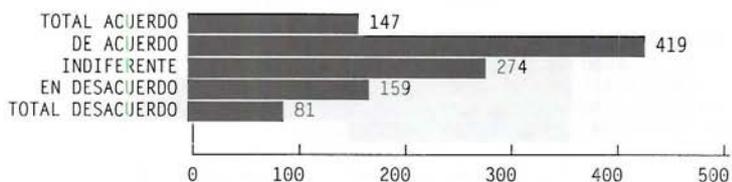


Mean 2.650 Std dev 1.217
Valid cases 1151 Missing cases 56

B2-PARA QUE SIRVEN LOS SEMINARIOS O DPTOS. DIDACTICOS:

B21 PARA EL PERFECC.Y LA INVEST. EDUCATIVA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	147	12.2	13.6	13.6
DE ACUERDO	2	419	34.7	38.8	52.4
INDIFERENTE	3	274	22.7	25.4	77.8
EN DESACUERDO	4	159	13.2	14.7	92.5
TOTAL DESACUERDO	5	81	6.7	7.5	100.0
.	.	127	10.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



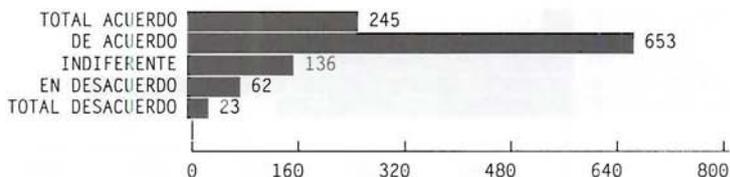
Mean 2.637 Std dev 1.118

Valid cases 1080 Missing cases 127

Page 90 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B2-PARA QUE SIRVEN LOS SEMINARIOS O DPTOS. DIDACTICOS:

B22 PARA EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	245	20.3	21.9	21.9
DE ACUERDO	2	653	54.1	58.4	80.3
INDIFERENTE	3	136	11.3	12.2	92.4
EN DESACUERDO	4	62	5.1	5.5	97.9
TOTAL DESACUERDO	5	23	1.9	2.1	100.0
.	.	88	7.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



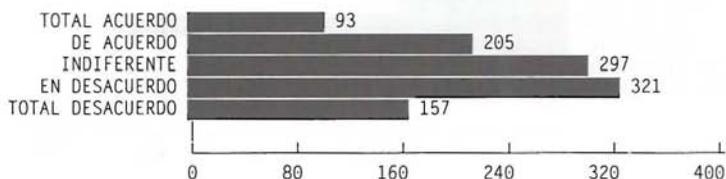
Mean 2.075 Std dev .861

Valid cases 1119 Missing cases 88

Page 91 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B2-PARA QUE SIRVEN LOS SEMINARIOS O DPTOS. DIDACTICOS:

B23 PARA CUMPLIR CON UNA EXIGENCIA LEGAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	93	7.7	8.7	8.7
DE ACUERDO	2	205	17.0	19.1	27.8
INDIFERENTE	3	297	24.6	27.7	55.5
EN DESACUERDO	4	321	26.6	29.9	85.4
TOTAL DESACUERDO	5	157	13.0	14.6	100.0
.	.	134	11.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

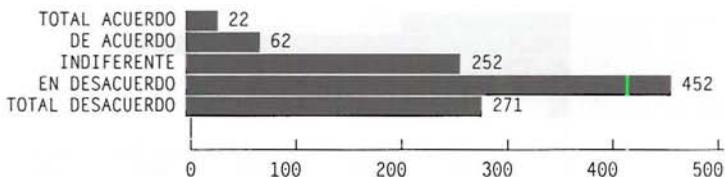


Mean 3.227 Std dev 1.171
Valid cases 1073 Missing cases 134

Page 92 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B2-PARA QUE SIRVEN LOS SEMINARIOS O DPTOS. DIDACTICOS:

B24 PARA PROVOCAR CONFLICTOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	22	1.8	2.1	2.1
DE ACUERDO	2	62	5.1	5.9	7.9
INDIFERENTE	3	252	20.9	23.8	31.7
EN DESACUERDO	4	452	37.4	42.7	74.4
TOTAL DESACUERDO	5	271	22.5	25.6	100.0
.	.	148	12.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

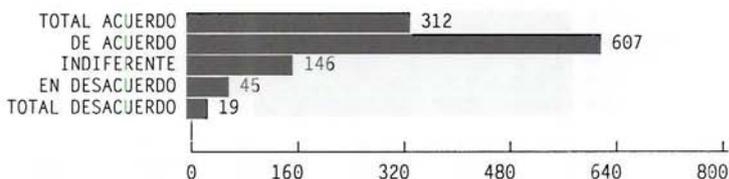


Mean 3.839 Std dev .943
Valid cases 1059 Missing cases 148

Page 93 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B2-PARA QUE SIRVEN LOS SEMINARIOS O DPTOS. DIDACTICOS:

B25 PARA COORD. ENTRE PROGRAM. Y DOCENCIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	312	25.8	27.6	27.6
DE ACUERDO	2	607	50.3	53.8	81.4
INDIFERENTE	3	146	12.1	12.9	94.3
EN DESACUERDO	4	45	3.7	4.0	98.3
TOTAL DESACUERDO	5	19	1.6	1.7	100.0
.	.	78	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

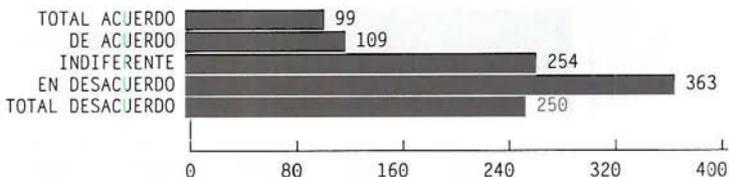


Mean 1.983 Std dev .847
Valid cases 1129 Missing cases 78

Page 94 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B2-PARA QUE SIRVEN LOS SEMINARIOS O DPTOS. DIDACTICOS:

B26 PARA NADA:LA ESTRUCTURA HACE INEFICACES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	99	8.2	9.2	9.2
DE ACUERDO	2	109	9.0	10.1	19.3
INDIFERENTE	3	254	21.0	23.6	43.0
EN DESACUERDO	4	363	30.1	33.8	76.7
TOTAL DESACUERDO	5	250	20.7	23.3	100.0
.	.	132	10.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

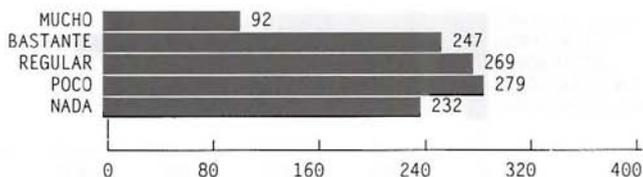


Mean 3.517 Std dev 1.213
Valid cases 1075 Missing cases 132

B3-COMO PUEDE SATISFACERSE MEJOR SU PERFEC.C.Y FORMACION:

B31 CURSOS ORGANIZADOS POR LOS C.E.P.S

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	92	7.6	8.2	8.2
BASTANTE	2	247	20.5	22.1	30.3
REGULAR	3	269	22.3	24.0	54.3
POCO	4	279	23.1	24.9	79.3
NADA	5	232	19.2	20.7	100.0
.	.	88	7.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

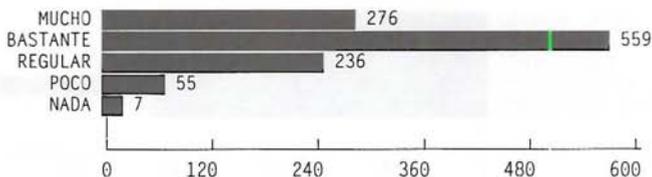


Mean 3.279 Std dev 1.246
Valid cases 1119 Missing cases 88

Page 97 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B3-COMO PUEDE SATISFACERSE MEJOR SU PERFEC.C.Y FORMACION:

B32 LIBROS CIENTIFICOS Y/O DIDACTICOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	276	22.9	24.4	24.4
BASTANTE	2	559	46.3	49.3	73.7
REGULAR	3	236	19.6	20.8	94.5
POCO	4	55	4.6	4.9	99.4
NADA	5	7	.6	.6	100.0
.	.	74	6.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

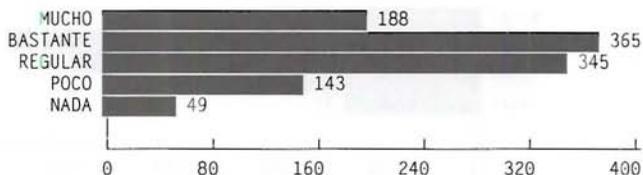


Mean 2.080 Std dev .834
Valid cases 1133 Missing cases 74

Page 98 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B3-COMO PUEDE SATISFACERSE MEJOR SU PERFECC.Y FORMACION:

B33 CURSOS DE ENTIDADES PRIVADAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	188	15.6	17.2	17.2
BASTANTE	2	365	30.2	33.5	50.7
REGULAR	3	345	28.6	31.7	82.4
POCO	4	143	11.8	13.1	95.5
NADA	5	49	4.1	4.5	100.0
.	.	117	9.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

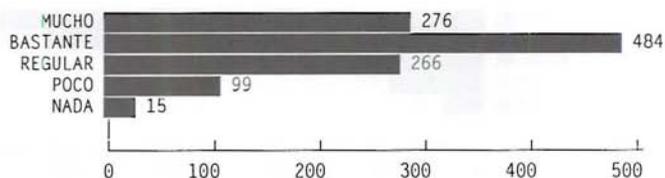


Mean 2.541 Std dev 1.061
Valid cases 1090 Missing cases 117

Page 99 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B3-COMO PUEDE SATISFACERSE MEJOR SU PERFECC.Y FORMACION:

B34 CURSOS ORGANIZADOS POR LA UNIVERSIDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	276	22.9	24.2	24.2
BASTANTE	2	484	40.1	42.5	66.7
REGULAR	3	266	22.0	23.3	90.0
POCO	4	99	8.2	8.7	98.7
NADA	5	15	1.2	1.3	100.0
.	.	67	5.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

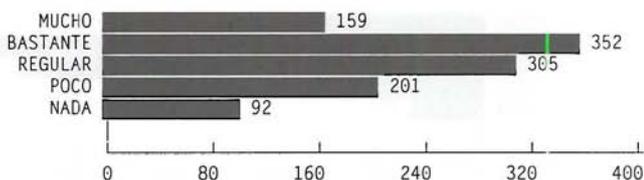


Mean 2.204 Std dev .949
Valid cases 1140 Missing cases 67

Page 100 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B3-COMO PUEDE SATISFACERSE MEJOR SU PERFEC.C.Y FORMACION:

B35 PARTICIPACION EN M.R.P.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	159	13.2	14.3	14.3
BASTANTE	2	352	29.2	31.7	46.1
REGULAR	3	305	25.3	27.5	73.6
POCO	4	201	16.7	18.1	91.7
NADA	5	92	7.6	8.3	100.0
.	.	98	8.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

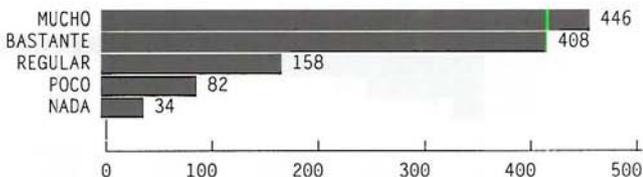


Mean 2.743 Std dev 1.157
Valid cases 1109 Missing cases 98

Page 101 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B3-COMO PUEDE SATISFACERSE MEJOR SU PERFEC.C.Y FORMACION:

B36 LICENCIAS POR ESTUDIOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	446	37.0	39.5	39.5
BASTANTE	2	408	33.8	36.2	75.7
REGULAR	3	158	13.1	14.0	89.7
POCO	4	82	6.8	7.3	97.0
NADA	5	34	2.8	3.0	100.0
.	.	79	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

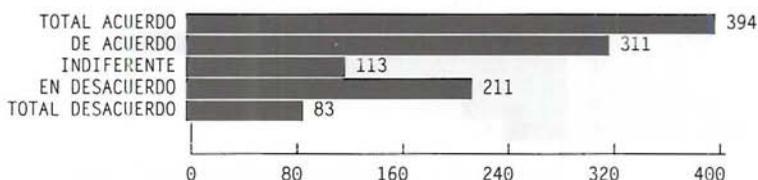


Mean 1.980 Std dev 1.048
Valid cases 1128 Missing cases 79

B4 - LA FORMACION PERMANENTE DEL PROF.DEBERIA SER:

B41 VOLUNTARIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	394	32.6	35.4	35.4
DE ACUERDO	2	311	25.8	28.0	63.4
INDIFERENTE	3	113	9.4	10.2	73.6
EN DESACUERDO	4	211	17.5	19.0	92.5
TOTAL DESACUERDO	5	83	6.9	7.5	100.0
.	.	95	7.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



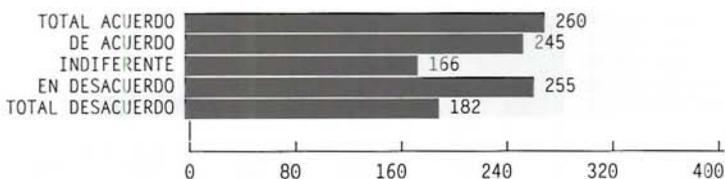
Mean 2.351 Std dev 1.329

Valid cases 1112 Missing cases 95

Page 104 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B4 - LA FORMACION PERMANENTE DEL PROF.DEBERIA SER:

B42 OBLIGATORIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	260	21.5	23.5	23.5
DE ACUERDO	2	245	20.3	22.1	45.6
INDIFERENTE	3	166	13.8	15.0	60.6
EN DESACUERDO	4	255	21.1	23.0	83.6
TOTAL DESACUERDO	5	182	15.1	16.4	100.0
.	.	99	8.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



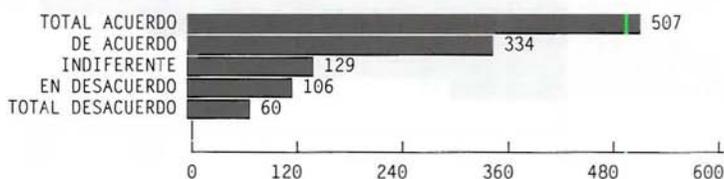
Mean 2.868 Std dev 1.425

Valid cases 1108 Missing cases 99

Page 105 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B4 - LA FORMACION PERMANENTE DEL PROF.DEBERIA SER:

B43 EN HORAS LECTIVAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	507	42.0	44.6	44.6
DE ACUERDO	2	334	27.7	29.4	74.0
INDIFERENTE	3	129	10.7	11.4	85.4
EN DESACUERDO	4	106	8.8	9.3	94.7
TOTAL DESACUERDO	5	60	5.0	5.3	100.0
.	.	71	5.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

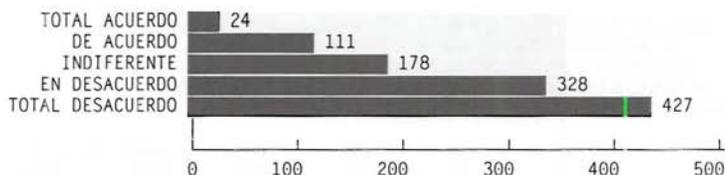


Mean 2.012 Std dev 1.187
Valid cases 1136 Missing cases 71

Page 106 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B4 - LA FORMACION PERMANENTE DEL PROF.DEBERIA SER:

B44 EN LAS VACACIONES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	24	2.0	2.2	2.2
DE ACUERDO	2	111	9.2	10.4	12.6
INDIFERENTE	3	178	14.7	16.7	29.3
EN DESACUERDO	4	328	27.2	30.7	60.0
TOTAL DESACUERDO	5	427	35.4	40.0	100.0
.	.	139	11.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

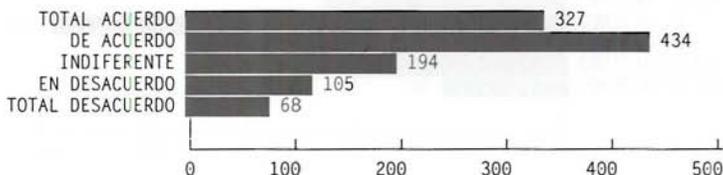


Mean 3.958 Std dev 1.088
Valid cases 1068 Missing cases 139

Page 107 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B4 - LA FORMACION PERMANENTE DEL PROF.DEBERIA SER:

B45 FUERA DE JORNADA PERO RETRIBUIDAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	327	27.1	29.0	29.0
DE ACUERDO	2	434	36.0	38.5	67.5
INDIFERENTE	3	194	16.1	17.2	84.7
EN DESACUERDO	4	105	8.7	9.3	94.0
TOTAL DESACUERDO	5	68	5.6	6.0	100.0
.	.	79	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

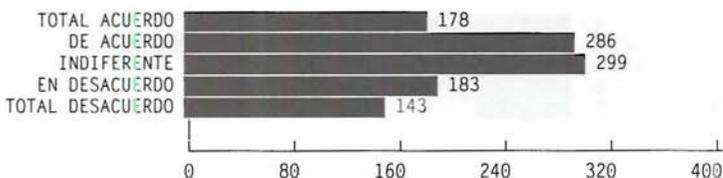


Mean 2.249 Std dev 1.147
 Valid cases 1128 Missing cases 79

Page 108 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B4 - LA FORMACION PERMANENTE DEL PROF.DEBERIA SER:

B46 DA IGUAL EL COMO, PERO PARA LA PROMOCION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	178	14.7	16.3	16.3
DE ACUERDO	2	286	23.7	26.3	42.6
INDIFERENTE	3	299	24.8	27.5	70.1
EN DESACUERDO	4	183	15.2	16.8	86.9
TOTAL DESACUERDO	5	143	11.8	13.1	100.0
.	.	118	9.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

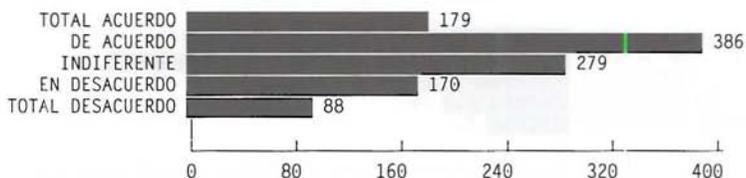


Mean 2.841 Std dev 1.259
 Valid cases 1089 Missing cases 118

B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B51 PARA UNA COMISION DE SERVICIOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	179	14.8	16.2	16.2
DE ACUERDO	2	386	32.0	35.0	51.3
INDIFERENTE	3	279	23.1	25.3	76.6
EN DESACUERDO	4	170	14.1	15.4	92.0
TOTAL DESACUERDO	5	88	7.3	8.0	100.0
.	.	105	8.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



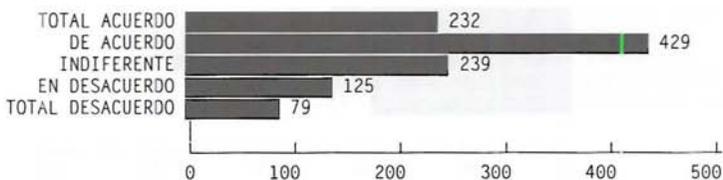
Mean 2.639 Std dev 1.160

Valid cases 1102 Missing cases 105

Page 111 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B52 PARA LA CONDICION DE CATEDRATICO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	232	19.2	21.0	21.0
DE ACUERDO	2	429	35.5	38.9	59.9
INDIFERENTE	3	239	19.8	21.6	81.5
EN DESACUERDO	4	125	10.4	11.3	92.8
TOTAL DESACUERDO	5	79	6.5	7.2	100.0
.	.	103	8.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



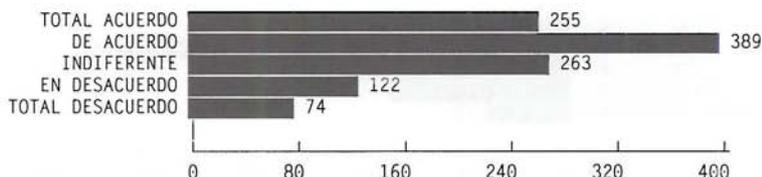
Mean 2.447 Std dev 1.151

Valid cases 1104 Missing cases 103

Page 112 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B53 PARA EL ACCESO A LA INSPECCION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	255	21.1	23.1	23.1
DE ACUERDO	2	389	32.2	35.3	58.4
INDIFERENTE	3	263	21.8	23.8	82.2
EN DESACUERDO	4	122	10.1	11.1	93.3
TOTAL DESACUERDO	5	74	6.1	6.7	100.0
.	.	104	8.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

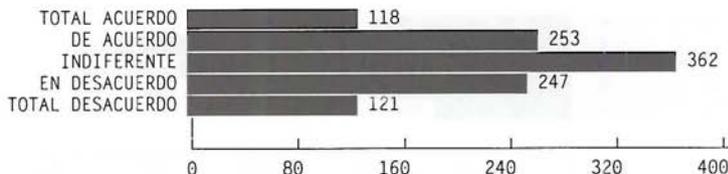


Mean 2.430 Std dev 1.154
 Valid cases 1103 Missing cases 104

Page 113 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B54 PARA SER DIRECTOR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	118	9.8	10.7	10.7
DE ACUERDO	2	253	21.0	23.0	33.7
INDIFERENTE	3	362	30.0	32.9	66.6
EN DESACUERDO	4	247	20.5	22.4	89.0
TOTAL DESACUERDO	5	121	10.0	11.0	100.0
.	.	106	8.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

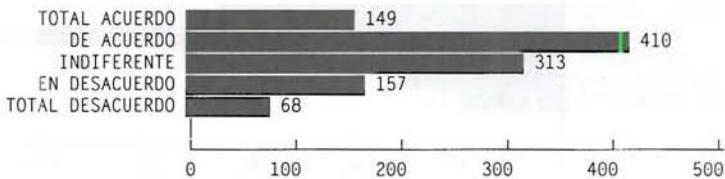


Mean 3.000 Std dev 1.150
 Valid cases 1101 Missing cases 106

Page 114 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B55 PARA UN PUESTO EN EL EXTRANJERO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	149	12.3	13.6	13.6
DE ACUERDO	2	410	34.0	37.4	51.0
INDIFERENTE	3	313	25.9	28.5	79.5
EN DESACUERDO	4	157	13.0	14.3	93.8
TOTAL DESACUERDO	5	68	5.6	6.2	100.0
.	.	110	9.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

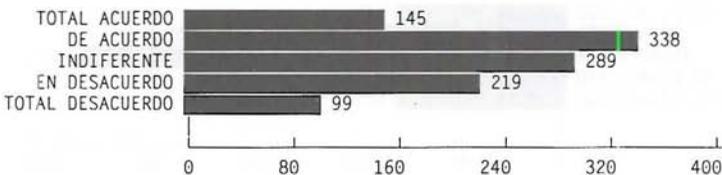


Mean 2.622 Std dev 1.080
Valid cases 1097 Missing cases 110

Page 115 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B56 PARA LA LICENCIA POR ESTUDIOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	145	12.0	13.3	13.3
DE ACUERDO	2	338	28.0	31.0	44.3
INDIFERENTE	3	289	23.9	26.5	70.8
EN DESACUERDO	4	219	18.1	20.1	90.9
TOTAL DESACUERDO	5	99	8.2	9.1	100.0
.	.	117	9.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

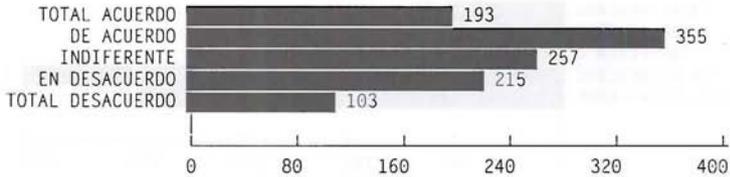


Mean 2.806 Std dev 1.171
Valid cases 1090 Missing cases 117

Page 116 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B57 PARA MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	193	16.0	17.2	17.2
DE ACUERDO	2	355	29.4	31.6	48.8
INDIFERENTE	3	257	21.3	22.9	71.7
EN DESACUERDO	4	215	17.8	19.1	90.8
TOTAL DESACUERDO	5	103	8.5	9.2	100.0
.	.	84	7.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

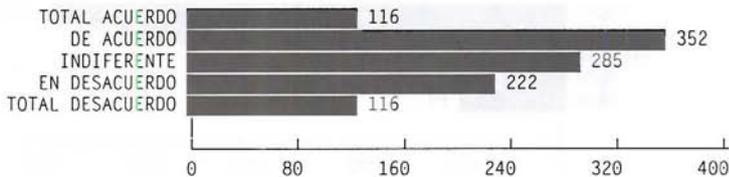


Mean 2.715 Std dev 1.217
 Valid cases 1123 Missing cases 84

Page 117 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B58 PARA EL PERIODO DE PRACTICAS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	116	9.6	10.6	10.6
DE ACUERDO	2	352	29.2	32.3	42.9
INDIFERENTE	3	285	23.6	26.1	69.0
EN DESACUERDO	4	222	18.4	20.3	89.4
TOTAL DESACUERDO	5	116	9.6	10.6	100.0
.	.	116	9.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

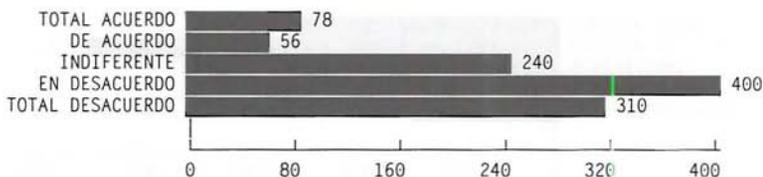


Mean 2.381 Std dev 1.168
 Valid cases 1091 Missing cases 116

Page 118 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B5-CREE NECESARIA UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROF.:

B59 NO ES NECESARIA NUNCA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	78	6.5	7.2	7.2
DE ACUERDO	2	56	4.6	5.2	12.4
INDIFERENTE	3	240	19.9	22.1	34.5
EN DESACUERDO	4	400	33.1	36.9	71.4
TOTAL DESACUERDO	5	310	25.7	28.6	100.0
.	.	123	10.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

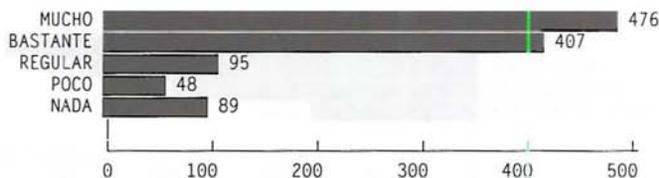


Mean 3.745 Std dev 1.139
Valid cases 1084 Missing cases 123

B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B61 EN SU TRABAJO EN EL AULA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	476	39.4	42.7	42.7
BASTANTE	2	407	33.7	36.5	79.2
REGULAR	3	95	7.9	8.5	87.7
POCO	4	48	4.0	4.3	92.0
NADA	5	89	7.4	8.0	100.0
.	.	92	7.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

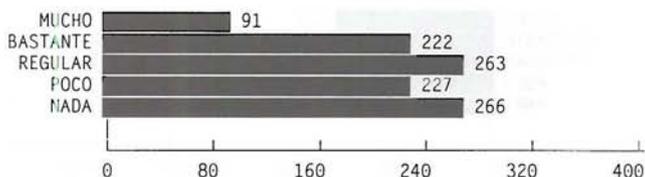


Mean 1.984 Std dev 1.185
Valid cases 1115 Missing cases 92

Page 121 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B62 EN SU TRABAJO COMO TUTOR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	91	7.5	8.5	8.5
BASTANTE	2	222	18.4	20.8	29.3
REGULAR	3	263	21.8	24.6	53.9
POCO	4	227	18.8	21.2	75.1
NADA	5	266	22.0	24.9	100.0
.	.	138	11.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

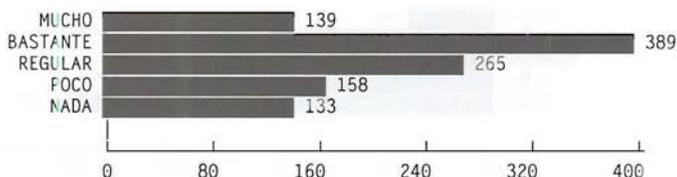


Mean 3.332 Std dev 1.283
Valid cases 1069 Missing cases 138

Page 122 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B63 EN LA PROGRAMACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	139	11.5	12.8	12.8
BASTANTE	2	389	32.2	35.9	48.7
REGULAR	3	265	22.0	24.4	73.2
POCO	4	158	13.1	14.6	87.7
NADA	5	133	11.0	12.3	100.0
.	.	123	10.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

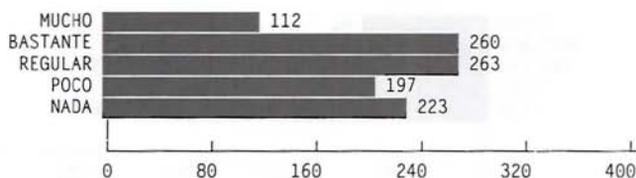


Mean 2.776 Std dev 1.208
Valid cases 1684 Missing cases 123

Page 123 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B64 EN SU LABOR COMO DIRECTIVO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	112	9.3	10.6	10.6
BASTANTE	2	260	21.5	24.6	35.3
REGULAR	3	263	21.8	24.9	60.2
POCO	4	197	16.3	18.7	78.9
NADA	5	223	18.5	21.1	100.0
.	.	152	12.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

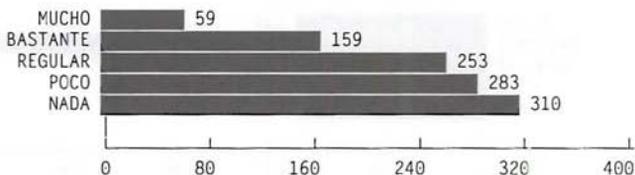


Mean 3.151 Std dev 1.297
Valid cases 1055 Missing cases 152

Page 124 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B65 EN LA RELACION CON LOS COMPAÑEROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	59	4.9	5.5	5.5
BASTANTE	2	159	13.2	14.9	20.5
REGULAR	3	253	21.0	23.8	44.3
POCO	4	283	23.4	26.6	70.9
NADA	5	310	25.7	29.1	100.0
.	.	143	11.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

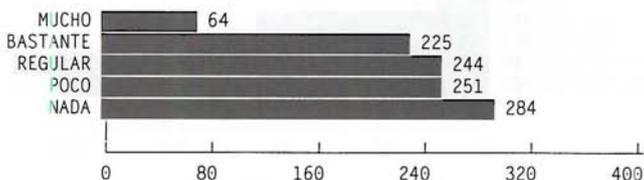


Mean 3.588 Std dev 1.207
Valid cases 1064 Missing cases 143

Page 125 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B66 EN SUS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	64	5.3	6.0	6.0
BASTANTE	2	225	18.6	21.1	27.1
REGULAR	3	244	20.2	22.8	49.9
POCO	4	251	20.8	23.5	73.4
NADA	5	284	23.5	26.6	100.0
.	.	139	11.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

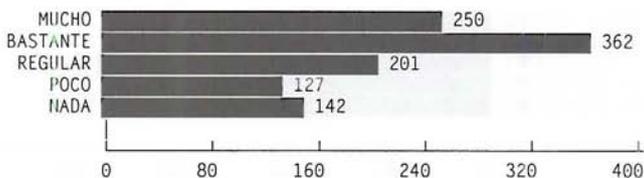


Mean 3.436 Std dev 1.249
 Valid cases 1068 Missing cases 139

Page 126 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B6 -EN QUE ASPECTOS DEBERIA INCIDIR DICHA EVALUACION:

B67 EN SU RELACION CON LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	250	20.7	23.1	23.1
BASTANTE	2	362	30.0	33.5	56.6
REGULAR	3	201	16.7	18.6	75.1
POCO	4	127	10.5	11.7	86.9
NADA	5	142	11.8	13.1	100.0
.	.	125	10.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

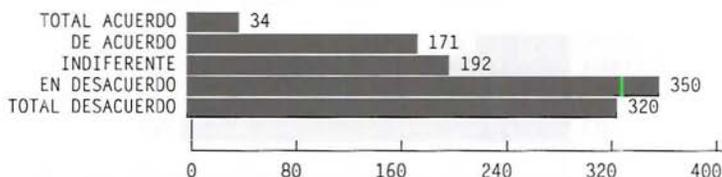


Mean 2.583 Std dev 1.315
 Valid cases 1082 Missing cases 125

B7-QUIEN DEBERIA REALIZAR ESA EVALUACION EXTERNA :

B71 EL DIRECTOR DEL CENTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	34	2.8	3.2	3.2
DE ACUERDO	2	171	14.2	16.0	19.2
INDIFERENTE	3	192	15.9	18.0	37.2
EN DESACUERDO	4	350	29.0	32.8	70.0
TOTAL DESACUERDO	5	320	26.5	30.0	100.0
.	.	140	11.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



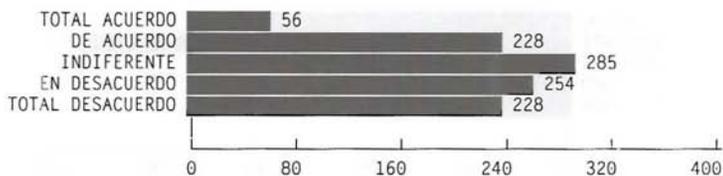
Mean 3.704 Std dev 1.149

Valid cases 1067 Missing cases 140

Page 129 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B7-QUIEN DEBERIA REALIZAR ESA EVALUACION EXTERNA :

B72 FUNCIONARIOS DEL I.N. DE EVALUACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	56	4.6	5.3	5.3
DE ACUERDO	2	228	18.9	21.7	27.0
INDIFERENTE	3	285	23.6	27.1	54.1
EN DESACUERDO	4	254	21.0	24.2	78.3
TOTAL DESACUERDO	5	228	18.9	21.7	100.0
.	.	156	12.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



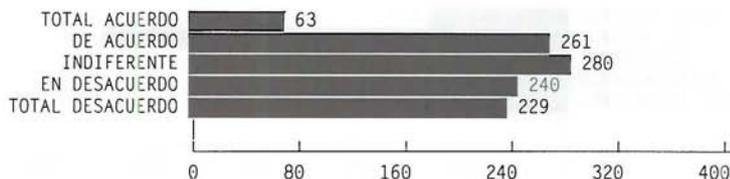
Mean 3.352 Std dev 1.190

Valid cases 1051 Missing cases 156

Page 130 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B7-QUIEN DEBERIA REALIZAR ESA EVALUACION EXTERNA :

B73 LA INSPECCION DE EDUCACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	63	5.2	5.9	5.9
DE ACUERDO	2	261	21.6	24.3	30.2
INDIFERENTE	3	280	23.2	26.1	56.3
EN DESACUERDO	4	240	19.9	22.4	78.7
TOTAL DESACUERDO	5	229	19.0	21.3	100.0
.	.	134	11.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

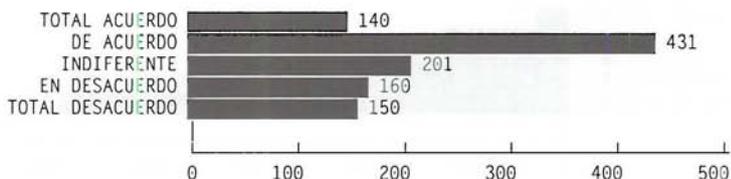


Mean 3.290 Std dev 1.214
 Valid cases 1073 Missing cases 134

Page 131 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B7-QUIEN DEBERIA REALIZAR ESA EVALUACION EXTERNA :

B74 EL SEMINARIO DEL CENTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	140	11.6	12.9	12.9
DE ACUERDO	2	431	35.7	39.8	52.8
INDIFERENTE	3	201	16.7	18.6	71.3
EN DESACUERDO	4	160	13.3	14.8	86.1
TOTAL DESACUERDO	5	150	12.4	13.9	100.0
.	.	125	10.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

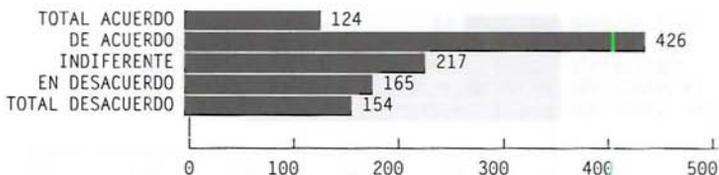


Mean 2.768 Std dev 1.251
 Valid cases 1082 Missing cases 125

Page 132 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B7-QUIEN DEBERIA REALIZAR ESA EVALUACION EXTERNA :

B75 UNA COMISION DE DOCENTES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	124	10.3	11.4	11.4
DE ACUERDO	2	426	35.3	39.2	50.6
INDIFERENTE	3	217	18.0	20.0	70.6
EN DESACUERDO	4	165	13.7	15.2	85.8
TOTAL DESACUERDO	5	154	12.8	14.2	100.0
.	.	121	10.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

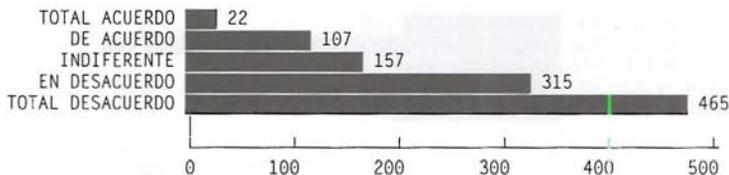


Mean 2.815 Std dev 1.239
Valid cases 1086 Missing cases 121

Page 133 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B7-QUIEN DEBERIA REALIZAR ESA EVALUACION EXTERNA :

B76 EL CONSEJO ESCOLAR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	22	1.8	2.1	2.1
DE ACUERDO	2	107	8.9	10.0	12.1
INDIFERENTE	3	157	13.0	14.7	26.8
EN DESACUERDO	4	315	26.1	29.5	56.4
TOTAL DESACUERDO	5	465	38.5	43.6	100.0
.	.	141	11.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

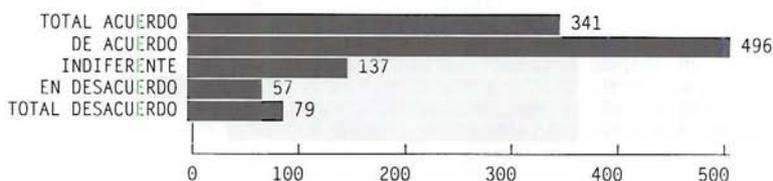


Mean 4.026 Std dev 1.082
Valid cases 1066 Missing cases 141

B8 - QUE CONSECUENCIAS DEBERIA TENER ESA EVALUACION:

B81 LA PROMOCION EN LA CARRERA DOCENTE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	341	28.3	30.7	30.7
DE ACUERDO	2	496	41.1	44.7	75.4
INDIFERENTE	3	137	11.4	12.3	87.7
EN DESACUERDO	4	57	4.7	5.1	92.9
TOTAL DESACUERDO	5	79	6.5	7.1	100.0
.	.	97	8.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



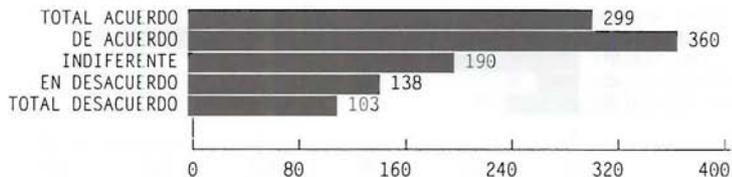
Mean 2.132 Std dev 1.123

Valid cases 1110 Missing cases 97

Page 136 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B8 - QUE CONSECUENCIAS DEBERIA TENER ESA EVALUACION:

B82 LA MEJORA DE LAS RETRIBUCIONES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	299	24.8	27.4	27.4
DE ACUERDO	2	360	29.8	33.0	60.5
INDIFERENTE	3	190	15.7	17.4	77.9
EN DESACUERDO	4	138	11.4	12.7	90.6
TOTAL DESACUERDO	5	103	8.5	9.4	100.0
.	.	117	9.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



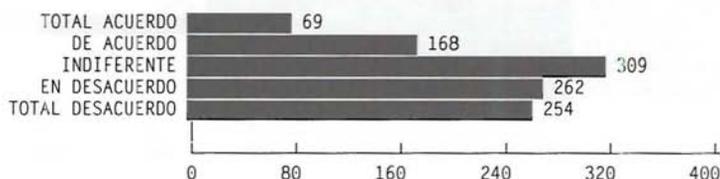
Mean 2.437 Std dev 1.271

Valid cases 1090 Missing cases 117

Page 137 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B8 - QUE CONSECUENCIAS DEBERIA TENER ESA EVALUACION:

B83 ALGUN TIPO DE SANCION O PREMIO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	69	5.7	6.5	6.5
DE ACUERDO	2	168	13.9	15.8	22.3
INDIFERENTE	3	309	25.6	29.1	51.4
EN DESACUERDO	4	262	21.7	24.7	76.1
TOTAL DESACUERDO	5	254	21.0	23.9	100.0
.	.	145	12.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

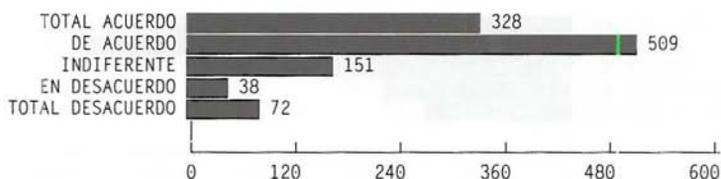


Mean 3.437 Std dev 1.197
 Valid cases 1062 Missing cases 145

Page 138 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 B8 - QUE CONSECUENCIAS DEBERIA TENER ESA EVALUACION:

B84 UNA AYUDA QUE MEJORE SU PRACTICA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	328	27.2	29.9	29.9
DE ACUERDO	2	509	42.2	46.4	76.2
INDIFERENTE	3	151	12.5	13.8	90.0
EN DESACUERDO	4	38	3.1	3.5	93.4
TOTAL DESACUERDO	5	72	6.0	6.6	100.0
.	.	109	9.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



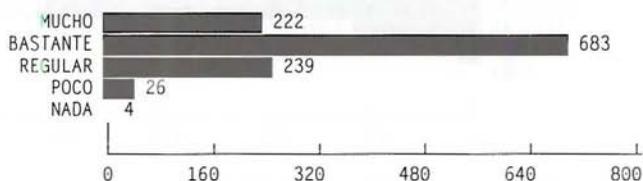
Mean 2.105 Std dev 1.075
 Valid cases 1098 Missing cases 109

C - DIMENSIÓN PERSONAL

C1-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

C11 ACEPTAR LAS CRITICAS DE LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	222	18.4	18.9	18.9
BASTANTE	2	683	56.6	58.2	77.1
REGULAR	3	239	19.8	20.4	97.4
POCO	4	26	2.2	2.2	99.7
NADA	5	4	.3	.3	100.0
.	.	33	2.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

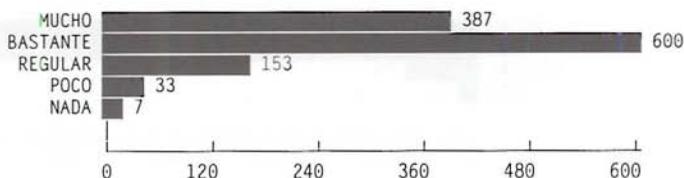


Mean	2.069	Std dev	.712
Valid cases	1174	Missing cases	33

Page 141 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 C1-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

C12 DISPONIBLE AYUDAR FUERA DE CLASE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	387	32.1	32.8	32.8
BASTANTE	2	600	49.7	50.8	83.6
REGULAR	3	153	12.7	13.0	96.6
POCO	4	33	2.7	2.8	99.4
NADA	5	7	.6	.6	100.0
.	.	27	2.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

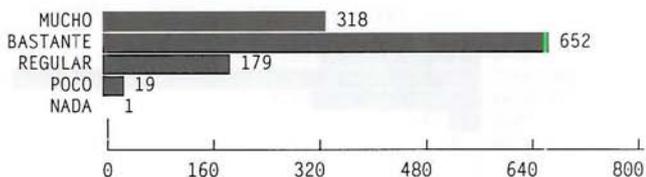


Mean	1.875	Std dev	.780
Valid cases	1180	Missing cases	27

Page 142 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C1-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

C13 BUEN HUMOR ANTE LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	318	26.3	27.2	27.2
BASTANTE	2	652	54.0	55.8	83.0
REGULAR	3	179	14.8	15.3	98.3
POCO	4	19	1.6	1.6	99.9
NADA	5	1	.1	.1	100.0
.	.	38	3.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

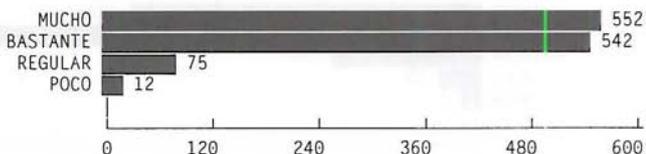


Mean	1.916	Std dev	.701
Valid cases	1169	Missing cases	38

Page 143 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C1-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

C14 ENTUSIASMO POR LA MATERIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	552	45.7	46.7	46.7
BASTANTE	2	542	44.9	45.9	92.6
REGULAR	3	75	6.2	6.4	99.0
POCO	4	12	1.0	1.0	100.0
.	.	26	2.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

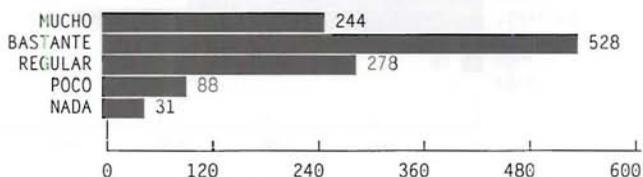


Mean	1.616	Std dev	.652
Valid cases	1181	Missing cases	26

Page 144 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C1-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

C15 BUENA GANA EN RECIBIR A LOS PADRES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	244	20.2	20.9	20.9
BASTANTE	2	528	43.7	45.2	66.0
REGULAR	3	278	23.0	23.8	89.8
POCO	4	88	7.3	7.5	97.3
NADA	5	31	2.6	2.7	100.0
.	.	38	3.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

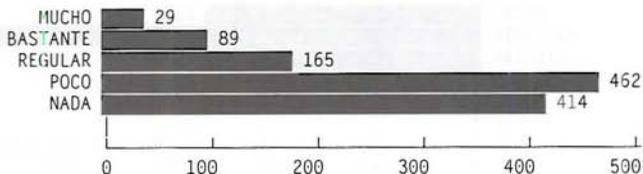


Mean	2.259	Std dev	.959
Valid cases	1169	Missing cases	38

Page 145 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C1-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

C16 INCAPAZ DE RECONOCER ERRORES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	29	2.4	2.5	2.5
BASTANTE	2	89	7.4	7.7	10.2
REGULAR	3	165	13.7	14.2	24.4
POCO	4	462	38.3	39.9	64.3
NADA	5	414	34.3	35.7	100.0
.	.	48	4.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

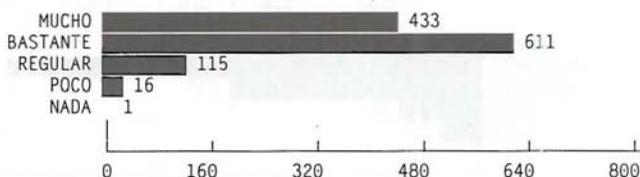


Mean	3.986	Std dev	1.016
Valid cases	1159	Missing cases	48

C2-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES ACTITUDES:

C21 ABIERTO A MODIFICAR METODO DE ENSEÑANZA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	433	35.9	36.8	36.8
BASTANTE	2	611	50.6	52.0	88.8
REGULAR	3	115	9.5	9.8	98.6
POCO	4	16	1.3	1.4	99.9
NADA	5	1	.1	.1	100.0
.	.	31	2.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

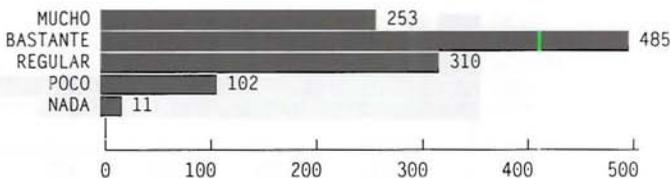


Mean	1.759	Std dev	.686
Valid cases	1176	Missing cases	31

Page 148 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C2-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES ACTITUDES:

C22 DEFICIENCIAS POR METODO NO ADECUADO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	253	21.0	21.8	21.8
BASTANTE	2	485	40.2	41.8	63.6
REGULAR	3	310	25.7	26.7	90.3
POCO	4	102	8.5	8.8	99.1
NADA	5	11	.9	.9	100.0
.	.	46	3.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

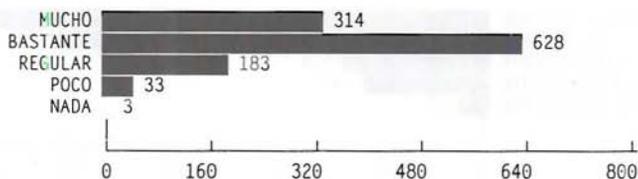


Mean	2.253	Std dev	.926
Valid cases	1161	Missing cases	46

Page 149 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 C2-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES ACTITUDES:

C23 REFLEXIONAR CADA CURSO SOBRE LOS ERRORES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	314	26.0	27.0	27.0
BASTANTE	2	628	52.0	54.1	81.1
REGULAR	3	183	15.2	15.8	96.9
POCO	4	33	2.7	2.8	99.7
NADA	5	3	.2	.3	100.0
.	.	46	3.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

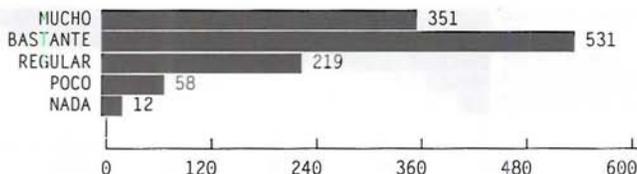


Mean 1.952 Std dev .750
 Valid cases 1161 Missing cases 46

Page 150 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 C2-EN QUE GRADO SE DAN EN VD. LAS SIGUIENTES ACTITUDES:

C24 CAMBIOS SOCIALES NUEVO ENFOQUE ENSEÑANZA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	351	29.1	30.0	30.0
BASTANTE	2	531	44.0	45.3	75.3
REGULAR	3	219	18.1	18.7	94.0
POCO	4	58	4.8	5.0	99.0
NADA	5	12	1.0	1.0	100.0
.	.	36	3.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

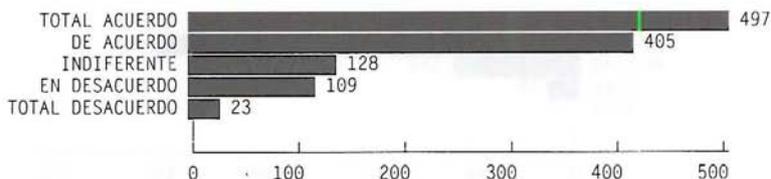


Mean 2.017 Std dev .882
 Valid cases 1171 Missing cases 36

C3-INDIQUE GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

C31 LA ADMON. NO DA PARTICIPACION EN REFORMA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	497	41.2	42.8	42.8
DE ACUERDO	2	405	33.6	34.9	77.6
INDIFERENTE	3	128	10.6	11.0	88.6
EN DESACUERDO	4	109	9.0	9.4	98.0
TOTAL DESACUERDO	5	23	1.9	2.0	100.0
.	.	45	3.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

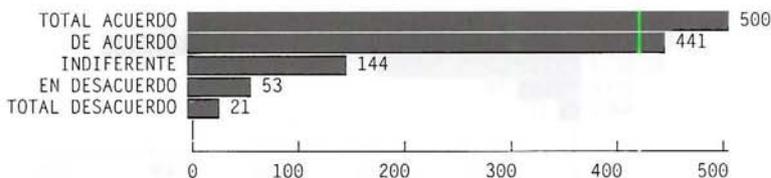


Mean	1.929	Std dev	1.043
Valid cases	1162	Missing cases	45

Page 153 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C3-INDIQUE GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

C32 LA ADMON. CONSULTA PERO NO TIENE EN CUENT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	500	41.4	43.1	43.1
DE ACUERDO	2	441	36.5	38.1	81.2
INDIFERENTE	3	144	11.9	12.4	93.6
EN DESACUERDO	4	53	4.4	4.6	98.2
TOTAL DESACUERDO	5	21	1.7	1.8	100.0
.	.	48	4.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

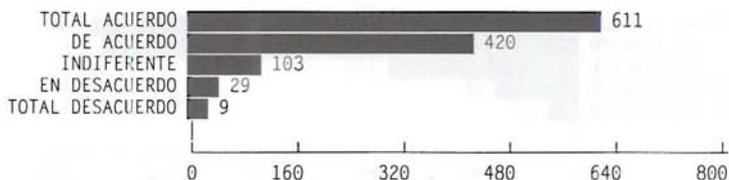


Mean	1.839	Std dev	.936
Valid cases	1159	Missing cases	48

Page 154 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 C3-INDIQUE GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

C33 MAS RESPONSABILIDADES SIN COMPENSACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	611	50.6	52.1	52.1
DE ACUERDO	2	420	34.8	35.8	88.0
INDIFERENTE	3	103	8.5	8.8	96.8
EN DESACUERDO	4	29	2.4	2.5	99.2
TOTAL DESACUERDO	5	9	.7	.8	100.0
.	.	35	2.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

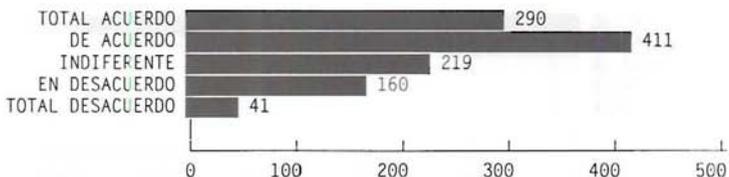


Mean 1.639 Std dev .805
 Valid cases 1172 Missing cases 35

Page 155 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 C3-INDIQUE GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

C34 UNA CARGA ADAPTARSE A LOS DISMINUIDOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	290	24.0	25.9	25.9
DE ACUERDO	2	411	34.1	36.7	62.5
INDIFERENTE	3	219	18.1	19.5	82.1
EN DESACUERDO	4	160	13.3	14.3	96.3
TOTAL DESACUERDO	5	41	3.4	3.7	100.0
.	.	86	7.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

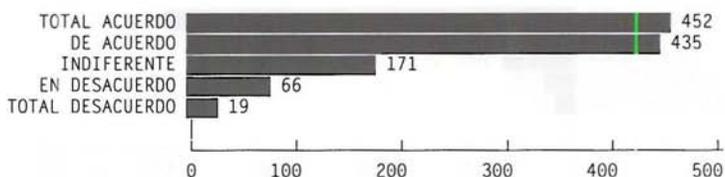


Mean 2.332 Std dev 1.116
 Valid cases 1121 Missing cases 86

Page 156 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TÍPICA 1/15/92
C3-INDIQUE GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

C35 DESCARGA EN EL PROF.LA MARCHA DEL CENTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	452	37.4	39.5	39.5
DE ACUERDO	2	435	36.0	38.1	77.6
INDIFERENTE	3	171	14.2	15.0	92.6
EN DESACUERDO	4	66	5.5	5.8	98.3
TOTAL DESACUERDO	5	19	1.6	1.7	100.0
.	.	64	5.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

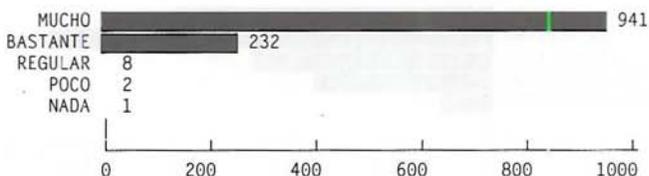


Mean 1.920 Std dev .959
Valid cases 1143 Missing cases 64

C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C41 EL BUEN RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	941	78.0	79.5	79.5
BASTANTE	2	232	19.2	19.6	99.1
REGULAR	3	8	.7	.7	99.7
POCO	4	2	.2	.2	99.9
NADA	5	1	.1	.1	100.0
.	.	23	1.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

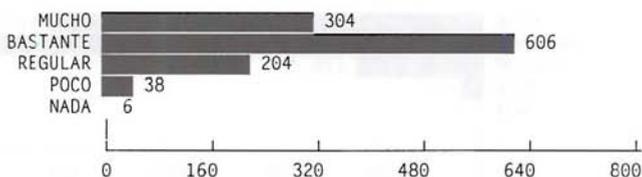


Mean 1.218 Std dev .452
Valid cases 1184 Missing cases 23

Page 159 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C42 EL TRABAJO EN EQUIPO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	304	25.2	26.3	26.3
BASTANTE	2	606	50.2	52.3	78.6
REGULAR	3	204	16.9	17.6	96.2
POCO	4	38	3.1	3.3	99.5
NADA	5	6	.5	.5	100.0
.	.	49	4.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

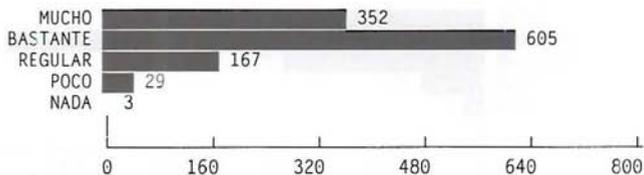


Mean	1.995	Std dev	.786
Valid cases	1158	Missing cases	49

Page 160 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C43 LOS INTERCAMBIOS HUMANOS CON COMPAÑEROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	352	29.2	30.4	30.4
BASTANTE	2	605	50.1	52.3	82.8
REGULAR	3	167	13.8	14.4	97.2
POCO	4	29	2.4	2.5	99.7
NADA	5	3	.2	.3	100.0
.	.	51	4.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

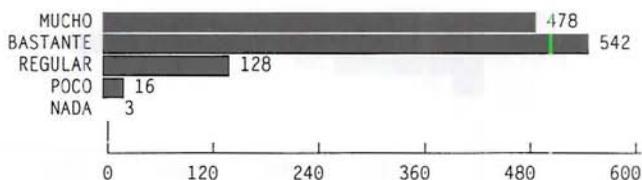


Mean	1.898	Std dev	.750
Valid cases	1156	Missing cases	51

Page 161 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C44 LAS RELACIONES HUMANAS CON LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	478	39.6	41.0	41.0
BASTANTE	2	542	44.9	46.4	87.4
REGULAR	3	128	10.6	11.0	98.4
POCO	4	16	1.3	1.4	99.7
NADA	5	3	.2	.3	100.0
.	.	40	3.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

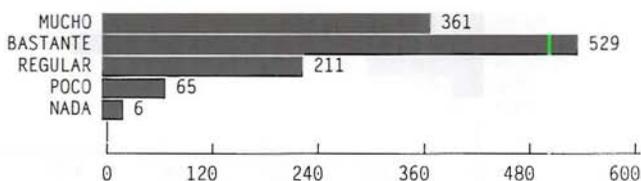


Mean 1.735 Std dev .726
Valid cases 1167 Missing cases 40

Page 162 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C45 EL ORDEN Y LA DISCIPLINA EN EL CENTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	361	29.9	30.8	30.8
BASTANTE	2	529	43.8	45.1	75.9
REGULAR	3	211	17.5	18.0	93.9
POCO	4	65	5.4	5.5	99.5
NADA	5	6	.5	.5	100.0
.	.	35	2.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

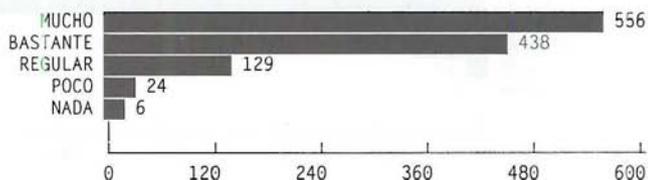


Mean 1.998 Std dev .870
Valid cases 1172 Missing cases 35

Page 163 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C46 LAS VACACIONES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	556	46.1	48.2	48.2
BASTANTE	2	438	36.3	38.0	86.2
REGULAR	3	129	10.7	11.2	97.4
POCO	4	24	2.0	2.1	99.5
NADA	5	6	.5	.5	100.0
.	.	54	4.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

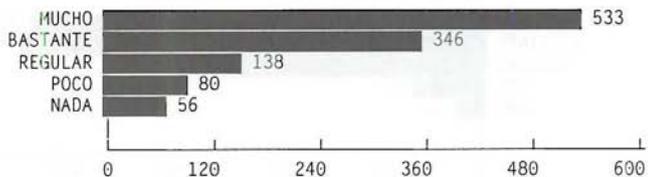


Mean 1.687 Std dev .792
Valid cases 1153 Missing cases 54

Page 164 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C4-QUE LE PRODUCE MAYOR SATISFACCION DE LO SIGUIENTE:

C47 EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA PROFESION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	533	44.2	46.2	46.2
BASTANTE	2	346	28.7	30.0	76.2
REGULAR	3	138	11.4	12.0	88.2
POCO	4	80	6.6	6.9	95.1
NADA	5	56	4.6	4.9	100.0
.	.	54	4.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

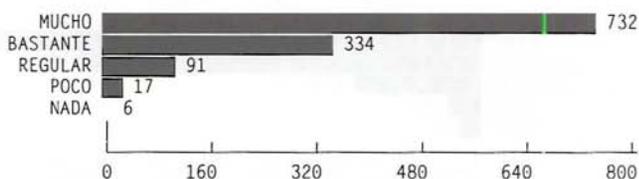


Mean 1.942 Std dev 1.138
Valid cases 1153 Missing cases 54

C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C51 LA FALTA DE INTERES DE LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	732	60.6	62.0	62.0
BASTANTE	2	334	27.7	28.3	90.3
REGULAR	3	91	7.5	7.7	98.1
POCO	4	17	1.4	1.4	99.5
NADA	5	6	.5	.5	100.0
.	.	27	2.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



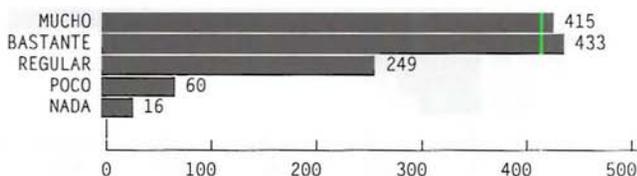
Mean 1.501 Std dev .743

Valid cases 1180 Missing cases 27

Page 167 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C52 LAS RETRIBUCIONES INSUFICIENTES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	415	34.4	35.4	35.4
BASTANTE	2	433	35.9	36.9	72.3
REGULAR	3	249	20.6	21.2	93.5
POCO	4	60	5.0	5.1	98.6
NADA	5	16	1.3	1.4	100.0
.	.	34	2.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



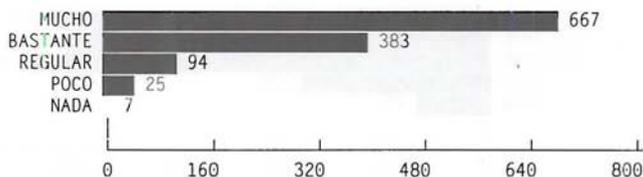
Mean 2.002 Std dev .946

Valid cases 1173 Missing cases 34

Page 168 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C53 EL ELEVADO NUMERO DE ALUMNOS POR AULA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	667	55.3	56.7	56.7
BASTANTE	2	383	31.7	32.6	89.3
REGULAR	3	94	7.8	8.0	97.3
POCO	4	25	2.1	2.1	99.4
NADA	5	7	.6	.6	100.0
.	.	31	2.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

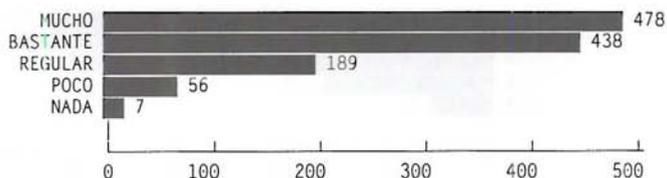


Mean 1.573 Std dev .777
Valid cases 1176 Missing cases 31

Page 169 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C54 LAS DEFICIENCIAS DE INSTAL. Y MATERIAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	478	39.6	40.9	40.9
BASTANTE	2	438	36.3	37.5	78.4
REGULAR	3	189	15.7	16.2	94.6
POCO	4	56	4.6	4.8	99.4
NADA	5	7	.6	.6	100.0
.	.	39	3.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

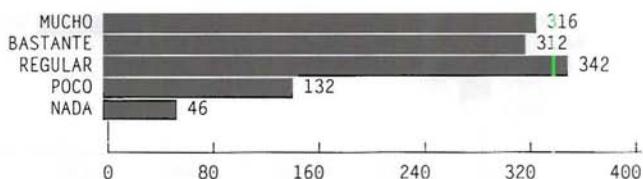


Mean 1.866 Std dev .894
Valid cases 1168 Missing cases 39

Page 170 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C55 LAS RELACIONES CON LA ADMON. EDUCATIVA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	316	26.2	27.5	27.5
BASTANTE	2	312	25.8	27.2	54.7
REGULAR	3	342	28.3	29.8	84.5
POCO	4	132	10.9	11.5	96.0
NADA	5	46	3.8	4.0	100.0
.	.	59	4.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

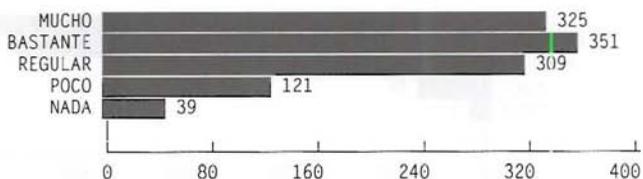


Mean 2.373 Std dev 1.121
Valid cases 1148 Missing cases 59

Page 171 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C56 LA POCA PARTICIPACION EN LAS DECISIONES DE LA ADMON.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	325	26.9	28.4	28.4
BASTANTE	2	351	29.1	30.7	59.0
REGULAR	3	309	25.6	27.0	86.0
POCO	4	121	10.0	10.6	96.6
NADA	5	39	3.2	3.4	100.0
.	.	62	5.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

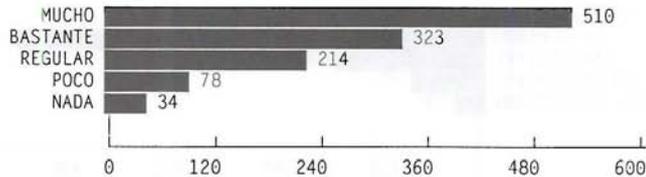


Mean 2.300 Std dev 1.093
Valid cases 1145 Missing cases 62

Page 172 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C5-IMPORTANCIA EN SU FALTA DE SATISFACCION LO SIGUIENTE:

C57 LA FALTA DE EXPECTATIVAS DE PROMOCION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	510	42.3	44.0	44.0
BASTANTE	2	323	26.8	27.9	71.9
REGULAR	3	214	17.7	18.5	90.3
POCO	4	78	6.5	6.7	97.1
NADA	5	34	2.8	2.9	100.0
.	.	48	4.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

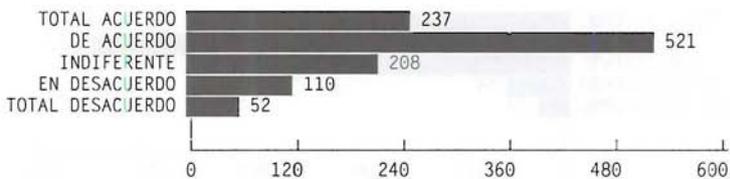


Mean 1.967 Std dev 1.076
Valid cases 1159 Missing cases 48

C6-LA PROFESION DOCENTE ACTUALMENTE SUPONE PARA VD.:

C61 UN MEDIO DE REALIZACION PERSONAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	237	19.6	21.0	21.0
DE ACUERDO	2	521	43.2	46.2	67.2
INDIFERENTE	3	208	17.2	18.4	85.6
EN DESACUERDO	4	110	9.1	9.8	95.4
TOTAL DESACUERDO	5	52	4.3	4.6	100.0
.	.	79	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

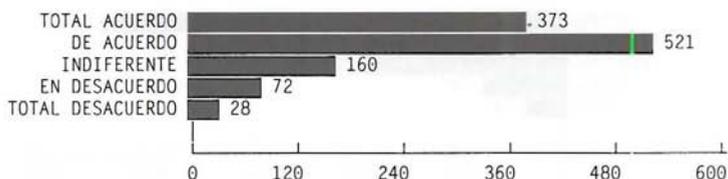


Mean 2.308 Std dev 1.052
Valid cases 1128 Missing cases 79

Page 175 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C6-LA PROFESION DOCENTE ACTUALMENTE SUPONE PARA VD.:

C62 SATISFACCION POR HACER LO QUE LE GUSTA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	373	30.9	32.3	32.3
DE ACUERDO	2	521	43.2	45.1	77.5
INDIFERENTE	3	160	13.3	13.9	91.3
EN DESACUERDO	4	72	6.0	6.2	97.6
TOTAL DESACUERDO	5	28	2.3	2.4	100.0
.	.	53	4.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

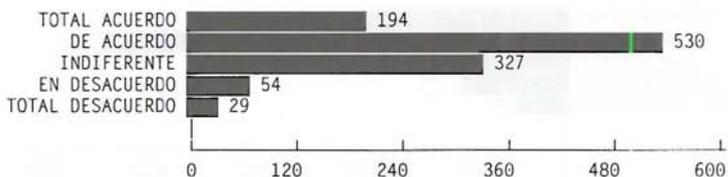


Mean 2.013 Std dev .965
Valid cases 1154 Missing cases 53

Page 176 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C6-LA PROFESION DOCENTE ACTUALMENTE SUPONE PARA VD.:

C63 UN SERVICIO A LA SOCIEDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	194	16.1	17.1	17.1
DE ACUERDO	2	530	43.9	46.7	63.8
INDIFERENTE	3	327	27.1	28.8	92.7
EN DESACUERDO	4	54	4.5	4.8	97.4
TOTAL DESACUERDO	5	29	2.4	2.6	100.0
.	.	73	6.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

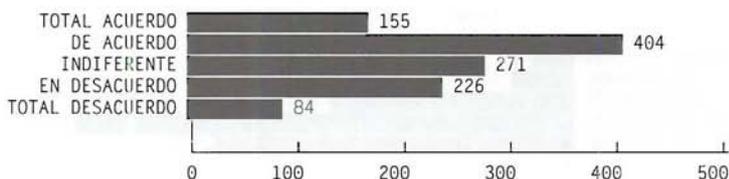


Mean 2.289 Std dev .893
Valid cases 1134 Missing cases 73

Page 177 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C6-LA PROFESION DOCENTE ACTUALMENTE SUPONE PARA VD.:

C64 UN MEDIO DE GANARSE LA VIDA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	155	12.8	13.6	13.6
DE ACUERDO	2	404	33.5	35.4	49.0
INDIFERENTE	3	271	22.5	23.8	72.8
EN DESACUERDO	4	226	18.7	19.8	92.6
TOTAL DESACUERDO	5	84	7.0	7.4	100.0
.	.	67	5.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

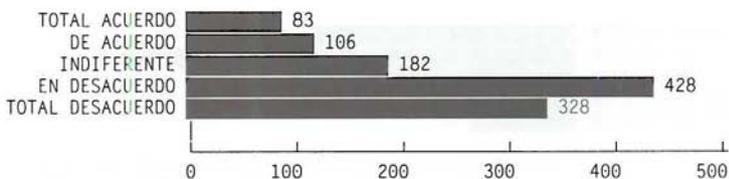


Mean 2.719 Std dev 1.146
Valid cases 1140 Missing cases 67

Page 178 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
C6-LA PROFESION DOCENTE ACTUALMENTE SUPONE PARA VD.:

C65 UNA DURA TAREA DE LA QUE ME IRIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	83	6.9	7.4	7.4
DE ACUERDO	2	106	8.8	9.4	16.8
INDIFERENTE	3	182	15.1	16.1	32.9
EN DESACUERDO	4	428	35.5	38.0	70.9
TOTAL DESACUERDO	5	328	27.2	29.1	100.0
.	.	80	6.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



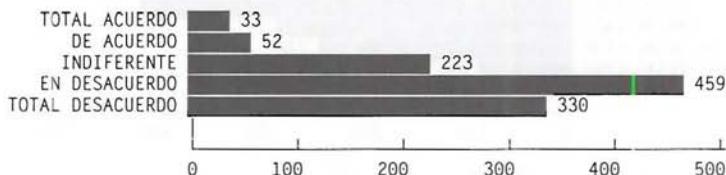
Mean 3.720 Std dev 1.189
Valid cases 1127 Missing cases 80

D - ASPECTOS ORGANIZATIVOS

D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D11 LA PERSONA DE MAS ANTIGÜEDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	33	2.7	3.0	3.0
DE ACUERDO	2	52	4.3	4.7	7.7
INDIFERENTE	3	223	18.5	20.3	28.1
EN DESACUERDO	4	459	38.0	41.8	69.9
TOTAL DESACUERDO	5	330	27.3	30.1	100.0
.	.	110	9.1	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

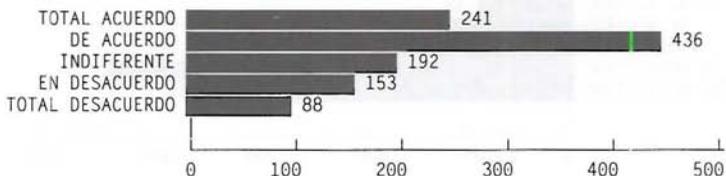


Mean	3.912	Std dev	.979
Valid cases	1097	Missing cases	110

Page 181 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D12 LA PERSONA ELEGIDA POR VOTACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	241	20.0	21.7	21.7
DE ACUERDO	2	436	36.1	39.3	61.0
INDIFERENTE	3	192	15.9	17.3	78.3
EN DESACUERDO	4	153	12.7	13.8	92.1
TOTAL DESACUERDO	5	88	7.3	7.9	100.0
.	.	97	8.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

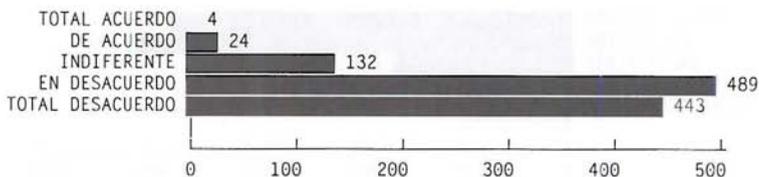


Mean	2.469	Std dev	1.198
Valid cases	1110	Missing cases	97

Page 182 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D13 LA PERSONA DESIGNADA POR EL DIRECTOR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	4	.3	.4	.4
DE ACUERDO	2	24	2.0	2.2	2.6
INDIFERENTE	3	132	10.9	12.1	14.7
EN DESACUERDO	4	489	40.5	44.8	59.4
TOTAL DESACUERDO	5	443	36.7	40.6	100.0
.	.	115	9.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

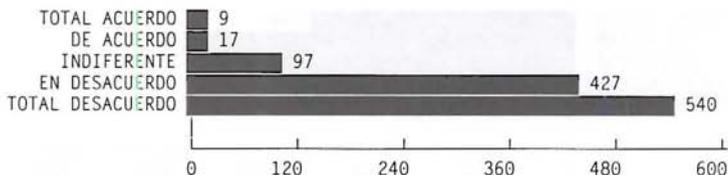


Mean 4.230 Std dev .771
Valid cases 1092 Missing cases 115

Page 183 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D14 LA PERSONA DESIGNADA POR LA ADMON.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	9	.7	.8	.8
DE ACUERDO	2	17	1.4	1.6	2.4
INDIFERENTE	3	97	8.0	8.9	11.3
EN DESACUERDO	4	427	35.4	39.2	50.5
TOTAL DESACUERDO	5	540	44.7	49.5	100.0
.	.	117	9.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

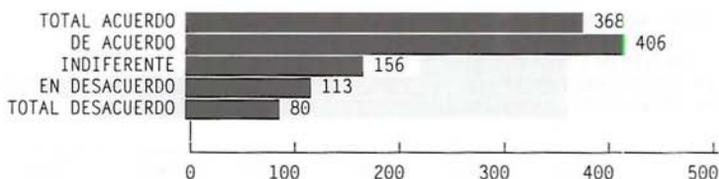


Mean 4.350 Std dev .774
Valid cases 1090 Missing cases 117

Page 184 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D15 LA PERSONA CON MAS MERITOS PARA ELLO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	368	30.5	32.8	32.8
DE ACUERDO	2	406	33.6	36.2	68.9
INDIFERENTE	3	156	12.9	13.9	82.8
EN DESACUERDO	4	113	9.4	10.1	92.9
TOTAL DESACUERDO	5	80	6.6	7.1	100.0
.	.	84	7.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

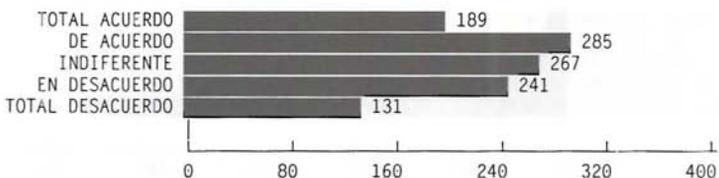


Mean 2.226 Std dev 1.208
Valid cases 1123 Missing cases 84

Page 185 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D16 POR ROTACION ENTRE LOS DEL SEMINARIO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	189	15.7	17.0	17.0
DE ACUERDO	2	285	23.6	25.6	42.6
INDIFERENTE	3	267	22.1	24.0	66.6
EN DESACUERDO	4	241	20.0	21.7	88.2
TOTAL DESACUERDO	5	131	10.9	11.8	100.0
.	.	94	7.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

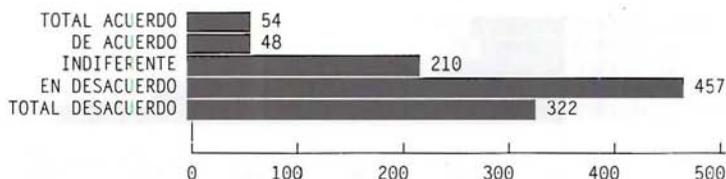


Mean 2.856 Std dev 1.266
Valid cases 1113 Missing cases 94

Page 186 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D1-QUIEN CREE DEBERIA SER EL JEFE DEL SEMINARIO O DPTO.:

D17 ES UNA FIGURA INNECESARIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	54	4.5	4.9	4.9
DE ACUERDO	2	48	4.0	4.4	9.3
INDIFERENTE	3	210	17.4	19.2	28.6
EN DESACUERDO	4	457	37.9	41.9	70.5
TOTAL DESACUERDO	5	322	26.7	29.5	100.0
.	.	116	9.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

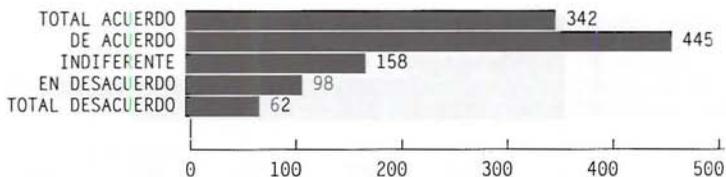


Mean 3.866 Std dev 1.045
Valid cases 1091 Missing cases 116

D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D21 UN PROFESOR PREPARADO PARA ELLO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	342	28.3	31.0	31.0
DE ACUERDO	2	445	36.9	40.3	71.2
INDIFERENTE	3	158	13.1	14.3	85.5
EN DESACUERDO	4	98	8.1	8.9	94.4
TOTAL DESACUERDO	5	62	5.1	5.6	100.0
.	.	102	8.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

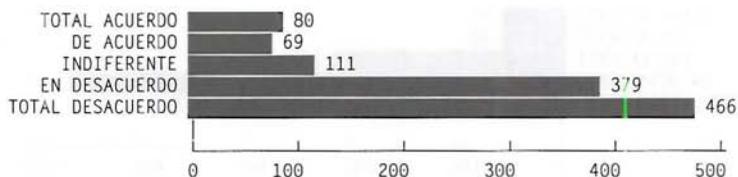


Mean 2.179 Std dev 1.132
Valid cases 1105 Missing cases 102

Page 189 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D22 UN PROFESIONAL AJENO AL CLAUSTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	80	6.6	7.2	7.2
DE ACUERDO	2	69	5.7	6.2	13.5
INDIFERENTE	3	111	9.2	10.0	23.5
EN DESACUERDO	4	379	31.4	34.3	57.8
TOTAL DESACUERDO	5	466	38.6	42.2	100.0
.	.	102	8.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

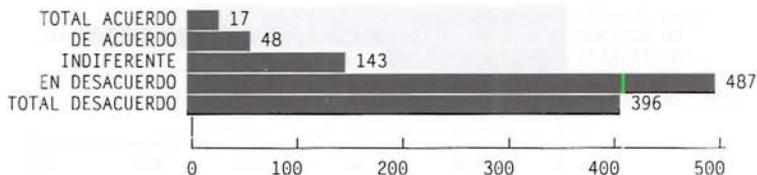


Mean 3.979 Std dev 1.193
Valid cases 1105 Missing cases 102

Page 190 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D23 UN PROFESOR POR ROTACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	17	1.4	1.6	1.6
DE ACUERDO	2	48	4.0	4.4	6.0
INDIFERENTE	3	143	11.8	13.1	19.1
EN DESACUERDO	4	487	40.3	44.6	63.7
TOTAL DESACUERDO	5	396	32.8	36.3	100.0
.	.	116	9.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

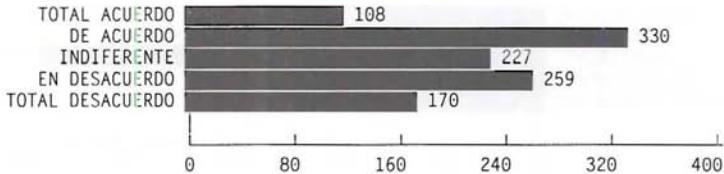


Mean 4.097 Std dev .895
Valid cases 1091 Missing cases 116

Page 191 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D24 UN PROFESOR VOLUNTARIO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	108	8.9	9.9	9.9
DE ACUERDO	2	330	27.3	30.2	40.0
INDIFERENTE	3	227	18.8	20.7	60.8
EN DESACUERDO	4	259	21.5	23.7	84.5
TOTAL DESACUERDO	5	170	14.1	15.5	100.0
.	.	113	9.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

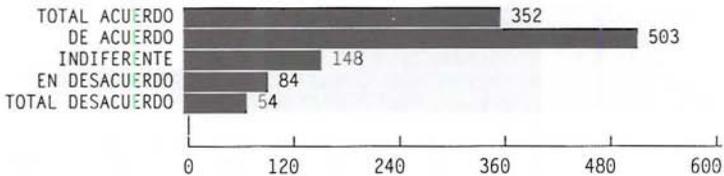


Mean 3.048 Std dev 1.247
Valid cases 1094 Missing cases 113

Page 192 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D25 EL PROFESOR MAS VOTADO EN EL CLAUSTRO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	352	29.2	30.9	30.9
DE ACUERDO	2	503	41.7	44.1	74.9
INDIFERENTE	3	148	12.3	13.0	87.9
EN DESACUERDO	4	84	7.0	7.4	95.3
TOTAL DESACUERDO	5	54	4.5	4.7	100.0
.	.	66	5.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

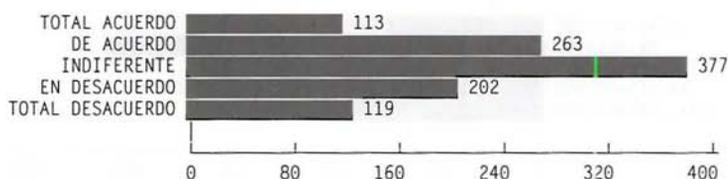


Mean 2.110 Std dev 1.071
Valid cases 1141 Missing cases 66

Page 193 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D26 UNA DIRECCION COLEGIADA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	113	9.4	10.5	10.5
DE ACUERDO	2	263	21.8	24.5	35.0
INDIFERENTE	3	377	31.2	35.1	70.1
EN DESACUERDO	4	202	16.7	18.8	88.9
TOTAL DESACUERDO	5	119	9.9	11.1	100.0
.	.	133	11.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

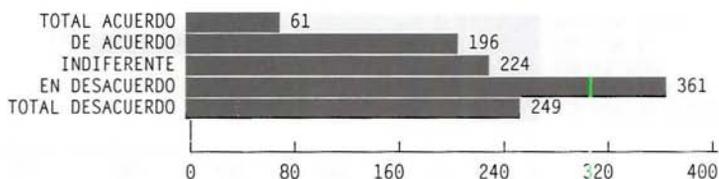


Mean 2.954 Std dev 1.138
Valid cases 1074 Missing cases 133

Page 194 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D27 EL PROFESOR QUE ELIJA EL CONSEJO ESCOLAR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	61	5.1	5.6	5.6
DE ACUERDO	2	196	16.2	18.0	23.6
INDIFERENTE	3	224	18.6	20.5	44.1
EN DESACUERDO	4	361	29.9	33.1	77.2
TOTAL DESACUERDO	5	249	20.6	22.8	100.0
.	.	116	9.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



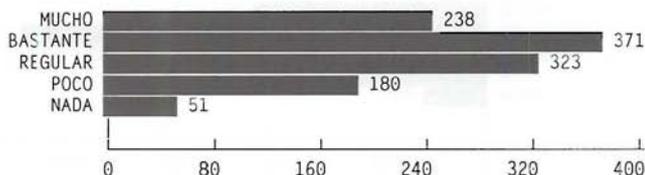
Mean 3.496 Std dev 1.184
Valid cases 1091 Missing cases 116

B - DIMENSIÓN PROFESIONAL

B1-SEÑALE EL GRADO DE NECESIDAD DE SU:

B11 ACTUALIZ. CIENTIFICA EN SU MATERIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	238	19.7	20.5	20.5
BASTANTE	2	371	30.7	31.9	52.4
REGULAR	3	323	26.8	27.8	80.1
POCO	4	180	14.9	15.5	95.6
NADA	5	51	4.2	4.4	100.0
.	.	44	3.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

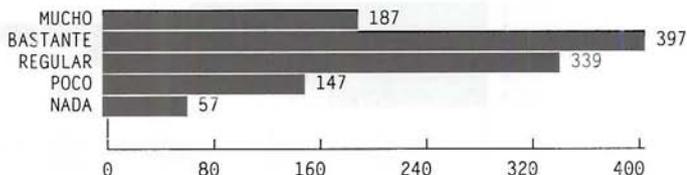


Mean	2.514	Std dev	1.110
Valid cases	1163	Missing cases	44

Page 85 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
B1-SEÑALE EL GRADO DE NECESIDAD DE SU:

B12 ACTUALIZ. CIENTIFICA EN EL AREA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
MUCHO	1	187	15.5	16.6	16.6
BASTANTE	2	397	32.9	35.2	51.8
REGULAR	3	339	28.1	30.1	81.9
POCO	4	147	12.2	13.0	94.9
NADA	5	57	4.7	5.1	100.0
.	.	80	6.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

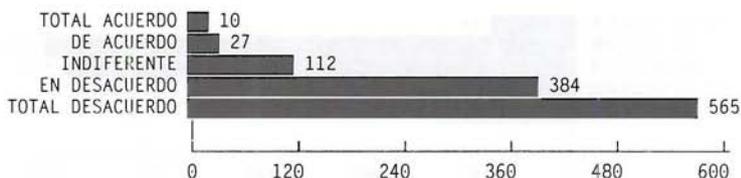


Mean	2.547	Std dev	1.070
Valid cases	1127	Missing cases	80

Page 195 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D2-LA DIRECCION DEL CENTRO DEBE SER DESEMPEÑADA POR:

D28 UN PROFESOR DESIGNADO POR LA ADMON.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	10	.8	.9	.9
DE ACUERDO	2	27	2.2	2.5	3.4
INDIFERENTE	3	112	9.3	10.2	13.6
EN DESACUERDO	4	384	31.8	35.0	48.5
TOTAL DESACUERDO	5	565	46.8	51.5	100.0
.	.	109	9.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

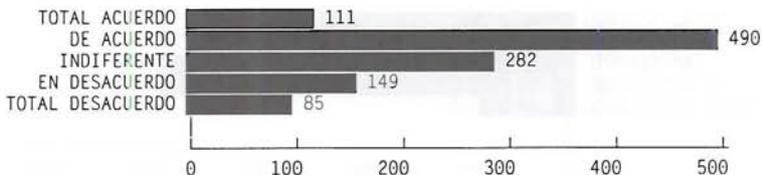


Mean 4.336 Std dev .827
Valid cases 1098 Missing cases 109

D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A

D31 GARANTIZAR LA PARTICIP.DE LA COMUN.ESCOL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	111	9.2	9.9	9.9
DE ACUERDO	2	490	40.6	43.9	53.8
INDIFERENTE	3	282	23.4	25.2	79.1
EN DESACUERDO	4	149	12.3	13.3	92.4
TOTAL DESACUERDO	5	85	7.0	7.6	100.0
.	.	90	7.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

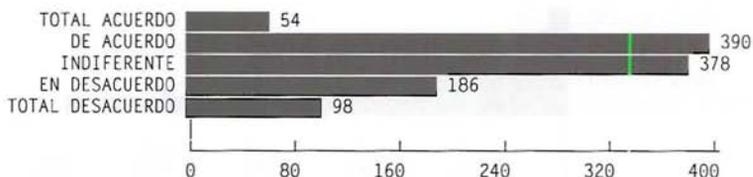


Mean 2.648 Std dev 1.073
Valid cases 1117 Missing cases 90

Page 198 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D32 ABRIR EL CENTRO AL ENTORNO SOCIAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	54	4.5	4.9	4.9
DE ACUERDO	2	390	32.3	35.3	40.1
INDIFERENTE	3	378	31.3	34.2	74.3
EN DESACUERDO	4	186	15.4	16.8	91.1
TOTAL DESACUERDO	5	98	8.1	8.9	100.0
.	.	101	8.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

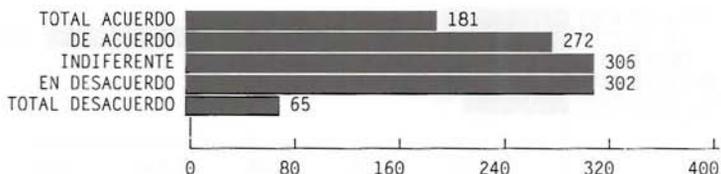


Mean 2.895 Std dev 1.030
Valid cases 1106 Missing cases 101

Page 199 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D33 PROTAGONISMO EXCESIVO DE PADRES Y ALUMNO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	181	15.0	16.1	16.1
DE ACUERDO	2	272	22.5	24.2	40.2
INDIFERENTE	3	306	25.4	27.2	67.4
EN DESACUERDO	4	302	25.0	26.8	94.2
TOTAL DESACUERDO	5	65	5.4	5.8	100.0
.	.	81	6.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

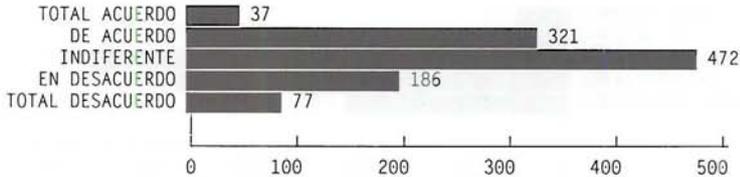


Mean 2.821 Std dev 1.163
Valid cases 1126 Missing cases 81

Page 200 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D34 MEJORAR EL CONTROL DE RECURSOS DEL CENTR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	37	3.1	3.4	3.4
DE ACUERDO	2	321	26.6	29.4	32.8
INDIFERENTE	3	472	39.1	43.2	75.9
EN DESACUERDO	4	186	15.4	17.0	93.0
TOTAL DESACUERDO	5	77	6.4	7.0	100.0
.	.	114	9.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

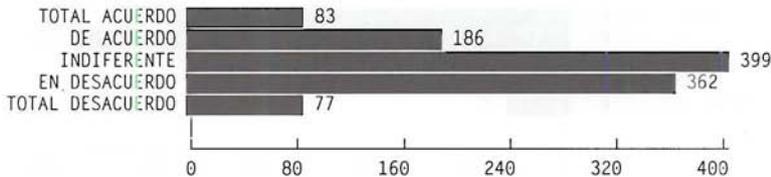


Mean 2.950 Std dev .938
Valid cases 1093 Missing cases 114

Page 201 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D35 AUMENTAR LOS PROBLEMAS EXISTENTES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	83	6.9	7.5	7.5
DE ACUERDO	2	186	15.4	16.8	24.3
INDIFERENTE	3	399	33.1	36.0	60.3
EN DESACUERDO	4	362	30.0	32.7	93.0
TOTAL DESACUERDO	5	77	6.4	7.0	100.0
.	.	100	8.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

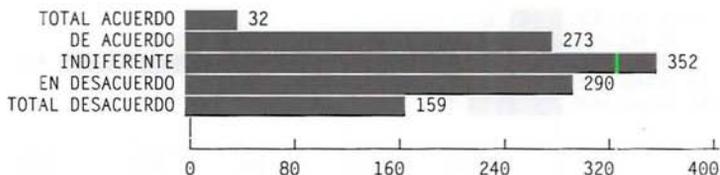


Mean 3.148 Std dev 1.026
Valid cases 1107 Missing cases 100

Page 202 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D36 SOLUCIONAR PROBLEMAS DE DISCIPLINA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	32	2.7	2.9	2.9
DE ACUERDO	2	273	22.6	24.7	27.6
INDIFERENTE	3	352	29.2	31.8	59.4
EN DESACUERDO	4	290	24.0	26.2	85.6
TOTAL DESACUERDO	5	159	13.2	14.4	100.0
.	.	101	8.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

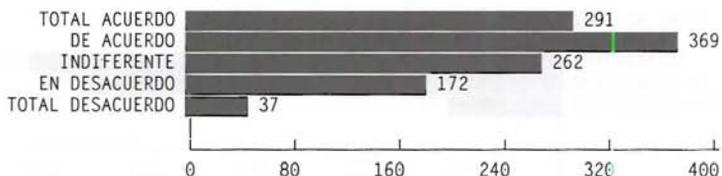


Mean 3.245 Std dev 1.068
Valid cases 1106 Missing cases 101

Page 203 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D37 DISMINUIR COMPETENCIAS A LOS CLAUSTROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	291	24.1	25.7	25.7
DE ACUERDO	2	369	30.6	32.6	58.4
INDIFERENTE	3	262	21.7	23.2	81.5
EN DESACUERDO	4	172	14.3	15.2	96.7
TOTAL DESACUERDO	5	37	3.1	3.3	100.0
.	.	76	6.3	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

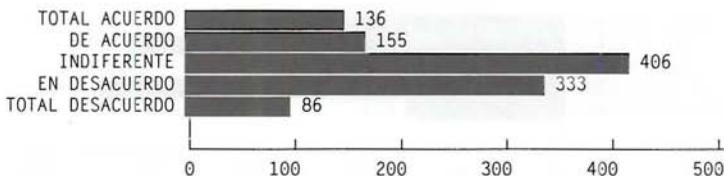


Mean 2.377 Std dev 1.118
Valid cases 1131 Missing cases 76

Page 204 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D3-LA EXISTENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A :

D38 MENOS EFICAZ EL FUNCION.DE LOS CENTROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	136	11.3	12.2	12.2
DE ACUERDO	2	155	12.8	13.9	26.1
INDIFERENTE	3	406	33.6	36.4	62.5
EN DESACUERDO	4	333	27.6	29.8	92.3
TOTAL DESACUERDO	5	86	7.1	7.7	100.0
.	.	91	7.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

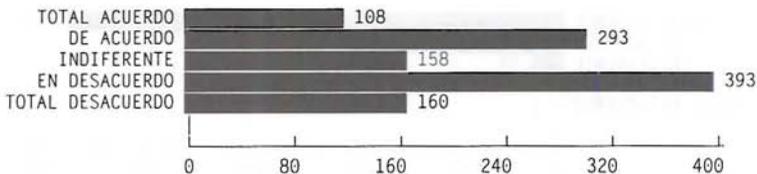


Mean 3.070 Std dev 1.109
 Valid cases 1116 Missing cases 91

D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D41 SISTEMA DE DISCIPLINA RIGIDA Y FORMAL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	108	8.9	9.7	9.7
DE ACUERDO	2	293	24.3	26.3	36.1
INDIFERENTE	3	158	13.1	14.2	50.3
EN DESACUERDO	4	393	32.6	35.3	85.6
TOTAL DESACUERDO	5	160	13.3	14.4	100.0
.	.	95	7.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

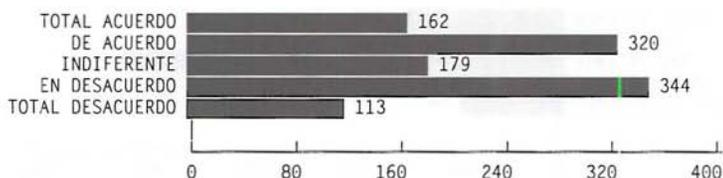


Mean 3.183 Std dev 1.244
 Valid cases 1112 Missing cases 95

Page 207 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D42 PODER SELECCIONAR A LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	162	13.4	14.5	14.5
DE ACUERDO	2	320	26.5	28.6	43.1
INDIFERENTE	3	179	14.8	16.0	59.1
EN DESACUERDO	4	344	28.5	30.8	89.9
TOTAL DESACUERDO	5	113	9.4	10.1	100.0
.	.	89	7.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

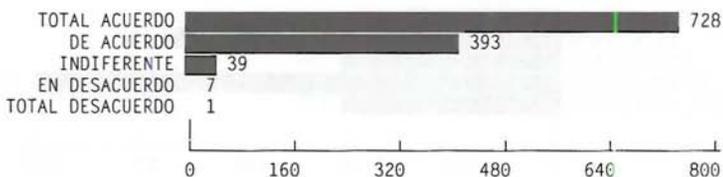


Mean 2.934 Std dev 1.255
Valid cases 1118 Missing cases 89

Page 208 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D43 REDUCIR NUMERO DE ALUMNOS POR AULA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	728	60.3	62.3	62.3
DE ACUERDO	2	393	32.6	33.6	96.0
INDIFERENTE	3	39	3.2	3.3	99.3
EN DESACUERDO	4	7	.6	.6	99.9
TOTAL DESACUERDO	5	1	.1	.1	100.0
.	.	39	3.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

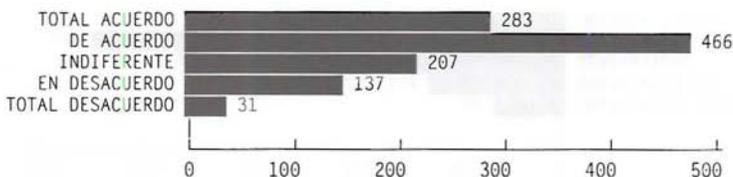


Mean 1.425 Std dev .598
Valid cases 1168 Missing cases 39

Page 209 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D44 ADAPTAR LA ENSEÑANZA A LOS ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	283	23.4	25.2	25.2
DE ACUERDO	2	466	38.6	41.5	66.6
INDIFERENTE	3	207	17.1	18.4	85.1
EN DESACUERDO	4	137	11.4	12.2	97.2
TOTAL DESACUERDO	5	31	2.6	2.8	100.0
.	.	83	6.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

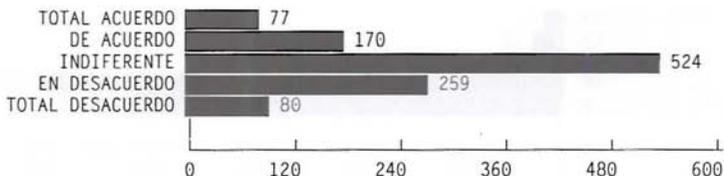


Mean 2.259 Std dev 1.052
 Valid cases 1124 Missing cases 83

Page 210 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D45 MODIFICAR HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	77	6.4	6.9	6.9
DE ACUERDO	2	170	14.1	15.3	22.3
INDIFERENTE	3	524	43.4	47.2	69.5
EN DESACUERDO	4	259	21.5	23.3	92.8
TOTAL DESACUERDO	5	80	6.6	7.2	100.0
.	.	97	8.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

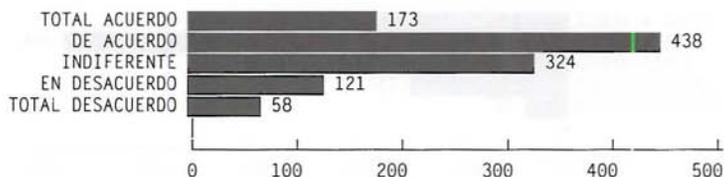


Mean 3.086 Std dev .973
 Valid cases 1110 Missing cases 97

Page 211 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D46 APLICAR EL ESTAT.DE DERECHOS Y DEBERES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	173	14.3	15.5	15.5
DE ACUERDO	2	438	36.3	39.3	54.8
INDIFERENTE	3	324	26.8	29.1	83.9
EN DESACUERDO	4	121	10.0	10.9	94.8
TOTAL DESACUERDO	5	58	4.8	5.2	100.0
.	.	93	7.7	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

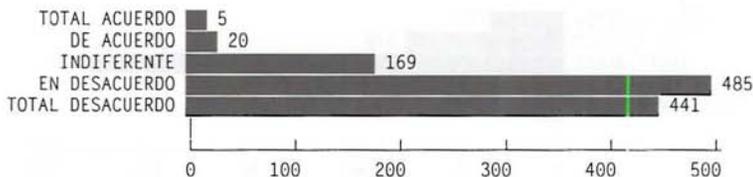


Mean 2.509 Std dev 1.045
Valid cases 1114 Missing cases 93

Page 212 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D47 ELEVAR EL NUMERO DE APROBADOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	5	.4	.4	.4
DE ACUERDO	2	20	1.7	1.8	2.2
INDIFERENTE	3	169	14.0	15.1	17.3
EN DESACUERDO	4	485	40.2	43.3	60.6
TOTAL DESACUERDO	5	441	36.5	39.4	100.0
.	.	87	7.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

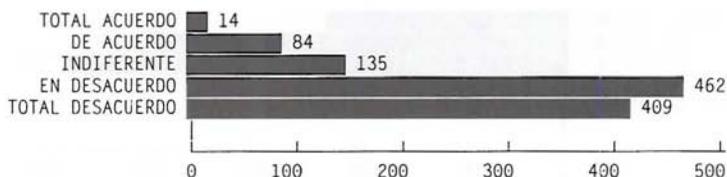


Mean 4.194 Std dev .787
Valid cases 1120 Missing cases 87

Page 213 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D4-GRADO EN CONTRIBUIR A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA:

D48 LA DISCIPLINA NO ES UN PROBLEMA GRAVE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	14	1.2	1.3	1.3
DE ACUERDO	2	84	7.0	7.6	8.9
INDIFERENTE	3	135	11.2	12.2	21.1
EN DESACUERDO	4	462	38.3	41.8	63.0
TOTAL DESACUERDO	5	409	33.9	37.0	100.0
.	.	103	8.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

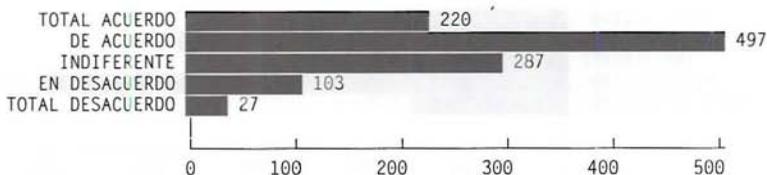


Mean 4.058 Std dev .953
 Valid cases 1104 Missing cases 103

D5-LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA SE LOGRARIA:

D51 CAMBIANDO LOS PLANES DE ESTUDIO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	220	18.2	19.4	19.4
DE ACUERDO	2	497	41.2	43.8	63.2
INDIFERENTE	3	287	23.8	25.3	88.5
EN DESACUERDO	4	103	8.5	9.1	97.6
TOTAL DESACUERDO	5	27	2.2	2.4	100.0
.	.	73	6.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

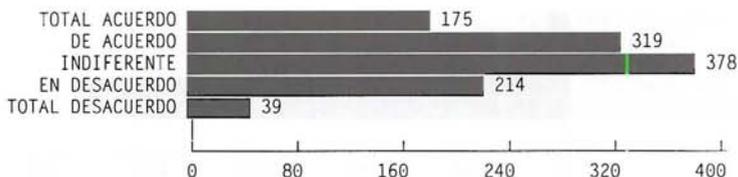


Mean 2.312 Std dev .963
 Valid cases 1134 Missing cases 73

Page 216 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D5-LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA SE LOGRARIA:

D52 MENOR HORARIO LECTIVO DEL PROFESORADO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	175	14.5	15.6	15.6
DE ACUERDO	2	319	26.4	28.4	43.9
INDIFERENTE	3	378	31.3	33.6	77.5
EN DESACUERDO	4	214	17.7	19.0	96.5
TOTAL DESACUERDO	5	39	3.2	3.5	100.0
.	.	82	6.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

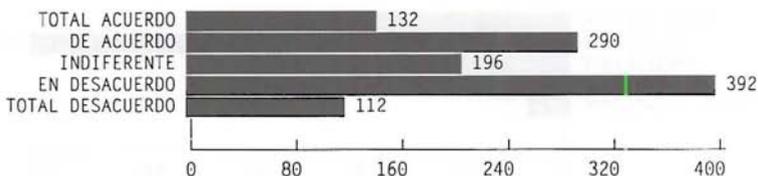


Mean 2.665 Std dev 1.060
Valid cases 1125 Missing cases 82

Page 217 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D5-LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA SE LOGRARIA:

D53 SELECCIONANDO ALUMNOS POR EXPEDIENTE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	132	10.9	11.8	11.8
DE ACUERDO	2	290	24.0	25.8	37.6
INDIFERENTE	3	196	16.2	17.5	55.1
EN DESACUERDO	4	392	32.5	34.9	90.0
TOTAL DESACUERDO	5	112	9.3	10.0	100.0
.	.	85	7.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

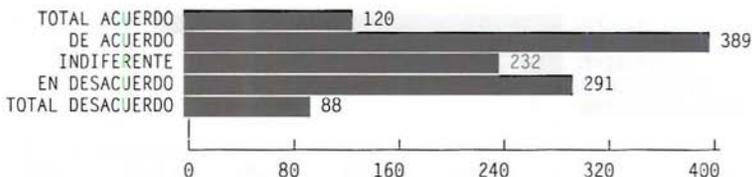


Mean 3.055 Std dev 1.215
Valid cases 1122 Missing cases 85

Page 218 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D5-LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA SE LOGRARIA:

D54 EXIGIENDO MAS AL PROFESORADO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	120	9.9	10.7	10.7
DE ACUERDO	2	389	32.2	34.7	45.4
INDIFERENTE	3	232	19.2	20.7	66.2
EN DESACUERDO	4	291	24.1	26.0	92.1
TOTAL DESACUERDO	5	88	7.3	7.9	100.0
.	.	87	7.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

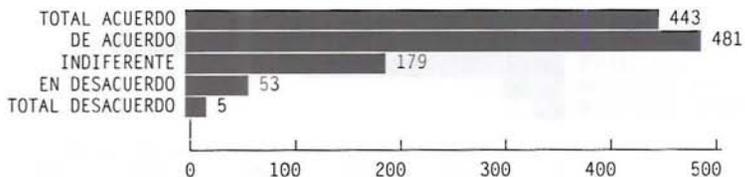


Mean 2.855 Std dev 1.153
 Valid cases 1120 Missing cases 87

Page 219 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D5-LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA SE LOGRARIA:

D55 MEJORANDO EL SUELDO DE LOS PROFESORES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	443	36.7	38.2	38.2
DE ACUERDO	2	481	39.9	41.4	79.6
INDIFERENTE	3	179	14.8	15.4	95.0
EN DESACUERDO	4	53	4.4	4.6	99.6
TOTAL DESACUERDO	5	5	.4	.4	100.0
.	.	46	3.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

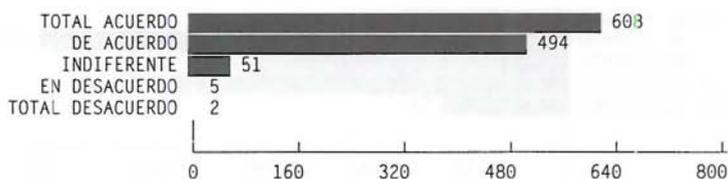


Mean 1.877 Std dev .862
 Valid cases 1161 Missing cases 46

Page 220 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D5-LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA SE LOGRARIA:

D56 MEJORANDO LOS MEDIOS MATERIALES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	608	50.4	52.4	52.4
DE ACUERDO	2	494	40.9	42.6	95.0
INDIFERENTE	3	51	4.2	4.4	99.4
EN DESACUERDO	4	5	.4	.4	99.8
TOTAL DESACUERDO	5	2	.2	.2	100.0
.	.	47	3.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

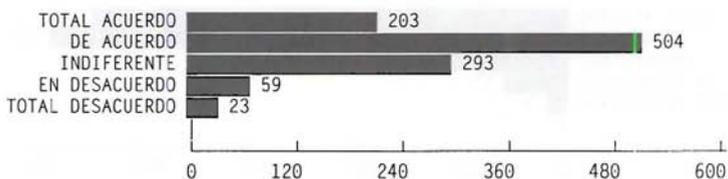


Mean 1.534 Std dev .619
Valid cases 1160 Missing cases 47

D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D61 NECESARIO CAMBIAR ORGANIZACION CENTROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	203	16.8	18.8	18.8
DE ACUERDO	2	504	41.8	46.6	65.3
INDIFERENTE	3	293	24.3	27.1	92.4
EN DESACUERDO	4	59	4.9	5.5	97.9
TOTAL DESACUERDO	5	23	1.9	2.1	100.0
.	.	125	10.4	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

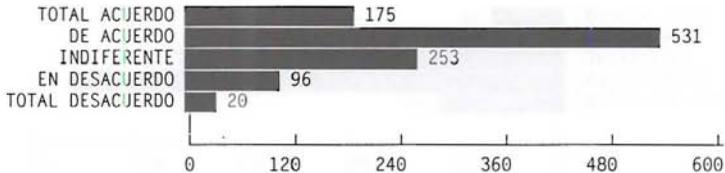


Mean 2.256 Std dev .896
Valid cases 1082 Missing cases 125

Page 223 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D62 NECESARIO CAMBIAR PRACTICA DOCENTE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	175	14.5	16.3	16.3
DE ACUERDO	2	531	44.0	49.4	65.7
INDIFERENTE	3	253	21.0	23.5	89.2
EN DESACUERDO	4	96	8.0	8.9	98.1
TOTAL DESACUERDO	5	20	1.7	1.9	100.0
.	.	132	10.9	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

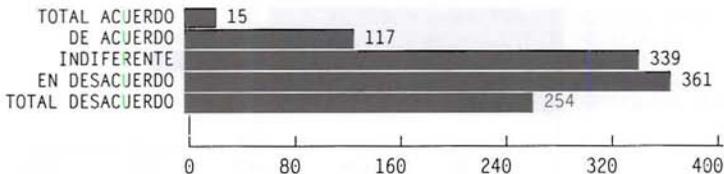


Mean 2.307 Std dev .911
Valid cases 1075 Missing cases 132

Page 224 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D63 RESOLVERA LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	15	1.2	1.4	1.4
DE ACUERDO	2	117	9.7	10.8	12.2
INDIFERENTE	3	339	28.1	31.2	43.4
EN DESACUERDO	4	361	29.9	33.2	76.6
TOTAL DESACUERDO	5	254	21.0	23.4	100.0
.	.	121	10.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

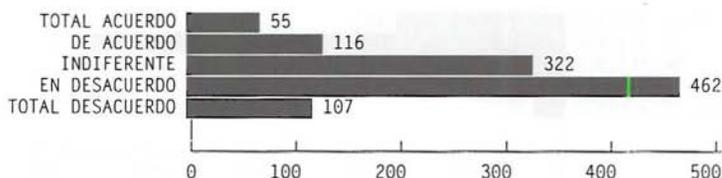


Mean 3.665 Std dev .995
Valid cases 1086 Missing cases 121

Page 225 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D64 QUE NO SUPONE CAMBIO ALGUNO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	55	4.6	5.2	5.2
DE ACUERDO	2	116	9.6	10.9	16.1
INDIFERENTE	3	322	26.7	30.3	46.4
EN DESACUERDO	4	462	38.3	43.5	89.9
TOTAL DESACUERDO	5	107	8.9	10.1	100.0
.	.	145	12.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

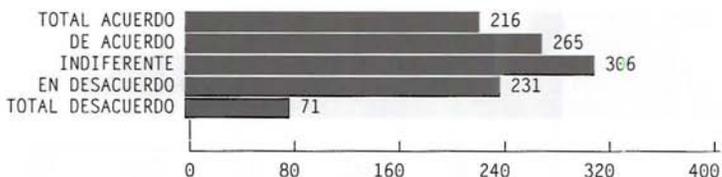


Mean 3.424 Std dev .988
Valid cases 1062 Missing cases 145

Page 226 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D65 QUE NO VA A RESOLVER NADA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	216	17.9	19.8	19.8
DE ACUERDO	2	265	22.0	24.3	44.2
INDIFERENTE	3	306	25.4	28.1	72.3
EN DESACUERDO	4	231	19.1	21.2	93.5
TOTAL DESACUERDO	5	71	5.9	6.5	100.0
.	.	118	9.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

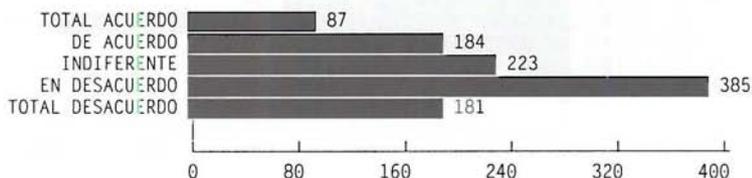


Mean 2.702 Std dev 1.193
Valid cases 1089 Missing cases 118

Page 227 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D66 NO OPINA POR FALTA DE INFORMACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	87	7.2	8.2	8.2
DE ACUERDO	2	184	15.2	17.4	25.6
INDIFERENTE	3	223	18.5	21.0	46.6
EN DESACUERDO	4	385	31.9	36.3	82.9
TOTAL DESACUERDO	5	181	15.0	17.1	100.0
.	.	147	12.2	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

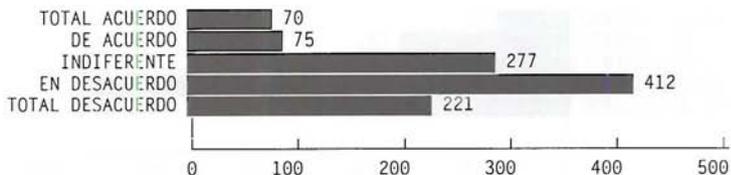


Mean 3.367 Std dev 1.189
Valid cases 1060 Missing cases 147

Page 228 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D6-EN RELACION CON LA REFORMA OPINA VD.:

D67 UNA DURA TAREA DE LA QUE ME IRIA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	70	5.8	6.6	6.6
DE ACUERDO	2	75	6.2	7.1	13.7
INDIFERENTE	3	277	22.9	26.3	40.0
EN DESACUERDO	4	412	34.1	39.1	79.1
TOTAL DESACUERDO	5	221	18.3	20.9	100.0
.	.	152	12.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

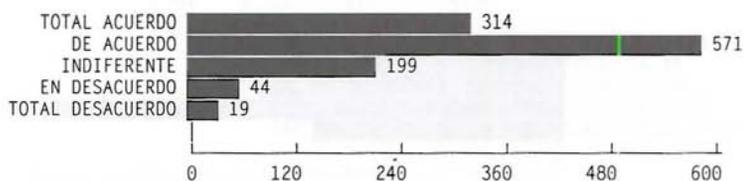


Mean 3.606 Std dev 1.095
Valid cases 1055 Missing cases 152

D7-GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

D71 EDUCACION AMBIENTAL EN EL CURRICULO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	314	26.0	27.4	27.4
DE ACUERDO	2	571	47.3	49.8	77.2
INDIFERENTE	3	199	16.5	17.3	94.5
EN DESACUERDO	4	44	3.6	3.8	98.3
TOTAL DESACUERDO	5	19	1.6	1.7	100.0
.	.	60	5.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



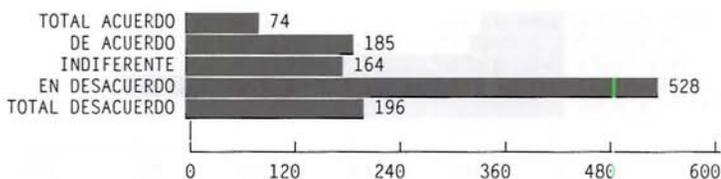
Mean 2.026 Std dev .866

Valid cases 1147 Missing cases 60

Page 231 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D7-GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

D72 SIGUE LA DISCRIM. POR RAZON DEL SEXO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	74	6.1	6.5	6.5
DE ACUERDO	2	185	15.3	16.1	22.6
INDIFERENTE	3	164	13.6	14.3	36.9
EN DESACUERDO	4	528	43.7	46.0	82.9
TOTAL DESACUERDO	5	196	16.2	17.1	100.0
.	.	60	5.0	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

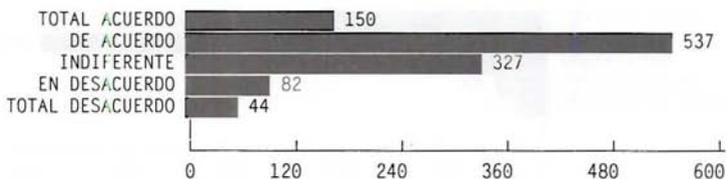


Mean 3.512 Std dev 1.141
Valid cases 1147 Missing cases 60

Page 232 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D7-GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

D73 FORMACION DEL CONSUMIDOR EN EL CURRIC.

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	150	12.4	13.2	13.2
DE ACUERDO	2	537	44.5	47.1	60.3
INDIFERENTE	3	327	27.1	28.7	88.9
EN DESACUERDO	4	82	6.8	7.2	96.1
TOTAL DESACUERDO	5	44	3.6	3.9	100.0
.	.	67	5.6	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

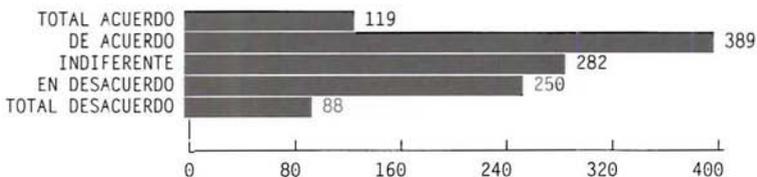


Mean	2.415	Std dev	.939
Valid cases	1140	Missing cases	67

Page 233 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
 D7-GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

D74 ES BUENA LA INTEGRACION DE DEFICIENTES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	119	9.9	10.5	10.5
DE ACUERDO	2	389	32.2	34.5	45.0
INDIFERENTE	3	282	23.4	25.0	70.0
EN DESACUERDO	4	250	20.7	22.2	92.2
TOTAL DESACUERDO	5	88	7.3	7.8	100.0
.	.	79	6.5	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	

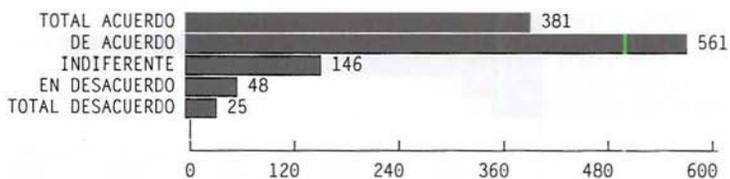


Mean	2.822	Std dev	1.127
Valid cases	1128	Missing cases	79

Page 234 FRECUENCIAS, DIAGRAMA DE BARRAS, MEDIA Y DESVIACION TIPICA 1/15/92
D7-GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

D75 EDUCACION PARA LA PAZ Y LA COMPRENSION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
TOTAL ACUERDO	1	381	31.6	32.8	32.8
DE ACUERDO	2	561	46.5	48.3	81.1
INDIFERENTE	3	146	12.1	12.6	93.7
EN DESACUERDO	4	48	4.0	4.1	97.8
TOTAL DESACUERDO	5	25	2.1	2.2	100.0
.	.	46	3.8	Missing	
Total		1207	100.0	100.0	



Mean 1.945 Std dev .900
Valid cases 1161 Missing cases 46



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
