

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
MEMORIA FINAL**

**ESTUDIO DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE  
DOCENTES NOVELES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
EN CONTEZTOS EDUCATIVOS DE DIFERENCIACIÓN  
SOCIAL Y CULTURAL. ELABORACIÓN DE UN  
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.**

**Coordinadora: Juliana Moreno Vera  
I.E.S. Ramón Carande. (Sevilla)**

**Referencia del proyecto: PIV-095/00**

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la  
Junta de Andalucía.  
(Orden de 3-12-1999; Resolución de 26-07-2000)**

## **INFORME DE RESULTADOS**

### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**“ESTUDIO DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE DOCENTES NOVELES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIFERENCIACIÓN SOCIAL Y CULTURAL. ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN”.**

(Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía dentro de la Convocatoria de ayudas al profesorado de centros educativos no universitarios, sostenidos con fondos públicos. Orden 3 de diciembre de 1999 -BOJA 8 de enero de 2000)

<b>Coordinadora:</b>	<b>Juliana Moreno Vera</b>
<b>Equipo de investigación:</b>	<b>Luis Martín Muncharaz</b>
	<b>Cristina Granado Alonso</b>
	<b>Antonio García Melero</b>
	<b>Antonia González</b>
	<b>Angeles Redondo Morales</b>
	<b>Fco. Javier Cano Montes</b>

**INDICE**

## **- 1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**

### **1.1. FASE EXTENSIVA**

#### **1.1.1 SUBFASE DE CONTEXTUALIZACIÓN**

**1.1.1.1. Selección de la muestra**

**1.1.1.2. Descripción del instrumento**

**1.1.1.3. Análisis de los datos**

#### **1.1.2 SUBFASE DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN**

**1.1.2.1. Selección de la muestra**

**1.1.2.2. Descripción del instrumento**

**1.1.2.3. Análisis de los datos**

### **1.2. FASE INTENSIVA**

## **-2. INFORME DE RESULTADOS**

### **2.1. FASE EXTENSIVA**

#### **2.1.1. SUBFASE DE CONTEXTUALIZACIÓN**

**2.1.1.1. Factores previos a la dedicación docente**

**2.1.1.2. Proceso de inducción**

**2.1.1.2.1. Contexto**

**2.1.1.2.2. Práctica docente**

**2.1.1.3 Formación**

**2.1.1.4. Cambios/aprendizajes.**

#### **2.1.2. SUBFASE DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN**

**2.1.2.1. Datos de identificación de la muestra**

**2.1.2.2. Funciones de la institución escolar**

**2.1.2.3. Razones de la extensión de la enseñanza obligatoria**

**2.1.2.4. Sentido de la Educación Secundaria Obligatoria**

**2.1.2.5. Cambios en la estructura de la etapa secundaria**

**2.1.2.6. Concepción de igualdad de oportunidades en educación**

**2.1.2.7. El origen de las diferencias**

**2.1.2.8. Preparación de los estudiantes**

**2.1.2.9. Creencias acerca del fracaso escolar**

**2.1.2.10. Características distintivas de los alumnos y alumnas actuales**

**2.1.2.11. Escuela pública y escuela privada**

**2.1.2.12. El profesorado de Enseñanza Secundaria ante la LOGSE**

**2.1.2.13. Cambios en el *currículum* de Educación Secundaria**

**2.1.2.14. Necesidades de formación de los profesores noveles**

### **2.2. FASE INTENSIVA**

#### **2.2.1 Descripción del programa de inducción**

## **3. CONCLUSIONES**

**3.1. Acerca de las creencias de los docentes noveles y su evolución**

**3.2. Acerca del programa de inducción**

## **1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**

El proceso de recogida de datos que sigue este estudio se estructura en dos fases diferenciadas. Una primera fase extensiva cuyo propósito es recoger información de una muestra amplia de sujetos indiferenciados, cuyo análisis nos permita conocer las creencias sociales y políticas que expresan los individuos encuestados para articular nuestra propuesta de intervención, el programa de inducción a la práctica para profesores noveles, sobre la base de dicha información. La segunda fase de recogida de datos se adjetiva como intensiva porque supone explorar las creencias y la evolución que éstas experimentan en el caso de los enseñantes noveles que participan en el programa de inducción. Por tanto, los sujetos son identificados como casos particulares (metodología de estudio de casos) y objeto de tratamiento mediante formación específicamente encaminada a la comprensión y tratamiento de las diferencias en los alumnos y alumnas, con lo que tiene como propósito incidir expresamente en la modificación sustantiva de las creencias políticas y sociales de estos enseñantes en relación con la educación, especialmente, a la educación secundaria. En consecuencia, la metodología utilizada ha sido de corte cualitativo y longitudinal, pues sólo así es posible informar de un proceso de cambio y aprendizaje.

En los apartados siguientes pasamos a describir el modo en que se ha concretado el diseño de investigación en cada una de las dos fases apuntados, concretando el proceso seguido para la selección de las muestras de informantes en cada caso, las técnicas e instrumentos empleados, y los resultados obtenidos.

### **1.1. FASE EXTENSIVA**

Para recoger una información pertinente a los objetivos de este estudio, la fase extensiva de obtención de datos se ha cubierto en dos etapas. En la primera de ellas, optamos por seleccionar una muestra de sujetos que nos ofreciera un mapa inicial de las perspectivas de los enseñantes noveles acerca de su tarea como docentes. Este mapa nos permitiría construir un instrumento cerrado donde pudiéramos integrar un marco conceptual acerca de las cuestiones relevantes que implican una posición personal acerca de la enseñanza secundaria, con los elementos que la perspectiva concreta de estos docentes debutantes apuntaran como relevantes de su forma de pensar y entender la docencia. Consideramos que era fundamental realizar esta síntesis, porque la perspectiva teórica acerca de las cuestiones más controvertidas y relevantes de la enseñanza secundaria actual podía ignorar aspectos fundamentales para estos sujetos, dado que se da la circunstancia de que estos debutantes se estrenan en condiciones de escolarización muy diferentes de las que dejaron como estudiantes, variable a tener en cuenta, y que sus creencias (prejuicios) podían estar muy mediatizadas por el estado de opinión que se ha ido generando, a través de los medios de comunicación especialmente y por conversaciones con docentes experimentados en segundo término, acerca de la implantación de la actual ley educativa. Estas dos circunstancias aconsejaban, por tanto, realizar un primer sondeo para explorar ese marco generativo de creencias que podía distanciarse, completar o corregir nuestro marco teórico inicial.

Con tal propósito, seleccionamos una muestra de profesores y profesoras noveles que fueron encuestados mediante entrevista semi estructurada. El análisis de esta información nos permitió construir un cuestionario cerrado que fue administrado a la totalidad de profesores principiantes que ejercen en centros públicos estatales en la provincia de Sevilla. El estudio, a su vez, de toda la información obtenida durante esta fase extensiva de recogida de datos nos ha

permitido, igualmente, ir construyendo un programa de inducción que respondiera a las inquietudes de los enseñantes noveles, por lo que podemos afirmar que nos ha servido esta etapa como diagnóstico de la situación de los profesores principiantes y de sus necesidades fundamentales de cara al tratamiento de la diversidad en sus contextos de trabajo.

Pasamos a describir a continuación estas dos subfases de recopilación de datos de la llamada fase extensiva. La primera de ellas la denominamos como **fase de contextualización** y la segunda como de **diagnóstico de la situación** del estado de opinión de los debutantes en torno a la actual enseñanza secundaria.

### **1.1.1 SUBFASE DE CONTEXTUALIZACIÓN**

#### **1.1.1.1. Selección de la muestra**

El procedimiento para seleccionar una muestra de profesores principiantes para esta subfase vino aconsejado por la necesidad de obtener en el más breve plazo posible información relevante que nos permitiera construir el cuestionario que habría de ser administrado a los enseñantes noveles al comienzo del curso 2000/2001. Y ello, porque la posibilidad de conocer qué sujetos ostentaban entonces la condición de novel, es decir, contar con menos de dos años de docencia, y tenerlos localizado en el centro en el que se encontraban destinados, nos remitía a la publicación por parte de la Consejería de Educación de los tiempos de servicio de los interinos, en el mes de junio, y de la disposición de efectivos en el mes de septiembre; postergar el envío de los cuestionarios, aunque fuera mínimamente, al comienzo del curso llevaba asociado el peligro de que estos profesores hubieran cambiado ya de destino y que se modificaran los datos sobre los tiempos de servicio con los que procedimos a realizar la configuración de la población.

En consecuencia, la urgencia con la que había que trabajar nos llevó a articular el siguiente procedimiento. En primer lugar, localizamos todos los institutos de Enseñanza Secundaria de la capital y los distribuimos por distritos municipales. Dentro de cada una de los grupos formados, establecimos un orden de localización siguiendo un criterio aleatorio. De este modo, contactamos telefónicamente con el primer centro de cada grupo para preguntar a la dirección o jefatura de estudios por la presencia en el centro de un profesor novel y, en caso afirmativo, por el departamento al que correspondía. Cuando en cada zona encontrábamos un enseñante novel, dejábamos de llamar al resto de centros de cada lista. Sin embargo, el hecho de que localizáramos mayor número de sujetos en ciertas áreas curriculares y no en otras, nos obligó a hacer segundas y terceras rondas de llamadas telefónicas. De todos los profesores principiantes localizados, seleccionamos aquellos que representaban especialidades distintas y zonas igualmente diferentes para que el criterio de representación fuera mayor. De cualquier forma, en aquellas materias en las que el número de enseñantes noveles encontrados era mayor seleccionamos dos sujetos representantes de ese área; este fue el caso de Tecnología, Física y Química y Geografía e Historia. Por el contrario, hubo áreas en que nos fue imposible localizar un profesor novel, como ocurrió con Biología y Geología, Francés o Dibujo, o encontrar un representante de una materia en un centro diferente del ya localizado, por lo que hay institutos en los que fueron entrevistados varios sujetos. De igual modo, seleccionamos aquellos profesores principiantes localizados que impartían asignaturas específicas de ciclos formativos, pero, evidentemente, no fuimos exhaustivos en la búsqueda de representatividad de las familias profesionales que se ofertan en Sevilla, puesto que se hubiera disparado el tamaño de la muestra de manera desproporcionada a nuestros propósitos.

En resumen, la muestra finalmente considerada fue de catorce sujetos, enseñantes de Educación Secundaria con menos de dos años de docencia ubicados en centros de Sevilla capital que correspondieron a doce áreas/departamentos diferentes y localizados en once centros distintos. Los sujetos entrevistados pertenecen a las siguientes especialidades:

Nº sujetos	Departamento/especialidad
1	Filosofía
1	Educación Física
2	Geografía e Historia
1	Inglés
2	Física y Química
2	Tecnología
1	Informática
1	Administración y gestión de empresas
1	Electrónica
1	Música
1	Matemáticas

Estos catorce profesores impartían docencia en alguno de los siguientes centros de Educación Secundaria: IES Albert Einstein, IES Federico Mayor Zaragoza, IES Isbilya, IES Llanes, IES Los Viveros, IES Luis Cernuda, IES Martínez Montañés, IES Nervión, IES Pino Montano, IES Politécnico, IES Ramón Carande, que pertenecen a zonas municipales diversas aunque haya distritos no representados por no ser posible localizar ningún docente con condición de debutante en el mes de junio de 2000.

### **1.1.1.2. Descripción del instrumento**

Para la obtención de información en esta subfase optamos por la entrevista semiestructurada como técnica más aconsejable. La singularidad de cada historia personal vivida a lo largo del proceso de inducción a la práctica recomendaba un procedimiento suficientemente sensible a lo subjetivo y peculiar. La situación de entrevista como un encuentro cara a cara con otra persona permite dar cauce a la expresión de vivencias y sentimientos y a la racionalización de los mismos.

Las primeras experiencias docentes suelen ser duras para los profesores debutantes en cuanto suelen experimentar la inseguridad de una situación, aunque familiar, nueva por el

cambio de perspectiva que supone. Esta experiencia suele conducir a una reconstrucción de la identidad profesional que afecta irremediabilmente a la propia imagen personal, y ello se explica porque estos sujetos se estén redescubriendo desde un rol distinto, aprendiendo a ser y comportarse desde el repertorio conductual, normativo e incluso axiológico que le es propio al papel docente, en las coordenadas definicionales del espacio relacional de la vida escolar, caracterizado por un continuo flujo de transacciones cargadas de juicio de valor y el juego de poderes, legítimos e ilegítimos, que siempre está presente en los intercambios escolares en cualquier nivel que consideremos. Por ello, partimos de la hipótesis de que estos primeros tiempos de docencia tienen un impacto decisivo en la creación, modificación y consolidación de las creencias de los enseñantes. Con esta primera entrevista pretendimos poner a los sujetos entrevistados en posición de reelaborar verbalmente los acontecimientos vividos, sufridos o gozados, pensarlos desde delante hacia atrás, reconceptualizar tanta impresión, vivencia o sentimiento, para captar así qué aspectos de la profesión docente y de la enseñanza secundaria han sido sometidos a consideración y análisis durante este tiempo y, en la medida de lo posible, que preconcepciones se han mantenido y cuáles alterado en estas primeras experiencias.

Al ser una entrevista semiestructurada construimos un protocolo de interpelación para unificar el juego de cuestiones sobre los que precisábamos información de la muestra seleccionada, pero dejando suficiente apertura y flexibilidad en su articulación para que los enseñantes debutantes pudieran expresarse libremente. Es por ello por lo que el protocolo de entrevista incluye preguntas generales que tan sólo apuntan el objeto de descripción, análisis o reflexión que se propone al sujeto entrevistado.

El protocolo de entrevista consta de seis preguntas claves que son concretadas en otros interrogantes por facilitar al entrevistador las claves de la información que este instrumento busca. Así la primera pregunta interpela por datos personales del profesor entrevistado para situar al sujeto en aspectos básicos como los estudios realizados, su situación administrativa o el tiempo de experiencia docente con que cuenta en el momento de la entrevista. La segunda pregunta clave indaga sobre las razones que llevaron al sujeto en cuestión a dedicarse a la docencia y la satisfacción que le genera o no dicha ocupación laboral.

La tercera pregunta clave constituye el núcleo de la entrevista en cuanto interroga por la experiencia vivida hasta el momento, solicitando al docente que reflexione sobre aspectos como la distancia y el posible choque sufrido entre las expectativas que sobre la enseñanza y sí mismo como profesor traía y la realidad encontrada, las diferencias que ha percibido entre la enseñanza secundaria que recibió como estudiante a la que encuentra ahora como docente, la imagen que de sí tiene como docente y que variables han influido en ella, qué problemas y preocupaciones le han asaltado durante este tiempo y cómo los ha afrontado y qué cambios ha experimentado y qué aprendizajes ha realizado durante el tiempo que lleva dedicado a la enseñanza.

La cuarta y quinta pregunta aterriza sobre una cuestión fundamental en el tema que nos interesa, la formación científica y docente recibida, por su vinculación con el modo en que las creencias, en su sentido amplio, van siendo conformadas en gran medida por la información y preparación con que uno se enfrenta a situaciones novedosas: la formación te ofrece herramientas para afrontar riesgos con mayor seguridad, datos para entender acontecimientos y por tanto racionalizarlos con mayor facilidad, hipótesis que orientan la acción y pueden evitar situaciones de desorientación, etc. En consecuencia preguntamos a los enseñantes noveles por la preparación

recibida, su relevancia para la experiencia concreta que habían vivido y la que hubieran necesitado, no sólo como cuestiones sobre las que hubieran requerido información, sino sobre el tipo de apoyo que considerarían que hubiera facilitado el camino en estos primeros tiempos de ejercicio. Con estos datos también obteníamos pistas para ir elaborando el programa de inducción propuesto en este proyecto. Por último, interpeábamos a los noveles sobre el estado de ánimo con el que afrontaban el futuro, para así tener algunos datos para inducir cómo estos primeros momentos de experiencia docente habían afectado la identidad personal del sujeto; evidentemente, una predisposición negativa hacia el futuro permite prever que va a producirse un bloqueo en la interpretación y racionalización de los acontecimientos futuros que van a ir mermando expectativas y deteriorando la valoración de la práctica docente, con sus consecuencias sobre el ejercicio de esta ocupación.

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA PROFESORES PRINCIPIANTES SUBFASE DE CONTEXTUALIZACIÓN**

1. Datos personales del entrevistado: estudios realizados, año de finalización de los mismos, experiencia docente (tiempo, centros, materias impartidas...), año de realización del CAP, situación laboral actual, otro tipo experiencia laboral.

2 ¿Qué motivos te llevaron a dedicarte a la enseñanza? (Vocación, única salida en mi carrera, fue algo coyuntural, paro en mi profesión...) ¿En qué medida te encuentras satisfecho con tu ocupación laboral sea la enseñanza?

3 Este ha sido tu primer/segundo año como docente, ¿cómo ha sido tu experiencia?

a ¿Qué expectativas traías y que te has encontrado? ¿Has sentido el choque de enfrentarte a la realidad? ¿En qué ha consistido ese choque?

b ¿Qué diferencias has encontrado entre el instituto en que tu estudeste y el que te has encontrado como profesor/a? ¿A qué achacas estas diferencias?

c ¿En qué medida tu experiencia como alumno ha condicionado tu imagen sobre la enseñanza? Y sobre el modo en que ahora eres profesor, ¿cómo ha influido la imagen o el recuerdo de los que fueron tus profesores?

d ¿Qué problemas y/o preocupaciones has tenido durante este tiempo? (En relación con los alumnos, en relación con otros compañeros, en relación con los padres, con relación a tí mismo)

e ¿Cómo has afrontado estos problemas? ¿has contado con ayuda de algún tipo (otros profesores, formación...)

f. ¿Qué cambios has experimentado durante este tiempo? ¿Qué has aprendido de tu experiencia como docente?

4. ¿Con qué formación científica y didáctica contabas para enfrentarte a la docencia? ¿De qué te ha servido?

5. Si durante el tiempo que llevas como docente hubieras participado en un programa de formación para profesores principiantes, ¿en qué debiera haber consistido éste para que te hubiera sido útil? :

\* En relación con los contenidos que debería incluir: ¿qué necesidades de formación te han ido surgiendo para afrontar los problemas que has encontrado?

\* En relación con las estrategias que debería incluir: ¿qué tipo de apoyo has necesitado durante este tiempo? (Grupo de trabajo con otros profesores principiantes, supervisión de un profesor experimentado, observación y análisis de tu actuación como docente por otro compañero, cursos por experto, etc.)

6. ¿Desde qué estado de ánimo afrontas el futuro?

### 1.1.1.3. Análisis de los datos

Para analizar los datos obtenidos a través de la entrevista realizada en la fase de contextualización, procedimos en primer lugar a transcribir literalmente y mecanizar cada una de las entrevistas realizadas, obteniendo así un corpus de datos textuales de tamaño nada despreciable.

Para el análisis de datos cualitativos utilizamos el procedimiento recomendado por Miles y Huberman (1985), Tesch (1990) o Gil Flores (1996) para reducir datos. Así, tras varias lecturas de los textos, fuimos elaborando un sistema de categorías de tipo semántico en el que cada categoría corresponde a una unidad de significado propio y excluyente, que nos permitiera hacer análisis de contenido en un segundo momento.

El procedimiento seguido para la elaboración del sistema categorial puede adjetivarse como deductivo-inductivo, en el sentido de que se empleó un sistema mixto en su determinación. Deductivo en la medida en que, al utilizar una entrevista semiestructurada, ya partimos de un juego de variables o elementos previos que introducimos en la conversación que habrá de convertirse en datos textuales; no obstante, la flexibilidad con que se emplea una entrevista semiestructurada conlleva necesariamente a que la información ofrecida fluya, aunque iniciada en ciertos contenidos, libre y personalmente, por lo que aparecerán cuestiones que sólo podrán conocerse de manera generativa o inductiva a partir de la consideración de los datos concretos con los que se cuenta.

La elaboración de un sistema categorial resulta una tarea ardua y compleja debido a que los contenidos de las entrevistas varían necesariamente de un sujeto a otro y es preciso encontrar unidades de significado que puedan englobar discursos peculiares y únicos. En consecuencia, el sistema categorial va sufriendo continuas modificaciones hasta que es posible apreciar que “encaja” perfectamente con el corpus de datos textuales recogido. Para delimitar las fronteras de significado de cada categoría y determinar su consistencia, la codificación de los primeros textos se hace por dos sujetos de manera independiente y se corrobora la unidad de criterios en su aplicación; es decir, se comprueba que ambos analistas coinciden en las unidades de textos que son categorizadas con la misma unidad de significado.

Una vez depurado el sistema categorial y comprobado su consistencia, procedimos a analizar y codificar todas las entrevistas transcritas. Para evitar contaminaciones en el

procedimiento de adjudicar un código a un fragmento de texto, la codificación del corpus de datos fue realizada sólo por dos personas, que pudieron debatir dudas y dificultades y decidir conjuntamente el código de la categoría para asignar.

Cuando las entrevistas fueron codificadas y mecanizada la categorización, nos encontramos en situación de realizar análisis de contenido por cada una de las categorías consideradas, considerando para ello el conjunto de fragmentos de textos del total de entrevistas transcritas a los que se les ha asignado el mismo código. De esta forma es posible considerar los elementos comunes de los discursos de cada sujeto entrevistado así como sus peculiaridades.

El sistema de categorías utilizado en el análisis de las entrevistas consta de 25 categorías. Éstas se encuentran agrupadas en cuatro grandes dimensiones. **Factores previos a la dedicación docente**, sería la primera de estas dimensiones, que está constituida por cuatro categorías que recogen información referida a los motivos que llevaron al sujeto a dedicarse a la docencia (MOT), el modo en que valoran los estudios universitarios realizados y que le permiten el acceso a la enseñanza secundaria (VEU), las experiencias que como estudiantes nos narran y explican aspectos de su ejercicio profesional (EXE) y la influencia que otros profesores tuvieron en el debutante en relación con el modo en que asumen y realizan su labor como enseñantes (INP).

La segunda dimensión se ha dado en denominar **Proceso de inducción** para referirse a todos aquellos datos que nos ofrecen los profesores y profesoras noveles relacionados ya con el proceso de iniciación a la práctica docente en el que se hallan. Esta dimensión la hemos dividido en dos subdimensiones: una relativa al **Contexto** que incluye tres categorías referidas a elementos relativos al escenario social, político y económico que envuelve la enseñanza y que son apuntados por los principiantes como influyentes en la configuración de su identidad profesional. Así, recoge aspectos relativos a los cambios que perciben en la escuela desde la época en que eran ellos estudiantes de secundaria al momento actual (CES), los cambios que a juicio de los entrevistados ha experimentado o está experimentando la sociedad (CAS), y las referencias relacionadas con el debate escuela pública/escuela privada que ha ido generando todo un estado de opinión que también afecta a nuestros principiantes, más incluso cuando alguno ya había tenido experiencia docente en centros de titularidad privada (EPP). La otra subdimensión se ha designado como **Práctica docente** porque ya incluye referencias a cuestiones vinculadas al ejercicio de la enseñanza dentro de este período de inducción. Incluye 10 categorías que apelan a elementos como: la actitud que manifiestan los alumnos (ACT); la formación o nivel con que cuentan los estudiantes de secundaria y en el que se les ofrece actualmente en los institutos (FOR); las referencias a cuestiones relacionadas con el control de la clase y la disciplina, uno de los caballos de batalla más frecuentes en la vida de un profesor principiante (DIS); comentarios relativos a la metodología didáctica que utilizan en clase (MET); las peculiaridades de la materia que imparten, sean en relación con la dificultad o facilidad que entraña, al mayor o menor interés que despierta, a los recursos particulares que precisa, o, en definitiva, a cualquier aspecto relacionado con la enseñanza de esa materia debido a su naturaleza semántica o sintáctica particular (PEC); las limitaciones o dificultades encontradas en el desarrollo del trabajo docente (LIM); las relaciones entre profesor y alumnos (RPA); las referencias relativas a los padres y madres de alumnos, sea en relación con su función tutora como al papel desempeñado por las familias en la educación de los hijos y en relación con la escuela (PYM); los comentarios relativos a las relaciones con los compañeros de trabajo, del centro en general o de su departamento en particular (REC); y, por último los sentimientos que expresan han ido surgiendo

en los sujetos entrevistados a lo largo de este proceso de iniciación (SEN).

La tercera dimensión recibe el nombre de **Formación** porque recoge tres categorías relativas a la preparación y capacitación para la función docente: aquellas relacionadas con la formación inicial, sus experiencias, el modo en que las valora, etc. (FOI), la formación permanente (FOP) y las necesidades formativas sentidas, sean bien referidas a contenidos que precisa o le gustaría obtener como a estrategias y sistemas de apoyo que facilitarían su mayor preparación (NEC).

La cuarta dimensión apela a los **Cambios/aprendizajes** realizados durante la fase de inducción, es decir, aquellos aspectos en los que sienten que su iniciación a la enseñanza ha cambiado, conclusiones a las que han llegado tras su experiencia, bien sea relacionadas con sus concepciones acerca de la docencia o cualquiera de sus elementos como recursos, destrezas o recetas que han elaborado como consecuencia de su experiencia profesional. Incluye cinco categorías que apelan a las expectativas generadas en relación a la enseñanza que incluiría las referencias al choque de realidad experimentado y las conclusiones obtenidas del mismo (EEI), los cambios que los sujetos han experimentado como docentes (CCD), la valoración que hacen de su trabajo (VAL), sus preocupaciones y problemas actuales (PCD) y, finalmente, sus expectativas o proyectos de futuro del profesor debutante (EXP).

**SISTEMA CATEGORIAL PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS  
REALIZADAS A PROFESORES PRINCIPIANTES. CURSO 1999-2000  
SUBFASE DE CONTEXTUALIZACIÓN.**

**FACTORES PREVIOS A LA DEDICACIÓN DOCENTE.**

Motivación MOT  
Valoración estudios universitarios VEU  
Experiencia como estudiante EXE  
Influencias de sus profesores INP

**PROCESO DE INDUCCIÓN**

**Contexto:**

Cambios en la escuela CES  
Cambios en la sociedad CAS  
Escuela pública/privada EPP

**Práctica docente:**

Actitud de los alumnos ACT  
Formación de los alumnos/nivel FOR  
Control/disciplina DIS  
Metodología MET  
Peculiaridad de la materia PEC  
Limitaciones/dificultades en el trabajo LIM  
Relaciones profesor/alumno RPA  
Padres y madres PYM  
Relaciones con los compañeros REC

## Sentimientos SEN

### **FORMACIÓN**

Formación inicial: experiencia, valoración FOI

Formación permanente: experiencia, valoración FOP

Necesidades formativas NEC

### **CAMBIOS/APRENDIZAJES**

Expectativas en relación a la enseñanza/ideas previas/choque EEI

Cambios como docentes CCD

Valoración de la tarea docente VAL

Preocupaciones como docentes PCD

Expectativas/proyecto de futuro EXP

El análisis de contenido de cada categoría por matriz de reducción de datos textuales nos permitió obtener información de manera más superficial y rápida para la elaboración del cuestionario

### **1.1.2 SUBFASE DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN**

El sentido de esta subfase es la de recoger datos que nos permitan construirnos una visión amplia y generalizada acerca de las creencias sociales y políticas de los profesores principiantes acerca de la enseñanza secundaria. Dicho de otra manera, el propósito de este trabajo es indagar acerca de las preconcepciones o ideas previas que estos enseñantes, que se estrenan en la docencia como profesión, mantienen acerca de cuestiones fundamentales sobre la enseñanza que pueden estar condicionando su manera de afrontar su labor.

Es evidente que gran parte de las creencias de los sujetos son inconscientes y difícilmente puedan ser explicitadas, ya que se evidencian en acciones concretas ante situaciones particulares, a modo de teorías implícitas, que incluso en el caso de no ser analizadas y cuestionadas de manera reflexiva, no se asumen como creencias propias. También es cierto que algunos de los temas que pueden plantearse como objeto de creencia no han sido pensados o considerados con anterioridad, por lo que de responderse a las cuestiones de manera automática o superficial, la información obtenida puede no ser fiable. Estos inconvenientes, que derivan de la misma naturaleza del constructo que estamos investigando, han intentado ser reducidos mediante la fase intensiva de recogida de información, que nos permite un acercamiento más cualitativo, procesual y etnográfico de las teorías previas de los profesores y profesoras principiantes.

Sin embargo, nos parecía pertinente utilizar alguna técnica de recogida de datos más cerrada que nos permitiera tomar el pulso a las opiniones que sostienen los debutantes acerca de la docencia para comprobar cuál es, en términos generales, su actitud previa hacia la enseñanza desde su condición de novel que se estrena en unas condiciones particulares de escolarización. De igual forma, conocer esas preconcepciones previas nos permitiría abordar con mayor

fundamento las cuestiones a considerar en el desarrollo del programa de inducción, puesto que el objetivo de éste es ilustrar la comprensión de los participantes acerca de aquellos aspectos fundamentales a la hora de entender y afrontar la enseñanza en contextos diversos y exhortar a la intervención mediante propuestas de acción contextualizadas.

Con estas intenciones, y conscientes de sus limitaciones, abordamos esta subfase mediante la construcción de un cuestionario (*Cuestionario sobre creencias sociales de los enseñantes acerca de la enseñanza secundaria para docentes noveles*, Granado, 2000) cuyo objetivo era estructurar una serie de posibles posicionamientos acerca de las dimensiones que juzgamos fundamentales, a tenor de los datos obtenidos en la fase de contextualización anterior y de las conclusiones de nuestra revisión teórica, para entender las concepciones de partida de este sector del cuerpo docente en relación con la enseñanza secundaria. Este instrumento fue administrado al total de enseñantes noveles detectados en la provincia de Sevilla en centros públicos estatales. Describimos, a continuación, el proceso seguido.

### **1.1.2.1. Selección de la muestra**

Consideramos como sujetos informantes para este cuestionario todos aquellos docentes de Enseñanza Secundaria con menos de dos años de docencia que estuvieran trabajando en la provincia de Sevilla. La imposibilidad de conocer los sujetos que se encontraban en esta situación en los centros privados concertados nos llevó a circunscribirnos a la enseñanza pública estatal. Para localizar nuestra muestra, utilizamos, por un lado, la publicación de *los tiempos de servicio de los participantes en cada una de las bolsas de trabajo prestados hasta el 30 de junio a fin de cubrir posibles vacantes o sustituciones mediante nombramiento interino durante el curso 2000/2001 en centros de enseñanza secundaria* (Resolución de la Consejería de Educación de 12 de julio de 2000), seleccionando aquellos sujetos que no sobrepasaran los 24 meses de experiencia. Por otro lado, empleamos la lista de *adjudicación definitiva de destinos a los profesores de secundaria, pendientes de colocación para el curso 2000-2001* (Resolución de la Consejería de Educación de 14 de septiembre de 2000) para obtener información de la localización de los sujetos que nos interesaban e incorporar así a los enseñantes recién incorporados a la docencia, como era el caso de aquellos sujetos que había aprobado las oposiciones en julio del mismo año y que no había trabajado antes como interinos.

Del cruce de las dos listas, obtuvimos un total de 253 profesores y profesoras que en octubre del año 2000 estaban ejerciendo como docentes en centros de enseñanza secundaria, bien como interinos, funcionarios en práctica o funcionarios, ubicados en la provincia de Sevilla y con menos de dos años de experiencia docente. Los problemas encontrados para localizar a estos sujetos y depurar la muestra fueron muchos. En primer lugar, porque, dado que la lista de adjudicación definitiva de destino sufrió posteriormente modificaciones, algunos de los profesores que habíamos seleccionados cambiaron de centro, y una vez trasladados era imposible recabar información de su nuevo paradero. Así, muchos centros nos devolvieron el cuestionario informando que el sujeto destinatario del sobre enviado no ejercía su labor allí, por lo que desconocemos el total de cuestionario enviados que no llegó a las manos de su destinatario. Por otro lado, los tiempos de servicio hacen referencia exclusivamente a la docencia impartida en centros públicos estatales, pero muchos de ellos ya habían estado ejerciendo en centros privados, subvencionados o no. La única manera de poder detectar esta situación era interpelar en el cuestionario por su tiempo de experiencia docente, con lo que sólo pudimos depurar la muestra a

partir de los sujetos que devolvía el cuestionario cumplimentado, por lo que no tenemos información del porcentaje total que de los 253 sujetos obtenidos en primer lugar mantenían la condición de novel.

La decisión de circunscribir nuestra muestra a la provincia de Sevilla se justifica por el hecho de que no es el objeto de este estudio limitarnos a conocer las creencias que expresan los enseñantes noveles a través de un instrumento cerrado, sino analizarlas con detalle mediante estudios de casos dado, como ya hemos mencionado con anterioridad, el carácter sutil y procesual de dicho constructo. En consecuencia, pensamos que debíamos invertir nuestros esfuerzos y recursos en ese segundo momento y no diluirnos en la búsqueda de datos cerrados de una muestra superior. La muestra hallada en la provincia de Sevilla, ámbito del que después íbamos a extraer el grupo de sujetos que participarían el programa de inducción para noveles, fue considerada como suficiente para cumplir nuestros propósitos de contextualización de dicho programa.

### **1.1.2.2. Descripción del instrumento**

Para elaborar el cuestionario que administramos a los sujetos de la muestra seleccionada, nos basamos, por un lado, en la información obtenida a través de las entrevistas realizadas en el primer momento de la fase extensiva de recogida de información. El análisis de contenido de las transcripciones de las mismas nos permitió determinar las dimensiones que con mayor énfasis apuntaban los enseñantes noveles en su caracterización de la Enseñanza Secundaria: de igual modo, muchas de las opiniones que compartían con nosotros en sus discursos fueron utilizadas para conformar los items de cada una de nuestras dimensiones. Esta primera configuración del cuestionario fue completada con las aportaciones teóricas revisadas en la literatura que apoya este trabajo de investigación y con nuestras propias aportaciones y visiones particulares, puesto que este equipo de investigación está constituido por enseñantes de varios niveles educativos que también viven y conviven con el sistema educativo y sus protagonistas. De esta forma consideramos que este cuestionario, aunque podría ser mucho más amplio y exhaustivo, sintetiza bastante bien creencias muy distintas y variadas sobre las cuestiones más relevantes y polémicas relativas a la Educación Secundaria.

Para la elaboración del cuestionario en su versión definitiva, procedimos a realizar un primer barrido de posturas distintas en relación con cada una de las dimensiones que nos fuimos planteando como necesarias para configurar esa visión que los enseñantes noveles habían ido construyendo de la ESO. Este primer borrador fue depurado mediante el análisis sistemático de los miembros del grupo, eliminando opciones, incluyendo posiciones, modificando la redacción de los items, etc. Una vez depurado, se sometió el cuestionario a la consideración de un grupo de expertos, en concreto de seis profesionales de la educación que ejercen en diferentes ámbitos (Facultad de Ciencias de la Educación, ICE de la Universidad de Sevilla, profesores de Educación Secundaria y de Educación Primaria) que nos hicieron correcciones muy oportunas que fueron recogidas en el instrumento que, finalmente, administramos a la muestra seleccionada.

El **“Cuestionario sobre creencias sociales de los enseñantes acerca de la Enseñanza Secundaria para docentes noveles”** (Granado, 2000) está estructurado en catorce apartados, de los cuales el primero de ellos interpela sobre datos demográficos que permiten caracterizar la muestra de profesores y profesoras que responden al instrumento y determinar posibles

concomitancias entre dichas variables y sus respuestas a los ítems que componen el instrumento propiamente dicho. Es decir, estos datos nos permitirán determinar si hay alguna conexión entre las creencias que expliciten en las distintas dimensiones del cuestionario con las circunstancias personales de los sujetos (edad, sexo, titulación, situación administrativa, tiempo de experiencia docente y realización del CAP) que responden y del contexto en que se están socializando (localidad del centro, niveles que imparte).

Las trece dimensiones restante constituyen el cuerpo nuclear del cuestionario que pretende recoger un abanico lo suficientemente amplio y plural de opiniones como para poder incluir distintas posiciones en relación con los temas claves de la enseñanza formal en general y de la enseñanza secundaria en particular. Los ítems que constituyen cada dimensión expresan creencias que no tienen porqué ser excluyentes entre sí; esto es, se puede estar de acuerdo con varias e incluso todas las afirmaciones realizadas. Ahora bien, se puede matizar el grado de acuerdo que se asuma mediante la escala de respuesta que ofrece cuatro opciones, desde el completo desacuerdo hasta el completo acuerdo. Suprimimos la opción intermedia de indiferencia o “no sabe/no contesta” porque en este tipo de instrumento, que busca indagar las opiniones de los sujetos, esta posibilidad se convertiría en un cajón de sastre que nos impediría conocer las inclinaciones de los encuestados. Al circunscribir la respuesta a dos opciones negativas y dos positivas, obligamos a los sujetos que responden a decantarse por el acuerdo o el desacuerdo o a dejar el ítem sin responder, algo que, como veremos en los resultados, sucede con una frecuencia mínima por no decir nula.

La primera dimensión conceptual del cuestionario interpela sobre las **creencias en relación con las funciones de la institución escolar** que los enseñantes noveles asumen. Esta dimensión está constituida por seis ítems en los que se expresan los posibles cometidos que es posible atribuir a la escuela, fines instrumentales, sociales, políticos o académicos que no son excluyentes entre sí, puesto que todos ellos se erigen en metas para la educación reglada. Se trata de matizar, como decíamos antes, a través de la escala de respuesta, el grado en que se consideran prioritarias o secundarias estas funciones para la institución escolar desde el punto de vista de los docentes que se estrenan en esta labor.

**1. Creo que, en la sociedad actual, la institución escolar deba cumplir la función de:**

a. Desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas.
b. Ofrecer una formación académica básica que asegure un nivel cultural mínimo de la población.
c. Garantizar a todos los jóvenes, independientemente de su origen social, las mismas oportunidades de adquirir la formación y titulación necesarias para su promoción social.
d. Dar a conocer y comprender el mundo en que viven para poder manejarse mejor en él.
e. Dotar a los jóvenes de las destrezas y actitudes necesarias para incorporarse a la vida laboral.
f. Educar a las nuevas generaciones como ciudadanos de un estado democrático y de derecho con obligaciones y responsabilidades.

La segunda dimensión indaga sobre las creencias que sostienen los profesores principiantes acerca de las **razones que han llevado a la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza común**. El sentido de este apartado era conocer lo que piensa este sector del profesorado acerca de los motivos que llevaron a la actual ley educativa a ampliar el tramo obligatorio dentro del marco de la que ha sido llamado escuela comprensiva. Se ofrecen opciones que intentan abarcar la amplia gama de justificaciones, tanto explícitas como implícitas, que es posible atribuir a esta modificación sustancial del sistema educativo, desde las más utilitaristas hasta las de mayor compromiso social. Ciertamente, las razones que pueden asumirse como justificadoras de este cambio pueden ser varias, ya que en cualquier estado de opinión influye tanto el discurso más “oficial”, el sentido común, la propia ideología como las consecuencias vividas desde la propia práctica.

**2. La enseñanza obligatoria y común para todos (escuela comprensiva) se ha extendido hasta los dieciséis-dieciocho años con la LOGSE. Creo que las razones que han llevado a ello son:**

a. Evitar la segregación tan temprana que suponía distribuir a niños y niñas todavía poco maduros, con catorce años a bachillerato, formación profesional o fuera del sistema escolar en función de su rendimiento escolar.
b. Llenar el vacío que quedaba entre el término de la enseñanza obligatoria, antes a los catorce años, y la mayoría de edad laboral, a los dieciséis, con sus repercusiones en la economía sumergida del país.
c. Tener a los jóvenes custodiados en el centro cuanto más tiempo mejor.
d. Dar más oportunidad de beneficiarse de la educación a quienes, por razón de su origen social, tienen más difícil acceder a una formación básica.
e. Ofrecer una formación más amplia a la totalidad de la población.
f. Adaptar el sistema educativo español a los cambios políticos y sociales acontecidos desde la promulgación de la Constitución de 1978 (educación como derecho, estado de bienestar, homologación con los sistemas educativos europeos, etc.).

La tercera de las dimensiones incluidas en el cuestionario tiene como objeto recabar información sobre las **creencias acerca del sentido de la Educación Secundaria Obligatoria** que mantienen estos docentes principiantes. La razón que justifica la presencia de dicha dimensión estriba en el hecho de que el principal cambio apuntado en las entrevistas realizadas en la primera parte de este estudio señalaba a la creación de este tramo del sistema, totalmente novedoso en la historia de la educación en nuestro país en el sentido de crear una etapa secundaria con carácter obligatorio, y que había resultado especialmente conflictivo en cuanto a la modificación sustancial de las condiciones de escolarización y enseñanza en relación con las enseñanzas medias del sistema anterior.

**3. La Enseñanza Secundaria nunca en nuestro país había tenido carácter obligatorio hasta la promulgación de la LOGSE, la cual crea la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como un tramo dentro de esta etapa que ha de cursar el total de la población comprendida entre doce y dieciséis (dieciocho) años. Creo que el sentido de esta etapa, de nivel secundario y carácter obligatorio, es:**

a. Discernir y seleccionar a los que pueden ir a la Universidad.
b. Ofrecer un soporte base para una preparación posterior ligada a la vida profesional y adulta
c. Orientar a las distintas salidas profesionales en función de las distintas capacidades e intereses de los estudiantes.
d. Completar la formación primaria que es de corte más educativo y general con una preparación más instructiva y especializada.
e. Ninguno; la ESO no tiene ningún sentido educativo específico, es sólo la consecuencia de extender la obligatoriedad hasta una edad en la que ya los estudios no pueden ser considerados como primarios.

La cuarta dimensión pretende conocer las opiniones de los profesores noveles sobre las modificaciones que sería preciso introducir en la actual ordenación de la enseñanza secundaria. Las opciones planteadas recogen las diversas propuestas que desde diferentes instancias se han ido formulando en nuestro país en el debate abierto en los últimos años a raíz de la implantación de la LOGSE. Es evidente que las opiniones sobre lo que es preciso cambiar proporcionan información acerca de lo que para estos profesores no funciona bien en la actualidad.

**4 La Enseñanza Secundaria actualmente comprende un tramo obligatorio, la ESO y otro no obligatorio que incluye el Bachillerato, y los ciclos formativos de grado medio y superior. Si pudiera introducir algún cambio en la estructura de la etapa secundaria yo propondría que:**

a. Sólo fuera obligatoria la enseñanza primaria, hasta los doce años.
b. La enseñanza secundaria completa fuera no obligatoria y se retrasase su comienzo.
c. Aunque se mantuviera la obligatoriedad hasta los dieciséis años, se abrieran distintos itinerarios dentro de esta etapa a partir de una edad y se desviarán a los alumnos a uno u otro en función de sus intereses, capacidades o rendimiento.
d. No se cambiara su estructura actual, porque el problema no está en cómo se ha articulado la Enseñanza Secundaria sino en que no se ha sabido hacer frente a los cambios que ha supuesto su modificación.
e. Se disminuyera la duración del tramo obligatorio y se ampliara el no obligatorio para poder dar una formación más amplia y profunda donde más se necesita.
f. La dejaría como está, pero añadiría un curso más de bachillerato, retrasando con ello el ingreso a la Universidad.

Como todos los principios políticos de carácter general, el principio constitucional de igualdad de oportunidades es interpretado y aplicado de maneras muy diferentes. En la dimensión quinta del cuestionario se les pregunta a los enseñantes noveles acerca de cómo, en función de sus creencias sociales y políticas, entienden ellos el mandato constitucional y la traducción que de él hacen en la práctica educativa. Los cinco ítems que constituyen esta dimensión reflejan diferentes opiniones, incluida la de aquellos que consideran que es un problema que supera las posibilidades de la escuela.

**5. La obligatoriedad de la enseñanza se vincula con el principio constitucional de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los miembros de una sociedad. No obstante, en la práctica educativa esta igualdad puede entenderse de muy diversos modos. Yo creo que la igualdad de oportunidades en educación:**

a. Supone dar a todos los mismos contenidos y exigirles lo mismo.
b. Significa atender las diferencias adaptando tu enseñanza y los criterios de evaluación a cada estudiante dentro de cada aula.
c. Debería implicar formar grupos de clase homogéneos en función del nivel con que cuentan los estudiantes, para adecuar la programación a cada nivel.
d. Es una utopía porque la desigualdad entre alumnos y alumnas tiene un origen social y económico y la escuela no puede hacer nada al respecto.
e. Consistiría simplemente en que los estudiantes con deficiencias escolares importantes fueran tratados por un profesorado de apoyo especialista fuera de las aulas ordinarias.

Como consecuencia de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, el profesorado de secundaria actualmente se ve en la necesidad de trabajar en un mismo aula con alumnos muy diferentes en cuanto a su nivel de conocimientos, actitudes, intereses, expectativas respecto a estudios posteriores, cultura de origen, etc. Los items de la dimensión sexta preguntan acerca de cuáles son, para los profesores noveles, los factores explicativos de esa diversidad. Es evidente que para nuestro proyecto de investigación que se centra en el estudio del proceso de socialización de los docentes en contextos educativos de diferenciación social y cultural, resulta fundamental conocer sus ideas sobre esta cuestión.

**6. Una de las consecuencias más claras de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza es el incremento de la heterogeneidad de alumnos y alumnas que se reúnen en un mismo nivel. Yo creo que, en realidad, las diferencias entre alumnos y alumnas radican fundamentalmente:**

a. En que todos no tenemos la misma capacidad para seguir con aprovechamiento los estudios.
b. No tanto en las capacidades innatas, como en los conocimientos y destrezas que han adquirido en niveles anteriores y que los sitúan en mayor o menor desventaja con respecto a las exigencias del siguiente nivel.
c. En la falta de interés y motivación respecto de los estudios.
d. En el bagaje cultural del entorno familiar de los estudiantes.
e. En el apoyo que la familia muestra por los estudios de sus hijos e hijas.
f. En el distinto grado de ajuste entre las normas y valores de la escuela y las normas y valores del entorno social del que proceden.

La incidencia que la implantación del actual sistema educativo tiene en el nivel de conocimientos de los alumnos es una de las cuestiones que más debate ha suscitado entre los expertos, los padres, el profesorado e, incluso, los grupos políticos. En ese debate, junto a los datos y las razones objetivos, están presentes, implícitamente, una serie de creencias, ideas,

valores y prejuicios que es preciso identificar. Este es el propósito de la dimensión sexta. En ella se plantean una serie de afirmaciones que aparecen en las entrevistas realizadas en la subfase de contextualización y que, además, son representativas de las distintas opiniones existentes en nuestro país acerca de la preparación con la que salen los estudiantes de secundaria en la actualidad respecto a sistemas educativos anteriores.

**7. La implantación de la actual ley educativa (LOGSE) ha generado cambios en las condiciones en que se enseña y se aprende en los centros de Enseñanza Secundaria. Una de las cuestiones que más polémica ha venido generando en estos últimos años es la relativa a la preparación con que salen los estudiantes de estas etapas. Mi opinión personal es que:**

a. La preparación de los jóvenes españoles ha descendido considerablemente.
b. Los alumnos que terminan la ESO están más preparados que los que acababan la EGB del sistema anterior, por lo que el nivel de la población sube con la extensión de la obligatoriedad.
c. Las críticas al nivel de los alumnos y alumnas que acaban la ESO vienen de comparar 4º de ESO con 2º de BUP, cuando no son comparables ya que se olvida que en el primero están todos los jóvenes de 16-18 años y en el segundo sólo un grupo seleccionado, porque el resto estaba en la FP o fuera del sistema escolar.
d. Aunque el sistema actual incrementa el número de alumnos con una formación básica, disminuye el nivel de los estudiantes que acaban Bachillerato.
e. Este sistema está permitiendo diversificar más a los alumnos en los distintos itinerarios del sistema educativo (ciclos formativos, bachillerato, programas de garantía social), y por tanto seleccionando mejor a los alumnos para las distintas salidas.
f. Se ha conseguido dignificar la formación profesional, ya que los ciclos formativos ahora suponen una alternativa aceptable como opción al Bachillerato y a la Universidad.

Muy relacionado con el tema anterior aparece el problema del fracaso escolar, el cual va unido a la prolongación de la enseñanza obligatoria y comprensiva. En la dimensión octava se pregunta a los profesores acerca de la incidencia y la responsabilidad que en el fracaso de los alumnos tienen la institución escolar, el sistema educativo vigente, la familia, el propio alumno, el centro educativo y su profesorado o la sociedad en general.

**8. El incremento del fracaso escolar es otro de los temas que más polémica está generando en relación con la implantación de la LOGSE. Yo creo que el fracaso escolar de los alumnos y alumnas:**

a. No depende del sistema escolar porque la escuela y el curriculum es común para todos
b. Va asociado a la extensión de la obligatoriedad, porque se incrementa el número de alumnos y alumnas que no pueden seguir el nivel de exigencia de los últimos cursos de la ESO.
c. Depende del apoyo con que cuente cada alumno y alumna fuera de la institución educativa.
d. Está en función de la capacidad personal del alumno y de su interés y esfuerzo.

e. Es responsabilidad de los centros educativos y su profesorado que deben esforzarse por atender las dificultades de aprendizaje de cada alumno.
---

f. Es causado por el desfase que hay entre los valores que promueve la escuela (el valor del esfuerzo, el valor de la razón fundada en el conocimiento, el valor del lenguaje escrito, etc.) y los valores que predominan en la sociedad.
---

La mayoría de los profesores noveles entrevistados en la subfase de contextualización pusieron de manifiesto que los estudiantes de secundaria actualmente son muy diferentes de como eran ellos cuando cursaron BUP. En la dimensión novena aparecen una serie de afirmaciones, positivas y negativas, sobre los alumnos actuales, sacadas todas ellas de las citadas entrevistas. Con ello se pretende conocer las expectativas que los profesores debutantes tienen sobre sus propios alumnos; expectativas que, en gran medida, van a condicionar su actuación como docentes y las relaciones con aquellos.

**9. Los cambios que han experimentado los centros de Enseñanza Secundaria con la implantación de la LOGSE sumados a los cambios sociales que ha experimentado nuestro país en los últimos años, pueden estar influyendo en las características del alumnado que acude a estos centros. Yo considero que los alumnos y alumnas de ahora:**

a. Están más protegidos por sus padres y madres.
--

b. Tienen menos expectativas en relación con la educación porque ésta ya no asegura un puesto de trabajo acorde con el nivel de estudios.
---

c. Cuentan con una preparación complementaria mayor (informática, idiomas, música, etc.) adquirida fuera de la escuela.
---

d. Tienen un nivel de partida en relación con conocimientos y destrezas básicas menor.
--

e. No conocen el valor del esfuerzo porque tienen una vida más fácil.
---

f. Cuentan con un tipo de destrezas diferentes, como la de trabajar en equipo, participar en debates, realizar trabajos de indagación, etc.
---

g. No tienen unas normas de convivencia básicas porque sus padres y madres han renunciado a educarles.
--

h. Están más sensibilizados hacia problemas sociales y son más solidarios.
--

i. Son más reivindicativos y críticos.
--

j. Se sienten más solos y desorientados que antes.
--

La dimensión décima pretende conocer la opinión de los docentes debutantes acerca de una serie de afirmaciones sobre la escuela pública estatal y la escuela concertada o privada. Los items plantean posibles diferencias existentes entre los dos tipos de escuela respecto al profesorado, los alumnos, la calidad de la educación impartida, la imagen ante la sociedad, las expectativas de los padres, el control del alumnado, etc. El conocimiento de las creencias de los

profesores noveles sobre este tema, y en especial la imagen que tienen de sí mismos como funcionarios (interinos o de carrera) y de la escuela en la que trabajan, resulta fundamental en una investigación que pretende estudiar el proceso de socialización de los docentes.

**10. Otro de los temas más candentes en la actualidad educativa es el de la libertad de elección de centros y la dicotomía que se está produciendo entre escuela pública estatal y escuela concertada o privada. A este respecto yo pienso que:**

a. En los centros no estatales los estudiantes están más controlados.
b. La autonomía del profesorado de la enseñanza pública es garantía de objetividad en cuanto a la labor educativa y de evaluación de los estudiantes.
c. Los padres y madres buscan en los centros concertados y privados que sus hijos e hijas establezcan relaciones con compañeros de clase social media y alta.
d. La enseñanza pública estatal es de mayor calidad porque su profesorado está más preparado.
e. La enseñanza pública estatal trabaja en condiciones más difíciles que los concertados y privados porque en ella se reúnen los estudiantes que no serían admitidos en la concertada o privada (niños de educación especial, inmigrantes, procedencia social marginal...).
f. La enseñanza pública estatal ha deteriorado su imagen por la falta de control sobre el trabajo de su profesorado.
g. El incremento de solicitudes para los centros concertados y privados se debe a que para muchos padres y madres resulta preocupante enviar a sus hijos con doce años al instituto.
h. Los centros concertados y privados cuidan más su imagen ofreciendo más actividades culturales, deportivas y extraescolares.
i. La mala imagen de la enseñanza pública estatal se debe a la falta de inversión por parte de la Administración en dotación de recursos y mantenimiento de las instalaciones.
j. Es incompatible una educación auténtica con los criterios de rentabilidad de una empresa privada
k. Una de las principales virtudes de la enseñanza pública es ofrecer a los estudiantes un contexto de mayor diversidad ideológica que en la privada.

En una opinión compartida entre el profesorado de secundaria que con la implantación de la LOGSE sus condiciones de trabajo han empeorado. Interesa aquí conocer la opinión que sobre este tema tienen los profesores noveles, que se han iniciado en la enseñanza con el nuevo sistema educativo ya en vigor. Para ello, en la dimensión undécima se les pide su opinión sobre una serie de afirmaciones acerca de la pérdida de autoridad y status del profesorado, las razones del supuesto rechazo de los profesores respecto a la LOGSE, etc.

**11. El profesorado de Enseñanza Secundaria ha visto cambiar sustancialmente las condiciones en que realiza su labor con la implantación de la LOGSE. Yo creo que:**

a. La Administración no se ha preocupado de que este profesorado recibiera la formación
---

necesaria para hacer frente a los cambios que ha supuesto la actual ley educativa.
b. Es una cuestión de actitud; los docentes de Enseñanza Secundaria rechazan la LOGSE porque les supone una pérdida de estatus respecto al Bachillerato anterior.
c. En general, los enseñantes de Secundaria desean dedicarse exclusivamente a enseñar su materia; no están dispuestos a ejercer de educadores como se pretende en la enseñanza obligatoria.
d. El profesorado de Secundaria está muy desorientado y necesita tiempo para adaptarse a la edad y heterogeneidad de los estudiantes que acuden ahora a esta etapa.
f. Sería necesario crear un cuerpo docente ex-profeso para la ESO con una formación específica como es el caso de los maestros.
g. El malestar de los docentes se ha generado por la pérdida de autoridad que les ha supuesto la promoción “automática” de los alumnos y la evaluación colegiada.
h. El profesorado de Secundaria está muy enfadado porque ha pasado de trabajar en unas condiciones más cómodas, con un sector del alumnado ya seleccionado, a atender a toda la población estudiantil.

La implantación de la LOGSE ha supuesto importantes cambios en el curriculum, tanto en lo referente a su fundamentación psicopedagógica como a los contenidos, metodología, evaluación, etc. Aunque los profesores noveles, quizás no tengan ideas muy fundamentadas sobre esta cuestión, dada su inexperiencia, es importante para nuestra investigación conocer sus creencias y opiniones, máxime cuando los cambios en el curriculum han sido objeto de un vivo debate social y político.

**12. La implantación de la LOGSE ha supuesto igualmente modificaciones en el curriculum de la Enseñanza Secundaria. A este respecto, yo pienso que:**

a. Se han sustituido contenidos académicos y abstractos por otros que facilitan la comprensión y aplicación real de lo que se enseña en los institutos
b. Se ha popularizado una jerga psicopedagógica novedosa sobre el curriculum en la LOGSE, pero en la realidad se hace lo mismo que antes.
c. Apelar al aprendizaje significativo y a las metodologías participativas (aprendizaje por descubrimiento, investigación en el aula, trabajo en equipo, etc.) es una forma de justificar teóricamente el hecho de que se haya renunciado a enseñar algo.
d. La evaluación de los alumnos y alumnas de manera colegiada, a través del equipo educativo, es una forma de tomar decisiones más objetivas y fundamentadas sobre el trabajo de los estudiantes.
e. El sistema actual de promoción de los estudiantes, que les permite pasar al curso siguiente aún cuando no hayan conseguido los objetivos de algunas áreas, perjudica principalmente a los alumnos (falta de incentivación, desventaja de partida en el curso siguiente, etc.).
f. Los refuerzos educativos y las adaptaciones curriculares son medidas más eficaces para atender las dificultades de aprendizaje que la repetición de curso.

La dimensión decimotercera pregunta directamente a los profesores noveles sobre sus necesidades de formación. Los ítems se ha elaborado a partir de las respuestas que a esta misma pregunta dieron los profesores entrevistados durante la fase de subfase de contextualización. La información proporcionada por esta dimensión servirá, junto con la obtenida en las entrevistas y las opiniones de los profesores seleccionados para participar en el programa, para diseñar el plan de intervención.

**13. Los enseñantes noveles de Enseñanza Secundaria nos estrenamos en la docencia en unas condiciones muy diferentes de aquéllas en las que realizamos los estudios de Enseñanzas Medias. Ello unido a la insuficiente formación inicial que recibimos para dedicarnos a la enseñanza y a nuestra falta de experiencia, nos genera no poca ansiedad y preocupación. En mis condiciones actuales, yo creo que necesitaría formación y apoyo:**

a. Sobre psicología de los adolescentes.
b. Para comprender mejor la ideología educativa de la actual ley.
c. Para comprender mejor los factores sociales y culturales que se esconden tras la heterogeneidad de alumnos y alumnas.
d. Para comprender mejor los factores psicológicos que pueden explicar la heterogeneidad de estudiantes
e. En técnicas de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.
f. En estrategias metodológicas para trabajar distintos niveles en el aula y en el centro.
g. En recursos metodológicos para motivar al alumnado.
h. En estrategias para crear un buen clima de clase y solucionar conflictos.
i. Para la elaboración de materiales y recursos didácticos.
j. Para la elaboración de adaptaciones curriculares y refuerzos educativos
k. Para la utilización de las nuevas tecnologías en el tratamiento de la diversidad
l. Para comprender mejor los cambios sociales y cómo influyen sobre el sistema educativo y los estudiantes de Secundaria.

### 1.1.2.3. Análisis de los datos

El número de cuestionarios cumplimentados de sujetos que respondían a las condiciones establecidas fue de 77, lo que supone un índice de respuesta del 30.4%. Como ya comentamos anteriormente, a pesar de que fueron 253 los cuestionarios enviados muchos de ellos no llegaron a su destino, por cambio de centro y otros, aunque devueltos cumplimentados fueron eliminados de la muestra porque correspondían a sujetos que aunque llevaban menos de dos años de docencia en la enseñanza pública, contaban con experiencia docente previa en centros privados, lo que los excluía de la condición de profesores debutantes.

Los datos obtenidos de los cuestionarios considerados válidos fueron mecanizados y analizados mediante el programa informático de análisis estadístico SPSS, versión 10. El análisis realizado en obtener los estadísticos descriptivos básicos (media, mediana, moda, desviación típica) y análisis correlacional, en primer lugar entre datos demográficos y respuestas a los ítems y en segundo lugar cruzando todos los ítems al objeto de detectar si existe alguna concomitancia entre qué variables.

No ha sido posible calcular variables complejas dado que las dimensiones del cuestionario no establecían constructos medibles a través del cómputo total de los datos obtenidos para cada ítem constituyente. Eso ha obligado a considerar las variables como de tipo ordinal y no de intervalo, con las recomendaciones en la consideración de los resultados que ello implica. Igualmente, no ha sido aconsejable realizar análisis factorial ni de cluster porque no hay proporción suficiente entre el número de cuestionarios recogidos y el número de ítems del instrumento.

De cualquier forma, aunque no sea posible establecer la fiabilidad y validez del instrumento por el procedimiento habitual, no era objeto de este estudio validar ningún instrumento, sino realizar un estudio exploratorio de las creencias sostenidas, o al menos declaradas explícitamente, por los profesores y profesoras noveles acerca de la enseñanza secundaria en la actualidad, por lo que los análisis descriptivo y correlacional son suficientes a nuestros propósitos.

## **1.2. FASE INTENSIVA**

El sentido de esta fase ha sido analizar el proceso de socialización experimentado por un grupo de profesores noveles, previamente seleccionados, a lo largo de un período de tiempo dentro del proceso de inducción a la práctica docente, así como el impacto sobre el proceso de construcción de su identidad profesional experimentado como consecuencia de participar en un programa de formación dirigido intencionalmente al propósito de facilitar el proceso de aculturación de los docentes debutantes mediante la capacitación necesaria para atender contextos sociales de escolarización presididos por la diversidad, especialmente la diversidad sociocultural.

La convocatoria del programa se envió a los 253 profesores con menos de dos años de experiencia docente que, según la información obtenida a partir de las resoluciones de la Consejería de Educación de 12 de julio y de 14 de septiembre de 2000, se encontraban trabajando al comienzo del curso 2000-2001 en institutos de secundaria de la provincia de Sevilla como funcionarios de carrera, funcionarios en prácticas o interinos. Además, la convocatoria se hizo pública en el tablón de anuncios del ICE y mediante la página Web del ICE . El número de plazas ofertadas fue de 15.

El número de solicitudes presentadas fue de 71. Los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes:

- Hallarse destinado en un centro de Sevilla capital o cercanía.
- Ser funcionario.
- Hallarse en el presente curso impartiendo docencia en Educación Secundaria Obligatoria.
- Menor experiencia docente.

En caso de igualdad, se adoptó como criterios para desempatar la menor experiencia docente y el trabajar en un centro de Sevilla capital. Como quiera que, aplicados estos criterios, persistió el empate entre cinco candidatos, se decidió aumentar la plazas ofertadas a diecisiete, en lugar de las quince inicialmente establecidas, previendo que a lo largo del desarrollo del programa se produciría alguna baja, lo que suele ser normal en el caso de profesores noveles que se encuentran agobiados por el trabajo en su primer año de docencia. La resolución se hizo pública en el tablón de anuncios del ICE el treinta de noviembre y se comunicó por carta a todos los profesores seleccionados.

## 2. INFORME DE RESULTADOS

Esta investigación se inició con el propósito de analizar el modo en que van modificándose las creencias sociales y políticas que mantienen los docentes durante sus dos primeros años de ejercicio profesional, especialmente aquellas relacionadas con la incidencia de los contextos de diferenciación sociocultural sobre los procesos formativos. Para ello realizamos una exploración extensiva y previa del modo en que los enseñantes de Educación Secundaria que se iniciaban en la docencia pensaban acerca de la misma, haciendo especial hincapié en aquellos aspectos del sistema educativo más susceptibles de evidenciar un planteamiento ideológico concreto. Puesto que la condición de novel aporta unos rasgos particulares al modo de percibir la enseñanza, dedicamos igualmente una especial atención a estas variables influyentes y pudimos constatar, a través de un proceso intensivo de estudio con un grupo de sujetos, el modo en que evolucionaba este modo de comprensión y de valoración. Es por ello por lo que decidimos proponer a este grupo seleccionado participar en un programa de inducción que sirviera de apoyo al proceso de socialización de los docentes, ofreciendo asistencia y formación en aquellas cuestiones que el diagnóstico inicial indicaba como más preocupantes desde la perspectiva de un profesor debutante.

A través de este proceso de inducción fuimos dirigiendo la atención de los profesores noveles hacia aspectos relacionados con la atención a la diversidad especialmente la relacionada con circunstancias de diferenciación cultural que permitió que sus creencias en relación con estos aspectos afloraran y fueran enriquecidas con aportaciones teóricas y prácticas. Esta formación recibida simultáneamente al proceso de iniciación a la práctica docente, y ajustada a las circunstancias y problemas particulares del contexto de socialización, permite incidir con mayor fuerza sobre los planteamientos ideológicos y técnicos de los profesores que la formación previa al ejercicio de la docencia, planteamiento habitual en la tradición de nuestro país en relación con la formación inicial de enseñantes. En otros países, como Reino Unido, Holanda o Estados Unidos, el modelo de formación inicial parte de la premisa de que debe realizarse sobre el proceso de iniciación de la práctica profesional en un centro, ofreciendo apoyo y seguimiento, tutorías grupales e individuales, formación teórica y práctica que permite incrementar la comprensión y la competencia técnica del profesor novel desde la reflexión y acción sobre un contexto real de enseñanza. Este ha sido nuestro planteamiento. Con ello también queríamos experimentar un modelo de formación inicial y calibrar la eficacia del mismo, lo que constituía también un propósito de esta investigación.

Una vez descrito el proceso de investigación seguido, pasamos a sistematizar los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos a lo largo de estos dos años. La estructura de este informe de resultados discurre pareja a la arquitectura del desarrollo del estudio realizado.

## 2.1. FASE EXTENSIVA

### 2.1.1. SUBFASE DE CONTEXTUALIZACIÓN

Del análisis del contenido de las entrevistas correspondientes a la subfase de contextualización, llevado a cabo de acuerdo con el sistema categorial antes descrito, hemos obtenido los resultados que aparecen a continuación. Este informe se estructura de acuerdo a las categorías establecidas, recogiendo lo que de común y de diverso hemos podido apreciar.

#### 2.1.1.1. Factores previos a la dedicación docente

##### a. Motivos que llevaron al sujeto a dedicarse a la docencia (MOT)

En esta categoría se han englobado todas las referencias que los sujetos entrevistados han hecho a los motivos que les llevaron a dedicarse a la enseñanza; por ejemplo, si piensan que fue una decisión meditada o, por el contrario, algo accidental e imprevisto; si fue la consecuencia de la falta de otras salidas profesionales o la respuesta a una vocación sentida hacía tiempo, etc.

Varios de los entrevistados afirman que el dedicarse a la enseñanza era una opción que tenían "clara" y asumida. Se trata, básicamente, de aquellos que han cursado estudios universitarios, cuya única salida es, prácticamente, la docencia como es el caso de los licenciados en Filosofía, en Filología Inglesa o en Matemáticas. Para ellos la enseñanza es una opción laboral atractiva.

*Para mí, dedicarme a la enseñanza era inevitable con convencimiento; no pensé nunca otra cosa, desde el principio pensé en dedicarme a la enseñanza. (ENT.IA01, 25-26)*

*Cuando uno coge Filología Inglesa (...) sabe a lo que se va a dedicar más o menos, a dar clase de inglés, y a mí no me desagradaba la idea. (ENT.IA04, 10-12)*

*Hombre la enseñanza yo creo que desde siempre me ha gustado. (ENT.IA09, 19-20)*

Algunos van más allá y afirman que la docencia es una elección vocacional, incluso un compromiso social.

*Yo he hecho Químicas (...) he estado toda la vida dando clases particulares (...) Es que me gusta la enseñanza. Siempre lo he pensado. De hecho me salió un trabajo a la vez que el CAP y no lo cogí para poder hacer el CAP. (ENT.IA13, 12-27)*

*A mí desde primera hora me ha gustado la enseñanza. Es verdad que la carrera que cogí no era la más idónea (...) yo por mis estudios accedí a Empresariales pero yo desde primera hora quería dedicarme a la enseñanza porque siempre me ha gustado, es un trabajo más social. (ENT.IA11, 45-49)*

En asignaturas como Tecnología, nos encontramos con profesores que han llegado a la enseñanza, tras habérseles cerrado otras opciones profesionales por las que, al menos en un principio, estaban más interesados.

*Mi vocación desde muy pequeña era estudiar arquitectura y dedicarme a ella, pero*

*decidí presentarme a las oposiciones como salida profesional ya que, en la actualidad ha aumentado mucho el número de arquitectos y es difícil trabajar en el ejercicio liberal de la profesión. La Tecnología era una materia nueva en la ESO y se habían creado muchas plazas. (ENT.IA05, 16-19)*

En otros casos la docencia en Secundaria se convierte en la alternativa, cuando se fracasa en el intento de llegar a la Universidad

*Yo había dado clases en la Facultad y la verdad es que son dos mundos diferentes; en la facultad te motivan a hablar, porque a los alumnos lo que tu les estás contando les interesa (...) La verdad es que me gusta más la docencia universitaria (...) me gusta que los alumnos me reten día a día para yo buscar más conocimientos, preparar más cosas. (ENT.IA10, 196-199 y 220-222)*

La búsqueda de mejores condiciones laborales (remuneración económica, relaciones con los superiores, duración de la jornada laboral, vacaciones, etc.) es para algunos el motivo que les llevó a la enseñanza, abandonando sus empleos en la empresa privada

*Dejé un trabajo para meterme en la enseñanza de ingeniero técnico en una empresa de electricidad. He trabajado fuera y sé lo que hay. (ENT.IA06, 18-19)*

*Las condiciones laborales son bastante mejores que las que había en una empresa privada en la que yo he trabajado durante seis años, y otras dos o tres empresas más. Las condiciones eran pésimas. En la primera, trabajaba un mínimo de once horas diarias con un sueldo muy pequeño, y llegaba hasta las dieciséis horas de trabajo. Las condiciones al nivel de jefe y clientes eran muy estrictas. En la docencia las condiciones son bastante mejores. ( ENT.IA07, 18-23)*

Prácticamente todos los sujetos entrevistados, con independencia de los motivos que les ha llevado a la enseñanza, se encuentran satisfechos con el trabajo, a pesar las dificultades inherentes al mismo.

*Aprobé y ahora estoy contenta (...). No había dado clases (...) pero ahora estoy contenta con mi trabajo y me encuentro a gusto. (ENT.IA05, 19-23)*

*Me metí en la enseñanza como posible salida. Nunca lo había pensado y sin embargo ahora que estoy me gusta (...) me gustaría seguir (ENT.IA10, 25-27)*

Incluso nos encontramos con algún sujeto que ha descubierto su vocación a posteriori

*¿El tema de la docencia? Yo en un principio lo veía como salida ahora lo veo más como vocación. (ENT.IA02, 41-42).*

## **b. Valoración de los estudios universitarios (VEU)**

Se recogen aquí todos los comentarios y valoraciones que los profesores noveles han realizado a lo largo de las entrevistas acerca de sus estudios universitarios en general y, más en concreto, sus opiniones acerca de la formación científica y didáctica que la carrera les ha proporcionado para impartir clases en Secundaria.

Tres de los sujetos entrevistados, dos licenciados en Geografía e Historia y un diplomado en Empresariales, consideran que sus estudios universitarios no les han proporcionado una formación adecuada, ni científica ni didáctica, para la docencia.

*Cuando te llaman para una interinidad tienes que saber tanto de todo que te das cuenta que lo que has estudiado no te sirve para nada (...) muchas veces lo comentamos entre los compañeros: tendríamos que estudiar psicología, dinámicas de grupos, todo lo que son habilidades sociales. (ENT.IA03, 69-72)*

*Cuando yo me preparé las oposiciones, por mi cuenta me tuve que preparar muchísimas cosas que no había visto en la carrera. Pero muchísimas, muchísimas, muchísimas. (ENT.IA14, 72-74)*

*En la Universidad me han formado en un conocimiento general pero no aplicable (...) en la carrera debería haber una parte mucho más práctica (...) realmente no puedes dar una clase soltando un rollo durante tres horas y dándote igual que se enteren o no (ENT.IA14, 365-372)*

*La Universidad para la docencia no me aportó nada, ni pedagogía ni de nada (...) me ha aportado conocimientos para dar economía, matemática financiera. Todo esto me aportó conocimientos, pero para lo que estoy dando este año me las estoy viendo y deseando porque si te soy sincero no tengo ni idea, tengo conocimientos pero no los que exige el currículum. Se exige una materia en la que deberíamos estar más formados y no hay formación ni hay carrera ahora mismo que se adecue a los que estoy dando. Entonces tienes que buscarte documentación por todos sitios: materiales, libros... (ENT.IA11, 180-190).*

Es significativo este último fragmento, correspondiente al diplomado en Empresariales y que hace referencia a la falta de correspondencia entre los estudios universitarios y algunas de las nuevas disciplinas existentes en la Secundaria. Esta idea aparece también en la siguiente entrevista

*Yo soy licenciada en arquitectura así que formación académica tengo, aunque hay cosas que se dan en tecnología que yo no las sabía. En todo lo que sea dibujo, estructura estoy preparada, pero si tengo que dar el bachillerato: electrónica y electricidad tendría dificultades; la parte práctica es la que más necesito. Formación didáctica no tenía. (ENT.IA05, 77-81)*

La idea que predomina entre los entrevistados es que en la Universidad han recibido una formación científica, no siempre adecuada ni suficiente, pero ninguna preparación en las cuestiones didácticas.

*De mi materia creo que estoy bastante preparado, porque no sólo he abarcado casi todos los temas de tecnología en la carrera, sino también por el tema de la empresa privada y he tenido mucha variedad de trabajos. Con lo cual en el aspecto formativo de conceptos estoy bastante preparado. En el aspecto pedagógico estoy menos preparado.* (ENT.IA07, 271-275)

*En cuanto a los contenidos científicos no necesito ninguna formación, los contenidos que se dan aquí son muy básicos, demasiado básicos para una carrera de informática. Quizás de carácter didáctico, de saber, sobre todo al principio, como enfrentarte a los alumnos, que medios tienes para atraer la atención de una clase y ese tipo de cosas.* (ENT.IA10, 190-193)

Tan sólo dos de las personas entrevistadas, licenciadas en Educación Física y en Filología Inglesa, declaran haber recibido algún tipo de formación didáctica.

-Pregunta: *¿En el INEF hay alguna asignatura, algún protocolo de docencia?*

-Respuesta: *Sí, Didáctica y Psicología* (ENT.IA02, 50-52)

*(En Filología Inglesa) hay una asignatura de Metodología que, más o menos, te puede despertar la "chispilla" docente.* (ENT.IA04, 15-16)

### **c. Experiencia como estudiante (EXE)**

La mayor parte de los profesores noveles, cuando se les pregunta acerca de si consideran que su experiencia como alumnos ha condicionado, de alguna manera, su planteamiento como docentes, responden que el alumnado actual es tan diferente al de su época, que las ideas que entonces ellos tenían acerca de lo que debía ser un buen profesor, ahora no son aplicables.

*Yo cuando era alumno, me planteaba que si yo llegara a ser profesor no llevaría determinadas tareas con los alumnos; les hablaría con más respeto e intentaría justificar las cosas. Y, bueno, yo intento llevar a cabo esto. Pero, ahora pienso que no sirven este tipo de estrategias (...) a los alumnos como les dejes un poquito de resquicio para que ellos se desmadren, ellos se desmadran; no se les puede dar libertad, hay que tenerlos controlados.* (ENT.IA07, 121-129)

-Pregunta: *¿En qué medida tu experiencia como alumno ha condicionado tu imagen sobre la enseñanza?*

-Respuesta: *Yo creo que en el nivel. En el nivel que exige a los alumnos. Yo creo que les exige más de lo que ellos me pueden dar. Todavía no he conseguido bajarme lo suficiente.* (ENT.IA14, 373-377)

Como luego veremos más detenidamente al analizar los problemas que se han producido en la escuela, en opinión de los entrevistados, los alumnos de ahora estudian menos, están menos motivados, son menos respetuosos; en definitiva, son muy diferentes al tipo de estudiante que ellos fueron.

*La clase donde yo estaba no tiene comparación con lo que hay (...) el trato con el profesor es completamente distinto, la figura del profesor es distinta, las relaciones son distintas. (ENT.IA03, 88-90)*

*Yo fui alumna de este instituto no hace mucho tiempo. He notado muchas diferencias, años luz. Ha cambiado todo mucho...; no sé ... había otro ambiente. (ENT.IA 05, 33-35)*

#### **d. Influencias de sus profesores (INP)**

Da la impresión de que los profesores entrevistados no eran conscientes de las influencias recibidas de sus antiguos profesores; sólo cuando en el transcurso de la entrevista se les ha preguntado acerca de si consideraban que la imagen que, como consecuencia de su experiencia como alumnos, se habían ido formado de lo que debía ser un buen profesor había influido en su forma de relacionarse con los alumnos o en su planteamiento didáctico, han comenzado a pensar en ello. Una vez admitida la herencia recibida, consideran que más que tomar como modelo a un profesor o profesora determinados, tienden a imitar aquellos comportamientos de sus profesores y profesoras que como alumnos les gustó y a rechazar lo que les desagradó:

*-Pregunta: El modo en que los profesores te enseñaron, los profesores que tuviste, ¿te fueron generando cierta imagen de que clase de profesora querías ser.*

*-Respuesta: Pues ahora que lo dices... sí, tanto para lo negativo como para lo positivo y también para forma de dar clase. (ENT.IA03, 163-166)*

*No hay ningún profesor en concreto que me haya influido,... pero me imagino que si me han influido porque siempre vas cogiendo. Conscientemente no tengo ningún modelo (...) Cuando eres alumno no te das cuenta pero cuando lo tienes que poner en práctica pues, quizás, recuerdas que actitudes son las que gustan más a los alumnos y de cuáles huyen. (ENT.IA01, 88-91)*

*Yo desde primera hora lo tenía claro y, entonces no me he dejado llevar; mis antiguos profesores no me han influenciado mucho. El hecho de que haya tenido buenos profesores con buenos recursos didácticos y eso... pues si es verdad que se queda en la imagen el cómo daban sus clases, que técnicas utilizaban para acercarse a los alumnos y bueno, si eso te ha gustado tienes un buen recuerdo; pero en realidad no he tenido un modelo. (ENT.IA11, 82-87)*

Tan sólo uno de los sujetos entrevistados reconoce la influencia de un profesor determinado

*Hay una persona que me ha influido como profesor, pero no sé si contarle porque no es de aquí sino de la Universidad, de la Escuela de Ingeniería (...) sabía adaptarse a sus alumnos y me marcó mucho a la hora de relacionarme con los alumnos. (ENT.IA06, 30-34)*

Asimismo, sólo uno rechaza todo tipo de influencia, considerando que su planteamiento docente es totalmente personal.

*¡Que no, que no! Que no siento ninguna influencia, no recuerdo nada especial de ningún profesor que yo lo aplique, porque soy muy personal y muy particular en la forma de llevar la enseñanza. Entonces, no. Creo que mi forma de dar clases no responde a nada de lo que yo haya vivido. (ENT.IA08, 100-103)*

Sobre todo, los antiguos profesores se convierten en un punto de referencia en los momentos de desorientación

*Muchas veces cuando no sé que hacer, hago lo que hacían ellos, exactamente igual. (ENT.IA03, 166-167)*

Ahora bien, casi todos los entrevistados consideran que, debido a los profundos cambios que se han producido en la educación actual y, sobre todo entre el alumnado, es imposible aplicar ahora lo que vieron hacer a sus profesores.

*(...) ahora es diferente hay que hacer las cosas de otra forma, no es lo mismo. (ENT.IA05, 42-43)*

*Intento copiar de los profesores que me resultaban más atractivos (...) con los que me resultaba más fácil entender las cosas e intento hacerlo como ellos lo hacían pero, claro, estamos hablando de las circunstancias de hoy en día. Yo recuerdo a profesores que te hablaban, que te explicaban las cosas y tú las entendías, pero hoy muchas veces me siento incapacitado de explicar nada; es tal el caos que hay en clase que no puedo explicar nada. (ENT.IA07, 134-140)*

*En la forma de dar clase, a lo mejor, sin yo querer me he fijado en algo porque es normal, si te han enseñado algo de una forma y tú los has aprendido bien los enseñas igual (...) Pero ahora (los alumnos) son totalmente diferentes a como eramos nosotros, así que... (ENT.IA09, 79-87)*

## **2.1.1.2. Proceso de inducción**

### **2.1.1.2.1. Contexto**

#### **a. Cambios en la escuela (CES)**

Aunque a los sujetos entrevistados se les preguntaba por los cambios que se han producido en los institutos durante el período transcurrido entre su época de estudiante de Secundaria y la actualidad, las respuestas se han centrado básicamente en los cambios que han afectado al alumnado. Para los sujetos entrevistados, el tiempo pasado fue, sin duda, mejor y, en su opinión el nivel de conocimientos, el interés por el estudio, las expectativas de futuro, etc. de los alumnos de secundaria de ahora han cambiado, por supuesto, a peor.

*Nosotros, al hacer BUP, ya estábamos decididos a pasar a la Universidad (...) Ahora los alumnos que antes no llegaban a un instituto están aquí sentados y claro las expectativas, intereses y disposiciones son diferentes. (ENT.IA03, 100-103)*

*Los alumnos vienen con unos niveles educativos más bajos de los que se tenían antes, hay mayor desinterés en cuanto a las asignaturas, antes nos preocupábamos más por aprender. La gente estudia menos que antes. (ENT.IA10 32-36)*

Sin duda la mayor diferencia entre antes y ahora es, para la mayoría de los entrevistados, el cambio que se ha producido en las relaciones entre alumnos y profesores, cambio que se traduce en la falta de respeto y en el cuestionamiento de la autoridad de éstos.

*Lo que veo es antes había otra relación con el profesor, digamos que estaba claro quien era el profesor, la autoridad, la diferencia de edad. Creo que antes se respetaba más la autoridad. (ENT.IA01 63-65)*

*Cuando yo era estudiante era distinto, teníamos ganas de charla pero había un respeto a los profesores que ahora no hay, siendo difícil mantener un ambiente de trabajo. (ENT.IA07 35-37)*

*Ahora los niños te tienen mucho menos respeto de lo se tenía antes. Supongo que esto lo dirá todo el mundo, bajo nivel y sobre todo baja motivación. (ENT.IA09 68-70)*

*Antes había mayor respeto de los alumnos hacia el profesor. Hoy en día ese respeto ha bajado muchísimo. (ENT.IA10 36-37)*

Algunos de los sujetos entrevistados matizan esa falta de respeto, considerando que no es generalizado, o bien que, simplemente no es algo nuevo.

*De todas formas esto (la falta de respeto) también depende de los centros. (ENT.IA10 37-38)*

*En las zonas rurales se sigue manteniendo más el respeto al profesor, mientras que en las zonas urbanas no. (ENT.IA02 80-82)*

*Creo que las cosas han cambiado poco (...) el compadreo de mi época también lo hay ahora (...) sinceramente no he encontrado muchas diferencias. (ENT.IA06 26-29)*

También hay alguno que, frente a la opinión mayoritaria, considera que este cambio en las relaciones no ha sido sólo para peor, pues ha dado lugar a una mayor naturalidad, a una pérdida del miedo que antes sentían los alumnos en clase.

*El planteamiento de la educación ha variado. En realidad hay una falta de respeto generalizada y una falta de miedo generalizada, que no es excesivamente negativo. Yo, por ejemplo, en Matemáticas no levantaba la mano por miedo a que mi profesor me dijera: -"¿usted que está diciendo señorita? -". (ENT.IA04, 66-68)*

A la hora de señalar las causas de los cambios negativos que se han producido en las

aulas de Secundaria y, en concreto, los que han afectado al alumnado, los profesores entrevistados o bien no indican ninguna o consideran que estos se han producido por la aplicación de la LOGSE.

*Tampoco cuando nosotros éramos alumnos estábamos acostumbrados a decirle al profesor lo que tenía que hacer (...) Los niños saben muy bien, la LOGSE les ha educado para eso, cómo presentar sus quejas al profesor y que el profesor se las apañe. (ENT.IA14 410-413)*

La extensión de la etapa comprensiva y obligatoria establecida por la LOGSE ha dado lugar en, opinión de varios de los sujetos, a la presencia en las aulas de Secundaria de alumnos "muebles" retenidos contra su voluntad y que son los responsables del deterioro de las relaciones profesor-alumnos y del clima de aula.

*Juntar a niños que quiere estudiar con otros que no quieren es una bomba tanto para aquellos como para el profesor (...) Meter alumnos en clase que no quieren estudiar y que no son críos, sino "tíos" con 15 o 16 años, como "armarios empotrados", crea problemas a los alumnos que quieren estudiar y al profesor, pues hace más difícil su labor, incluso la de mantener callados a los alumnos. (ENT.IA08, 70-81)*

*Yo creo que ahora tenemos alumnos que si no estuvieran obligados posiblemente no estarían aquí. Yo tengo varios alumnos "mueble"; vienen a clase porque están obligados (...). (ENT.IA12 97-101)*

*Ahora si es verdad que obligatoriamente tienen que estar hasta los dieciséis años y con dieciséis años un niño tiene criterio y sabe bien que no quiere estudiar y que está aquí sólo para fastidiar. (ENT.IA14, 621-624)*

*Y en el fondo esto es una guardería, porque los tenemos aquí dos años aguantando hasta que pueden trabajar. (ENT.IA08, 74-76)*

Resulta sorprendente que al ser preguntados por los cambios ocurridos en la escuela en los últimos años, tan sólo uno de los catorce profesores entrevistados haya hecho referencia a los cambios que se han producido en el currículum.

*En mi asignatura hay una gran diferencia respecto a la época en que yo estudié BUP. Antes en Música sólo se daba historia y ahora hay mucha más práctica y otros conceptos como cultura andaluza, por ejemplo (...) Ahora en mí aula tengo instrumentos y vídeos. Vemos muchos vídeos, escuchamos mucha música: trabajamos los sentidos mas que estudiar la parte teórica. (ENT.IA08 54-60)*

## **b. Cambios en la sociedad (CAS)**

Puestas de manifiesto las diferencias entre los institutos actuales y aquellos en los que estudiaron los profesores principiantes entrevistados, interesaba ahora conocer cuales son, en su opinión, los factores sociales que explican esas diferencias.

El primer dato significativo es que de los catorce sujetos entrevistados, sólo cinco intentan dar algún tipo de explicación de los cambios acontecidos en la escuela en los últimos años, el resto o bien elude la pregunta o se limita a describir lo que está sucediendo en las aulas de Secundaria. De esta manera, no parece que los profesores noveles establezcan una relación entre el sistema educativo actual y el contexto social, económico y político del cual surge. Para la mayoría, la culpable de los males educativos es la LOGSE, sin más.

De los cinco sujetos que responden a la pregunta, casi todos consideran que la explicación de los cambios que se han producido en los centros de Secundaria hay que buscarla en las transformaciones que se han producido en la familia o en cómo éstas educan en la actualidad a sus hijos

*El año pasado, por ejemplo, la gran preocupación era la tutoría, que al ser pequeños había un montón de problemones. Hay cantidad de familias destrozadas, que son uniparentales, que tienen un montón de problemas (...) Eso causaba sobre mí una gran presión. La tutoría con los alumnos que no se callaban una. (ENT.IA04 94-97)*

*Claro el tema de los padres, ¿qué pasa? (...) ahora (a los jóvenes) se les da todo, se les consiente todo. Llega el día del cumpleaños, ¿qué quieres esto?, pues esto y, entonces, valoran mal. Llegan aquí y no valoran nada. (ENT.IA02 353-360)*

*Hoy en día, tanto la sociedad como los padres son muy diferentes a los de antes. Yo he vivido en una sociedad en la que, más o menos desde pequeño, he sabido que las cosas costaban mucho trabajo obtenerlas (...). Hoy en día, dan por sentado que sus padres tienen la obligación de mantenerlos, que tienen derecho a todo tipo de juegos y no se encuentran con estimulación para mejorar su status actual, porque piensan que ellos ya están bien así y piensan que los padres pueden mantenerlos y darles todo tipo de caprichos. (ENT.IA07 103-110)*

*Yo pienso que, en parte, la sociedad tiene la culpa de como vienen los chavales, los padres no se preocupan lo suficiente de la educación de sus hijos. Hoy en día se exige menos; los niveles han bajado (...) Yo veo que el fallo está, en parte, en los padres que no preocupan por sus hijos, se desentienden, los sueltan en el instituto y se despreocupan de lo que pueda pasar. (ENT.IA10 67-75)*

Tan sólo uno de los entrevistados considera que los problemas que se plantean en la escuela son un reflejo de los problemas que la sociedad tiene planteados en la actualidad y de la incapacidad de la escuela para abordarlos.

*-Respuesta: ¿Por qué (los alumnos) tienen problemas de aprendizajes? Pues hay una complejidad de factores actuando, vienen de atrás: tienen que ver con la edad, el contexto social, la valoración que se hace de propio estudio, (...) la verdad es que es complicado*

*-Pregunta: ¿Crees que (los problemas) están más en el contexto, fuera de la escuela que dentro?*

*-Respuesta: Yo creo que sí. (ENT.IA03 136-141)*

### **c. Escuela pública/privada (EPP)**

Aunque todos los profesores entrevistados estaban impartiendo docencia en centros públicos, algunos de ellos habían trabajado anteriormente en centros privados o bien habían estudiado en este tipo de centros. Por ello, a lo largo de la entrevista estos sujetos han realizado algunos comentarios acerca de las diferencias y semejanzas entre la enseñanza privada y la pública.

La idea general que encontramos es que no existen grandes diferencias entre estos dos tipos de centros.

*Yo tenía la idea de que (la enseñanza pública) era peor: mucha gente en clase y a su aire, sin control alguno, pero mi impresión hasta ahora es buena, yo lo esperaba peor. Creía que las clases iban a ser más difíciles de llevar, pero no; no he encontrado muchas diferencias. Tal vez en la privada hay más control sobre los alumnos, aunque yo pienso que eso es muchos peor. (ENT.IA01 40-44)*

Los entrevistados encuentran más significativas las diferencias entre los institutos actuales y los de hace unos años que las existentes entre la pública y la privada

*Yo siempre he estado en la concertada, no en la privada - privada. Más o menos el mismo tipo de niños (...) Yo en los alumnos no he notado muchos cambios. He notado el cambio no por el tipo de centro, sino que cada vez vienen alumnos con menos base, más indisciplinados. Eso si lo he notado muchísimo. Pero lo mismo pasa en la privada. A lo mejor hay colegios privados en los que la dirección tiene unas normas de disciplina tan fuertes y los castigos son más severos, pues, a lo mejor, los niños intentan que no los castiguen. Pero, vamos, que yo no he notado muchas diferencias. ( ENT.IA13 60-66)*

*Verás, es que yo estudie en un centro privado, no lo hice en uno público y las diferencias aún aumentan más entre los centros actuales y los de mi época. (ENT.IA10 62-63)*

#### **2.1.1.2.2. Práctica docente**

##### **a. Actitud de los alumnos (ACT)**

Como se ha visto, existe entre los profesores bastante unanimidad en considerar que lo que, fundamentalmente, ha cambiado en la escuela en los últimos años han sido los alumnos. Las descripciones que de ellos hacen los entrevistados son, unánimemente, apocalípticas: bajísimo nivel, irresponsabilidad, poca visión de futuro y, sobre todo, escasa motivación e interés por el estudio.

*Yo aguanto que se porten mal en clase, pero que estén en clase pasando de todo, eso no lo aguanto. Eso es lo peor, junto con la poca visión de futuro. (ENT.IA09 70-72)*

*Los alumnos no quieren estudiar; están deseando tener dieciséis años y largarse. (ENT.IA 02 115-116)*

*Están obligados a estar aquí hasta los dieciséis años, con lo cual no quieren hacer nada en clase, se dedican a molestar a los demás, reír, jugar. (ENT.IA07 93-95)*

*Respecto a los alumnos me preocupa lo desganados que están. En realidad no sé si es por la situación en la que están ahora mismo, cómo está la sociedad, pero la verdad es que están con una actitud negativa para todo. No sé si es por la edad, por la cantidad de paro que hay... (ENT.IA11 93-96)*

*(Los alumnos) no se intentan superar a sí mismos; no creo que dediquen en las tardes el tiempo que le dedicaba yo. Están todo el día en la calle. (ENT.IA12 75-77)*

Algunos de los entrevistados consideran que esta actitud negativa se da sólo en los alumnos de la ESO, pero no en los de Bachillerato ni en los de Formación Profesional Superior.

*Los niños que tengo son de bachillerato son más maduros saben más lo que quieren. En la ESO (...) no vienen a estudiar, vienen, literalmente, “a dar por culo” y les da igual (ENT.IA02 100-113)*

*Hay mucha diferencia entre los alumnos de bachillerato o los del ciclo de grado superior y los que yo tenía el curso pasado en primero de FP, equiparado a tercero y cuarto de ESO. Los del ciclo de grado superior se han metido aquí porque saben que es bueno, es lo que les gusta y, bueno, tienen otras intenciones y otras motivaciones. (ENT.IA 11 101-105)*

## **b. Formación de los alumnos/nivel (FOR)**

Cuando se preguntó a los entrevistados acerca de cuales habían sido sus preocupaciones durante el tiempo que llevaban como docentes, la mayoría consideró como uno de los problemas centrales el nivel de los conocimientos con los que los estudiantes acceden a la Educación Secundaria.

*Les pedía cosas tan fáciles como: -“corta ese listón por la mitad”- y niños de 13 y 14 años me preguntaban: -“ ¿cómo es la mitad?”- o les decía: -“ medid 2 cm”- y medían a partir del 1. ( ENT.IA05 49-51)*

La opinión generalizada es que, aunque en todas las clases hay varios alumnos con buenos resultados académicos, “el nivel” es muy bajo porque lo determina una mayoría de alumnos que accede a la Secundaria con falta de conocimientos y escasa motivación.

*El nivel es malo porque lo está poniendo la gente mala de la clase y no la gente buena. Y entonces la gente buena lleva un ritmo malo (...) Me encuentro un poco frustrado porque ves que hay gente que puede servir para estudiar y hacer otro tipo de cosas y, sin embargo, el ritmo que llevan es desastroso. (ENT.IA07 46-51)*

*Al principio me encontré, primero con un nivel bajo cero y, segundo, con un nivel de interés cero; es decir, nivel de concepto cero y nivel de motivación también cero.*

(ENT.IA 08 40-41)

*Ahora lo que te encuentras en una clase es como mucho a dos o tres buenos y los demás muy flojitos, cuando antes era lo contrario.* (ENT.IA12 62-64)

La falta de preparación y de interés lleva a algunos profesores noveles a rebajar sus objetivos.

*Entonces yo intento, más que transmitir contenidos, lo que intento es sensibilizar a la gente pinchándoles; decirles que hay más música en todos los sitios que en los “40 principales”.* (ENT.IA08 43-45)

*Hombre, el nivel es muy bajo. Bueno muy bajo en relación con el que me dieron, pero eso es la LOGSE y entonces yo tampoco voy a luchar contra eso.* (ENT.IA09 37-38)

### **c. Control/disciplina (DIS)**

La disciplina es una de las mayores preocupaciones de los profesores entrevistados.

*El problema principal es la disciplina. Yo tengo una lista tremenda de castigos, de partes, de expulsiones, de notificaciones, la rutina normal es expulsar a la gente.* (ENT.IA07, 37-39)

Existe una cierta unanimidad entre los profesores noveles en considerar que no están preparados para abordar los problemas de disciplina que se plantean o pueden plantearse en las clases de Secundaria.

*En cuanto a los problemas que he tenido, en relación con los alumnos (...) ha sido que no sabían mantener la disciplina en clase, se ponían a jugar con las herramientas en el taller.* (ENT.IA05, 46-48)

*Me encontré con que partía de cero y que lo que había estado estudiando toda mi vida no me servía para enfrentarme a un grupo de 30 25 y que era preciso saber controlar a los chiquillos* (ENT.IA03, 73-75)

Ahora bien, de todos los sujetos entrevistados sólo uno afirma haber tenido en sus dos años de docencia problemas de disciplina importantes.

*Yo me he encontrado casos en los que el respeto es mínimo, que te hablan de forma grosera, en voz alta, te tratan como un alumno más, incluso te insultan con tacos.* (ENT.IA 07 81-83)

La mayoría afirma que en sus aulas no se dan problemas graves como pueden ser los casos de violencia física o verbal hacia profesores o compañeros, casos como esos que “cuentan los periódicos que pasan por ahí”.

-Pregunta: *¿Aquí dirías que hay problemas de indisciplina?*

-Respuesta: *No me he encontrado con ningún caso. He oído que se dan con los más*

*pequeños.* (ENT.IA01, 66-67)

*Casos raros de niños que agreden e insultan y esas cosas, yo nunca me he encontrado con nada de eso.* (ENT.IA04, 71-72)

*Gracias a Dios no he tenido problemas fuertes (de indisciplina) ni tampoco me puedo quejar de eso.* (ENT.IA11, 74-76)

Si los casos graves son inusuales, en cambio, es algo cotidiano y permanente la falta de motivación y atención de los alumnos que se traducen en ese “ruido de fondo” que molesta al profesor y a los compañeros y entorpece el normal desarrollo de las clases.

*Se distraen con facilidad, con tonterías y cosas que no sirven para nada y no están pendientes del trabajo diario.* (ENT.IA07, 63-64)

*Para organizarlos, para pedir que me escuchen, constantemente tienes que estar pendiente de ellos* (ENT.IA02, 154-155)

*Si te llevas veinte minutos en la clase mandándoles callar y diciéndoles: -“por favor, atended”- pues... Yo creo que el mayor trabajo es decir voy a preparar una clase de una hora, pero sé que voy a dar veinte minutos.* (ENT.IA14, 479-480)

*Ahora mismo no tengo graves problemas de disciplina. Peores son los problemas de motivación (...)* *Es que están pesadísimos* (ENT.IA08, 127-129)

Este tipo de comportamiento es tan frecuente que los profesores están terminando por habituarse a él.

*El profesorado se está acostumbrando a “torear” este tipo cosas (...)* *Antes una falta de disciplina podía ser un “boom” en el instituto. Ahora parece lo más normal del mundo. Los profesores tienen como más paciencia, ¿no?* (ENT.IA13, 274-277)

A la hora de determinar las causas de los problemas de disciplina, la mayoría de los entrevistados apunta a los factores que ya aparecieron al analizar los cambios que habían acontecido en la escuela en los últimos años: alumnos retenidos contra su voluntad, e incluso la de sus padres, hasta los dieciséis años; alumnos con problemas de aprendizaje e incapaces de realizar las actividades escolares, que se aburren y se entretienen “como pueden”, etc.

-Pregunta: *Y te encuentras con ...*

-Respuesta: *Con problemas de comportamiento que evidentemente se derivan de problemas de aprendizaje, ¿no?*

-Pregunta: *Derivan de problemas de aprendizaje. ¿El mal comportamiento es la consecuencia de no ser capaz de seguir la clase?*

-Respuesta: *Yo creo que sí.* (ENT.IA03, 133-136)

No faltan quienes, casi como siempre, consideran que la responsable fundamental de los casos de indisciplina, sobre todos de los graves, es la familia.

*Los problemas de violencia no vienen de aquí, el problema viene de sus casas. En clase al hablar están dando la lata, se les dice: - “habla más bajo que no estamos sordos”- (...) Desde mi punto de vista se están portando mal, pero para ellos es lo normal. (ENT.IA02, 262-265)*

#### **d. Metodología (MET)**

Resulta sorprendente que para muy pocos profesores sea una preocupación la metodología, a pesar de que para la mayoría de ellos uno de los problemas fundamentales es la falta de motivación de los alumnos. Así, son muy pocos los que hacen referencia a los aspectos metodológicos cuando se les pregunta acerca de cuáles han sido sus preocupaciones fundamentales durante sus dos primeros años de docencia.

Tan sólo dos de los catorce profesores entrevistados entienden que si ha cambiado el alumnado de la Secundaria es preciso cambiar la metodología “tradicional” y, asimismo, que si la motivación y el interés por el estudio no existen en los alumnos, es preciso que el profesor ponga todo de su parte para despertarlos o suscitarlos.

*Yo más que transmitir contenidos (...) intento motivarles (a los alumnos) y además con mucho marketing, es decir, tengo que “vender la moto” e intentar hacerles ver que lo que les estoy diciendo es interesante; eso para empezar y luego ya te escuchan (ENT.IA08, 45-48)*

*Desde luego si quieres utilizar el método tradicional chocas con los niños (ENT.IA14, 414-415)*

Tan sólo estos dos profesores piensan que la metodología debe estar en función de los alumnos y no al revés.

*Hay que flexibilizar mucho la metodología, incluso dentro de dos niveles un grupo cambia a otro. Entonces creo que tienes que adaptarte a la realidad que tienes, al alumnado, al grupo-clase (ENT.IA08, 146-148)*

Otros profesores, también en número minoritario, recurren a una metodología tradicional como es el dictar apuntes, para mantener el orden o, simplemente, porque consideran que de esa manera dan más rigor a la asignatura

*Porque es tal el caos que hay en clase que no puedo explicar nada, solamente me sirve el dictar, que entiendo que no es una cosa muy pedagógica. Cuando empiezas a explicar, empieza la gente a charlar (ENT.IA07, 139-142)*

*Hasta ahora la gente venía (a clase de Informática) y se ponía a jugar con los ordenadores o a poner programitas. Y, sin embargo, yo creo que los estoy dando desde un punto de vista más serio; pues, aunque, no hay bibliografía y demás, intento, darles unos apuntes (ENT.IA19, 100-103)*

### **e. Peculiaridad de la materia (PEC)**

Algunos de los profesores entrevistados consideran que los problemas con los que se encuentran a la hora de plantear y desarrollar sus clases vienen determinados por las características específicas de la materia o área de conocimiento que imparten y la actitud que los alumnos adoptan ante ella.

Normalmente las dificultades vienen determinadas, en opinión de los profesores, por la dificultad o complejidad de la materia o área de conocimiento.

*Bueno, la Filosofía es siempre una asignatura que ha gustado e interesado poco porque es una asignatura difícil, pero ahora menos todavía. (ENT.IA01, 73-74)*

En otros casos, como puede ser la informática, el problema deriva de la imagen previa que los alumnos tienen de la asignatura; imagen que bloquea cualquier otro planteamiento que el profesor pueda hacer en clase.

*Por ejemplo, la informática parece que sea una asignatura que está más cerca de ellos, que tiene que gustar a los jóvenes y demás, pero, sin embargo, ellos lo único que quieren es jugar. A ellos no les gusta la teoría de la informática o las partes que tiene un ordenador; ¡que va!, ellos quieren llegar a clase y ponerse a jugar (ENT.IA10, 84-88)*

La profesora de Educación Física entrevistada considera que en su materia se dan unas relaciones profesor-alumnos diferentes a las que se establecen en las otras asignaturas. Esto, que puede ser una ventaja, en ocasiones se convierte en un problema.

*La Educación Física te da pie para mantener una buena comunicación alumno-profesor (...) y ahí está el problema que muchas veces te ven como un colega y cuesta trabajo volver a a poner los límites. (ENT.IA02, 69-72)*

### **f. Limitaciones/dificultades en el trabajo (LIM)**

En esta categoría hemos englobado las opiniones de los profesores que consideran que el principal problema para realizar adecuadamente su trabajo son las condiciones en las que se lleva cabo.

El excesivo número de alumnos por aula o profesor es, para algunos, el problema fundamental.

*Quizás las clases son demasiado numerosas y son más difíciles de llevar (...)Claro al ser más numerosas, también el seguimiento es más difícil de llevar ¿no? ; entonces tengo que plantearme una clase más en general. (ENT.IA01, 53-55)*

*Creo que en el instituto que hay demasiados alumnos, son demasiados. (ENT.IA02, 89)*

También son frecuentes las quejas por la falta de recursos materiales

*Otra cosa es la realidad que yo me encuentro en clase, los medios con que cuento para hacer esto; en fin muchos obstáculos (ENT.IA08, 32-33)*

*En los ordenadores estamos muy limitados. Hay un curso que están tres alumnos por ordenador. Lo idóneo sería uno por ordenador, en todo caso, dos: uno dictando y el otro tecleando, pero, claro, si hay tres, el tercero no hace nada y se dedica a hablar o a jugar porque se aburre. (ENT.IA10, 169-172)*

En el caso de los interinos una de las dificultades con las que se encuentran para hacer bien su trabajo es que tienen que impartir asignaturas en las que no son especialistas. Asimismo, estos profesores, al cambiar con frecuencia de instituto, no pueden llegar a conocer bien a sus alumnos.

*Yo soy de Educación Física, pero este año estoy dando otras asignaturas: Música y Alternativa a la Religión y, claro, a lo mejor no sabes de lo que van, no tienes ni idea. (ENT.IA02, 94-97)*

*No es lo mismo estar con los mismos niños dos o tres años que un año o meses, pues no puedes llevar un buen seguimiento. (ENT.IA02, 163-164)*

### **g. Relaciones profesor/alumno (RPA)**

Reiteradamente, los entrevistados afirman que el alumnado actual es muy diferente al de hace unos años, su nivel de conocimientos ha bajado, tiene menos interés por el estudio, es más indisciplinado y, sobre todo respeta menos al profesorado:

*(...) Y sobre todo el respeto, el respeto es primordial. Antes el profesor era alguien, ahora es uno más. (ENT.IA07, 87-88)*

Por ello, consideran que es preciso que el profesor establezca ciertas distancias entre él y los alumnos.

*Yo creo que deban haber buenas relaciones entre profesor y alumno, pero siempre con ciertas distancias, que se sepa quien es el profesor y quien el alumno ¿no?. Hay una raya que nunca se debe traspasar. (ENT.IA10, 46-48)*

Una vez sentadas las normas de convivencia y de respeto, es posible dar las clases con buen ambiente e, incluso, con risas.

*Entonces yo he comprobado como se puede dar clases con buen ambiente, riéndonos y tal, pero siendo inflexible, totalmente duro en ciertos aspectos y ellos entienden que podamos estar de risa..., pero trabajando (...) Norma básica en clase es el respeto a todo, a los compañeros, al profesor, al material, en ese aspecto soy totalmente inflexible. (ENT.IA08, 117-125)*

## **h. Padres y madres (PYM)**

Cuando surge el tema de las relaciones con los padres, los entrevistados se dividen en dos grupos. El primero de ellos, mayoritario, atribuye a los padres culpa de parte de los males de la escuela porque consideran que están absortos en sus problemas y en sus trabajos y se despreocupan de la educación de sus hijos hasta el punto de no asistir a las reuniones o cuando con el tutor les cita para hablarles de algún problema de sus hijos.

*Con los padres no he tenido todavía ningún tipo de contacto, no los conozco (ENT.IA01, 110)*

*Respecto a los padres, aquí todavía no he tenido mucho contacto con ellos, pero en Córdoba, el curso pasado, si que tenía y había una despreocupación, entre otras cosas porque los padres normalmente trabajaban los dos y no iban a las reuniones ni charlaban con el tutor, no se preocupaban si los hijos tenían deberes para casa, si trabajaban. (ENT.IA11, 106-109)*

*El asunto de la tutoría de padres era muy preocupante también porque uno iba a llamarle la atención sobre un alumno y te montaban una película de miedo que daban ganas de decir: - “Usted perdone por haberla llamado y haberla molestado con lo que tiene en su casa” - y, claro, te queda un poco de “desangelado” y piensas: - “ ¿Yo no puedo hacer nada por los alumnos?”-. (ENT.IA05, 100. -104)*

Dentro de esta postura, los hay más radicales y consideran que los padres educan a sus hijos en valores contrarios a los que intenta transmitir la escuela.

*Y luego otro problema, los padres te lo mandan aquí porque en su casa no son capaces de educarlo, le dejan hacer lo que quieran, a nivel de todo, a nivel de comportamiento, que no mantengan el respeto ni a sus padres. Entonces, claro, es muy difícil que nosotros aquí intentemos inculcarles unos valores cuando el resto del tiempo les están inculcando otros totalmente distintos. (ENT.IA02, 346-351)*

Ahora bien, varios de los entrevistados no comparten las ideas anteriores sino que consideran que los padres colaboran con los profesores en la educación de sus hijos

*Desde que entré en esto, yo tengo que decir que los padres siempre han colaborado, tanto el año anterior como este (...) Son gente que piensan que tienen menos formación que yo, que soy la especialista, entonces lo que yo diga, pues, adelante. (ENT.IA03, 319-323)*

*Yo he escuchado de otros profesores que hay problemas con los padres que se ponen muy a la defensiva. En mi tutoría los padres comprenden más la postura del profesor que la de sus hijos, nos los defienden cerradamente; más o menos nos quieren ayudar nos ponemos de acuerdo con ellos (ENT.IA07, 174-178)*

## **i. Relaciones con los compañeros (REC)**

Cuando se pregunta a los sujetos acerca de las relaciones con los compañeros existe total unanimidad en calificarlas de buenas e incluso de excelentes

*Con los profesores y compañeros no hay ningún problema, todo muy bien.* (ENT.IA09, 100)

-Pregunta: *¿Las relaciones con los compañeros de trabajo?*

-Respuesta: *Pues yo tengo que decir que son fantásticas, muy bien* (ENT.IA03, 247-249)

Los profesores noveles entrevistados encuentran un apoyo importante en sus compañeros más experimentados, especialmente los de su departamento; con ellos comparten ideas, intercambian experiencias, consultan dudas y ante determinados problemas solicitan su ayuda, etc.

*Los compañeros del departamento siempre han sido un apoyo. Siempre te reciben y te arropan un poco.* (ENT.IA04, 107-108)

*(De los compañeros) intento, sobre todo, coger información que me sirva para poder mejorar en la docencia, en el tema de la disciplina.* (ENT.IA07, 167-168)

*Yo suelo comentar los problemas con los compañeros y me dan sus opiniones (...) Acudo siempre a mis compañeros de trabajo y comento con ellos: -“¿ esta persona cómo se porta contigo en clase?, pues conmigo muy bien o conmigo muy mal”-* (ENT.IA13, 226-233)

Se podría decir que los compañeros con más experiencia vienen a suplir la deficiente formación inicial de los profesores noveles, las lagunas científicas y didácticas con las que se inician en la docencia.

*(Con otros profesores) Intercambio opiniones y experiencias y nos preguntamos cómo hacen los demás los ejercicios, qué hacen. Intercambios, eso es lo que yo necesito. Porque aquí llegas muy puesto en Música, con mucho nivel de conocimientos, pero luego el problema que tuve es cómo acercar eso a los alumnos.* (ENT.IA08, 200-204)

*He tenido mucha suerte con mi compañero del departamento de Tecnología; estoy muy contenta; es de esas personas que son unos manitas y me está ayudando y enseñando mucho en todo lo que se refiere a la práctica y manejo de las herramientas, porque yo sabía de teoría, pero de práctica... E una persona estupenda y me está ayudando mucho.* (ENT.IA05, 55-59)

*El CAP, desde luego, me ha enseñado bien poco. Yo he aprendido aquí gracias a los compañeros.* (ENT.IA12, 115-116)

Dentro de las relaciones con los compañeros, algunos hacen referencia especial al equipo directivo y al orientador u orientadora

*El año pasado, que yo no tenía ninguna experiencia, si no llega a ser por la orientadora de verdad que no sé que hubiéramos hecho en el instituto. (ENT.IA03 219-220)*

-Pregunta: *¿Has contado con ayuda de algún tipo para hacer frente a ello (problemas con el alumnado)?*

-Respuesta: *Si, como tu sabes del equipo directivo tenemos bastante ayuda. (ENT.IA14, 460-461)*

## **j. Sentimientos (SEN)**

En esta categoría se recogen todas las opiniones de los entrevistados acerca de sus sentimientos, su grado de satisfacción o desagrado con su trabajo como docentes. La mayoría sostiene que en las condiciones actuales y, sobre todo, debido a la actitud y el comportamiento de los alumnos, dedicarse a la enseñanza en Secundaria no resulta muy atractivo. Por ello, los sentimientos que predominan entre los sujetos entrevistados son los de desorientación y desánimo

*No es que no me guste la docencia, lo que pasa es que te desanima mucho. (ENT.IA02, 66)*

*Me siento un poco... como sin herramientas. No tengo formación didáctica ni... (ENT.IA03, 287)*

Pese a ello, una parte significativa de los entrevistados considera que se encuentra a gusto en su trabajo. Los sujetos que afirman sentirse bien desarrollando su labor como docentes, básicamente, coinciden con aquellos que, anteriormente (véase el apartado “motivación”), habían afirmado que se había dedicado a la docencia por vocación.

*Si, pero tengo animo y tengo ganas de estar con los chavales. No quiero cambiar de profesión, aparte de que no me gusta el trabajo de oficina, que es para lo que me han preparado. No me gusta la oficina ni la banca ni nada de eso. Me gusta más un trabajo más social y más llano y pienso que es más gratificante, mucho más gratificante este trabajo que otro que yo pueda desempeñar. (ENT.IA11, 274-278)*

*Yo estoy muy bien (...) Es el trabajo que quiero hacer, en el que voy a luchar. (ENT.IA13, 30-32)*

También afirman sentirse contentos en la enseñanza aquellos que con anterioridad habían trabajado en la empresa privada.

*Al menos que cambie mucho, la enseñanza me gusta. Lo “tengo superclaro” lo que quiero es estar aquí, no quiero volver otra vez a la mina. (ENT.IA06, 17-18)*

### **2.1.1.3 Formación**

### **a. Formación inicial: experiencia y valoración. (FOI)**

La primera de las categorías de esta tercera dimensión está relacionada con la formación inicial recibida por los sujetos y el modo en que la valoran.

La formación previa a la docencia se reduce, en la mayoría de los casos, al curso para la obtención del CAP. Algunos ni siquiera eso, pues no lo cursaron por estar exentos o por haberselo convalidado casi en su totalidad,

*En el aspecto pedagógico estoy menos preparado (...) Yo no he hecho el CAP, en Tecnología no es obligatorio y, entonces, yo no lo he hecho. (ENT.IA07, 274-280)*

*La verdad es que el CAP que hice en Granada fue un poco especial porque como hice Filosofía me convalidaron muchas asignaturas, muchas partes; entonces, en realidad, lo que hice fue, prácticamente, prepararme para dar una clase práctica. (ENT.IA01, 125-127)*

En cuanto a la valoración que los entrevistados hacen del CAP, la mayoría coincide en señalar que la formación recibida es insuficiente. Ahora bien, algunos de ellos consideran que les ha sido útil en algún sentido, sobre todo las prácticas en los institutos.

*El CAP también me sirvió porque, aunque fueron solamente algo más de dos meses, me vino bien, incluso para prepararme las oposiciones, porque estuve con alumnos, di clases... (ENT.IA05, 20-23)*

*Yo hice el CAP en Jaén con muchos apuntes y algunos de ellos todavía me sirven. La fase de prácticas también fue muy positiva. (ENT.IA06, 23-25)*

*Me gustó mucho la parte práctica del CAP, lo del laboratorio de matemáticas. Las prácticas las hice en el IES "Nervión" de Sevilla y allí iban muy adelantados con lo de la Reforma y demás. Y me gustó mucho el laboratorio de matemáticas. (ENT.IA13, 20-22)*

*Hice el CAP y me encantó la experiencia docente. Lo hice en el instituto "Llanes" de Sevilla, de Formación Profesional. Yo tenía un grupo pequeñito, además di solamente tres clases, pero me encanto la experiencia. (ENT.IA14, 33-37)*

Otros, por el contrario, no vieron en el CAP nada positivo y no consideran que les sirviera de nada en su preparación como docentes. Las diferencias existentes entre los sujetos a la hora de valorar el CAP vienen determinadas, entre otros factores, por el ICE en el que realizaron dicho curso.

*El CAP no me sirvió absolutamente para nada, perdí el tiempo y dinero y... nada. Lo hice en Granada desde luego hace ya muchos años, pero no me sirvió para nada. (ENT.IA03, 275-276)*

*Yo no sé cómo estará ahora mismo el CAP, pero entonces te pedían que dieras una clase práctica, una clase teórica y poco más; es decir, que cuando yo lo hice, que lo hice en*

*Granada era todo teoría. Te daban un libro para aprenderte... (ENT.IA10, 177-180)*

Tan sólo uno de los entrevistados había recibido, además del CAP, otros cursos de formación antes de comenzar a trabajar.

*Yo hice un curso buenísimo de elaboración de unidades didácticas (...) Luego he hecho varios cursos más, pero el que yo recuerdo con más interés fue ese. Todos los demás los he hecho porque tienen relación con la didáctica, pero aportarme me han aportado bastante poco. (ENT.IA03, 273-281)*

Prácticamente todos los entrevistados, con independencia de la formación inicial recibida y de la valoración que hagan de ella, consideran que han aprendido con la práctica

*El CAP me sirvió un poquito (...) Pero sobre todo lo que más me sirvió fue el año que estuve trabajando en el privado. (ENT.IA04, 113-115)*

*Cuando trabajas un poco es cuando te salen los recursos; yo, al principio, a lo mejor, trabajaba de una forma que no me ha funcionado y me he buscado otro sistema que sobre la marcha me ha funcionado mejor. O sea, que es un poco la experiencia la que te enseña más que hacer el CAP (ENT.IA08, 136-140)*

*Pienso que continuamente se va aprendiendo a trabajar trabajando y que otra forma no hay. Es verdad que por mucho CAP que haya, por muchos cursos del CEP que se hayan hecho ... te dan información, te ayudan a obtener una serie de recursos, pero se aprende con la práctica y enfrentándose al alumnado (ENT.IA11, 162-165)*

*Mi formación científica fue la facultad y la didáctica la lucha diaria. Más que nada ha sido la experiencia, desde el momento en que entras en el aula, desde el primer día (ENT.IA12, 122-123)*

Así, pues, la falta de una formación inicial adecuada, se suple con la experiencia diaria y la ayuda de los compañeros.

*El CAP, desde luego, me ha enseñado más bien poco. Yo he aprendido aquí en el instituto gracias a los compañeros. (ENT.IA12, 115-116)*

## **b. Formación permanente: experiencia y valoración (FOP)**

Debido a los pocos años que los sujetos llevan en la docencia, varios de ellos no han participado en cursos o en planes de formación, por lo tanto no tienen una opinión clara acerca de cómo esta se lleva o se debe llevar a cabo. Así, de los catorces profesores entrevistados cinco de ellos no han hecho ningún tipo de comentario cuando se les ha preguntado acerca de la formación continua.

Al igual que sucedía con la formación inicial, la valoración que hacen de la permanente

es negativa. De esta manera, volvemos a encontrarnos con opiniones y comentarios muy similares a los que hemos visto anteriormente.

*Yo pienso que la práctica es lo que, en realidad, te enseña* (ENT.IA11, 215-216)

También aquí nos encontramos con la idea de que los auténticos formadores son los compañeros con experiencia.

*Quien más me ha ayudado hasta ahora ha sido mi compañero experimentado que también da Tecnología* (ENT.IA05, 89-91)

Por ello, de las diferentes modalidades de formación continua una de las que más se valoran son los grupos de trabajo en los que participan profesores noveles y experimentados.

*Yo el año pasado hice un grupo de trabajo y si me gustó, un montón, porque nos reuníamos no solamente los de mi centro, sino de todos los institutos de los de alrededor, íbamos coordinando las asignaturas y estuvo muy bien (...) Había profesores que llevaban dos años y gente que llevaba toda la vida dando clase.* (ENT.IA12, 339-348)

Los cursos recibidos se valoran positivamente si son "prácticos".

*Los cursos no me han enseñado mucho, aunque realicé uno que si me fue útil porque era muy práctico* (ENT.IA05, 75-76)

### **c. Necesidades formativas (NEC)**

Cuando se les pregunta a los profesores noveles acerca de los contenidos y las estrategias que, en su opinión debería incluir un programa de formación para profesores principiantes, las repuestas hacen referencia a cuestiones muy diversas, aunque hay cierta unanimidad en considerar que, sobre todo, necesitan formación para saber controlar las situaciones conflictivas que se producen en las aulas de Secundaria y abordar y solucionar los problemas de disciplina que se plantean.

*Sería interesante saber controlar la situación que aveces se escapa un poco en un momento dado.* (ENT.IA01, 181-182)

*Yo creo que cursos de formación para aprender a controlar la disciplina serían muy buenos.* (ENT.IA13, 80-81)

*Me gustaría que me dieran recursos para actuar en una situación como la de un enfrentamiento profesor-alumnado.* (ENT.IA14, 643-644)

Asimismo, hay profesores que consideran que el objetivo fundamental de un programa de formación sería ayudarles a conocer a los jóvenes y proporcionarles pautas metodológicas para llevar a cabo clases más atractivas para éstos.

*Como están cambiando tanto hoy día los valores de la juventud, hay que estar preparado para saber manejarlos (...) Estar al tanto de cómo van evolucionando, cómo se da su desarrollo para que las clases no se conviertan en el profesor por un lado y en otro bando los alumnos, que haya más comunicación. (ENT.IA01, 138-143)*

*Porque en conocimientos siempre sabes más que los chavales y sabes orientarles (...) pero el contacto personal, eso es lo que falla. O sea, sobre todo para los principiantes con los jóvenes muy mal, con la adolescencia muy mal. (ENT.IA14, 77-80).*

*-Pregunta: Si durante el tiempo que llevas como docente hubieras participado en un programa de formación para profesores principiantes, ¿en qué debería haber consistido éste para que te hubiera sido útil?*

*-Respuesta: Sobre todo las técnicas para controlar un poco la actitud que para mí es fundamental (...) Es que, aunque des estupendamente la clase, si cada uno está haciendo lo que le da la gana, no te sirve absolutamente para nada. Yo pondría alguna técnica para eso, para la motivación. (ENT.IA 09 151-156)*

*A mí me gustaría que me contaran cómo conectar con los chavales, por donde los podría motivar, por donde no. Porque yo ahora mismo lo hago “a la buena de Dios”, como buenamente puedo, pero supongo que habrá teorías para ello. ( ENT.IA14, 645-648)*

Otro de los temas que más preocupan a los profesores noveles es el de cómo trabajar con alumnos con niveles, intereses y aptitudes diferentes.

*La diversidad, ahí sí que tenéis que darnos un curso. Es un tema muy complicado, se demanda que el profesor asuma una función para la cual no está preparado (ENT.IA03, 359-360)*

*Pregunta: ¿Y a la hora de atender los diferentes niveles de la clase?*

*Respuesta: En un grupo grande, sé que hay niños que tienen problemas, por ejemplo, con las matemáticas, yo no puedo estar toda la hora con esas personas y por mucho que yo le mande aparte actividades a él o a ella, tampoco me soluciona mucho (ENT.IA13, 193-197).*

Alguno de los entrevistados considera que carece de conocimientos para evaluar adecuadamente a sus alumnos.

*Otro tema que también (me preocupa) es la manera de evaluar a los alumnos de la ESO. Tienes que evaluar muchas cosas y yo no me siento capacitada para dar un número por el interés (...) No sé es que es todo muy subjetivo. (ENT.IA13, 95-99)*

El conocimiento de la normativa de régimen interno de los centros docentes de Secundaria es otra de las carencias formativas que algunos de los entrevistados ponen de manifiesto

*Pregunta: Y en cuanto a las necesidades de formación que tienes...*

*Respuesta: Cómo funciona el centro (...) Cuando entré aquí no sabía cómo se hacía una guardia, que normas había que cumplir. (ENT.IA12, 218-225)*

Resulta llamativo que tan solo dos de los entrevistados consideren que necesitarían completar o actualizar su formación científica.

*Claro, su hubiera un programa (de formación), se debería incluir conceptos referidos a la propia materia. Se conocen todos los campos, pero no se dominan todos a la vez; yo, por ejemplo, que soy de electricidad, necesito profundizar, por ejemplo, en mecánica. (ENT.IA06, 59-63)*

*Yo reclamo eso, (...) prácticas de Física y Química, prácticas que se puedan hacer con los menos medios posibles en un centro de Secundaria, teniendo en cuenta los peligrosos que pueden ser esos materiales; prácticas caseras rudimentarias (...) Que nos abran la mente un poquito. ( ENT.IA13, 414-418)*

En cuanto a las estrategias que debería seguir un programa de formación que respondiera a las necesidades de los profesores noveles, las respuestas son bastante coincidentes. La mayoría considera que para ellos sería deseable contar con un tutor, un profesor experimentado, al que pudieran consultar, pedir consejos u orientación en cualquier momento.

*Yo si hubiera un tutor. , (...) Pues no estaría nada mal. Alguien al que pudiera preguntarle absolutamente todo, cuando me pregunto: -“yo por donde tiro”-. (ENT.IA03, 294-296)*

*(Me gustaría) que hubiera una persona experimentada a la que se pudiera recurrir. (ENT.IA14, 653)*

Para algunos, lo ideal es que ese tutor fuera un compañero con experiencia

*(Una estrategia) que me parece correcta es contar con un compañero experimentado que me ayude de forma constructiva y no destructiva. (ENT.IA07, 347-348)*

Hay también quienes, matizando o profundizando en las propuestas anteriores, proponen como estrategia de formación las puestas en común, los encuentros de profesores noveles con profesores experimentados para analizar un tema, un problema y buscar soluciones de manera conjunta.

*Una cosa bastante buena es la puesta en común de conocimientos de gente que esté empezando con otras que tenga más experiencia para resolver conflictos; no conflictos de disciplina, sino conflictos en la programación o conflictos en un tema. Que te ayuden a explicar algo, proponiendo soluciones que a ellos les hayan servido; por ejemplo, sería una buena idea, intercambios con gente con experiencia para comentar: -“pues yo esto lo doy así y va mejor”- o -“hay un libro muy bueno que vale para este tipo de ejercicios”- (ENT.IA04, 120-126)*

*Si una cosa, así. Vamos a plantear una dinámica de grupos. Vamos a proponer*

*situaciones, en las que nos podamos encontrar y decir: -“mira, pues si te encuentras en esta situación podrías...”- aportar cada uno su experiencia. Pero eso sólo se puede hacer si los grupos son... que sé yo, máximo de ocho o diez personas. Yo creo que eso sería lo mejor porque ya no sólo tienes la experiencia del que está contigo, y de lo que están... ya no sólo la experiencia del que tiene la experiencia, sino también del que no la tiene y dices; -“anda, mira, pues ya no soy la única a la que le pasa”-. (ENT.IA14, 670-677)*

Es significativo el rechazo de alguno de los entrevistados a la presencia de observadores externos en sus clases.

*-Pregunta: ¿ (Te gustaría una estrategia de formación basada) en la observación en el aula y luego análisis de los problemas?*

*-Respuesta: Yo como no estoy acostumbrada a que se meta alguien en clase, me pondría nerviosa, la verdad. No porque sea principiante. Yo creo que me pasaría siempre (...) El hecho de que me examinen, me pone muy nerviosa. (ENT.IA13, 370-375)*

#### **2.1.1.4. Cambios/aprendizajes.**

##### **a. Expectativas previas con relación a la enseñanza/ideas previas/choque con la realidad (EEI)**

Aunque hay algunos que, antes de comenzar a trabajar, no tenían una idea clara acerca del estado de la Educación Secundaria, la mayoría considera que la realidad con la que se han encontrado en los institutos es peor de lo que creían. Así, algunos esperaban mas interés y participación por parte de los alumnos y mayor disciplina

*Las expectativas eran que yo esperaba que mi asignatura de Tecnología iba a gustar más de lo que les gusta (...) creía que iba a haber más participación pero rompen mucho las cosas, se distraen con facilidad, con tonterías y cosas que no sirven para nada y no están pendientes del trabajo diario (...) Ha sido un choque porque no me esperaba tanto desorden y tan poco respeto (ENT.IA07, 55-69)*

También, el nivel de los alumnos es más bajo de lo esperado.

*Al principio fue un chasco grandísimo porque vi un nivel bajo cero, un nivel de concepto cero y de nivel de motivación cero también (ENT.IA08; 39-41)*

Asimismo, los recursos y medios disponibles no se corresponden con los esperados

*El choque es que... , hombre, el centro me lo esperaba con más recursos, por ejemplo con un gimnasio, con otras cosas que no hay. (ENT.IA09, 45-46)*

Sin embargo, hay quienes consideran que la situación en los centros de Secundaria es mejor de lo que se esperaban

*Yo tenía una idea de que las cosas eran peores: mucha gente en clase y a su aire. Sin control alguno, pero mi impresión hasta ahora es buena, yo lo esperaba peor (ENT.IA 01, 40-42)*

Finalmente, uno de los entrevistados considera que su valoración previa de la enseñanza era positiva y después de dos cursos sigue siéndola

*La imagen que tenía de la enseñanza era buena y sigo teniéndola (ENT.IA06, 29-30)*

## **b. Cambios que han experimentado como docentes (CCD)**

Los entrevistados consideran que en su corta experiencia como profesores han cambiado sobre todo en cómo organizar el trabajo en el aula.

*Voy consiguiendo organizarme un poco mejor la clase, los temas y la forma de dar las cosas. Voy viendo cómo evolucionan los chicos y cómo tengo que dar más o menos (...) Voy notando que las cosas van mejorando. (ENT.IA 07, 247-251)*

-Pregunta: *¿Qué cambios has experimentado durante este tiempo? ¿Qué has aprendido de tu experiencia como docente?*

-Respuesta: *Pues, que no hay que aspirar a tantas cosas como aspiras cuando empiezas, que hay que ir poco a poco. ( ENT.IA 09, 115-119)*

*La metodología la he ido cambiando con el tiempo. Al principio daba los temas de una manera más tradicional, ahora un poquito más práctico. (ENT.IA 13, 101-102)*

La mejor organización del trabajo y el dominio de las estrategias metodológicas ha proporcionado a los profesores noveles más seguridad, la sensación de controlar mejor todo lo que acontece en el aula.

*Yo no doy las clases igual que al principio (...) Hay diferencias; yo recuerdo que entraba a clase e iba con nervios, sudores, no sabiendo con lo que me iba a encontrar y ahora sacas más recursos y distintas formas de trabajar. (ENT.IA11, 147-152)*

*El cambio que he experimentado es que estoy más segura de mí misma, y disfruto más en clase. (ENT.IA03, 337-338)*

*Hay que ir dando la cara, pero no te tiene que afectar a tu vida, y cuando sales de la clase por muy mal que te haya ido no te tiene que afectar para la clase siguiente. Esto es muy importante. (ENT.IA 09, 119.122)*

Asimismo, algunos de ellos consideran que ahora están más capacitados para abordar los problemas de disciplina.

*En el tema de la disciplina he mejorado un poquito, voy notando que las cosas van mejorando. (ENT.IA07, 250-251)*

### **c. Valoración de la tarea docente (VAL).**

Cuando se pide a los profesores noveles su opinión acerca de los docentes y el trabajo que realizan, las repuestas son breves y se limitan a valorar positivamente la preparación de los profesores, señalando, al mismo tiempo, las condiciones adversas en las que éste se lleva a cabo.

*Los profesores en líneas generales están bien preparados (ENT.IA 01, 206)*

*Imáinate esta situación: un grupo-clase enfrentado a ti, un equipo directivo que no te apoya (...) no tienes mecanismos de defensa, po así decirlo, te sientes sólo (ENT.IA 14, 436-438)*

*(Entre el profesorado) veo un desánimo en el sentido de ver que uno se prepara para ser profesor, estudias muchos años de carrera, te preparas para unas expectativas y luego te imponen otra cosa. Casi más que otra cosa tienes que ser psicólogo o guardia de tráfico para poner orden. (ENT.IA01, 193-196)*

### **d. Preocupaciones como docentes. (PCD)**

Motivar a los alumnos, lograr interesarles en la asignatura, hacer que la asignatura les resulte atractiva es para la mayoría de los entrevistados la preocupación fundamental.

*La motivación es una de mis preocupaciones. Siempre estoy intentando buscar actividades que les motive (...) A veces pienso que debería ser más animadora sociocultural que profesora de Educación Física. (ENT.IA02, 187-189)*

*En cuanto a los temas que más me preocupan, uno de ellos es el interés del alumno. (ENT.IA10, 140-141)*

La convivencia en el aula y la disciplina son otras de las mayores preocupaciones de los profesores noveles.

*¿Preocupaciones? ...realmente yo creo que conectar con los alumnos. Eso a mí me quita el sueño. Yo no puedo entrar en una clase y tener un grupo enfrentado constantemente a mí. (ENT.IA14, 455-457)*

*Pienso que el orden en mi clase está peor que en otras clases y me siento acomplejado al pensar que tal vez no sirva para esto o para mantener un ambiente adecuado. Es lo que más me preocupa. El hecho de que yo no sea capaz de mantener una disciplina adecuada en el aula. (ENT.IA07, 196-199)*

Aunque en menor medida que la motivación y la disciplina, las repuestas hacen referencia a otras cuestiones tales como: la evaluación, la tutoría y la atención a la diversidad,

*Me preocupa mucho, el tema de la evaluación, el tema de saber si poner un cinco o un seis. Me cuesta mucho trabajo cada vez que tengo que poner las notas. (ENT.IA02, 181-182)*

*Bueno, el año pasado, por ejemplo, la gran preocupación era la hora de tutoría. Al ser pequeños había un montón de problemones (...) La principal preocupación era la tutoría, Esto causaba sobre mí una gran presión. (ENT.IA04, 94-97)*

*-Pregunta: (...) ¿que más cosas te preocupan?*

*-Respuesta: Cómo motivar a los alumnos, como organizar el grupo, cómo organizar los contenidos que tienes que dar (...) y sobre todo cómo atender la diversidad. (ENT.IA03, 192-194).*

#### **e. Expectativas y proyectos de futuro (EXP).**

Los males que, como hemos ido viendo, en opinión de los entrevistados aquejan a la Educación Secundaria, no impiden que el futuro sea visto por la mayoría de éstos de forma optimista y esperanzada.

*-Pregunta: ¿y el futuro cómo lo ves?*

*-Respuesta: Hombre... cada vez mejor. Pienso que cada día aprendo más tanto a nivel de formación como a nivel de capacidad para transmitir. Pienso que con la experiencia de cada día mejoraré, y si yo mejoro, mejorará el ambiente de clase y mi capacidad de mantener ese ambiente apropiado para aprender (ENT.IA08, 208-213)*

*Si, pero tengo ánimo y tengo ganas de estar con los chavales. No quiero cambiar de profesión (ENT.IA11, 274-275)*

*Ahora mismo estoy satisfecho, me encanta enseñar, no creo que encontrase una cosa mejor que la enseñanza; soy abierto y me enriquece mucho. (ENT.IA06, 76-77)*

Sin embargo, hay quienes no son tan optimistas y afrontan el futuro con cierto desánimo.

*-Pregunta: ¿Desde qué estado de ánimo afrontas tu futuro como docente?*

*-Respuesta: El estado es más bien bajo. Si esto no mejora... cada vez estoy más desanimado. Vienes con ilusión de hacer bien las cosas y te vas pensando que no te sale tan bien como te gustaría (ENT.IA11, 367-371)*

Las preocupaciones respecto al futuro se centran en las cuestiones laborales, tales como: aprobar las oposiciones o conseguir un buen destino.

*-Pregunta: ¿Desde qué estado de ánimo afrontas el futuro?*

*-Respuesta: ¡Uh... yo que sé! Primero me tienen que dar el destino definitivo que no sé dónde será y después, yo que sé (...) Cosas malas te vas a encontrar en todos los sitios*

*pero yo prefiero quedarme aquí porque ya estoy adaptada. Lo peor es volver a trasladarme, volver a mudarme. Las cosas personales son las que más me agobian.*  
(ENT.IA09, 174-182)

*Mi idea es estar en la docencia e intentar sacar las oposiciones porque yo soy interina*  
(ENT.IA07, 27-28)

## 2.1.2. SUBFASE DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

Tras analizar los datos obtenidos a través del Cuestionario sobre creencias sociales de los enseñantes acerca de la Enseñanza Secundaria para docentes noveles (Granado, 2000), estamos en disposición de exponer los resultados obtenidos. Para ello, vamos a utilizar como esquema de trabajo las propias dimensiones del instrumento.

### 2.1.2.1. Datos de identificación de la muestra

Este cuestionario fue contestado y remitido por 77 de los 253 profesores noveles localizados en la provincia de Sevilla, lo que constituye un índice de respuesta del 30.4%. Por tanto, los resultados que ofrecemos a continuación describen esta muestra de sujetos.

En cuanto a la **edad** de los sujetos que ha respondido a este cuestionario y que mantiene la condición de novel establecida, es decir, con menos de dos años de docencia, la horquilla de edad oscila entre los 23 y los 55 años. Los hemos agrupado en intervalos de tres años y los porcentajes obtenidos han sido los siguientes:

Edad	Porcentaje
23-25 años	11%
26-28 años	28.8%
29-31 años	19.1%
32-34 años	21.9%
35-37 años	6.8%
38-40 años	5.4%
+ 41 años	7%

Como puede apreciarse, los profesores que se inician en la docencia no corresponde a un único grupo de edad; por el contrario, la variabilidad es notable concentrándose principalmente en el tramo que va desde los 26 a los 34 años y que reúne al 69.8% de los participantes en esta encuesta, horquilla que incluye ocho años de diferencia entre sus extremos. Aunque hay un 11% de sujetos que ingresan en la enseñanza casi inmediatamente después de la finalización de sus estudios universitarios dada su edad, hay un porcentaje muy superior, el 60.2%, que lo hace después de los 29 años, edad que suele considerarse como tránsito de la juventud a la adultez, lo que viene a hacernos pensar sobre que el hecho de que el sector más amplio del profesorado novel de la provincia de Sevilla cuentan con una madurez considerable, que puede asociarse igualmente a situaciones de experiencia laboral previas, independencia parental, etc.

También es digno de mención el hecho de que un 19.2% ingrese en la docencia con más de 35 años, registrándose incluso sujetos (7%) que ostentan la condición de enseñante debutante con más de 41 años. Esta situación puede explicarse debido a la circunstancia de que se hayan

incorporado recientemente a la docencia en Enseñanza Secundaria perfiles profesionales que antes se hallaban ausentes en el sistema educativo, como ingenieros, arquitectos, abogados o graduados sociales para asumir la enseñanza de ciertas áreas y materias, como la de Tecnología o Formación y Orientación laboral, y ciertas familias de la Formación Profesional reglada, como Administración y Gestión de empresas, etc., lo que plantea a profesionales del sector privado el atractivo de poder compaginar sus trabajos, generalmente en calidad de autónomos, con el funcionariado y las ventajas de un sueldo fijo, sin jefes y con vacaciones nada desdeñables

En cuanto a la variable **género**, la muestra se halla casi equitativamente repartida, de modo que el 52.1% de los profesores que han respondido al cuestionario son hombres frente al 47.9% que son mujeres. Esto podría constituir un cierto indicador de que la tendencia tradicional a la feminización mayoritaria del sector de enseñantes parece estar frenándose. Los argumentos de que la docencia resultaba un trabajo más compatible con la maternidad, la cual parece que lleva, según algunos sociólogos, a buscar empleos de menor implicación al menos en términos de tiempo, no parecen cuadrar con el hecho de que algo más de la mitad de la población que se ha incorporado a la docencia en los dos últimos años en la provincia de Sevilla pertenezca al género masculino: las condiciones laborales de la docencia parece que apetecen de igual manera a mujeres que a hombres o la situación de escasez de salidas laborales, al menos para ciertos estudios universitarios, afecta a ambos géneros por igual. Puesto que la feminización de un sector laboral parece vincularse, a juicio de los sociólogos, con pérdida de estatus social, esta equiparación de las hordas de docentes que se incorporan a la Educación Secundaria en cuanto a género se refiere, justo en el contexto en que más cuestionado y vituperado está el prestigio de los enseñantes, nos lleva a pensar que, o el mercado laboral está muy mal, o no le resulta tan humillante a los profesores varones dedicarse a un oficio de segundo rango y más propio de mujeres. Ironías aparte, sería necesario dedicar algún esfuerzo en comprobar si este equilibrio de fuerzas que se da en nuestra muestra se produce igualmente en las hordas de enseñantes que se incorporan a la Educación Secundaria en el resto de nuestra comunidad y del país, para poder realizar un análisis sociológico serio de los cambios sociales que está experimentando la institución escolar en cuanto a la imagen que proyecta.

La **titulación** académica de los profesores noveles era otro de los datos personales sobre lo que indagaba el cuestionario. Los datos obtenidos al respecto nos ofrecen un mosaico variado, ya que tenemos representación de un buen número de titulaciones sin grandes concentraciones de algún tipo de perfil determinado. Sólo encontramos un mayor porcentaje de ingenieros técnicos (17.7%), pero es preciso tener en cuenta que bajo esta categoría paraguas se acogen perfiles diferentes de ingeniería (agrícola, industrial, informático); de igual forma, tenemos que un 17.9% son licenciados en Filología, aunque corresponden a tres perfiles diferentes con áreas curriculares diferenciadas en Educación Secundaria (Lengua y Literatura, Lengua Extranjera- Inglés y Lengua Extranjera-Francés). Por lo demás, los datos están muy repartidos, como puede observarse en la tabla, y hay presencias mínimas de algunas titulaciones como licenciado en Derecho (1.4%), Ingeniero Superior (1.4%) o diplomado en Hostelería y Turismo (1.4%).

TITULACIÓN	Porcentaje
Ingeniero Técnico	17.7%
Ldo. Filología inglesa	9.6%

Ldo. Filología hispánica	6.9%
Ldo. Biología	6.8%
Ldo. Psicología	6.8%
Ldo. Matemáticas	6.8%
Ldo. Educación Física	5.5%
Ldo. Informática	5.5%
Ldo. Bellas Artes	5.5%
Ldo. Admón. Empresas	4.1%
Ldo. Filosofía	4.1%
Ldo. Música (Profesor Superior/Historia y Ciencias de la Música)	4.1%
Ldo. Geografía e Historia	4.1%
Ldo. Química	2.7%
Ingeniero Superior	1.4%
Ldo. Derecho	1.4%
Ldo. Filología francesa	1.4%
Dip. Hostelería y Turismo	1.4%

Por tanto, un 79.3% de los sujetos que han respondido al cuestionario son licenciados, un 17.9% son ingenieros técnicos, un 1.4% son ingenieros superiores y un 1.4% son diplomados universitarios.

Si asociamos estas titulaciones en categorías más amplias en función de **áreas de conocimiento**, y utilizando la categorización empleada por la universidad, obtendríamos que de la muestra de profesores noveles, un 30.1% pertenece al área de Arte y Humanidades, la cual reúne especialidades como Filosofía, Geografía e Historia, Filología y Bellas Artes, un 26% corresponde al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde se halla Psicología, Económicas, Derecho o Relaciones Laborales, un 24,7% se incluiría en el área Ingeniería y Tecnología donde se incluyen todas las ingenierías técnicas y superiores, y sólo el 16,4% pertenecería al área de Ciencias Exactas y Naturales, donde se agrupan Matemáticas, Física, Química o Biología. No tenemos ningún profesor que pertenezca al área de Ciencias de la Salud al no convocarse plazas en oposiciones al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria hace muchos años.

En cuanto a la **situación administrativa** de los sujetos que han respondido a la encuesta, encontramos una mayoría rotunda (72.6%) de profesores que son funcionarios en prácticas, lo

que nos indica que se hallan en el primer año de docencia tras aprobar las oposiciones; al sumarse además la condición de no contar con más de dos años de experiencia docente, podemos afirmar que se trata de un grupo de sujetos que han accedido al cuerpo de funcionarios docente con apenas vinculación con la práctica. Por otra parte, detectamos un 24.7% de sujetos que son interinos y sólo dos sujetos que son funcionarios en pleno sentido habiendo pasado, por tanto, positivamente la fase de prácticas.

Por otra parte, nos interesaba conocer la **situación geográfica del centro** en el que se encontraban desempeñando su labor como docentes, dado que para muchos sería el primer contexto en el que se estaban socializando como enseñantes, y en presunción de que las diferencias socioculturales de entornos distintos pudieran marcar diferencias igualmente en las creencias que iban asumiendo los profesores neófitos. El análisis de los datos nos revela que los sujetos que han respondido al cuestionario trabajan en 34 localidades distintas de la provincia de Sevilla. Sólo los pueblos más grandes y la capital, evidentemente, acumulan un grupo de profesores noveles, como puedan ser Mairena del Aljarafe o Dos Hermanas, cada una con seis noveles, o Utrera y La Algaba con cuatro, ciudades que pertenecen al área metropolitana de Sevilla capital, de la cual hemos recogido las opiniones de cinco sujetos. En los demás pueblos, los profesores principiantes se hallan muy repartidos.

Agrupamos las localidades donde se hallaban ubicados nuestros sujetos en cuatro categorías en función de la distancia a la que se encontraban de la capital, partiendo de la hipótesis de que la proximidad a ésta influye considerablemente en la vida de los pueblos, además de obligar o no a los enseñantes a residir en la localidad de destino o vivir en un continuo ir y venir de la ciudad al instituto sin más vinculación con el pueblo. Así, encontramos que el 27.5% de los sujetos trabajaban en una localidad que se hallaba a más de 30 kms. de la capital, el 28.7% lo hacía en un pueblo situado entre 15 y 30 kms. de la ciudad, el 37% en los pueblos situados en un radio no superior de 15 kms. y sólo el 6.8% trabajaba en Sevilla capital. Esto nos indica que tenemos una muestra muy representativa de los anillos considerados, salvo en el caso de la ciudad en que nos encontramos pocos sujetos, algo normal por cuanto son los interinos con más antigüedad los que suelen ser destinados a los centros más próximos.

<b>DISTANCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Sevilla capital	6.8%
< 15 kms.	37%
Entre 15 y 30 kms.	28.7%
> 30 kms.	27.5%

En cuanto al **nivel educativo** en que imparten docencia, dentro de toda la Enseñanza Secundaria, encontramos que el 85% del total de sujetos imparte clase en la Educación Secundaria Obligatoria, que supuestamente es el tramo más conflictivo de esta etapa dado la obligatoriedad de la misma. Por otro lado, el 33% tiene carga docente en los Bachilleratos, porcentaje sustantivamente inferior a la cifra anterior que no debe sorprendernos, dada la tradición de encargar los grupos más conflictivos a los profesores recién llegados, mientras que

son los enseñantes con mayor antigüedad los que suelen reservarse los cursos más apetecibles, como puedan ser los de Bachillerato. Estos datos no vienen más que a confirmar una situación conocida aunque poco deseable. Lo que ha de quedar claro es que el proceso de socialización de los docentes principiantes se realiza en mayor medida en el tramo obligatorio de la enseñanza secundaria. Después contamos con un 19.3% de sujetos que imparten clases en los Ciclos Formativos, de los cuales un 9.7% tiene asignados ciclos de grado medio, y un 12.4% ciclos de grado superior. Sólo un 2.8% da clases en Programas de Garantía Social.

Por otro lado, la enseñanza se vuelve más compleja cuantos más niveles y grupos damos de clase. En este sentido, en nuestra muestra se destaca el hecho de que el 47.9% sólo imparte docencia en la ESO frente a un 2.7% que únicamente enseña alumnos de Bachillerato o a un 5.5% que está dedicado exclusivamente a los Ciclos Formativos. Por tanto, un 43.9% imparte docencia en más de un nivel, destacando un 23.3% de noveles que dan clase tanto a ESO como a Bachillerato.

<b>NIVEL/ES CON DOCENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
ESO	47.9%
C.F. Grado Medio	4.1%
Bachillerato	2.7%
Programas de Garantía Social	1.4%
ESO y Bachillerato	23.3%
ESO y C.F. Grado Superior	6.8%
Bachillerato y C.F. Grado Superior	1.4%
ESO, Bachillerato y C.F. Grado Med..	1.4%
ESO, Bachil., C.F. Grado Med. y PGS	1.4%
ESO y ESA	1.4%
ESO, Bachillerato y C.F. Grado Sup.	1.4%
C.F. Grado Medio y Superior	1.4%

Por último, interpelamos a los profesores noveles con menos de dos años de docencia sobre su formación inicial como enseñantes de Educación Secundaria. En concreto, le preguntamos si habían realizado o estaban realizando el **CAP** (Curso de Aptitud Pedagógica), requisito obligatorio para ejercer la docencia en este tramo, salvo para los que optan a entrar al cuerpo de profesores de secundaria por alguna rama de la Formación Profesional específica, aunque a éstos se les computa como mérito. Por ello, es fácil entender que del total de enseñantes que han respondido a este cuestionario, el 87.7% de la muestra afirme haber realizado el CAP

frente a un 12.3% que manifiesta no haberlo recibido. El motivo de realizar esta pregunta deriva de la posibilidad de que el contenido de muchos de los ítemes que aparecen en el cuestionario no fuera entendido por sujetos que acaban de aterrizar en la docencia y que nunca hubieran recibido noción alguna sobre la enseñanza reglada, pero el porcentaje de sujetos en estas circunstancias es tan pequeño que no cabe plantearse esta posibilidad en la interpretación de resultados.

Con esto finaliza la descripción de la muestra y pasamos a analizar los resultados obtenidos con relación a las distintas dimensiones que estructuran el contenido objeto de este cuestionario.

### 2.1.2.2. Funciones de la institución escolar

Al interrogar a los sujetos por las funciones que a su juicio debe cumplir la escuela obtenemos un acuerdo generalizado en todas las opciones ofrecidas, dado que todos los ítemes apelan a algún tipo de propósito que da sentido y confiere dirección a las instituciones escolares. Un análisis más detallado nos permite ver que la función que con mayor énfasis se asume es la referida a *garantizar a todos los jóvenes, independientemente de su origen social, las mismas oportunidades de adquirir la formación y titulación necesarias para su promoción social*, que alcanza la media más alta (3.77) y que concentra un porcentaje mayor en la opción de completamente de acuerdo (80.82%). A esta función le sigue la relativa a que la escuela debe *educar a las nuevas generaciones como ciudadanos de un estado democrático y de derecho con obligaciones y responsabilidades*, que obtiene una media sensiblemente inferior (3.71) al descender la opción de máximo acuerdo a un porcentaje del 75%. Es destacable que la función referida al hecho de que la misión de la escuela es *desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas*, que obtiene una media de 3.61, es la que menos porcentaje acumula en la parte negativa de la escala de respuesta con tan sólo un 1.39% que señala la opción del completo desacuerdo.

Aquellas funciones relativas a la tarea de la institución escolar de preparar para la vida (*Dar a conocer y comprender el mundo en que viven para poder manejarse mejor en él y Dotar a los jóvenes de las destrezas y actitudes necesarias para incorporarse a la vida laboral*) obtienen medias ligeramente inferiores (3.53 y 3.51 respectivamente) como consecuencia de que desciende el porcentaje de completo acuerdo y asciende el de acuerdo simple aunque con mayor peso los primeros sobre los segundos. La función que más baja media obtiene (3.38) es la relativa a la faceta más instructiva y académica de la escuela: *ofrecer una formación académica básica que asegure un nivel cultural mínimo de la población*. En este ítem no sólo vuela a descender el porcentaje de máximo acuerdo a un 52.78% sino que asciende el nivel de desacuerdo, concentrándose en la mitad negativa de la escala de respuesta un 11.11% de la muestra, siendo el único porcentaje acumulado negativo destacable de toda la dimensión.

#### 1. Creo que, en la sociedad actual, la institución escolar debe cumplir la función de:

	CD	D	A	CA	Media
a. Desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas.	1.39%		34.7%	63.8%	3.61
b. Ofrecer una formación académica básica que asegure un nivel cultural mínimo de la población.	4.17%	6.94%	36.11%	52.78%	3.38

c. Garantizar a todos los jóvenes, independientemente de su origen social, las mismas oportunidades de adquirir la formación y titulación necesarias para su promoción social.		4.11%	15.07%	80.82%	3.77
d. Dar a conocer y comprender el mundo en que viven para poder manejarse mejor en él.		4.11%	38.36%	57.53%	3.53
e. Dotar a los jóvenes de las destrezas y actitudes necesarias para incorporarse a la vida laboral.		5.56%	37.50%	56.94%	3.51
f. Educar a las nuevas generaciones como ciudadanos de un estado democrático y de derecho con obligaciones y responsabilidades.	1.39%	1.39%	22.22%	75%	3.71

Estos resultados nos llevan a interpretar que las funciones que mayor apoyo reciben son aquellas que apelan a grandes principios e ideales (igualdad de oportunidades y educación para la democracia) que, en la práctica, pueden y suelen limitarse a condiciones formales y estructurales, mientras que las que reciben un acuerdo más moderado son las que traducen sus fines a misiones más concretas y fácilmente comprobables (preparar para comprender mejor el mundo, para incorporarse a la vida laboral, para obtener una formación cultural básica); esto a su vez puede haber llevado a nuestros sujetos a contestar, no en función de lo que creen que debería la escuela cumplir, sino de lo que, a su juicio, no se cumple o se está cumpliendo en menor medida. El caso del desarrollo intelectual de los estudiantes se situaría en una posición intermedia, puesto que por un lado constituye un propósito más concreto pero difícilmente verificable, puesto que el rendimiento escolar no tiene por qué asociarse de modo alguno a un desarrollo cognitivo superior. La ausencia prácticamente total de desacuerdos en este ítem nos lleva a ratificar que para muchos docentes, especialmente en los niveles educativos más altos del sistema, la función más incuestionable de la escuela, y por tanto de su tarea como enseñantes, es el desarrollo de las habilidades y destrezas cognitivas de los jóvenes.

### 2.1.2.3. Razones de la extensión de la enseñanza obligatoria

En esta dimensión, aún cuando todas las afirmaciones podrían considerarse razones que justifican el incremento de los años de obligatoriedad en la enseñanza reglada, el grado de acuerdo alcanzado es moderado en la práctica totalidad de los ítems; de hecho sólo en un caso encontramos una media claramente positiva (con valor igual o superior a 3), oscilando el resto entre 2.5 y 3 salvo un ítem cuya media alcanza un valor inferior a 2. Por tanto, podemos decir que no hay una asunción clara de los motivos que vendrían a apoyar la prolongación de la obligatoriedad, aunque tampoco exista una oposición frontal a la misma.

De manera más específica, encontramos que el mayor acuerdo lo genera el hecho de que la extensión de la enseñanza obligatoria se justifique por la necesidad de *llenar el vacío que quedaba entre el término de la enseñanza obligatoria, antes a los catorce años, y la mayoría de edad laboral a los dieciséis, con sus repercusiones en la economía sumergida del país*, razón que obtiene el valor más alto de media de toda la dimensión (3) y mayor concentración de respuestas en la opción más positiva de la escala de respuesta (CA: 38.30%), aunque con un 26.76% en

desacuerdo o completo desacuerdo con esta afirmación. La discrepancia de opiniones en un ítem tan contundente en cuanto a que ha sido razón explícita de la prolongación de la enseñanza obligatoria, pueda estar en la coetilla referida a las repercusiones que la situación anterior podía tener sobre la economía sumergida, que para muchos pueda ser la razón más evidente de este planteamiento o, al contrario, una interpretación retorcida de una situación insostenible por el hecho de tener “en la calle” a niños y niñas que decidieran abandonar el sistema a los catorce años.

Tras este ítem, encontramos que el mayor acuerdo en torno a la prolongación de la obligatoriedad lo genera la exigencia de *adaptar el sistema educativo español a los cambios políticos y sociales acontecidos desde la promulgación de la Constitución de 1978 (educación como derecho, estado de bienestar, homologación con los sistemas educativos europeos, etc.)* que obtiene una media ligeramente inferior a la anterior (2.89) con un porcentaje acumulado de desacuerdo también menor que el caso anterior (24.29%); la razón de que a pesar de acumular menos porcentaje en contra de esta afirmación, la media sea más baja reside en el hecho de que el acuerdo se concentra en mayor medida en la opción más suave de las respuestas positivas (A: 51.43%), por todo lo cual podemos afirmar que hay un acuerdo moderado en torno a esta razón pero sin que tampoco se vea como una justificación rotunda y clara de la extensión de la enseñanza obligatoria. Recordemos que en la dimensión anterior educar para ciudadanos de un estado democrático era una de las funciones que mayor consenso había generado entre los sujetos respondientes, algo evidentemente vinculado a la reordenación del sistema educativo que supuso la LOGSE.

A continuación encontramos que la tercera razón que genera mayor consenso, con una media de 2.80, es la relativa a *ofrecer una formación más amplia a la totalidad de la población*. En esta afirmación encontramos igual que en el caso anterior, una mayor acumulación en la opción de simple acuerdo (52.86%) y un desacuerdo acumulado del 28.57%, por lo que podemos afirmar que, aunque hay una mayoría de sujetos que consideran que la prolongación de los años de escolaridad implica ofrecer una formación más amplia, sigue habiendo un porcentaje considerable de docentes que no ven esta relación con claridad. Recordemos que en la dimensión anterior ofrecer una formación básica que asegure un nivel cultural de la población era la función de la institución escolar que menor apoyo conseguía, aunque sólo el 11.11% estaba en desacuerdo y la mayor acumulación de respuestas la obteníamos en la opción del completo acuerdo (52.78%) con dicha afirmación. Dicho de otro modo, existe mayor consenso acerca de que ofrecer una formación cultural y académica sea misión de la escuela que acerca de que la prolongación de la escolaridad se vincule a un incremento cualitativo o cuantitativo de esa formación.

El siguiente de los motivos que encontramos con un valor de media de 2.72 es el relativo a que la prolongación de la obligatoriedad se justifica para *evitar la segregación tan temprana que suponía distribuir a niños y niñas todavía poco maduros, con catorce años, a bachillerato, formación profesional o fuera del sistema escolar en función de su rendimiento*. En este ítem, aún obteniendo una mayoría de acuerdo cuyo porcentaje acumulado estaría en un 60.57% más concentrado en la opción de simple acuerdo (39.44%), encontramos un 39.44% que se haya en desacuerdo con dicha afirmación. Podríamos interpretar que para muchos no suponga ésta una razón clara de la extensión de la enseñanza obligatoria, sino de ofrecer ésta bajo el principio de comprensividad y *currículum* común; otros podrían apelar a que la estratificación intranivelar que suele practicarse en los centros en función de la elección de optativas (muchas de ellas

obligatorias en función del rendimiento) suponen ya una forma de segregación por lo que la afirmación general sería falsa; y en otros casos la respuesta puede estar mediatizada por su oposición a la no segregación de estudiantes en función del rendimiento en itinerarios y *curricula* diferentes. La parquedad de los datos cuantitativos no permiten ratificar estas hipótesis.

Una situación curiosa es la del siguiente ítem que comentamos cuya media (2.51) desciende considerablemente en relación con las anteriormente comentadas. Se trata de la afirmación acerca de que uno de los motivos de esta prolongación de la enseñanza obligatoria radica en que ésta implica *dar más oportunidades de beneficiarse de la educación a quienes, por razón de su origen social, tienen más difícil acceder a una formación básica*. En este caso, el 50% de la muestra se pronuncia en desacuerdo y, en consiguiente, de acuerdo, en ambos casos acumulándose en las opciones más moderadas de cada sentido de la escala (D: 36.11%; A: 34.72%). Decimos que resultan curiosos estos resultados porque, al interpelar a los encuestados acerca de las funciones de la escuela, en la dimensión anterior, encontrábamos que la afirmación que obtenía una media más elevada, y por tanto consideraban la función primordial, era la relativa a garantizar a todos los jóvenes, independientemente de su origen social, las mismas oportunidades de adquirir formación y titulación necesarias para su promoción social, con un 95.89% de acuerdo acumulado principalmente en la opción de acuerdo máximo (80.82%). Estos datos parecen indicarnos que aunque garantizar la igualdad de oportunidades es la misión fundamental de la escuela, una gran parte de los enseñantes noveles no entienden que esto se consiga mediante la ampliación de la escolaridad obligatoria, o que esto deba implicar dar más oportunidades a quienes socialmente más lo necesitan (concepto de igualdad frente a equidad, de justicia igualitaria frente a justicia distributiva). De nuevo, remitimos a los resultados obtenidos de las entrevistas para profundizar en torno a estas creencias o concepciones.

**2. La enseñanza obligatoria y común para todos (escuela comprensiva) se ha extendido hasta los dieciséis-dieciocho años con la LOGSE. Creo que las razones que han llevado a ello son:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Evitar la segregación tan temprana que suponía distribuir a niños y niñas todavía poco maduros, con catorce años a bachillerato, formación profesional o fuera del sistema escolar en función de su rendimiento escolar.	9.86%	29.58%	39.44%	21.13%	2.72
b. Llenar el vacío que quedaba entre el término de la enseñanza obligatoria, antes a los catorce años, y la mayoría de edad laboral, a los dieciséis, con sus repercusiones en la economía sumergida del país.	7.04%	19.72%	39.44%	38.30%	3.00
c. Tener a los jóvenes custodiados en el centro cuanto más tiempo mejor.	39.44%	36.62%	14.08%	9.86%	1.94
d. Dar más oportunidad de beneficiarse de la educación a quienes, por razón de su origen social, tienen más difícil acceder a una formación básica.	13.89%	36.11%	34.72%	15.28%	2.51
e. Ofrecer una formación más amplia a la totalidad de la población.	10%	18.57%	52.86%	18.57%	2.80
f. Adaptar el sistema educativo español a los cambios políticos y sociales acontecidos desde la promulgación	11.43%	12.86%	51.43%	24.29%	2.89

de la Constitución de 1978 (educación como derecho, estado de bienestar, homologación con los sistemas educativos europeos, etc.).					
--	--	--	--	--	--

Por último, el único ítem con media claramente negativa (1.94) es el que atribuye a la extensión de la obligatoriedad la razón de *tener a los jóvenes custodiados en el centro cuanto más tiempo mejor*, comentario que aparece con frecuencia en las conversaciones informales con enseñantes e incluso en las primeras entrevistas realizadas en la subfase de contextualización, y que en la administración de este cuestionario obtiene un 76.06% de desacuerdo acumulado, frente a un 23.94% de acuerdo. Esta oposición clara a dicha afirmación puede interpretarse como que los profesores noveles no asuman en modo alguno que guardar o recoger adolescentes más tiempo en la institución escolar sea razón para prolongar la enseñanza obligatoria, a pesar de que muchos son conscientes de que, en la práctica, gran parte de su labor se reduce a funciones de vigilancia y custodia, como aparece en las entrevistas analizadas; ahora bien, no es lo mismo reconocer que uno ejerce coyunturalmente funciones tales que aceptar que tal ejercicio sea estructural y deliberado.

#### 2.1.2.4. Sentido de la Educación Secundaria Obligatoria

Preguntamos a los profesores noveles por el sentido que conferían a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como tramo dentro de la enseñanza secundaria con carácter prescriptivo para toda la población, dado que esta situación, absolutamente novedosa en nuestro país derivada de la promulgación de la LOGSE, podía estar provocando el cambio más drástico con el sistema anterior; hasta esta ley, las sucesivas extensiones de la obligatoriedad habían recaído siempre en manos de maestros en el tramo de instrucción primaria, que estaba acostumbrado a trabajar con la totalidad de niños y niñas sin excepción, mientras el profesorado de las entonces Enseñanzas Medias había centrado su trabajo en la enseñanza a ciertos sectores dentro de los adolescentes ya seleccionados, que optaban voluntariamente por continuar sus estudios. Estos profesores noveles se estrenan como enseñantes en estas nuevas circunstancias, aunque su experiencia como estudiantes se haya realizado bajo el marco de la Ley General de Educación; esta circunstancia nos animaba a interpelar por el modo en que contemplaban y asumían la educación secundaria obligatoria.

No obstante, los datos reflejan una aceptación de este tramo dentro del sistema educativo, aunque las puntuaciones obtenidas son tan moderadas que parecen indicar que dicha aceptación no viene teñida por grandes entusiasmos. Así, la media más elevada (3.07) la obtiene el ítem relativo a que el sentido de este tramo es *ofrecer un soporte base para una preparación posterior ligada a la vida profesional y adulta* con un 88.73% de acuerdo aunque concentrado mayoritariamente en la opción más suave del mismo (A: 63.38%). A esta afirmación le sigue con una media sensiblemente inferior (3.01) la referida a que la ESO tiene como objeto *orientar las distintas salidas profesionales en función de las distintas capacidades e intereses de los alumnos*, que obtiene valores muy similares al del ítem anterior (87.5% de acuerdo acumulado concentrado principalmente en la opción de simple acuerdo (65.28), con un incremento muy leve en los niveles de desacuerdo (de 11.27% a 12.50%).

A cierta distancia de los dos ítemes anteriores, nos encontramos con el que atribuye a la

ESO el sentido de *completar la formación primaria que es de corte más educativo y general con una preparación más instructiva y especializada*, que obtiene un valor de media de 2.7; y es que en este caso, aunque el acuerdo acumulado alcance el 63.74%, existe un porcentaje de desacuerdo y completo desacuerdo que alcanza el 35.72%. Estos datos parecen indicarnos que para los sujetos que han respondido a esta encuesta, el sentido de este tramo de educación secundaria y obligatorio es fundamentalmente ofrecer una formación básica y general, como apunta el ítem que mayor consenso ha obtenido, pero ya origina mayor discrepancia de opiniones añadir el matiz de que dicha formación sea más académica y especializada que la que se ofrece en Educación Primaria que es de tono más educativo y global.

Los otros dos ítemes de la dimensión obtienen valores claramente negativos. El que más rechazo obtiene es el que no confiere a la ESO sentido *ninguno; la ESO no tiene ningún sentido educativo específico, es sólo consecuencia de extender la obligatoriedad hasta una edad en la que ya los estudios no pueden ser considerados como primarios*, con una media de 1.55 y un desacuerdo acumulado del 91.85%, acumulado principalmente en la opción de mayor rechazo (CD: 59.97%), y tan sólo un 10.15% de acuerdo. A este ítem le seguiría el relativo a que el sentido de la ESO es *discernir y seleccionar a los que pueden ir a la Universidad*, con una media de 1.62, con porcentajes de desacuerdo similares al caso anterior, aunque más repartidos entre las dos opciones de la parte negativa de la escala de respuesta, y con un porcentaje inferior de acuerdo (8.7%).

**3. La Enseñanza Secundaria nunca en nuestro país había tenido carácter obligatorio hasta la promulgación de la LOGSE, la cual crea la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como un tramo dentro de esta etapa que ha de cursar el total de la población comprendido entre doce y dieciséis años. Creo que el sentido de esta etapa, de nivel secundario y carácter obligatorio, es:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Discernir y seleccionar a los que pueden ir a la Universidad.	49.28%	42.03%	5.8%	2.9%	1.62
b. Ofrecer un soporte base para una preparación posterior ligada a la vida profesional y adulta	7.04%	4.23%	63.38%	25.35%	3.07
c. Orientar a las distintas salidas profesionales en función de las distintas capacidades e intereses de los estudiantes.	8.33%	4.17%	65.28%	22.22%	3.01
d. Completar la formación primaria que es de corte más educativo y general con una preparación más instructiva y especializada.	12.86%	22.86%	45.17%	18.57%	2.70
e. Ninguno; la ESO no tiene ningún sentido educativo específico, es sólo la consecuencia de extender la obligatoriedad hasta una edad en la que ya los estudios no pueden ser considerados como primarios.	59.97%	31.88%	7.25%	2.90%	1.55

### 2.1.2.5. Cambios en la estructura de la etapa secundaria

En esta dimensión les pedíamos a los profesores debutantes que reflexionaran sobre las posibles modificaciones que introducirían dentro de la estructura de la etapa de Educación

Secundaria, dado que entendíamos que en el modo en que se concreta una propuesta de organización de la enseñanza es posible inducir también el sentido y función que se le asigna personalmente; es decir, sus creencias se proyectan inevitablemente al articular cómo se desea que la realidad fuera.

De las propuestas sugeridas sólo una consigue un valor de media claramente positivo. En concreto, esta propuesta sugiere que *aunque se mantuviera la obligatoriedad hasta los dieciséis años, se abrieran distintos itinerarios dentro de esta etapa a partir de una edad y se desviarán a los alumnos a uno u otro en función de sus intereses, capacidades o rendimiento*, con una media de 3.08, un acuerdo acumulado del 80.55% con mayor peso en la opción más moderada (A: 45.83%) y un desacuerdo del 19.44%. Por tanto, hay un amplio consenso acerca de que es la comprensividad y el curriculum común lo que genera mayor rechazo en el tramo obligatorio de la Educación Secundaria, lo que se señala como mayor fuente de conflictos, más que su carácter prescriptivo, de ahí que se proponga la apertura de itinerarios; recordemos que este cuestionario se envió mucho antes de que surgieran rumores acerca de las propuestas de la nueva ley educativa o Ley de Calidad en Educación. También destacamos que hay un sector digno de consideración, de casi un 20%, que se opone a la distinción de itinerarios dentro de la ESO, seguramente por entenderla como una nueva forma de segregación.

El ítem que obtiene la segunda media más alta ya no puede considerarse claramente positivo, sino que se sitúa en una posición intermedia que divide las posiciones de los profesores noveles en dos grupos claramente en oposición. Esta afirmación propone que *se disminuyera la duración del tramo obligatorio y se ampliara el no obligatorio para poder dar una formación más amplia y profunda donde más se necesita*, que obtiene una media de 2.55, con un porcentaje acumulado de acuerdo del 49.28% frente a un desacuerdo acumulado del 47.47%. Es evidente que esta cuestión revela que para muchos la finalidad de la Educación Secundaria debe ser ofrecer una formación más especializada y profunda, lo que podría conseguirse disminuyendo el tramo obligatorio como ocurría con la ley de 1970.

El tercer ítem, ordenándolos por valores descendentes de la media, sugiere que *no se cambiara la estructura actual, porque el problema no está en cómo se ha articulado la Enseñanza Secundaria sino en que no se ha sabido hacer frente a los cambios que ha supuesto su modificación*, con una media ya sensiblemente negativa (2.41), y que obtiene la mayor desviación típica de toda la dimensión (1.02) al ser la que más diversidad de opiniones genera. Así, en porcentajes acumulados, encontramos que un 55.07% está en desacuerdo con esta propuesta frente a un 44.93% que la apoya, hallándose los valores repartidos entre los cuatro puntos de la escala de respuesta. Es evidente que una ligera mayoría no concibe la opción de dejar intacta la estructura de la Educación Secundaria, pero con un sector notable que considera que el problema radica en el modo en que se han traducido en la práctica los principios en que se apoyaba la LOGSE y no en el modo en que se pensó.

Con una media claramente negativa (2.10) encontramos la sugerencia de que *la enseñanza secundaria completa fuera no obligatoria y se retrasase su comienzo*, algo similar a la estructura de la LGE, con un 70.43% en desacuerdo repartido más o menos igualitariamente entre las dos opciones, y tan sólo un 29.58% a favor. Puesto que en el ítem antes comentado que proponía disminuir el tramo obligatorio para incrementar el voluntario había un acuerdo del 49.28%, podemos deducir que de este porcentaje casi un 30% preferiría que todo el tramo secundario fuera no obligatorio, mientras que el resto apuntaría a que parte del mismo fuera

prescriptivo aunque con menor duración que el período actual de cuatro años. Sin embargo, encontramos una amplia mayoría de sujetos que no concibe volver a una etapa anterior en que toda la educación secundaria fuera postobligatoria; la presencia de un período dentro de la Secundaria prescriptivo ha calado en gran parte del profesorado que ha estrenado como docente en la estructura establecida por la LOGSE.

En relación a los ítems anteriores encontramos la siguiente afirmación con una media claramente negativa (1.68), que propone que *sólo fuera obligatoria la enseñanza primaria, hasta los doce años* con un desacuerdo total del 85.5%, más concentrado en la opción de máximo rechazo (CD: 55.07%) aunque con un nivel de acuerdo del 14.5%. Este ítem propone una situación aún anterior a la de la antigua EGB, pero aseguraría que el profesorado de secundaria no viera reducido los cursos en los que imparte docencia; aún así se prefiere la obligatoriedad extendida, eso sí con mayoría que la inserta dentro del tramo secundario.

**4. La Enseñanza secundaria actualmente comprende un tramo obligatorio, la ESO, y otro no obligatorio que incluye bachillerato y los ciclos formativos de grado medio y superior. Si pudiera introducir algún cambio en la estructura del sistema educativo yo propondría que:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Sólo fuera obligatoria la enseñanza primaria, hasta los doce años.	55.07%	30.43%	5.8%	8.70%	1.68
b. La enseñanza secundaria completa fuera no obligatoria y se retrasase su comienzo.	30.99%	39.44%	18.31%	11.27%	2.10
c. Aunque se mantuviera la obligatoriedad hasta los dieciséis años, se abrieran distintos itinerarios dentro de esta etapa a partir de una edad y se desviarán a los alumnos a uno u otro en función de sus intereses, capacidades o rendimiento.	6.94%	12.50%	45.83%	34.72%	3.08
d. No se cambiara su estructura actual, porque el problema no está en cómo se ha articulado la Enseñanza Secundaria sino en que no se ha sabido hacer frente a los cambios que ha supuesto su modificación.	21.74%	33.33%	27.54%	17.39%	2.41
e. Se disminuyera la duración del tramo obligatorio y se ampliara el no obligatorio para poder dar una formación más amplia y profunda donde más se necesita.	11.49%	36.23%	28.99%	20.29%	2.55
f. La dejaría como está, pero añadiría un curso más de bachillerato, retrasando con ello el ingreso a la Universidad.	50.72%	39.13%	10.14%		1.59

El ítem que más baja puntuación obtiene en la media (1.59) sugiere, con relación a la estructura de la enseñanza secundaria, que *la dejaría como está, pero añadiría un curso más de bachillerato, retrasando con ello el ingreso a la Universidad*, que intenta responder a aquellos que están de acuerdo con la estructura actual pero que, sobre la opinión extendida de que el sistema actual perjudica la formación de quienes quieren y pueden ir a la Universidad, se propone

la ampliación de los estudios de bachillerato. Pues bien, sólo un 10.14% está de acuerdo moderado frente a un 89.85% que se opone a esta medida por considerar que dejar intactas las cosas y sólo postergar la entrada a los estudios superiores no solucionaría nada en cuanto a la formación ofrecida en la etapa secundaria.

#### **2.1.2.6. Concepción de igualdad de oportunidades en educación**

En esta dimensión pretendíamos que los docentes principiantes expresaran el modo en que conciben cómo el principio de igualdad de oportunidades debe traducirse en la práctica educativa, porque considerábamos que de esta forma se obtendría una información más fidedigna de sus creencias en torno a este principio básico que sugiriendo definiciones más o menos teóricas abstractas o retóricas. Y hemos encontrados que sólo dos de las afirmaciones ofrecidas obtienen una media claramente positiva, por lo que parecen reflejar la concepción que de igualdad de oportunidades tienen estos enseñantes cuando han de trasladar dicho principio a las coordenadas prácticas de la enseñanza.

El ítem que mayor consenso genera es el que afirma que la igualdad de oportunidades *significa atender las diferencias adaptando tu enseñanza y los criterios de evaluación a cada estudiante dentro del aula*, que alcanza una media de 3.26 derivada de un acuerdo acumulado del 85.92% que se distribuye más o menos paritariamente entre las dos opciones positivas aunque con mayor peso en el acuerdo moderado; tan sólo un 14.08% se encuentra en desacuerdo con dicha opción.

La segunda afirmación con media positiva apela a la idea de que el principio que nos ocupa *debería implicar formar grupos de clases homogéneos en función del nivel con que cuentan los estudiantes, para adecuar la programación a cada nivel*, que obtiene un valor de media de 2.90, por tanto sensiblemente inferior a la anterior lo que se explica al reconocer que los índices de acuerdo acumulado bajan a un 60.87%, con mayor peso en el acuerdo moderado (A:37.68%) y suben los de desacuerdo a un 39.13%. Este ítem es el que obtiene un valor más elevado de desviación típica que asciende a 1.41. Podemos concluir, en consecuencia, que aunque una mayoría rotunda apuesta por el tratamiento más individualizado de las diferencias, un porcentaje elevado de la muestra opina que la estratificación de alumnos en función del nivel de competencia curricular que presente sería una vía para garantizar la igualdad de oportunidades, aunque esta opción genera el rechazo de casi el 40% de los encuestados que entiende que esta fórmula no puede considerarse una práctica que garantice la igualdad de oportunidades en educación. La variabilidad de respuestas puede deberse a que este ítem refleja una situación frecuente en los centros que realizan los agrupamientos de escolares en función de optativas que, en muchos casos, son obligatorias en función de los resultados académicos obtenidos, con lo que la estratificación intranivelar, con grupos más o menos homogéneos por rendimiento, es un hecho experimentado cotidianamente, que genera partidarios y detractores, en función de quienes lo sufren o lo gozan, y en este sentido hay que señalar la situación de estos profesores debutantes que, al tener pocas posibilidades de elección de grupos, suelen afrontar los cursos más conflictivos.

Una de las respuestas ofrecidas divide casi paritariamente a los profesores noveles en

posiciones enfrentadas. Es la relativa a que la igualdad *consistiría simplemente en que los estudiantes con deficiencias escolares importantes fueran tratados por un profesorado de apoyo especialista fuera de las aulas ordinarias*, que obtiene una media de 2.52. Encontramos un 52.17% en desacuerdo con esta afirmación frente a un 47.82% a favor, con mayor concentración de respuestas en ambos casos de las opciones moderadas de la escala de respuesta. Por tanto, la posibilidad de que las diferencias fueran tratadas por especialistas al margen del aula ordinaria enfrenta fuertemente al profesorado; por un lado, los que se consideran incompetentes para afrontar estas situaciones y que, en consecuencia, consideran que sólo la intervención educativa con estos alumnos con dificultades escolares por parte de profesionales expertos puede garantizar la igualdad de oportunidades de éstos, y, por otro, los que piensan que el tratamiento de estos estudiantes en grupos especiales segregados del resto de compañeros de edad constituye un atentado contra dicho principio.

**5. La obligatoriedad de la enseñanza se vincula con el principio constitucional de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los miembros de una sociedad. No obstante, en la práctica educativa esta igualdad puede entenderse de muy diversos modos. Yo creo que la igualdad de oportunidades en educación:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Supone dar a todos los mismos contenidos y exigirles lo mismo.	53.62%	39.13%	4.35%	2.40%	1.57
b. Significa atender las diferencias adaptando tu enseñanza y los criterios de evaluación a cada estudiante dentro de cada aula.	5.63%	8.45%	47.89%	38.03%	3.26
c. Debería implicar formar grupos de clase homogéneos en función del nivel con que cuentan los estudiantes, para adecuar la programación a cada nivel.	11.59%	27.54%	37.68%	23.19%	2.90
d. Es una utopía porque la desigualdad entre alumnos y alumnas tiene un origen social y económico y la escuela no puede hacer nada al respecto.	44.12%	45.19%	10.29%		1.77
e. Consistiría simplemente en que los estudiantes con deficiencias escolares importantes fueran tratados por un profesorado de apoyo especialista fuera de las aulas ordinarias.	13.04%	39.13%	30.43%	17.39%	2.52

Con valores claramente negativos encontramos los dos ítemes restantes que componen esta dimensión. De una parte, la que sugiere que la igualdad de oportunidades *es una utopía porque la desigualdad entre alumnos y alumnas tiene un origen social y económico y la escuela no puede hacer nada al respecto*, que alcanza un valor de media de 1.77, con un 87.71% en desacuerdo repartido equilibradamente entre las dos opciones del mismo, y tan sólo un 10.29% que apoya esta afirmación. Esto nos lleva a pensar que estos profesores principiantes mantienen un fe absoluta en la escuela como vehículo de promoción social capaz de compensar desigualdades socioeconómicas, o bien que entiendan que las diferencias entre alumnos se deben a variables de tipo psicológico e individual y no social o económicas. Más adelante obtendremos más datos en relación con este tema.

Por último, la afirmación con una valoración más negativa es el que sugiere que la igualdad de oportunidades *supone dar a todos los mismos contenidos y exigirles lo mismo*, con una media de 1.57, y un desacuerdo acumulado del 92.75% donde el mayor peso lo ostenta la opción de máximo desacuerdo (CD: 53.62%). Luego podemos afirmar que una práctica ampliamente extendida de tratamiento homogeneizador de alumnos diversos no constituye, para los noveles encuestados, en modo alguno una manera de garantizar la igualdad de oportunidades en educación.

En resumen, las opciones más y menos valoradas son las que de manera más obvia suponen vías que garantizan (el tratamiento personalizado en el aula) o atentan contra (el tratamiento homogeneizado de las diferencias) la igualdad de oportunidades, mientras que el resto suponen formas más o menos claras, difusas o ambiguas que generan más polémica y enfrentamiento.

### **2.1.2.7. El origen de las diferencias**

Esta dimensión trataba de indagar la opinión de los profesores debutantes acerca de las causas a las que atribuyen las diferencias entre alumnos y que pueden explicar en mayor medida la heterogeneidad existente en las aulas. En este caso, todos los ítems obtienen valores positivos de la media, puesto que de un modo u otro recogen aspectos que pueden generar diversidad, pero encontramos diferencias entre los valores obtenidos que nos permiten matizar estas variables con mayor o menor capacidad explicativa de la heterogeneidad.

Así, el origen de las diferencias entre alumnos y alumnas que mayor consenso genera es el relativo a *la falta de interés y motivación respecto de los estudios* que obtiene una media de 3.38 y un porcentaje acumulado de acuerdo del 88.74% con amplia concentración en las dos opciones positivas de la escala; de hecho, es el ítem de la dimensión que mayor porcentaje presenta en la opción de máximo acuerdo (CA: 40.85%) y que menos desacuerdo obtiene (11.27%). Es evidente que la falta de interés y motivación puede tener su origen en multitud de factores, puesto que resulta una consecuencia de otras variables (retraso escolar, falta de expectativas por entorno cultural, nivel de abstracción de la propuesta curricular, desvalorización social general de los conocimientos, del saber, característica de la sociedad postmoderna, etc.), pero es, para los noveles, la causa más directamente relacionada con las diferencias posibles de hallar entre los alumnos, de modo que hay una creencia generalizada que el interés y la motivación permite superar cualquier otro obstáculo en el éxito escolar.

El siguiente factor que mejor explica, a juicio de los sujetos entrevistados, la variabilidad entre alumnos es el referido *al apoyo que la familia muestra por los estudios de sus hijos e hijas*, que alcanza un valor de media de 2.15, con un 84.73% de acuerdo acumulado, con mayor peso en la opción de acuerdo moderado (A: 54.17%) y tan sólo un desacuerdo del 15.28%. Es posible apreciar un consenso fuerte en torno a la creencia de que el interés, el seguimiento y la asistencia prestada a los alumnos por parte de sus familias en relación con los estudios constituye una de las variables que mayor influencia ejerce en la disposición y actitud de los estudiantes hacia el instituto y, por tanto, que mejor permiten entender las diferencias entre los mismos. Parece que en los sistemas de educación obligatoria y comprensiva, con un sistema de promoción automático, la orientación de los alumnos y alumnas se hace esencial de cara a mantener el nivel de esfuerzo y la motivación precisa para persistir en la tarea y adecuarse a las exigencias escolares, al tiempo

que el componente actitudinal adquiere mayor relevancia frente a lo académico para progresar adecuadamente; dado las enormes deficiencias de los sistemas de orientación en nuestros centros de Secundaria, es la familia quien desempeña el papel más importante en este cometido, de ahí que el seguimiento y asesoramiento a los hijos e hijas de aquélla sean decisivos para evitar situaciones de fracaso escolar. Es ésta la situación que perciben los profesores noveles al analizar los orígenes de las diferencias entre estudiantes, puesto que ven distancias enormes entre aquellos alumnos que disfrutaban de dicho apoyo y presión y los que no gozan de tal orientación en casa.

Con una media muy levemente inferior a la del ítem anterior encontramos la afirmación de que la heterogeneidad de alumnos se explica por *el distinto grado de ajuste entre las normas y valores de la escuela y las normas y valores del entorno social del que proceden*, que alcanza una media de 3.10, y un acuerdo acumulado del 72.6% repartido más o menos equilibradamente entre las dos opciones positivas de la escala y un desacuerdo del 23.3% que ya constituye un porcentaje destacable. Estos datos parecen reforzar la idea que antes sugeríamos acerca de que el componente actitudinal adquiere un peso fundamental en las enseñanzas comprensivas que hace que las diferencias que perciben los enseñantes entre sus estudiantes sean de esta naturaleza en función de su mayor o menor asunción e interiorización de los valores y normas de la institución escolar. Mientras tradicionalmente el papel de la escuela primaria era más socializadora en el sentido de inculcar ciertos modos y formas necesarios para asegurar el éxito escolar y a las enseñanzas secundarias correspondía una labor más instructiva y especializada, ahora los profesores de este tramo educativo observan que su misión estriba más en inculcar estos modos y formas que en ofrecer conocimientos, y de ahí que destaquen el grado de ajuste entre normas y valores del entorno de procedencia de los alumnos y de la escuela como factores explicativos de las diferencias que observan entre estudiantes. Por otra parte, hay casi un 25% que considera que éste no es un elemento relevante para comprender la heterogeneidad, quizás porque apoyan más factores individuales y personales como los dos anteriormente comentados, motivación y apoyo familiar.

En cuarto lugar, los profesores debutantes señalan *el bagaje cultural del entorno familiar de los estudiantes* como origen de estas desemejanzas, con una media de 3.03, y con un 75.71% de acuerdo acumulado pero con mayor peso en la opción moderada (A: 47.14%) y con un 24.29% en desacuerdo. Estos datos quieren decir que, aunque una amplia mayoría considera que las herramientas culturales prestadas por el entorno familiar permiten explicar las diferencias entre alumnos en la escuela, hay casi un 25% que se opone a esta creencia; una razón que puede explicar estos datos es la misma que sugeríamos en el ítem anterior, se consideran con mayor influjo las variables más personales que las socioculturales para explicar la heterogeneidad, pero otra explicación podría ser, como aparecerá posteriormente en las entrevistas, que el escaso nivel de formación que precisan los alumnos en su paso por la enseñanza secundaria para promocionar y obtener la titulación correspondiente, vuelve poco significativo el nivel cultural prestado por el entorno familiar.

Con una media bastante similar a la anterior encontramos el ítem que sugiere que las diferencias radican *no tanto en las capacidades innatas, como en los conocimientos y destrezas que han adquirido en niveles anteriores y que los sitúan en mayor o menor desventaja con respecto a las exigencias del siguiente nivel*. Esta afirmación obtiene una media de 3.01, pero un acuerdo superior a la variable anterior, un 81.71%, acumulado fundamentalmente en la opción de acuerdo simple (A: 60.58%), y un desacuerdo del 18.31%. Luego, a pesar de que la media sea inferior, los porcentajes relativos indican claramente que este factor, desde la perspectiva de los sujetos respondientes, explica en mayor medida la heterogeneidad de los estudiantes que el

relativo al bagaje cultural de la familia. Este ítem acentúa que es el desfase escolar o las diferencias de niveles de competencia curricular un elemento que permite comprender la diversidad en el aula, pues posibilita o imposibilita a los estudiantes el acceso a las exigencias curriculares posteriores, especialmente dentro de un currículum común, que ha sido traducido como lo mismo para todos, y con un sistema de promoción automática donde se puede ir ascendiendo dentro del sistema escolar sin haber adquirido en ningún momento los objetivos mínimos de cursos e incluso etapas anteriores.

**6. Una de las consecuencias más claras de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza es el incremento de la heterogeneidad de alumnos y alumnas que se reúnen en un mismo nivel. Yo creo que, en realidad, las diferencias entre alumnos y alumnas radican fundamentalmente:**

	CD	D	A	CA	Media
a. En que todos no tenemos la misma capacidad para seguir con aprovechamiento los estudios.	8.33%	22.22%	56.94%	12.50%	2.74
b. No tanto en las capacidades innatas, como en los conocimientos y destrezas que han adquirido en niveles anteriores y que los sitúan en mayor o menor desventaja con respecto a las exigencias del siguiente nivel.	1.41%	16.90%	60.58%	21.13%	3.01
c. En la falta de interés y motivación respecto de los estudios.		11.27%	47.89%	40.85%	3.38
d. En el bagaje cultural del entorno familiar de los estudiantes.	1.43%	22.86%	47.14%	28.57%	3.03
e. En el apoyo que la familia muestra por los estudios de sus hijos e hijas.		15.28%	54.17%	30.56%	3.15
f. En el distinto grado de ajuste entre las normas y valores de la escuela y las normas y valores del entorno social del que proceden.		23.30%	39.70%	32.90%	3.10

El ítem que se sitúa en última posición dentro del sistema de prioridades establecidas por las respuestas de los sujetos de la muestra, y que constituye el único de la dimensión con un valor de media inferior a 3 (2.74), es el que apunta, como origen de las diferencias, a *que todos no tenemos la misma capacidad para seguir con aprovechamiento de los estudios*, con un 67.44% de acuerdo concentrado mayoritariamente en la opción más suave (A: 56.94%), y un desacuerdo del 30.55%, el mayor obtenido en todo el apartado. Por tanto, aunque sigue habiendo una mayoría que apunta a la capacidad intelectual como factor explicativo de las diferencias entre alumnos, es la variable que mayor oposición genera, quizás porque, como antes indicábamos, piensan que en la enseñanza secundaria actual, tan poco selectiva, la capacidad no es un factor decisivo, o quizás porque entienden que el desarrollo efectivo de las capacidades potenciales dependen de otras muchas variables.

### 2.1.2.8. Preparación de los estudiantes

Con esta dimensión, pretendíamos exponer a la opinión de los profesores principiantes la cuestión tan debatida últimamente sobre el nivel de formación que obtienen los estudiantes en la actual Enseñanza Secundaria, puesto que este tema esconde las creencias asumidas acerca de si la misión de la escuela en este tramo radica fundamentalmente en garantizar una preparación fuerte para un grupo seleccionado de alumnos, o en ofrecer una formación básica y general a la totalidad de la población a expensas de renunciar a un nivel formativo realmente competitivo.

Encontramos que la afirmación que mayor consenso genera es la relativa a que *la preparación de los jóvenes españoles ha descendido considerablemente*, que es la única que obtiene un valor de media superior a 3 (3.06) y que aglutina un 76.06% de acuerdo distribuido más o menos paritariamente entre las dos opciones positivas de la escala de respuesta, frente a un 23.94% en desacuerdo. Parece evidente que la expresión genérica “preparación” se entiende por una mayoría de sujetos como formación profunda, mientras que un porcentaje, nada despreciable, entiende que apela a una capacitación más global que hace que pese más el porcentaje de población que afecta que los niveles formativos alcanzados.

Esta primera impresión se va matizando cuando vamos analizando el resto de los ítemes de la dimensión. Así, encontramos que la afirmación que obtiene la segunda media más alta (2.99) es la que sostiene que *se ha conseguido dignificar la Formación Profesional, ya que los ciclos formativos ahora suponen una alternativa aceptable como opción al Bachillerato y a la Universidad*. En este caso, los niveles de acuerdo son mayores que en el caso anterior, elevándose a un 85.28% con mayor peso en la opción de acuerdo simple (A:59.93%), y sólo un desacuerdo del 19.72% que valora negativamente la vía de los ciclos formativos quizás porque sigue constituyendo una oferta insuficiente como para poder considerarla como alternativa a otros estudios como mayor oferta de plazas.

En tercer lugar hallamos, con un valor de media de 2.90, la afirmación que establece que *aunque el sistema actual incrementa el número de alumnos con una formación básica, disminuye el nivel de los estudiantes que acaban Bachillerato*, que acumula un porcentaje de acuerdo del 70.15%, más concentrado en la opción moderada (A: 46.27%), y con unos niveles de desacuerdo del 29.85%. Esto nos lleva a afirmar que la mayor parte de los sujetos encuestados entienden que la extensión de la obligatoriedad repercute en una preparación general de un mayor número de jóvenes, que antes quedaban excluidos del sistema con menor edad, pero con la contrapartida de un descenso en la formación que reciben los alumnos de Bachillerato que son los que engrosarán las filas de los estudios superiores. No obstante, casi el 30% se opone a esta afirmación lo que se puede interpretar como un rechazo a la suposición de que la extensión de los estudios obligatorios repercutan en una formación básica a mayor número de personas (¿entienden quizás que la consecuencia es mayor número de personas con menor formación que antes?), porque difícilmente se puede derivar que lo que rechazan es simplemente que la preparación de los bachilleres haya descendido.

**7. La implantación de la actual ley educativa (LOGSE) ha generado cambios en las condiciones en que se enseña y se aprende en los centros de Enseñanza Secundaria. Una de las cuestiones que más polémica ha venido generando en estos últimos años es la relativa a la preparación con que salen los estudiantes de estas etapas. Mi opinión personal es que:**

	CD	D	A	CA	Media
a. La preparación de los jóvenes españoles ha	9.86%	14.08%	36.62%	39.44%	3.06

descendido considerablemente.					
b. Los alumnos que terminan la ESO están más preparados que los que acababan la EGB del sistema anterior, por lo que el nivel de la población sube con la extensión de la obligatoriedad.	28.36%	44.78%	14.93%	11.94%	2.10
c. Las críticas al nivel de los alumnos y alumnas que acaban la ESO vienen de comparar 4º de ESO con 2º de BUP, cuando no son comparables ya que se olvida que en el primero están todos los jóvenes de 16-18 años y en el segundo sólo un grupo seleccionado, porque el resto estaba en la FP o fuera del sistema escolar.	7.36%	38.24%	32.35%	22.06%	2.69
d. Aunque el sistema actual incrementa el número de alumnos con una formación básica, disminuye el nivel de los estudiantes que acaban Bachillerato.	4.48%	25.37%	46.27%	23.88%	2.90
e. Este sistema está permitiendo diversificar más a los alumnos en los distintos itinerarios del sistema educativo (ciclos formativos, bachillerato, programas de garantía social), y por tanto seleccionando mejor a los alumnos para las distintas salidas.	7.36%	19.12%	63.24%	10.29%	2.76
f. Se ha conseguido dignificar la formación profesional, ya que los ciclos formativos ahora suponen una alternativa aceptable como opción al Bachillerato y a la Universidad.	7.04%	12.68%	54.93%	25.35%	2.99

A continuación se sitúa el ítem que afirma que *este sistema está permitiendo diversificar más a los alumnos en los distintos itinerarios del sistema educativo (ciclos formativos, bachillerato, programas de garantía social), y por tanto seleccionando mejor a los alumnos para las distintas salidas*, que alcanza una media de 2.76, un porcentaje acumulado de acuerdo del 73.53% mayormente aglutinado en la opción moderada (A:63.24%), y un desacuerdo del 26.48%. Por tanto, se acepta que las diversas opciones de enseñanza secundaria postobligatoria permiten ofrecen salidas más diversas a los estudiantes y que el tramo obligatorio y comprensivo parece permitir una mejor selección para cada itinerario, aunque hay un porcentaje superior a la cuarta parte de la muestra que rechaza esta afirmación; es cierto que para ciertas salidas no obligatorias, como el Bachillerato, se están derivando alumnos no por sus aptitudes o intereses hacia estos estudios sino por falta de plazas en los ciclos formativos, o bien porque, a pesar de que en la ESO no hayan demostrado inclinación ninguna hacia estos estudios, la forma de promocionar que se está llevando a cabo, junto a la desorientación de familias y alumnos, lleva a que estudiantes que han tenido enormes dificultades para superar la ESO se les acredite y decidan estudiar bachillerato (especialmente el de Humanidades y Ciencias Sociales) sin la disposición o la preparación necesarias. Quizás sea esta la situación que denuncian, aunque el conjunto de opciones ofrecidas garantice una mayor y mejor diversificación de estudiantes según la mayoría de los encuestados.

Mayor polémica han generado los dos ítems restantes de la dimensión. Con una media de

2.69 encontramos el que afirma que *las críticas al nivel de los alumnos y alumnas que acaban la ESO vienen de comparar 4º de ESO con 2º de BUP, cuando no son comparables ya que se olvida que en el primero están todos los jóvenes de 16-18 años y en el segundo sólo un grupo seleccionado, porque el resto estaba en FP o fuera del sistema escolar*. Esta sentencia consigue un acuerdo acumulado del 54.41% frente a un 45.60% en desacuerdo, aunque la rotundidad de las respuestas es mayor en el caso del acuerdo al haber un porcentaje mayor en la opción extrema que en el caso de los desacuerdos. No obstante, los índices de oposición a esta afirmación son lo suficientemente elevados como para concluir que para casi la mitad de la muestra la afirmación de que los niveles de preparación han descendido en la Enseñanza Secundaria no se debe a un error tan claro en la comparación de resultados con el sistema anterior como el que recoge el ítem, sino que aún comparando correctamente los grupos de edad, el nivel ha descendido.

Por último, el ítem que más baja media obtiene, siendo incluso de valor negativo (2.10) es el que afirma que *los alumnos que terminan la ESO están más preparados que los que acababan la EGB del sistema anterior, por lo que el nivel de la población sube con la extensión de la obligatoriedad*, con el 73.14% de los sujetos entrevistados en franco desacuerdo y sólo un 26.87% a favor. Es decir, para casi las tres cuartas partes de la muestra, la permanencia durante dos años más en el sistema educativo que hay de diferencia en cuanto a la extensión de la obligatoriedad entre la EGB y la actual enseñanza obligatoria, no ha conseguido incrementar el nivel de formación, sino, por el contrario, descenderlo, con lo que podemos afirmar que mayoritariamente no creen que la extensión de la obligatoriedad redunde en una mayor formación de la población, aunque algo más de un cuarto de la muestra crea lo contrario. No obstante, hay que señalar que las diferencias entre la anterior enseñanza obligatoria de la LGE y la actual no sólo estriban en el número de años que dura, sino que hay matices importantes como el sistema de promoción que marca enormes diferencias entre ambos sistemas.

#### **2.1.2.9. Creencias acerca del fracaso escolar**

En esta dimensión, solicitamos a los profesores noveles que analicen algunos factores que podrían estar incidiendo en el denominado fracaso escolar. Para ello se apuntan ciertas causas individuales y sociales pero también se incluyen aspectos relativos al propio sistema educativo como posible causante de ciertos condicionantes a las dificultades con que tropiezan los estudiantes en su trayectoria escolar.

Los datos obtenidos vienen a corroborar la idea de que, para estos enseñantes, el concepto de alumnos diversos hace referencia a aquellos sujetos que presentan una situación de fracaso escolar, a juzgar por el hecho de que los ítems más seleccionados coinciden con las razones por las que apostaban en una dimensión anterior que interpelaba por el origen de las diferencias entre los alumnos y en el mismo orden; eso sí, con valores sensiblemente inferiores.

De este modo, el único ítem que alcanza una media superior a 3 (3.06) es aquel que afirma que el fracaso escolar *está en función de la capacidad personal del alumno y de su interés y esfuerzo*, con un 86.11% de acuerdo acumulado con mayor peso en la opción moderado, y tan sólo un 13.89% de desacuerdo. Puesto que en cuestiones anteriores, los profesores debutantes no consideraban la capacidad como un factor excesivamente relevante, entendemos que son el interés y el esfuerzo las variables que, a su juicio, permiten explicar mejor el fracaso de un estudiante.

En segundo lugar, encontramos que, para lo sujetos respondientes, el fracaso *depende del apoyo con que cuente cada alumno y alumna fuera de la institución escolar*, que alcanza una media de 2.93, un acuerdo acumulado del 76.39% y un 23.62% en franco desacuerdo. Puesto que este ítem incluye, evidentemente, el apoyo de la familia, y esta variable alcanzaba mayores cuotas de acuerdo en la dimensión acerca del origen de las diferencias (casi 85%), es posible pensar que, para algunos, el interés y preocupación de los padres por la escuela permite explicar la situación de aquellos alumnos que no presentan problemas, pero quizás no es suficientemente explicativo del fracaso, que parece entenderse como algo aún más personal y particular de cada sujeto.

Algo similar ocurre con el ítem que alcanza el tercer valor superior de la media. Este afirma que el fracaso *es causado por el desfase que hay entre los valores que promueve la escuela (el valor del esfuerzo, el valor de la razón fundada en el conocimiento, el valor del lenguaje escrito, etc.) y los valores que predominan en la sociedad*, cuya media asciende a 2.90, con un 65.72% de acuerdo acumulado y equilibrado entre las dos opciones positivas de respuesta, y un 34.28% en desacuerdo. Estos valores difieren sensiblemente de los obtenidos en la dimensión sexta cuando los noveles opinaban sobre variables que podían explicar las diferencias entre alumnos; en este caso, el desajuste entre normas y valores entre la escuela y en entorno social de los alumnos conseguía cotas de mayor acuerdo (72.6%) y sobre todo menor desacuerdo (23.3%). La explicación puede ser similar a la dada en el caso anterior (permite explicar las diferencias de alumnos que no tienen dificultades pero no de los que las tienen), o bien el matiz puede estar en la ausencia del término “normas” y que fuera la distancia entre las normas la que señalan los sujetos como factor explicativo más que el de “valores”, aunque es fuerte pensar que se atribuya el fracaso a una cuestión de comportamiento, de ahí que lo suprimiéramos del ítem en cuestión por atribuir excesiva radicalidad a éste. Pero nos inclinamos a pensar que ha sido la sustitución del término entorno social del que proceden los alumnos por el de sociedad en general, porque en el primer caso se sigue atribuyendo las causas a factores personales, mientras que en el segundo caso se apunta a factores sociológicos buscando en los cambios de valores en la sociedad la explicación de muchos fenómenos de fracaso; estos procesos de dispersión de la responsabilidad son rehuidos durante todo el cuestionario por los profesores noveles, que buscan siempre explicaciones más centradas en los sujetos concretos, especialmente en los alumnos y sus familias.

Las opiniones se hacen más encontradas en los ítemes siguientes que ya señalan al sistema escolar como causante de estos fenómenos de fracaso. Así, encontramos con un valor de media de 2.69 la afirmación de que éste *es responsabilidad de los centros educativos y su profesorado que deben esforzarse por atender las dificultades de aprendizaje de cada alumno*, y que divide la muestra en un 56.52% de acuerdo y un 43.48% en desacuerdo; destacar que, en este último caso, hay un 16% de sujetos que se halla completamente en desacuerdo con esta afirmación. Es remarcable que una proporción de profesores noveles tan elevada elude la responsabilidad que los institutos y los docentes puedan tener en el fracaso de los alumnos, afirmación que se suaviza en la redacción del ítem al concretar que dicha responsabilidad pasaría por atender mejor las dificultades de aprendizaje.

**8. El incremento del fracaso escolar es otro de los temas que más polémica está generando en relación con la implantación de la LOGSE. Yo creo que el fracaso escolar de los alumnos y alumnas:**

	CD	D	A	CA	Media

a. No depende del sistema escolar porque la escuela y el curriculum es común para todos	28.44%	34.78%	24.64%	11.59%	2.19
b. Va asociado a la extensión de la obligatoriedad, porque se incrementa el número de alumnos y alumnas que no pueden seguir el nivel de exigencia de los últimos cursos de la ESO.	8.54%	38.03%	36.62%	16.90%	2.62
c. Depende del apoyo con que cuente cada alumno y alumna fuera de la institución educativa.	5.56%	18.06%	54.17%	22.22%	2.93
d. Está en función de la capacidad personal del alumno y de su interés y esfuerzo.	5.56%	8.33%	61.11%	25%	3.06
e. Es responsabilidad de los centros educativos y su profesorado que deben esforzarse por atender las dificultades de aprendizaje de cada alumno.	15.94%	27.54%	46.38%	10.14%	2.69
f. Es causado por el desfase que hay entre los valores que promueve la escuela (el valor del esfuerzo, el valor de la razón fundada en el conocimiento, el valor del lenguaje escrito, etc.) y los valores que predominan en la sociedad.	7.14%	27.14%	34.29%	31.43%	2.90

Igualmente polémica es la afirmación de que el fracaso escolar *va asociado a la extensión de la obligatoriedad, porque se incrementa el número de alumnos y alumnas que no pueden seguir el nivel de exigencia de los últimos cursos de la ESO*, que obtiene una media de 2.62 derivada de un 53.52% de acuerdo frente a un 46.57% en desacuerdo. Una afirmación incuestionable como que el fracaso escolar es un fenómeno asociado a la enseñanza obligatoria, porque donde es voluntaria quien fracasa queda fuera del sistema y ya no computa en las estadísticas, es cuestionada por casi la mitad de la muestra; quizás la explicación deriva de que el bajo nivel de formación que, a juicio de los profesores encuestados, se ofrece en la ESO, es asequible para el total de la población, al margen de cualquier factor atenuante

El último ítem de la dimensión requiere un tratamiento independiente, puesto que está formulado en términos negativos, por lo que la media obtenida no es comparable con el resto de afirmaciones de la dimensión. Este ítem afirma que el fracaso escolar *no depende del sistema escolar porque la escuela y el curriculum es común para todos*, con el que se halla en desacuerdo el 63.22% (con un 29% en completo desacuerdo) frente a un 36.23% que lo apoya. Estos datos reflejan que hay una mayoría de docentes encuestados que consideran que el hecho de que la escuela reglada se ofrezca en condiciones formales de igualdad, esto no la exculpa de su responsabilidad en relación con el fracaso escolar de los estudiantes. Es curioso que los profesores tengan menos reparos en culpar al sistema escolar que a centros y profesores, que es a lo que menos se responsabiliza, cuando centros y profesores son parte del sistema escolar; está claro que para estos noveles, el sistema escolar apunta más a las autoridades educativas, la administración o la estructuración y regulación del sistema escolar que a la provisión que de la enseñanza realizan ellos en los centros y aulas. Más preocupante nos parece que para un porcentaje superior al tercio de la muestra, el fracaso de los estudiantes dentro del sistema escolar

no tenga nada que ver con éste, que las condiciones aparentemente igualitarias, y a nivel formal, de ofrecer una escuela y un curriculum común son suficientes como para atribuir las causas del fracaso a cualquier otro tipo de factor que no sea escolar.

#### **2.1.2.10. Características distintivas de los alumnos y alumnas actuales**

Puesto que una de las cuestiones que con frecuencia se aludía en las entrevistas de contextualización realizadas en la primera fase de este estudio era la relativa a las enormes diferencias que estos profesores noveles encontraban entre los estudiantes de secundaria actuales en relación con el tipo de alumnos que había sido ellos durante su estancia en los institutos, introducimos una dimensión que permitiera sistematizar las creencias de la muestra en torno a los rasgos que, a su juicio, distinguían a la población estudiantil actual.

De las diez características sugeridas sólo cuatro consiguen un media claramente positiva y tres una media negativa, de modo que en el resto es posible distinguir una enorme disparidad de opiniones; de cualquier forma, la divergencia es alta en casi todos los ítems. De este modo, sólo hay un ítem que alcance una media superior a 3 y es el relativo a que los alumnos y alumnas de ahora *no conocen el valor del esfuerzo porque tienen una vida más fácil*, con una media de 3.17 y un 75.15% de acuerdo acumulado, donde casi el 33% está completamente de acuerdo con dicha afirmación, frente a un 22.86% que se halla en desacuerdo. Para los docentes debutantes el hecho de que los alumnos puedan obtener sus deseos con facilidad porque los padres sufragan cualquier capricho de los niños, hace que para éstos no tenga ningún sentido tener que luchar y pelear por algo que se desea para obtenerlo. Recordemos que el eslogan de la próxima reforma educativa, la de la futura Ley de Calidad en educación es la de recuperar la cultura del esfuerzo, algo que va en total consonancia con las opiniones del profesorado encuestado en este estudio.

El segundo ítem que alcanza un valor de media más elevado, un 2.99, afirma que los estudiantes actuales *están más protegidos por sus padres y madres*, con un grado de acuerdo del 72.86%, donde el 30% opta por la opción de máximo acuerdo, frente a un 27.15% que está en desacuerdo. Estos datos, pensamos, reflejan dos cuestiones que aparecen con frecuencia en las entrevistas. Por un lado, el hecho denunciado por los noveles de que los padres actualmente cuestionan sistemáticamente las intervenciones de los docentes porque defienden a ultranza a sus hijos; los adolescentes siempre tienen la razón que quitan a sus profesores, algo que desarma completamente a los enseñantes. Por otro, la constante comprobación de que un sector de los padres de alumnos se despreocupan absolutamente de la educación de sus hijos y no les interesa en absoluto su trayectoria escolar que, evidentemente, habría que considerarlo un acto de desprotección de éstos. Creemos que estas circunstancias explican los resultados obtenidos en torno a este ítem.

A continuación, los profesores noveles señalan como rasgo distintivo de los estudiantes actuales el hecho de que *tienen menos expectativas en relación con la educación porque ésta ya no asegura un puesto de trabajo acorde con el nivel de estudios*, que obtiene una media de 2.90, un grado de acuerdo del 70.15% y de desacuerdo del 27.86%. Por tanto, encontramos una amplia mayoría de sujetos que afirman que esta falta de confianza en la escuela como vehículo de promoción social constituye una característica de los alumnos y alumnas actuales, aunque la proporción de desacuerdo puede representar la opinión de que no es un rasgo peculiar del

momento presente puesto que esta bajada de expectativas es anterior en el tiempo; podría ocurrir igualmente que consideraran que este descenso no está relacionado con la consecución de un puesto de trabajo, sino que constituye un fenómeno más general de desvalorización de la educación, las instituciones escolares y el conocimiento. Sugerimos estas dos interpretaciones porque aparecen reiteradamente en las entrevistas realizadas a los profesores noveles situarnos mejor desde la perspectiva de respuesta de los sujetos encuestados.

El cuarto ítem que obtiene una media positiva, aunque ya genera bastante disparidad de opiniones es el relativo a que los alumnos actuales *tienen un nivel de partida en relación con conocimientos y destrezas básicas menor*, que alcanza un valor de media de 2.78, con un 59.42% de acuerdo acumulado frente a un 40.58% de desacuerdo; mientras los porcentajes de acuerdo y desacuerdo simple son idéntico, la proporción de la opción de máximo acuerdo (21.74%) supera con creces la de completo desacuerdo (2.90%). Por tanto, hay una división fuerte de opiniones, aunque con mayoría destacable de apoyo, ante la opción de que los estudiantes de Secundaria actuales se distinguen porque su preparación de base sea menor que con el sistema anterior. Pensemos que los sujetos que responden a esta encuesta, sin experiencia docente previa, inevitablemente comparan los estudiantes actuales de esta etapa con su generación, cuando ellos acudían al instituto, puesto que la edad de los sujetos de la muestra oscila entre amplios márgenes donde la concentración mayor se produce entre los 23 y 34 años, es evidente que estos docentes pertenecen a generaciones distintas y apelan a coordenadas diferentes para hacer la comparación con los estudiantes actuales.

El siguiente ítem alcanza una media de 2.57 con lo que podemos decir que genera aún mayor disparidad de opiniones. En concreto, se trata de la afirmación que reza que los adolescentes actuales *cuentan con una preparación complementaria mayor (informática, idiomas, música, etc.) adquirida fuera de la escuela*, que alcanza un nivel de acuerdo del 55.88% frente a un 42.12% de desacuerdo. Luego encontramos que la opinión de que los alumnos actuales gozan de una formación mayor en ciertos aspectos recibidos en ofertas extraescolares o de manera autodidacta, como suele pasar con los ordenadores, genera una fuerte polémica. Quizás sea el entorno sociocultural de procedencia de los alumnos del centro que les haya tocado, que hace que las familias apuesten en mayor o menor grado por esta preparación paralela, lo que explica que vean la realidad de forma tan diferente.

Con el mismo valor de media (2.57) pero una desviación típica mayor (0.88 frente a 0.72 del caso anterior) encontramos el ítem que afirma que los alumnos actuales *no tienen unas normas de convivencia básicas porque sus padres y sus madres han renunciado a educarles*, que divide la muestra en dos grupos de opinión casi de idénticas proporciones; así encontramos un 50.72% de acuerdo con la afirmación anterior frente a un 49.27% en desacuerdo. Encontramos, por tanto, dos sectores del profesorado, que observan la realidad de muy diverso modo. Quizás las diferencias estriben de nuevo en las enormes diferencias que se establecen entre unos centros y otros en función de su entorno sociocultural (urbano, suburbano, rural) e incluso de la heterogeneidad de alumnos que conviven en un mismo aula, y en este sentido recordemos que una de las razones que con mayor insistencia apuntaban los noveles al explicar el origen de las diferencias entre estudiantes era precisamente el mayor o menor desajuste de las normas y valores del centro con las normas y valores de su entorno social de procedencia. Digamos entonces que, desde este supuesto, habría sujetos que responden desde la perspectiva de la botella medio vacía y otros desde la perspectiva de la botella medio llena.

A continuación, siempre ordenado en función de los valores de la media, encontramos que la afirmación de que los alumnos actuales *son más reivindicativo y críticos que antes*, que alcanza una media de 2.48, con un porcentaje acumulado de acuerdo de 52.11% frente a un 47.89% de desacuerdo, aunque en entre las opciones intermedias la positiva excede a la negativa en proporción, mientras que en las extremas el completo desacuerdo (18.31%) supera al de completo acuerdo (14.08%) y de ahí que el valor de la media sea inferior a 2.5. Esta disparidad de opiniones quizás refleje dos maneras de entender la afirmación contenida en el ítem. Por un lado, puede entenderse por reivindicativo y crítico el hecho de protestar y quejarse con mayor frecuencia, reclamando siempre sus derechos, pero puede entenderse también por estar más comprometido y ser más activo social y políticamente. Estas dos expresiones aparecen con frecuencia en las entrevistas, de modo que los noveles consideran que los estudiantes actuales exigen sus derechos y elevan sus protestas continuamente, al tiempo que también afirman que constituyen una generación despolitizada y conformista. Probablemente estas dos acepciones reflejen esta disparidad de opiniones.

En cuanto a que los alumnos de Secundaria en la actualidad *se sienten más solos y desorientados que antes*, encontramos una media de 2.43, con un porcentaje de acuerdo del 40% y del 60% en caso del desacuerdo. Luego hay un porcentaje que contempla a estos sujetos como más perdidos y sin apoyos, mientras una mayoría piensa que no, quizás porque, como sugiere algún principiante entrevistado, nunca ha habido tantos servicios de orientación a los jóvenes, aunque eso no tiene porque significar que haya más orientación.

También preguntamos a los profesores debutantes si pensaban que los estudiantes actuales *cuentan con un tipo de destrezas diferentes, como la de trabajar en equipo, participar en debates, realizar trabajos de indagación, etc.*, por aquellos de que la LOGSE proponía que la reducción de contenidos conceptuales se justificaba en la introducción de la enseñanza sistemática y deliberada de procedimientos fundamentales. Este ítem alcanza una media de 2.35, con unos niveles de acuerdo del 42.03% y un desacuerdo acumulado del 57.97%. Por tanto, encontramos bastante disparidad de opiniones, aunque con un mayor consenso y radicalismo en el rechazo de esta afirmación.

**9. Los cambios que han experimentado los centros de Enseñanza Secundaria con la implantación de la LOGSE sumados a los cambios sociales que ha experimentado nuestro país en los últimos años, pueden estar influyendo en las características del alumnado que acude a estos centros. Yo considero que los alumnos y alumnas de ahora:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Están más protegidos por sus padres y madres.	4.29%	22.86%	42.86%	30%	2.99
b. Tienen menos expectativas con relación a la educación porque ésta ya no asegura un puesto de trabajo acorde con el nivel de estudios.	2.99%	26.87%	47.76%	22.39%	2.90
c. Cuentan con una preparación complementaria mayor (informática, idiomas, música, etc.) adquirida fuera de la escuela.	5.88%	36.24%	48.53%	7.35%	2.57
d. Tienen un nivel de partida en relación con conocimientos y destrezas básicas menor.	2.90%	37.68%	37.68%	21.74%	2.78
e. No conocen el valor del esfuerzo porque tienen una vida más fácil.	1.43%	21.43%	44.29%	32.86%	3.17
f. Cuentan con un tipo de destrezas diferentes, como la de trabajar en equipo, participar en debates, realizar trabajos de indagación, etc.	14.49%	43.48%	34.78%	7.25%	2.35
g. No tienen unas normas de convivencia básicas porque sus padres y madres han renunciado a educarles.	10.14%	39.13%	34.78%	15.94%	2.57
h. Están más sensibilizados hacia problemas sociales y son más solidarios.	17.39%	50.72%	24.64%	7.25%	2.31
i. Son más reivindicativos y críticos.	18.31%	29.58%	38.03%	14.08%	2.48
j. Se sienten más solos y desorientados que antes.	7.14%	52.86%	30%	10%	2.43

Por último, el ítem que alcanza una media más baja, 2.31, es el que sostiene que los alumnos y alumnas en la actualidad *están más sensibilizados hacia problemas sociales y son más solidarios*, que alcanza un 68.11% de desacuerdo frente a un 31.89% en desacuerdo. Encontramos una tercera parte de la muestra que refleja una visión más positiva de los estudiantes, frente a las dos terceras partes que manifiestan su rechazo a la suposición de que éstos fueran ahora más sensibles socialmente y más solidarios.

### **2.1.2.11. Escuela pública y escuela privada**

La concreción del derecho a la libertad de elección de centros con los conciertos de centros privados ha generado mucha polémica en nuestro país. Pero sobre todo las condiciones de escolarización de alumnos y alumnas en escuelas públicas y en escuelas privadas concertadas está incidiendo en la imagen de unas y otras, en su consideración social y en el trabajo que se

realiza en ellas. Por ello, queríamos saber las creencias que mantienen los profesores noveles en relación con las diferencias existentes entre la escuela pública, en la que trabajan todos los encuestados, y las escuelas privadas y privadas concertadas.

En esta dimensión, formada por once ítemes, sólo tres consiguen una media superior a tres. Así, la afirmación que más consenso ha generado es la que sostiene que *la enseñanza pública estatal trabaja en condiciones más difíciles que los concertados y privados porque en ella se reúnen los estudiantes que no serían admitidos en la concertada o privada (niños de educación especial, inmigrantes, procedencia social marginal...)*. que obtiene una media de 3.24, con un 81.69% de acuerdo acumulado con mayor peso en la opción más radical (CA: 46.48%) y un 18.31% en desacuerdo. Ciertamente las diferencias en las condiciones de escolarización de estudiantes en las escuelas públicas, donde no hay tamiz alguno de selección, y concertadas y privadas donde los titulares del centro pueden cribar los ingresos, aparte de que la transparencia en los procesos de admisión de alumnos en uno y otro tipo de centros no son comparables, hace que realmente la práctica totalidad de sujetos presuntamente conflictivos estén en centros públicos. A esto hay que añadirle el hecho de que una gran parte de la puntuación obtenida para ingresar en un centro deriva de la pertenencia del domicilio familiar o laboral a la zona de adscripción del centro; como los centros concertados suelen encontrarse en zonas correspondientes a clase media y media-alta, difícilmente puede llegarles estudiantes de zonas más conflictivas o marginales, donde no es posible encontrar ningún centro concertado. Los privados, al cribar por criterios económicos y de estatus social, aún pueden seleccionar más a los alumnos que acepta. No es extraño que, en estas circunstancias, más de un 80% de noveles denuncie que la enseñanza pública trabaja en condiciones más difíciles que en las enseñanzas privadas y concertadas.

La segunda media más alta (3.19) la obtiene el ítem que afirma que *la mala imagen de la enseñanza pública estatal se debe a la falta de inversión por parte de la Administración en dotación de recursos y mantenimiento de las instalaciones*, con un 76.05% de acuerdo acumulado, igual que en el caso anterior, con mayor peso en la opción de máximo acuerdo (CA: 42.25%), y un desacuerdo del 23.94%. Por tanto, los datos son bastante contundentes al aceptar que existe una mala imagen de la escuela pública y que ésta se debe a la falta de apoyo de las administraciones a las instituciones escolares estatales; la falta de dotación de recursos materiales (didácticos, deportivos, audiovisuales e informáticos), de espacios y servicios (gimnasios, comedores, bibliotecas, actividades extraescolares, etc.), de personal (conserjes por la tarde, sin ir más lejos) y el escaso cuidado de las instalaciones (persianas rotas sin arreglar, calefacciones que no funcionan, canastas de baloncesto inservibles que no se reponen, fachadas y paredes que no se pintan periódicamente...) y un largo etcétera de aspectos que puedan parecer nimios pero que con fundamentales para juzgar la calidad de unos centros y otros, al margen de que la enseñanza que ofrezcan sea más o menos efectiva. Hay casi un 25% de profesores que se halla en desacuerdo con esta afirmación, quizás porque no asumen que la escuela pública tenga una mala imagen, quizás porque de aceptar ésta no creen que se deba a los aspectos mencionados.

Con una media de 3.17 se distingue la afirmación que sostiene que *una de las principales virtudes de la enseñanza pública es ofrecer a los estudiantes un contexto de mayor diversidad ideológica que en la privada*, con un 78.88% de acuerdo acumulado, índice superior al ítem anterior, pero donde los porcentajes se distribuyen más equitativamente entre las dos opciones de la parte positiva de la escala de respuesta, y un 21.13% en desacuerdo. Podemos afirmar que casi el 80% de los sujetos encuestados valoran positivamente el marco de pluralidad ideológica que

los centros públicos ofrecen a sus estudiantes, garantía por otro lado de una educación más democrática y abierta. No obstante, se aprecia una quinta parte de la muestra en desacuerdo con esta afirmación, quizás porque entiendan que tal diversidad ideológica es más formal que real o porque no consideran que ésta sea una de sus principales virtudes.

El siguiente ítem alcanza una media sensiblemente inferior con respecto a los analizados hasta el momento. Así, con un 2.92, encontramos la afirmación que establece que *la autonomía del profesorado de la enseñanza pública es garantía de objetividad en cuanto a su labor educativa y de evaluación de los estudiantes*. El 75.71% se halla de acuerdo con esta sentencia, aunque ahora el mayor peso se desplaza hacia la opción de acuerdo moderado (A: 48.57%), y un 24.28% disiente. La figura del funcionario parece salvaguardar la autonomía en su toma de decisiones acerca de su trabajo docente y la calificación y promoción de los alumnos y ello es contemplado por una mayoría de debutantes como garantía de objetividad. No obstante, un cuarto de la muestra no suscribe esta afirmación. Quizás la razón se encuentra en que, aunque el ítem no hace una comparación explícita con la concertada y privada, en el fondo está presente por el marco general que ofrece la dimensión, ante lo cual estos profesores manifiestan su desacuerdo. El grupo mayoritario parece apoyar la creencia de que el hecho de que el docente sea un asalariado, que ha de “comulgar” con el ideario del centro, y donde es el titular de éste quien tiene la última palabra acerca de la promoción de los alumnos, resta autonomía a los equipos docentes y en último caso objetividad y rigor en las decisiones adoptadas.

A continuación encontramos, ordenados por orden descendente según el valor de la media, el ítem que afirma que *los padres y madres buscan en los centros concertados y privados que sus hijos e hijas establezcan relaciones con compañeros de clase social media y alta*, con una media de 2.85, con un 69.02% de acuerdo, donde el mayor peso recae en la opción moderada (A: 49.30%, mientras que un 30.99% se manifiesta contrariamente a dicha afirmación. Estos datos vienen a indicar que casi el 70% de la muestra opina que la elección de centros privados obedece a una búsqueda de privilegios de clase mediante el establecimiento de vínculos con los hijos y familias de las clases más pudientes. Por el contrario, un sector de los noveles encuestado disiente de esta creencia, quizás porque entienden que la elección se puede deber a otros criterios como el ideario del centro, sus instalaciones y servicios, el horario, o la presunta mejor disciplina que se atribuye a estos centros.

Con una media algo inferior, 2.80, pero mucha mayor dispersión en la respuesta (desviación típica del 1.04 frente al 0.79 del ítem anterior), aparece la afirmación de que *los centros concertados y privados cuidan más su imagen ofreciendo actividades culturales, deportivas y extraescolares*, con la cual se halla de acuerdo el 63.08% de los docentes encuestados y en desacuerdo un 36.93%, donde el mayor peso lo obtienen las opciones intermedias de ambos lados de la escala de respuesta. Seguimos encontramos una mayoría que opina que los centros privados buscan generar una imagen atractiva de sí mismos mediante la propuesta de actividades extracurriculares que completan la formación de los alumnos, aunque crece ligeramente el desacuerdo. Éste puede deberse a que el conjunto de actividades culturales y extraescolares que ofrece un centro incluye tanto las organizadas por los propios docentes, como las que se realizan con carácter sistemático por las tardes. Los centros públicos es evidente que proponen actividades culturales y educativas dentro de las denominadas actividades complementarias y extraescolares que organizan los profesores, pero los talleres de tarde quedan bajo la iniciativa de las asociaciones de madres y padres, mientras en los centros privados la iniciativa de éstos recae en el propio centro. Quizás esta doble perspectiva acerca de la cuestión

ofrecida explique la dispersión en la respuesta.

Mayor división de opiniones encontramos en el siguiente ítem, que obtiene una media de 2.71, y que afirma que *es incompatible una educación auténtica con los criterios de rentabilidad de una empresa privada*, con el que está de acuerdo el 54.41%, del cual el 25% está en completo acuerdo, y en desacuerdo el 45.48% del cual sólo un 8.82% manifiesta su completa oposición. Este ítem viene a reflejar el rechazo a las escuelas privadas y concertadas, sobre la base de que mantener un negocio rentable y una educación verdadera son objetivos contradictorios en sí mismos. De esta forma encontramos que algo más de la mitad de los sujetos encuestados manifiestan su rechazo a la enseñanza privada y que la cuarta parte de la muestra lo hace de manera radical; por el contrario, algo menos de la mitad acepta su presencia aunque el apoyo sea más moderado y menos contundente.

En cuanto a la suposición de que en los centros privados y concertados hay mayor control sobre los estudiantes, encontramos también una división fuerte de pareceres. Así, con una media de 2.56, se halla el ítem que reza como que *en los centros no estatales los estudiantes están más controlados*, que alcanza un 54.42% de acuerdo y un 45.58% en desacuerdo, en ambos casos con mayor peso en las opciones intermedias. Luego la creencia popular acerca de que en los centros privados hay mayor y mejor disciplina que en los públicos es apoyada por algo más de la mitad de la muestra y rechazada por algo menos de la mitad. La polémica está servida.

Con una media similar, 2.55, y también con una fuerte discrepancia de pareceres, encontramos el ítem que afirma que *la enseñanza pública estatal es de mayor calidad porque su profesorado está más preparado*, con un 53.74% en desacuerdo, básicamente centrado en la opción moderada (D: 44.78%) y un 46.27%, donde los porcentajes están más repartidos, de modo que la opción de acuerdo simple alcanza un 28.36% y el de completo acuerdo un 17.91%. Quieren estos datos decir que la creencia de que el profesorado de la escuela pública está más preparado por el simple hecho de que su proceso de selección permite discriminar a los mejor preparados, frente a la privada que sigue sus métodos, es rechazada por algo más de la mitad de los sujetos encuestados, de los cuales algo más del 73% son funcionarios, mientras que algo menos de la mitad se halla de acuerdo y su postura es bastante más radical que en el caso del rechazo, de ahí que la media sea superior a 2.5.

También encontramos una fuerte divergencia en el siguiente ítem, que obtiene una media de 2.49, y que sostiene que *el incremento de solicitudes para los centros concertados y privados se debe a que para muchos padres y madres resulta preocupante enviar a sus hijos con doce años al instituto*, ítem que quería intentar dar una explicación del éxodo producido en los últimos años hacia la enseñanza privada vinculándolo con la reestructuración de la red de centros, en concreto con el traslado del primer ciclo de la ESO de los centros de Primaria a los de Secundaria. Pues bien, un 52.94% manifiesta su desacuerdo con dicha afirmación frente a un 47.05% que la apoya, luego esta explicación de estos flujos migratorios divide a la muestra en dos mitades prácticamente; de cualquier forma, el escaso tiempo que llevan estos sujetos en el sistema educativo como docentes les deja muchas veces sin perspectiva para ofrecer una opinión profundamente arraigada.

Por último, el ítem que más baja media obtiene, 2.14, es aquel que sostiene que *la enseñanza pública estatal ha deteriorado su imagen por la falta de control sobre el trabajo de su profesorado*, con un 71.21% en desacuerdo, del cual el 22.73% se halla el completo desacuerdo,

y tan sólo un 28.79% de acuerdo. De manera comprensible, los sujetos encuestados pueden reconocer que la enseñanza pública tenga mala imagen, pero por supuesto debido a la actuación de la Administración, y nunca por irresponsabilidad de los docentes; suele ser una constante, en este cuestionario lo ha sido, que los docentes atribuyen siempre a causas externas los problemas que pueda tener el sistema educativo, pero nunca a sus propias filas. Ahora, sí hay que destacar un casi 30% de la muestra que afirma que esa falta de control sobre la tarea de los enseñantes de la escuela pública está dañando la imagen de ésta, y no es un porcentaje pequeño si consideramos que todos los sujetos que han respondido a la encuesta trabajan en la enseñanza pública.

**10. Otro de los temas más candentes en la actualidad educativa es el de la libertad de elección de centros y la dicotomía que se está produciendo entre escuela pública estatal y escuela concertada o privada. A este respecto yo pienso que:**

	CD	D	A	CA	Media
a. En los centros no estatales los estudiantes están más controlados.	11.76%	33.82%	41.18%	13.24%	2.56
b. La autonomía del profesorado de la enseñanza pública es garantía de objetividad en cuanto a la labor educativa y de evaluación de los estudiantes.	7.14%	17.14%	48.57%	27.14%	2.96
c. Los padres y madres buscan en los centros concertados y privados que sus hijos e hijas establezcan relaciones con compañeros de clase social media y alta.	4.23%	26.76%	49.30%	19.72%	2.85
d. La enseñanza pública estatal es de mayor calidad porque su profesorado está más preparado.	8.96%	44.78%	28.36%	17.91%	2.55
e. La enseñanza pública estatal trabaja en condiciones más difíciles que los concertados y privados porque en ella se reúnen los estudiantes que no serían admitidos en la concertada o privada (niños de educación especial, inmigrantes, procedencia social marginal...).	4.23%	14.08%	35.21%	46.48%	3.24
f. La enseñanza pública estatal ha deteriorado su imagen por la falta de control sobre el trabajo de su profesorado.	22.73%	48.48%	21.21%	7.58%	2.14
g. El incremento de solicitudes para los centros concertados y privados se debe a que para muchos padres y madres resulta preocupante enviar a sus hijos con doce años al instituto.	8.82%	44.12%	36.76%	10.29%	2.49
h. Los centros concertados y privados cuidan más su imagen ofreciendo más actividades culturales, deportivas y extraescolares.	3.08%	33.85%	52.31%	10.77%	2.80
i. La mala imagen de la enseñanza pública estatal se debe a la falta de inversión por parte de la Administración en dotación de recursos y mantenimiento de las instalaciones.	7.04%	16.90%	33.80%	42.25%	3.19

j. Es incompatible una educación auténtica con los criterios de rentabilidad de una empresa privada	8.82%	36.76%	29.41%	25%	2.71
k. Una de las principales virtudes de la enseñanza pública es ofrecer a los estudiantes un contexto de mayor diversidad ideológica que en la privada.	2.82%	18.31%	38.03%	40.85%	3.17

En resumen, podríamos decir que los profesores noveles alcanzan un mayor consenso en aquellos ítemes que describen la situación de la escuela pública (peores condiciones de trabajo, mala imagen debido a la falta de inversión de la administración, la pluralidad ideológica y la objetividad como sus virtudes), salvo en el caso que atribuye a los enseñantes responsabilidad en el deterioro de su imagen, y se dividen en dos grupos de opinión bastante estables cuando opinan acerca de la enseñanza concertada y privada.

### 2.1.2.12. El profesorado de Enseñanza Secundaria ante la LOGSE

Esta dimensión tenía por objeto sondear las creencias que mantienen los enseñantes noveles con relación al modo en que los profesores de esta etapa del sistema educativo habían vivido el cambio supuesto por la implantación de la LOGSE y con qué disposición estaban afrontando la transformación de las condiciones de trabajo generada por ésta. De un modo u otro, la socialización que experimentan estos docentes viene condicionada por la visión que de la enseñanza les ofrezcan compañeros más veteranos y experimentados.

De los siete ítemes de los que consta esta dimensión, destacan dos como los únicos que obtienen un valor de media superior a tres. Así, con 3.26 y una desviación típica muy elevada (1.06), encontramos la afirmación que sostiene que *el malestar de los docentes se ha generado por la pérdida de autoridad que les ha supuesto la promoción “automática” de los alumnos y la evaluación colegiada*, con un 79.41% de acuerdo acumulado, del cual el 36.76% opta por la postura más extrema, frente a un 20.59% que manifiesta su desacuerdo. Es evidente que los profesores noveles señalan el sistema de evaluación y promoción como uno de los factores que más daño está haciendo a la enseñanza -algo que aparece insistentemente en las entrevistas efectuadas en este estudio- y, por ende, a su profesorado; pero, aún más, reconocen el malestar que sienten y cómo la promoción automática les ha sustraído un instrumento de control y sanción importante para el mantenimiento del esfuerzo y el trabajo de los estudiantes; aunque todos deseáramos que la motivación intrínseca fuera el principal motor del aprendizaje, sabemos que sólo actúa en un porcentaje limitado de sujetos. El porcentaje de desacuerdo podría explicarse por varias razones: bien no entienden que exista tal malestar, bien entienden que habiendo malestar no es debido a la pérdida de autoridad o que ésta es algo más genérico y en cualquier caso no es causa directa del sistema de promoción actual, bien no meten en el mismo saco promoción automática y evaluación colegiada. Decimos esto por los resultados que aparecen en la siguiente dimensión, en los que se pregunta directamente por ambos aspectos, y por los datos obtenidos a través de las entrevistas en las que aparece con frecuencia el reconocimiento de la pérdida de autoridad de los enseñantes, pero no vinculado a la evaluación y promoción del alumnado, sino a una situación más general de la sociedad actual. De igual modo, aparecen críticas permanentes al sistema de promoción pero sin vincularlo a los instrumentos de control del docente, sino a la pérdida de sentido de su labor que supone y al impacto negativo que ejerce sobre los estudiantes

y sobre la imagen de los centros de enseñanza. Por último, aunque con menor frecuencia, encontramos valoraciones positivas a la evaluación colegiada porque permite obtener una visión más global de cada alumno; quizás el rechazo a la evaluación colegiada, porque pueda suponer pérdida de autoridad, sólo sea experimentada por cierto sector del profesorado con bastante trayectoria docente que ha vivido las dos situaciones. En cualquier caso, el desacuerdo no parece significar valoración positiva del sistema de promoción automática, como veremos en los datos de la siguiente dimensión.

**11. El profesorado de Enseñanza Secundaria ha visto cambiar sustancialmente las condiciones en que realiza su labor con la implantación de la LOGSE. Yo creo que:**

	CD	D	A	CA	Media
a. La Administración no se ha preocupado de que este profesorado recibiera la formación necesaria para hacer frente a los cambios que ha supuesto la actual ley educativa.	4.48%	14.93%	34.33%	46.27%	3.22
b. Es una cuestión de actitud; los docentes de Enseñanza Secundaria rechazan la LOGSE porque les supone una pérdida de estatus respecto al Bachillerato anterior.	17.65%	48.53%	22.06%	17.76%	2.28
c. En general, los enseñantes de Secundaria desean dedicarse exclusivamente a enseñar su materia; no están dispuestos a ejercer de educadores como se pretende en la enseñanza obligatoria.	14.49%	36.23%	34.78%	14.49%	2.59
d. El profesorado de Secundaria está muy desorientado y necesita tiempo para adaptarse a la edad y heterogeneidad de los estudiantes que acuden ahora a esta etapa.	4.35%	26.64%	49.28%	21.74%	2.88
e. Sería necesario crear un cuerpo docente ex-profeso para la ESO con una formación específica como es el caso de los maestros.	11.94%	43.28%	23.88%	20.90%	2.54
f. El malestar de los docentes se ha generado por la pérdida de autoridad que les ha supuesto la promoción "automática" de los alumnos y la evaluación colegiada.	7.35%	13.24%	42.65%	36.76%	3.26
g. El profesorado de Secundaria está muy enfadado porque ha pasado de trabajar en unas condiciones más cómodas, con un sector del alumnado ya seleccionado, a atender a toda la población estudiantil.	10.29%	36.76%	35.29%	17.65%	2.70

Con un 3.22 de media, destaca igualmente el ítem que afirma que *la Administración no se ha preocupado de que este profesorado recibiera la formación necesaria para hacer frente a los cambios que ha supuesto la actual ley educativa*, que obtiene un 80.60% de acuerdo acumulado, del cual el 46.27% se halla completamente de acuerdo, y un 19.41% en desacuerdo. A pesar de que la aceptación de esta opinión es mayor que en el caso anterior, el valor de la media disminuye

sensiblemente por las diferencias en los porcentajes de completo desacuerdo; recordemos que la desviación en el caso anterior era muy elevada, quizás por las diferentes maneras de entender el ítem que hemos sugerido en el párrafo anterior, mientras que en este caso la desviación típica desciende a un valor de 0.87. Como es lógico en cualquier encuesta que se administre al profesorado, las afirmaciones que mayor consenso obtienen son las que responsabilizan de la situación a la Administración, y en esta muestra de noveles la situación no es diferente.

A continuación encontramos, con un valor de media sensiblemente inferior a 3 (2.88), la afirmación de que *el profesorado de Secundaria está muy desorientado y necesita tiempo para adaptarse a la edad y heterogeneidad de los estudiantes que acuden ahora a esta etapa*, que aglutina en las opciones de acuerdo al 71.02%, del cual casi el 50% se sitúa en el acuerdo moderado, frente a un 30.99% que se halla en desacuerdo. Estos resultados parecen claramente indicar que los noveles encuestados aprecian un cambio notable en las condiciones de trabajo de los enseñantes de esta etapa que les ha llevado a replantear muchos aspectos de su actividad docente, de ahí que detecten cierta desorientación. Estrechamente relacionado con estos resultados encontramos el siguiente ítem, con una media de 2.70, que afirma que *el profesorado de Secundaria está muy enfadado porque ha pasado de trabajar en unas condiciones más cómodas, con un sector de la población ya seleccionado, a atender a toda la población estudiantil*, que divide las posturas en grupos similares, de modo que el 52.94% comparte esa visión del profesorado de Secundaria frente a un 47.05% que se manifiesta en desacuerdo con la misma. Este ítem matiza el cambio percibido en las condiciones de trabajo de los docentes, señalando expresamente que hay un deterioro de las mismas en cuanto a la comodidad que supone trabajar con un cierto sector de estudiantes ya seleccionado frente a trabajar con la totalidad de los mismos, y matiza igualmente la reacción de los enseñantes, no ya como desorientación, sino como enfado. Evidentemente, al ser una afirmación más polémica secciona la muestra en dos grupos con visiones opuestas de esta situación; no obstante, algo más del 50% apoya esta creencia que atribuye a los enseñantes de Secundaria una reacción adversa hacia los cambios impuestos por la LOGSE porque ha venido a empeorar sus condiciones de trabajo, cifradas éstas en el tipo de alumnos que se atiende.

Aún mayor enfrentamiento de opiniones genera el ítem que afirma que *en general, los enseñantes de Secundaria desean dedicarse exclusivamente a enseñar su materia; no están dispuestos a ejercer de educadores como se pretende en la enseñanza obligatoria*, con una media de 2.59, y que alcanza un apoyo del 50.72% frente a un desacuerdo del 49.27%. Esta afirmación enlaza con la anterior, ya que en cierta medida existe el prejuicio de que dedicarse a labores educativas tiene un matiz peyorativo frente a la de instruir en los conocimientos de una materia. En consecuencia, se entiende que este cambio de rol supone un deterioro de las condiciones laborales del profesorado de esta etapa. Es curioso, sin embargo, que cuando aún se hace más evidente este prejuicio, como ocurre en el ítem que reza como *es una cuestión de actitud; los docentes de Enseñanza Secundaria rechazan la LOGSE porque les supone una pérdida de estatus respecto al Bachillerato anterior*, la media desciende a 2.28, la más baja de toda la dimensión y claramente negativa, con un 66.18% en desacuerdo frente a un 39.82% de acuerdo. Evidentemente existe una diferencia entre ambas afirmaciones, ya que en la primera se pone en cuestión que estos docentes rechacen actuar de educadores, mientras que en el segundo se afirma que hay un rechazo evidente a dicha ley educativa cifrada en la pérdida de estatus que supone, matiz que lleva a que el primero enfrente más las posiciones que el segundo que es más radical; pero también es evidente que existe una conexión clara entre el contenido de ambas afirmaciones que no lleva pareja una similitud de resultados. Es normal que explicitar creencias conlleve el

soterramiento de las motivaciones fundamentales, porque resulta duro enfrentarse a ciertos prejuicios por escrito, aun cuando en este caso son atribuciones a terceras personas. Quizás si les hubiéramos preguntado directamente por su disposición ante la LOGSE las puntuaciones serían más moderadas.

El último ítem de la dimensión, que obtiene una media de 2.54, también enfrenta en gran medida a los noveles encuestados. Dicho ítem afirma que *sería necesario crear un cuerpo docente ex-profeso para la ESO con una formación específica como es el caso de los maestros*, una opción adoptada en otros países, y que alcanza un acuerdo del 44.78%, del cual casi el 21% apuesta por la opción de máximo acuerdo, frente a un 55.22% en desacuerdo, del cual sólo casi el 12% está en completo desacuerdo, de ahí el valor de la media. Es algo habitual que cuando se proponen medidas que afectan a la preparación inicial facultativa para ejercer un trabajo, las posiciones se radicalicen y enfrenten. Como es un prejuicio extendido la idea de que enseñar algo es una actividad de menor rango que ser experto en ese algo, es lógico que este cambio de formación inicial de los enseñantes de la etapa secundaria obligatoria encuentre un rechazo considerable; no obstante, encontramos un 44.78% a favor. Nos preguntamos cuáles serían los resultados a este ítem si la muestra fuera de profesores veteranos.

### **2.1.2.13. Cambios en el *currículum* de Educación Secundaria**

Con esta dimensión pretendíamos conocer la perspectiva de los docentes noveles acerca de los cambios que la implantación de la LOGSE había supuesto en cuanto al *currículum*, aunque éramos conscientes de la dificultad que para estos sujetos suponía tales reflexiones dado que para un profesor de Secundaria debutante el concepto de *currículum* le era casi desconocido, y que carecían de referente para valorar los cambios. No obstante, de todos los aspectos que hubiera implicado cuestionar en esta dimensión, seleccionamos seis aspectos que pudieran resultarles más familiares y cercanos y sobre lo que, por ello mismo, fuera más fácil que tuvieran una opinión formada.

De los seis ítems planteados, sólo dos consiguen un valor de media superior a 3, estando ambos referidos a la evaluación de los estudiantes. Así, la afirmación que mayor consenso obtiene, con una media de 3.42, sugiere que *el sistema actual de promoción de los estudiantes, que les permite pasar al curso siguiente aún cuando no hayan conseguido los objetivos de algunas áreas, perjudica principalmente a los alumnos (falta de incentivación, desventaja de partida en el curso siguiente, etc.)*, alcanzando un acuerdo acumulado del 85.72% del cual el 52.86% se aglutina en torno a la opción de máximo acuerdo; sólo un 14.29% se manifiesta en desacuerdo con dicha afirmación, apoyando por tanto el sistema de promoción aún vigente.

El segundo de los ítems antes indicados, que obtiene una media de 3, afirma que *la evaluación de los alumnos y alumnas de manera colegiada, a través del equipo educativo, es una forma de tomar decisiones más objetivas y fundamentadas sobre el trabajo con estudiantes*, afirmación con la cual se halla de acuerdo un 82.35%, donde el 58.82% apoya la opción de acuerdo moderado, frente a un 17.64% que se declara en desacuerdo. Por tanto, hay una amplia mayoría a favor del sistema colegiado de evaluación, aunque el apoyo que reciba sea más moderado que el rechazo antes manifestado en contra del procedimiento de promoción

establecido por la LOGSE. Estos datos ya fueron comentados anteriormente cuando analizamos las repercusiones que la implantación de dicha ley había tenido en el profesorado de Secundaria.

Con una media positiva, aunque ya con un valor inferior a 3 (2.86), encontramos el ítem que propone que *se han sustituido contenidos académicos y abstractos por otros que facilitan la comprensión y aplicación real de lo que se enseña en los institutos*, con un acuerdo acumulado del 76.57%, del cual casi el 60% es moderado, y un desacuerdo del 23.44%. Por consiguiente, encontramos una amplia mayoría que opina que realmente la LOGSE ha supuesto un cambio en los contenidos escolares, sustituyendo una tradición enciclopedista que cifraba el valor del conocimiento en los aspectos más academicistas por una que busca en mayor medida la funcionalidad de los aprendizajes. No obstante, casi la cuarta parte de la muestra manifiesta su desacuerdo con dicha visión, dejando claro que no asumen que tal ley haya conseguido esa traslación en el modo de entender los contenidos escolares y sugiriendo, por tanto, que no es cierto que en la actualidad se busque la comprensión y aplicación de lo aprendido. Quizás puede estar enturbiando en la respuesta a este ítem, la opinión generalizada, como hemos analizado en otra dimensión anterior, de que los niveles han bajado con el actual sistema, que podría parafrasearse como que han cambiado los contenidos escolares en el sentido de hacerlos más fáciles.

El ítem que mayor polémica ha generado es que el que reza como que *se ha popularizado una jerga psicopedagógica novedosa sobre el curriculum en la LOGSE, pero en la realidad se hace lo mismo que antes*, con una media de 2.63 y un acuerdo del 52.24% frente a un desacuerdo del 47.76%. Esto quiere decir que poco más de la mitad de la muestra considera que los cambios son nominales pero que la enseñanza en sí no ha variado sustantivamente, algo que parece chocar con los resultados, por ejemplo, del ítem anteriormente comentado, donde más del 75% consideraba que se había experimentado un cambio en los contenidos escolares. Puede ocurrir que la expresión “se hace lo mismo” se entienda por la dinámica general de las clases, los elementos relacionados con el “cómo” enseñar y evaluar, pero no con el “qué”, práctica común entre los docentes considerar que tales cuestiones correspondan a dos dimensiones distintas sin relación. Otra explicación de estas contradicciones podría ser que sea la idea que la LOGSE ha generado toda una jerga de términos que a muchos suena a discurso hueco y vacío sin traducción en la práctica es la que se apoya con estos datos, más que no haya cambiado nada.

Con una media de 2.55, encontramos la afirmación de que *los refuerzos educativos y las adaptaciones curriculares son medidas más eficaces para atender las dificultades de aprendizaje que la repetición de curso*, que obtiene un apoyo del 57.97% frente a un 42.03% que manifiesta su desacuerdo con esta opinión. Este ítem vuelve a insistir en aspectos relacionados con la evaluación y promoción de los estudiantes así como las medidas de atender las dificultades evidenciadas por aquélla. Pero, mientras en los otros dos casos donde se interrogaba por la evaluación, las posiciones eran más unánimes, había mayor consenso, en este caso se polarizan más, es decir, se propone una cuestión más polémica. Más del 40% parece apoyar la repetición de curso frente a otras medidas, quizás no porque sea beneficiosa en sí misma, sino porque las adaptaciones y los refuerzos, tal y como se han ido realizando, no parece que hayan resultado eficaces de cara a subsanar dificultades de aprendizaje en algunos alumnos. El 58% de los sujetos encuestados opina, por contra, que tales mecanismos son más aconsejables para tratar estos problemas que la repetición, que por sí sola no asegura beneficios. Bajo este ítem se encuentra implícita la creencia de si es preciso realizar un trabajo suplementario con los alumnos que presentan dificultades, y tal esfuerzo es parte del cometido de un docente, o si es responsabilidad

exclusiva del estudiante esforzarse para conseguir alcanzar los objetivos que se le solicitan, de modo que si no ha aprovechado la oportunidad ofrecida, la repetición le ofrece una segunda oportunidad. Ya vimos en otra dimensión la opinión de los docentes noveles encuestados acerca de si es responsabilidad de los centros y su profesorado atender las dificultades de aprendizaje de cada alumno, y los resultados obtenidos entonces (dimensión 8) fueron similares a los obtenidos en esta ocasión, por lo que se confirma la tendencia de que, aunque la mayoría opina que sí forma parte de la responsabilidad docente trabajar los problemas de aprendizaje de los alumnos y alumnas, más del 40% opina que es responsabilidad principalmente del estudiante.

**12. La implantación de la LOGSE ha supuesto igualmente modificaciones en el curriculum de la Enseñanza Secundaria. A este respecto, yo pienso que:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Se han sustituido contenidos académicos y abstractos por otros que facilitan la comprensión y aplicación real de lo que se enseña en los institutos	4.69%	18.75%	59.38%	17.19%	2.89
b. Se ha popularizado una jerga psicopedagógica novedosa sobre el curriculum en la LOGSE, pero en la realidad se hace lo mismo que antes.	5.97%	41.79%	35.82%	16.42%	2.63
c. Apelar al aprendizaje significativo y a las metodologías participativas (aprendizaje por descubrimiento, investigación en el aula, trabajo en equipo, etc.) es una forma de justificar teóricamente el hecho de que se haya renunciado a enseñar algo.	18.84%	62.32%	17.39%	1.45%	2.01
d. La evaluación de los alumnos y alumnas de manera colegiada, a través del equipo educativo, es una forma de tomar decisiones más objetivas y fundamentadas sobre el trabajo de los estudiantes.	5.88%	11.76%	58.82%	23.53%	3.00
e. El sistema actual de promoción de los estudiantes, que les permite pasar al curso siguiente aún cuando no hayan conseguido los objetivos de algunas áreas, perjudica principalmente a los alumnos (falta de incentiviación, desventaja de partida en el curso siguiente, etc.).	4.29%	10.00%	32.86%	52.86%	3.42
f. Los refuerzos educativos y las adaptaciones curriculares son medidas más eficaces para atender las dificultades de aprendizaje que la repetición de curso.	17.34%	24.64%	43.48%	14.49%	2.55

El ítem que obtiene una puntuación más baja dentro de esta dimensión, con una media de 2.01, es el que afirma que *apelar al aprendizaje significativo y a las metodologías participativas (aprendizaje por descubrimiento, investigación en el aula, trabajo en equipo, etc.) es una forma de justificar teóricamente el hecho de que se haya renunciado a enseñar algo*, que alcanza un 81.16% de desacuerdo acumulado frente a un 18.84% de acuerdo. Por tanto, la muestra de profesores principiantes encuestada apoya mayoritariamente las consideraciones vertidas por las teorías del aprendizaje constructivistas y las metodologías activas como orientaciones a los

procesos de enseñanza, frente a un casi 20% que piensa que estas propuestas han llevado a renunciar a que se les enseñe contenidos a los estudiantes, defendiendo una visión más academicista y transmisiva de la enseñanza.

#### **2.1.2.14. Necesidades de formación de los profesores noveles**

Con esta dimensión pretendíamos conocer las necesidades formativas que experimentan los profesores encuestados para atender los contextos actuales de escolarización de los centros de Educación Secundaria, de cara al diseño del programa de inducción que forma parte de este proyecto de trabajo. Es frecuente que cuando a los sujetos encuestados se les ofrece un listado de posibles temas de formación, indiquen como necesidad todas ellas -aunque a veces se produzca una contradicción entre las creencias que acaban de explicitar en el cuestionario y las carencias que proponen- de ahí que todos los ítemes sugeridos tengan una media positiva. Puesto que la escala de respuesta ofrecida presenta cuatro puntos es posible graduar la intensidad de tales necesidades, de ahí que las vayamos presentando por orden de media alcanzada.

El ítem que obtiene un valor más alto de media (3.59) propone la necesidad de formarse en *estrategias metodológicas para trabajar distintos niveles en el aula y en el centro*, con un acuerdo acumulado del 94.12% del cual el 64.71% se halla completamente de acuerdo. Es evidente que los profesores noveles requieren recursos prácticos para atender la diversidad en clase y en el instituto y que, por lo tanto, es la situación que más dificultad y preocupación les genera.

La segunda necesidad sentida con una media de 3.51 es la que apela a *recursos metodológicos para motivar al alumnado*, que obtiene un acuerdo del 89.86%, del cual el 62.32% la considera como una gran necesidad. De nuevo, se requieren recursos prácticos de aula, en este caso para despertar la motivación de los estudiantes, que viene a reflejar cómo la desmotivación de éstos es una de las características que más destacan los noveles acerca de la situación actual, como ya vimos en una dimensión anterior.

En tercer lugar sitúan *las técnicas de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje* como necesidad, con una media de 3.42, que obtiene un acuerdo del 94.21%, mayor que en los casos anteriores, pero donde el acuerdo máximo alcanza tan sólo un porcentaje del 49.28%. Es curioso que en los resultados comentados con anterioridad destacaba que porcentajes superiores al 40% consideraban que el tratamiento de las dificultades era un problema individual de los alumnos y no formaba parte de la responsabilidad de centros y profesores.

Con un valor similar de media (3.41) se sitúa la necesidad de formación en *estrategias para crear un buen clima de clase y solucionar conflictos*, con un 88.57% de acuerdo del cual el 52.86% se halla en completo acuerdo; y es que en esta ocasión, encontramos un 11.43% en desacuerdo con que este tema constituye una necesidad para ellos. Es frecuente el hecho de que los profesores principiantes apunten al tratamiento de los problemas de disciplina y de gestión de aula como una de las principales preocupaciones con que se manejan en los primeros años de docencia. Quizás la redacción del ítem, en que intentamos evitar términos poco familiares para ellos, como gestión de aula, o los que pudieran entenderse en un sentido más drástico, como la

indisciplina, puede haber llevado a que esta necesidad se sitúe en cuarto lugar. Pero también puede ocurrir que sea el problema de la diversidad en el aula, la desmotivación y las dificultades lo que, en el contexto actual, suscite mayor preocupación que en otras épocas.

En quinto lugar, se sitúa la necesidad de formación en cómo abordar *la elaboración de adaptaciones curriculares y refuerzos educativos*, que obtiene una media de 3.38, y un acuerdo acumulado del 91.31%, del cual el 47.83% manifiesta un acuerdo máximo. De nuevo es el tema del tratamiento de las dificultades y la atención a las diferencias las que generan las necesidades más sentidas.

A continuación destaca *la utilización de las nuevas tecnologías en el tratamiento de la diversidad* como carencia, con una media de 3.32, un acuerdo acumulado del 88.24% del cual el 45.59% opta por la opción más extrema del acuerdo. En este caso, quizás la necesidad se halla más vinculada a la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza que a la búsqueda de recursos para abordar contextos diversos.

La necesidad que ocupa el séptimo lugar apela a *la elaboración de materiales y recursos didácticos* que alcanza un valor de media de 3.15 y un acuerdo acumulado del 78.88%, con un 36.76% completamente de acuerdo, y un 19.12% en desacuerdo. Como en los ítemes anteriormente analizados, las demandas de los profesores noveles se hallan vinculados básicamente a cuestiones prácticas, buscando principalmente recursos y estrategias vinculadas al trabajo de aula.

Efectivamente, todas las necesidades que han obtenido puntuaciones superiores a 3 son aspectos básicamente metodológicos y prácticos. Nos queda comentar los resultados obtenidos en los ítemes con medias inferiores a 3, que apelan todas ellas a cuestiones más de tipo teórico, conceptual o de fundamentación. De todas ellas, y con un 2.99 de media, es decir, casi de 3, encontramos la necesidad de recibir formación *para comprender mejor los factores psicológicos que pueden explicar la heterogeneidad de estudiantes*, con un 78.60% del cual sólo el 23.38% está en completo acuerdo, y un 20.90% en desacuerdo. Por tanto, de las necesidades de corte más teóricos destaca la que apunta a las explicaciones psicológicas que podrían permitir entender las diferencias entre alumnos.

**13. Los enseñantes noveles de Enseñanza Secundaria nos estrenamos en la docencia en unas condiciones muy diferentes de aquéllas en las que realizamos los estudios de Enseñanzas Medias. Ello unido a la insuficiente formación inicial que recibimos para dedicarnos a la enseñanza y a nuestra falta de experiencia, nos genera no poca ansiedad y preocupación. En mis condiciones actuales, yo creo que necesitaría formación y apoyo:**

	CD	D	A	CA	Media
a. Sobre psicología de los adolescentes.	10.29%	27.94%	39.71%	22.06%	2.74
b. Para comprender mejor la ideología educativa de la actual ley.	9.09%	40.91%	37.88%	12.12%	2.53
c. Para comprender mejor los factores sociales y culturales que se esconden tras la heterogeneidad de alumnos y alumnas.	4.41%	27.94%	55.88%	11.76%	2.75

d. Para comprender mejor los factores psicológicos que pueden explicar la heterogeneidad de estudiantes.	4.48%	16.42%	55.22%	23.38%	2.99
e. En técnicas de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.	1.45%	4.25%	44.93%	49.28%	3.42
f. En estrategias metodológicas para trabajar distintos niveles en el aula y en el centro.		5.88%	29.41%	64.71%	3.59
g. En recursos metodológicos para motivar al alumnado.	1.45%	8.70%	27.54%	62.32%	3.51
h. En estrategias para crear un buen clima y solucionar conflictos.		11.43%	35.71%	52.86%	3.41
i. Para la elaboración de materiales y recursos didácticos.	2.94%	16.18%	44.12%	36.76%	3.15
j. Para la elaboración de adaptaciones curriculares y refuerzos educativos.	1.45%	7.25%	43.48%	47.83%	3.38
k. Para la utilización de las nuevas tecnologías en el tratamiento de la diversidad.	1.47%	10.29%	42.65%	45.59%	3.32
l. Para comprender mejor los cambios sociales y cómo influyen sobre el sistema educativo y los estudiantes de Secundaria.	2.99%	31.34%	43.30%	25.37%	2.88

Con una media de 2.88 se sitúa la necesidad de *comprender mejor los cambios sociales y cómo influyen sobre el sistema educativo y los estudiantes de Secundaria*, con un acuerdo del 68.67%, con un 25.37% de este porcentaje que la siente como muy necesaria, frente a un 34.33% que desestima como carencia esta necesidad. Como hemos visto en los resultados de este instrumento, los profesores noveles desconsideran en gran parte las explicaciones sociológicas y culturales de la educación, no se elevan del aula y el centro para percibir las relaciones que existen entre el contexto exterior del sistema educativo y la vida del aula, a pesar de ser conscientes de que los cambios sociales acontecidos en los últimos años permiten entender muchas situaciones diarias. En el mismo sentido se sitúan los resultados obtenidos en el ítem que puntúa a continuación. Con una media de 2.75, y ocupando el décimo lugar, los profesores noveles señalan como necesidad la de *comprender mejor los factores sociales y culturales que se esconden tras la heterogeneidad de alumnos y alumnas*, con un 67.94%, del cual el 55.88% es moderado, y un desacuerdo del 32.35%. Estos datos vienen a confirmar la desconsideración de un parte del profesorado de las variables socioculturales que afectan a la disposición y posibilidades de los estudiantes hacia la escuela, su formación y el aprendizaje.

En undécimo lugar, los docentes debutantes señalan como necesidad recibir formación *sobre psicología de los adolescentes*, que alcanza una media de 2.74%, con un 61.77% de acuerdo, del cual el 22.06% opta por el acuerdo máximo, frente a un 38.23% en desacuerdo. Puesto que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, es decir, el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, incluye en su módulo de Psicología de la Educación, formación sobre este aspecto, los profesores noveles sienten, en casi un 40%, que se encuentran suficientemente preparados, aunque algo más del 60% requiere mayor preparación en

este ámbito.

En último lugar se sitúa, con una media de 2.53, la necesidad de formación *para comprender mejor la ideología educativa de la actual ley*, que divide la muestra en dos mitades exactas. El 50% la siente como necesidad frente al otro 50% que opina que le resulta innecesario recibir formación al respecto. En este ítem no se hacía referencia a recibir información sobre legislación o normativa educativa, sino sobre la ideología educativa que sostenía los principios y modos de la LOGSE. Es fácilmente comprensible que este tipo de formación sea la que menor prioridad sugiera a los docentes, por eso es sorprendente que la mitad experimente esa necesidad.

## 2.2. FASE INTENSIVA

### 2.2.1 Descripción del programa de inducción

El programa de inducción se inició en enero de 1991, con una primera sesión de presentación y negociación del mismo. Esta reunión se celebró en el ICE y a ella asistieron todos los docentes seleccionados, los coordinadores del curso y los profesores que iban a actuar como mentores. El objetivo de esta primera reunión fue mantener un contacto inicial que permitiera conocerse a todos los implicados en el plan de intervención, consensuar los contenidos, la metodología y la evaluación del mismo, así como las cuestiones organizativas implicadas en su desarrollo. Para ello, se partió de una propuesta que la coordinación del curso había elaborado a partir de la sistematización y el análisis de la información obtenida en las entrevistas llevadas a cabo a profesores noveles durante la fase de contextualización y la proporcionada por las respuestas al **“Cuestionario sobre creencias sociales de los enseñantes acerca de la Enseñanza Secundaria para docentes noveles”** (Granado, 2000). Ambos instrumentos habían proporcionado una información relevante sobre las demandas, las preocupaciones y las necesidades de formación de los profesores noveles; pero, ahora era preciso contrastar esa información con la opinión de los participantes en el programa de inducción a la práctica.

La programación inicialmente pensada fue sufriendo algunas modificaciones para atender a las demandas que nos proponían los profesores participantes. Estas modificaciones afectaron a la duración prevista para algunos temas, como el caso de los problemas de disciplina que nos llevó más tiempo del inicialmente previsto, dado el elevado interés que despertaba este tema en los noveles. Otros se añadieron al plan inicial, como el caso de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas, puesto que era un tema que desconocían completamente y afectaba a su trabajo diario.

El programa, por tanto, se estructuró en torno a los siguientes apartados:

#### 1. Neoliberalismo y educación

- \* Cambios económicos, políticos y sociales y su influencia en los contextos escolares.
- \* Enseñanza obligatoria y comprensiva en una época neoliberal.
- \*¿De qué van ahora nuestros alumnos y alumnas?

## 2. La diversidad y sus causas

- \* Factores psicológicos que explican la diversidad.
- \* Factores socioculturales que explican la diversidad.

## 3. ¿Qué está pasando en los institutos? La diversidad entendida como desigual desajuste con las normas escolares.

- \* Clima y gestión de aula.
- \* Problemas disciplinares.
- \* Estrategias de intervención
- \* El caso de la violencia escolar.

## 4. La diversidad como desajuste con el curriculum escolar. Estrategias de intervención:

- \* Curriculum y organización escolar como herramientas para el tratamiento de la diversidad.
- \* Dificultades de aprendizaje. Diagnóstico y tratamiento.
- \* Las necesidades educativas especiales. Procesos de adaptación curricular.

El formato de trabajo de este programa ha combinado varias estrategias formativas de cara a posibilitar una preparación de carácter práctico a los participantes, sobre la base de las condiciones reales de enseñanza en las que ejercen, pero buscando una fundamentación teórica que permitiera ampliar su comprensión. Estas estrategias pueden sintetizarse en cuatro tipos:

- ponencias, que podían concretarse bien en exposiciones por parte de un experto, bien en relatos de experiencias por parte de otros docentes de Educación Secundaria.
- relaciones de mentorazgo, que supusieron la asignación de cada profesor novel a uno de los miembros del grupo de investigación. El sentido de esta asociación era contar con un apoyo más personal y directo para cuantas dudas y preocupaciones pudieran surgirle al profesor novel durante su primer año de docencia.
- lecturas compartidas, que consistían en ofrecer textos, documentos y materiales para su lectura y discusión conjunta. Esta estrategia nos permitía que pudiéramos ofrecer más documentación pero sin impedir que las sesiones presenciales fueran ágiles, dinámicas y participativas.
- diagnóstico, diseño y experimentación de propuestas de intervención; esta estrategia se particularizó en diversos trabajos que los sujetos participantes debían desarrollar en sus aulas y que eran organizadas y analizadas en los encuentros mantenidos. El principio metodológico general seguido era vincular la teoría con la práctica real de los sujetos participantes, en sus centros, con sus materias, con sus alumnos, por lo que el análisis de situaciones vividas en el aula, interpretadas desde el conocimiento disponible, y abordada desde propuestas concretas de intervención a esas situaciones específicas, ha constituido el esquema básico de organización de las sesiones de trabajo. De igual modo, las

relaciones de mentorazgo, de modo que cada profesor experimentado mentoraba a uno o dos profesores noveles han sido fundamentales para mantener ese apoyo en la acción que puede garantizar la modificación efectiva de la práctica.

Con una periodicidad quincenal se han celebrado sesiones presenciales en las que se llevaban a cabo las ponencias y se diseñaban las actividades de intervención que los profesores noveles tenían que poner en prácticas en sus institutos; los resultados obtenidos eran puestos en común y analizados en las sesiones siguientes.

Las ponencias han versado sobre los siguientes temas:

- Cambios económicos, políticos y sociales y su influencia en la escuela.
- La adolescencia
- Factores psicológicos y socioculturales que explican la diversidad
- Clima y gestión de aula. Estrategias de intervención
- Diseño del curriculum en función de los intereses de los sujetos.
- Metodología didáctica.
- Estrategias metodológicas y organizativas específicas para atender a la diversidad.
- Las necesidades educativas especiales. Procesos de adaptación curricular.

Las actividades de intervención llevadas a cabo en los centros han sido las siguientes:

- Elaboración, aplicación y análisis de un cuestionario para analizar valores y preocupaciones de los estudiantes de educación secundaria. Reflexión conjunta.
- Elaboración, aplicación y análisis de una encuesta para analizar los intereses de los estudiantes de educación secundaria. Reflexión conjunta.
- Elaboración, aplicación y análisis de una encuesta para el análisis de la convivencia en los institutos de educación secundaria.
- Elaboración, aplicación y análisis conjunto de una encuesta para el análisis del sistema relacional del aula.
- Aplicación y análisis de una encuesta para el análisis metodológico de los profesores participantes.
- Estudio y discusión de ejemplos de iniciativas curriculares y metodológicas.
- Diseño de algunas experiencias curriculares utilizando los datos obtenidos de las encuestas anteriores.
- Registro sistemático de conflictos en el aula y análisis en sesiones de trabajo.
- Puesta en práctica de recursos de gestión de aula.
- Diseño de unidades didácticas y materiales diversificados, para el tratamiento de diferentes niveles en el aula.
- Análisis de documentos marco de ACIs y sus materiales curriculares derivados, para sujetos con necesidades educativas especiales.
- Elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas.

Algunas de las intervenciones realizadas en las aulas por los profesores noveles fueron grabadas en video y después visionadas por el grupo, como ejemplo de nuevas experiencias de

trabajo aportadas por los propios compañeros. Con carácter general, todas las propuestas elaboradas por los participantes fueron presentadas oralmente al resto de los miembros del grupo, lo que ha servido de estímulo para generar nuevas propuestas.

La valoración general ha sido muy positiva. El nivel de participación e implicación de los profesores noveles ha sido muy elevada y se ha mantenido la cuota de motivación. La coordinación del programa ha estimado que el mayor logro conseguido ha sido la confianza y el estímulo generados en los debutantes para proseguir en el empeño de participar en nuevas iniciativas y de abordar nuevos desafíos; se han sentido más capaces de plantearse innovaciones, de proseguir su formación continua, y más comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. De hecho, muchos de ellos se han implicado en otras iniciativas después de su participación en el curso, tanto de innovación, de desarrollo curricular, como de formación inicial de otros docentes.

El programa ha resultado muy intenso, tanto en lo que se refiere al número de encuentros mantenidos, como en la variedad y complejidad de las tareas realizadas. También el clima de relaciones generado en el seno del grupo ha servido de estímulo a un programa de formación que ha durado un año y medio.

### 3. CONCLUSIONES

#### 3.1. Acerca de las creencias de los docentes noveles y su evolución

Los profesores que se inician en la docencia no mantienen un sistema de creencias sólido, estructurado y consciente, a pesar de que la literatura disponible apunta a la influencia decisiva de los años como estudiante en la configuración de su cosmogonía acerca de la enseñanza y su educación. Es cierto, que muchos utilizan prácticas observadas en sus profesores, pero no se trata tanto de imitación o reproducción de éstas, sino como parte del repertorio conductual asociado al rol docente que todos los enseñantes vamos desarrollando hasta ir conformando nuestra identidad profesional, de modo que fijamos o descartamos comportamientos en función de su presunta eficacia o del modo en que nos haga sentirnos en el papel que desempeñamos.

En aquellos de nuestros profesores principiantes que hemos podido observar que no han conseguido una visión más compleja de la enseñanza, después de estos dos años de socialización y de participación en el programa de inducción, manteniendo un discurso superficial, una imagen estereotipada o unas reflexiones sin argumentos, ha sido su propia disposición vital, su propia ideología, tendente al orden, al no cuestionamiento, al valor indiscutible de “lo de siempre”, la tradición, ese orden natural que muchos sujetos atribuyen a su vida y a las distintas esferas de ésta, lo que les mantiene inalterada sus creencias acerca de la enseñanza; creencias que no tienen rango de sistema conscientemente asumido de valores y asunciones con los que interpretar el mundo, sino más bien se trata de un dejarse llevar por los acontecimientos y planear por la superficie sin grandes alteraciones de su ánimo. Esa actitud de no preguntarse, no preocuparse -ni ocuparse-, no buscar comprensiones más hondas que lleven a decisiones más fundamentadas, les impide construirse un sistema de creencias sólido. Esta situación, sin embargo, ha sido casi anecdótica entre nuestros profesores principiantes.

En su práctica totalidad, los participantes en este proyecto han ido, paulatinamente, construyendo un discurso más complejo acerca de la enseñanza. Su comprensión acerca del entramado de variables que inciden sobre los procesos formativos en los centros de Secundaria, tanto en el ámbito político, administrativo, sociológico, psicológico y didáctico, les ha permitido ir realizando reflexiones y llevando a cabo actuaciones cada vez más sólidas, rigurosas y arriesgadas. Nuestra conclusión en este sentido, no es que un programa de inducción como el propuesto active por sí mismo los procesos de reflexión, sino que la propia disposición vital de estos sujetos a querer comprender mejor la realidad de la que forman parte como docentes, e incluso como ciudadanos de una determinada sociedad, les lleva a que la formación que reciben oriente, enriquezca y llene de contenido ese deseo. Dicho de otro modo, un programa de inducción como el planteado permite dirigir la necesidad de comprender hacia las direcciones precisas, de resaltar aquellos aspectos de la educación que de otro modo sería probable que pasaran desapercibidos, y consigue sus propósitos esencialmente porque ha partido en todo momento de las situaciones reales en que estos debutantes se iniciaban en la docencia para procurar explicarlas y abordarlas, pero difícilmente puede encender la mecha de este proceso reflexivo cuando la reflexión es algo que se elude expresamente.

Esta mayor comprensión de la realidad educativa ha desembocado en una mayor disposición a abordar los problemas del aula y del centro, a buscar y crear estrategias, herramientas y recursos para afrontarlos, a no conformarse con las cosas como están sino a desarrollar iniciativas de cambio e innovación. Pensamos que ha sido el propio formato de la

formación ofrecida lo que ha posibilitado dicho logro. Y ello porque se han ido ofreciendo recursos para problemas reales, se ha experimentado con ellos, se han analizado las repercusiones de la puesta en práctica de los mismos, y la búsqueda de nuevos cauces. Se ha centrado nuestra atención en modelar una forma de trabajar como profesional de la enseñanza. De hecho, a lo largo del programa de inducción, los profesores principiantes han elaborado varias iniciativas propias, que han compartido con sus compañeros, y finalizado el programa muchos de ellos estaban ya embarcados en otras aventuras de renovación.

Hemos podido comprobar cómo nuestros docentes noveles han ido cambiando su discurso acerca de la enseñanza en multitud de frentes. Con relación al aula, han ido conformando otra visión acerca de los estudiantes y su aprendizaje, algo que nos ha llamado mucho la atención, porque la literatura sobre los ciclos vitales y estadios de desarrollo docente apunta a que el hecho de que centrar la preocupación de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes, es algo que se consigue tras un período de experiencia docente considerable, estimado entre los siete u ocho años. Dicho de otro modo, estos estudios apuntan a que la preocupación fundamental de un profesor en sus primeros años de docencia es la gestión del aula, especialmente lo que se refiere a los problemas de comportamiento o el uso del tiempo, y al dominio del contenidos de las materias que se imparte; sólo tras dos o tres años de docencia comienzan por preocuparse por la propuesta curricular que hacen a sus alumnos, intentando mejorar la metodología, las actividades o el sistema de evaluación, y sólo después, cuando ya podemos hablar de profesores experimentados, comienzan a centrar su campo de preocupaciones el aprendizaje de sus alumnos. Pues bien, nosotros hemos podido observar que, a través de este programa de inducción, se ha acelerado este proceso de modo que, una vez abordados en la primera fase las cuestiones relativas a la convivencia y gestión del aula, los profesores noveles han empezado a ocuparse prioritariamente de modificar el curriculum y de mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, acentuándose un interés especial por aquellos sujetos especialmente difíciles por la razón que fuere (necesidades educativas especiales, inmigrantes, privación sociocultural, problemas familiares, económicos, etc.).

En cuanto al curriculum, todos ellos se han iniciado en propuestas especialmente pensadas para trabajar la diversidad en el aula, bien por presencia de distintos niveles de competencia curricular, de intereses y motivaciones o de valores, con proyectos inclusivos y adaptaciones individuales también. El trabajo desarrollado en este ámbito les ha llevado en muchos casos a abandonar la dictadura de los libros de textos, algo normal en profesores noveles, y a construir sus propios materiales y recursos. Este logro debe ser especialmente resaltado, porque pensamos que ofrecer oportunidades para que los docentes construyan materiales curriculares en condiciones de experimentación y bajo seguimiento y apoyo constituye una exigencia de cara a formar verdaderos profesionales de la enseñanza. Poder comprobar que se es competente en esta tarea y verificar los beneficios que ofrece, permite distanciarse de los manuales escolares que difícilmente pueden ser útiles en el tratamiento de contextos heterogéneos.

No obstante, nuestros profesores noveles han conseguido también, y ello fue uno de nuestros objetivos iniciales, elevar la mirada para observar el contexto que rodea el aula. Así, no sólo han desarrollado una visión más compleja de la organización escolar y de cómo ésta puede estar al servicio del aprendizaje de los alumnos, buscando nuevas fórmulas que flexibilicen las estructuras para poder dar respuesta a una realidad diferente, sino también acerca del contexto social y político que envuelve la escuela. De este modo, nuestros participantes han ido adquiriendo una comprensión más honda, fundamentada y crítica sobre principios educativos que

son fundamentalmente ideológicos (comprensividad, igualdad de oportunidades, atención a la diversidad, equidad y justicia social, fracaso escolar, escuela pública y privada), sobre los cambios acontecidos en el contexto sociocultural en las últimas décadas, con sus valores y tendencias postmodernas y neoliberales y su influencia en el modo de hacer política educativa, sobre el papel actual de las familias en la educación, sobre la influencia de los medios de comunicación de masas, sobre las expectativas sociales acerca de la escuela, etc. y la incidencia de todo ello sobre los adolescentes. No queremos decir que el discurso sobre estos temas sea homogéneo entre los profesores noveles; al contrario, hay mucha distancia entre las creencias mantenidas por unos y otros respecto a estas cuestiones. Lo que sí ha habido es un proceso de complejización de su discurso, un incremento en su comprensión de estas variables, de su relación entre ellas, un posicionamiento más fundamentado, una mayor argumentación y potencial de explicación de los acontecimientos escolares en su relación con el contexto.

### **3.2. Acerca del programa de inducción**

Tras la realización de esta experiencia, estamos en disposición de confirmar algunas de las hipótesis de las que partíamos en este trabajo. En primer lugar, los resultados obtenidos, el impacto originado en nuestros profesores principiantes y la satisfacción de éstos, nos lleva a afirmar la total pertinencia de ofrecer programas de inducción que apoyen el proceso de socialización de los docentes durante sus dos primeros años de docencia. Nos reafirmamos en la insuficiencia de la actual formación inicial del profesorado de Secundaria (CAP), dado que nuestros participantes habían cursado el año previo a comenzar este programa dicho curso, y a pesar de que la valoración, en términos generales, del mismo era positiva, todos apuntaban a la necesidad que sentían de formarse desde que se habían estrenado como docentes, como razón para implicarse en este programa. Podemos afirmar que la significatividad de la formación recibida sólo es auténtica cuando discurre de forma paralela al proceso de inducción a la práctica; sólo desde las coordenadas reales de la enseñanza, se puede dar significado a la formación, pero no desde la situación de alumnos en prácticas, sino cuando se ostenta la responsabilidad completa sobre los grupos de alumnos, docente y administrativa. Sólo entonces, es posible establecer ese puente entre la teoría la práctica, entre la dimensión explicativa y aplicativa de la didáctica y la realidad que le da sentido.

Es por ello que desde estas líneas debemos rechazar de plano la propuesta de formación inicial lanzada por el actual gobierno, donde la formación teórica se realiza durante la licenciatura, desconectada de la práctica, y la fase de realización de ésta desaparece, puesto que los contratos en prácticas en los centros privados no puede considerarse como un período formativo.

En cuanto a las estrategias utilizadas, debemos confirmar que, como en otros programas de inducción desarrollados particularmente en los Estados Unidos, son herramientas que se combinan perfectamente para potenciar su efecto sobre la formación del profesorado. Las presentaciones o ponencias enlazadas siempre a un trabajo previo o posterior en el aula, al que hay que hacer seguimiento mediante los mentores y las puestas en común; el apoyo entre iguales que constituye un contexto de respaldo afectivo, personal y técnico no desdeñable, la apertura y flexibilidad, permitiendo modificar los temas y tareas en función de necesidades e intereses, adaptarse a la diversidad de los propios participantes, permitiendo que cada uno vaya elaborando sus propuestas de acuerdo a su disposición a adoptar cambios, en función de su propia evolución

y sus coordenadas concretas; la utilización de sus propias iniciativas como recursos del programa; las lecturas compartidas que ofrecían un contexto común de entendimiento y discusión; etc.

La mayor dificultad ha residido en las relaciones de mentorazgo, dado que el hecho de estar trabajando en centros distintos dificulta el encuentro, al margen de que no todas las parejas establecidas funcionaron como se hubiera deseado. Por ello, concluir que sería preferible que los profesores experimentados que ejerciera como mentores pertenecieran al mismo centro, y a ser posible, departamento, del profesor novel asociado. También es cierto que se descuidó la formación y orientación de los mentores, lo que llevó a éstos, en algunos casos, a sentirse inseguros en su papel.

Concluir desde aquí que este tipo de líneas de trabajo debería tener continuidad, pero que no es posible cuando se hace de manera voluntaria por el motivo de comprobar que existen modelos de formación que realmente funcionan. Cuando se lleva tiempo trabajando en este campo, recibiendo continuas frustraciones por la escasa preocupación que despierta la formación del profesorado en los políticos y las administraciones, se necesita cierta constatación de que es posible ofrecer una formación de calidad, y de que sólo esta es baluarte de una educación de calidad. Este trabajo, que se ha realizado en condiciones de experimentación, aspiraría, en último término, a servir de ejemplo vicario para aquellos que sí ostentan la responsabilidad de la formación del profesorado, a inspirar líneas de trabajo y ofrecer estrategias concretas de funcionamiento a quienes pueden dar cobertura institucional a estas iniciativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIL, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.
- MILES, M. y HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, Ca. Sage Pub.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative Research Analysis Types and Software Tools*. London. The Falmer Press.