

**III ENCUENTRO INSTITUCIONAL
DEL CONSEJO ESCOLAR
DE LA REGIÓN DE MURCIA,
CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y
CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO**

**UN NUEVO PROFESOR PARA UN NUEVO SIGLO.
NUEVAS DEMANDAS, NUEVAS NECESIDADES**



COMUNIDAD AUTÓNOMA
DE LA REGIÓN DE MURCIA

Edita: Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Coordinación: José María Sánchez Sánchez

Consejo de Redacción: José Conesa Traver, Javier Hernández Gil, Ricardo Montes Bernárdez, Juan Pérez Cobacho, Fernando Sola García.

Diseño portada: Javier Hernández Gil.

I.S.B.N.:

D.L.:

ÍNDICE

	página
1. Presentación	5
2. Programa. Desarrollo	9
3. Intervenciones sesión de inauguración	17
Bienvenida	19
Presentación del Encuentro	21
Inauguración	25
4. Ponencia	27
La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo	27
5. Informes	51
5.1. Comisiones de trabajo del CERIM	53
La formación inicial y continua de los educadores	55
Valoración social del profesorado en las comunidades autónomas del estado español: estudio normativo comparativo	61
5.2. Consejos Escolares Municipales	71
Informe realizado por el Consejo Escolar Municipal de Murcia	73
Informe final del Consejo Escolar Municipal de San Javier	95
Informe del Consejo Escolar de Torre Pacheco	101
Informe del Consejo Escolar Municipal de Los Alcázares	103
Informe del Consejo Escolar Municipal de San Pedro del Pinatar	107
6. Estudio de campo. Informe del Mar Menor y Campo de Cartagena	111
7. Mesa redonda. Intervenciones	153
8. Sesión de Clausura	175
9. Valoración del Encuentro. Conclusiones y propuestas	179
10. Apéndice	189

1. PRESENTACIÓN

Presentación

Hacer una alto en el camino, pararse a pensar, y reflexionar conjuntamente es un ejercicio de comunicación enriquecedor y valioso.

El III Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia ha sido, en su acepción más realista, ese lugar de encuentro de las comunidades educativas de la zona del Mar Menor y Campo de Cartagena, al que se sumaron los altos cargos de la Consejería de Educación y Cultura, y su consejero, Excmo. Sr. D. Fernando de la Cueva.

El tema tratado, “Un nuevo profesor para un nuevo siglo”, el marco incomparable del Parque Almansa de San Javier y La Manga del Mar Menor, junto a la alta cualificación de ponentes y el trabajo desarrollado por el profesorado, Consejos Escolares Municipales y de Centro, sin duda, han contribuido al éxito de estas Jornadas que servirán para avanzar en la mejora de la calidad de la educación de los murcianos.

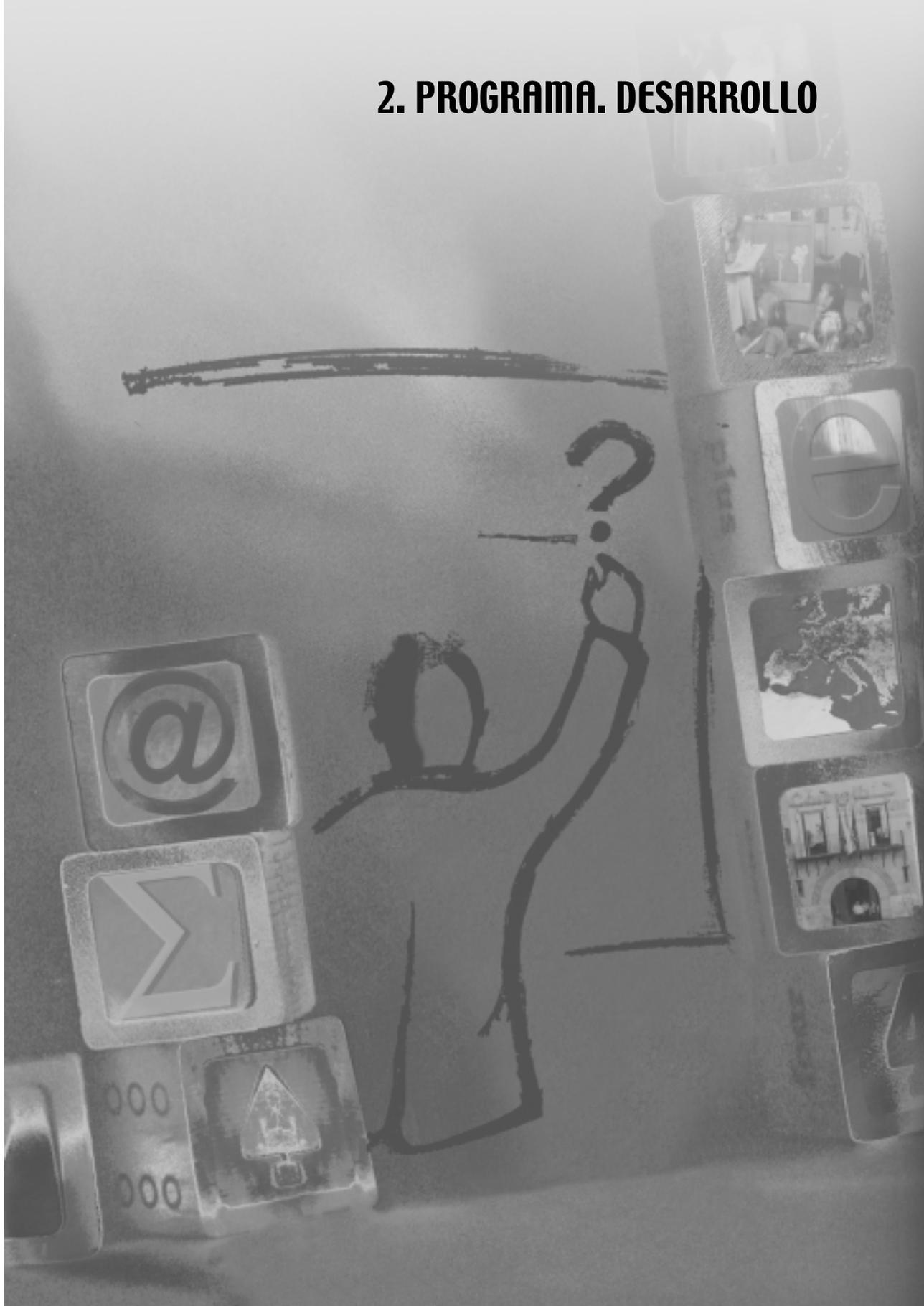
El Consejo Escolar de la Región además de cumplir con las actuaciones de carácter preventivo como órgano de consulta y asesoramiento de la Consejería de Educación y Cultura, asume la misión y la vocación de impulsar en su seno la reflexión y el diálogo, siendo foro de debate de los problemas educativos básicos. En este sentido la celebración de este Encuentro ha tratado de ilusionar, apoyar y alentar a un profesorado cada vez más presionado por una sociedad más exigente con la educación y, sin embargo, esencialmente comprometida con ella.

Fruto de aquel Encuentro es este libro que hoy ve la luz, en el que se recoge de manera fidedigna lo que allí se expuso, se vivió y se debatió, y en el que va implícito nuestro compromiso de acrear los estudios y trabajos de este órgano de participación para que sirvan de instrumento de reflexión a situar de manera conveniente las funciones de los educadores en el marco de la nueva sociedad.

Confío que las conclusiones derivadas de este Encuentro, y que serán elevadas a la Administración educativa, sirvan como elementos de juicio a considerar para una toma de decisiones en beneficio de una educación cada día mejor.

Josefina Alcayna Alarcón
Presidenta del Consejo Escolar de la Región de Murcia

2. PROGRAMA. DESARROLLO



Programa

Viernes 17 de mayo

Lugar: Centro Cívico del Parque Almansa de San Javier.

17'45 h. **Entrega de documentación.**

18'00 h. **Bienvenida** del Sr. D. José Hernández Sánchez, Alcalde Presidente del Excmo. Ayuntamiento de San Javier.

Presentación del Encuentro por parte de la Ilma. Sra. D^a. Josefina Alcayna Alarcón, Presidenta del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Inauguración a cargo del Excmo. Sr. D. Fernando de la Cierva Carrasco, Consejero de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia.

18'30 h. **Ponencia:** "La formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo".

Ponente: D. José Manuel Esteve Zarazaga. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.

Modera: D. Alfonso Capitán Díaz. Catedrático de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Murcia y Consejero del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

19'15 h. **Coloquio.**

20'00 h. **Informes** de los presidentes de las comisiones de trabajo del Consejo Escolar de la Región de Murcia:

a. Formación y funciones del Profesorado. Ilmo. Sr. D. Diego Guzmán Martínez-Valls. Decano de la Facultad de Educación y Presidente de la Comisión: Recursos Humanos y Financiación.

b. Valoración social del profesorado en las comunidades Autónomas del Estado Español: estudio normativo comparado. D. Juan Antonio Pedreño Frutos. Presidente de UCOERM y Presidente de la Comisión: Normativa Legal y Reglamentaria.

20'40 h. **Coloquio.**

Modera: Sr. D. Francisco Porto Oliva. Concejel de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Murcia y Consejero del Consejo Escolar de la Región.

22'00 h. **Recepción oficial** a los participantes en el Museo de San Javier, ofrecida por el Excmo. Ayuntamiento.

Sábado 18 de mayo

Lugar: Hotel Galúa de la Manga del Mar Menor.

9'30 h. **Mesa Redonda:** "Los Consejos Escolares Municipales ante los nuevos retos y necesidades del Profesorado".

Ponentes: Presidentes de los Consejos Escolares Municipales de Los Alcázares, Fuente Álamo, Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco.

Modera: D. Juan Martínez Pastor. Concejel de Educación del Ayuntamiento de San Javier.

10'30 h. **Coloquio.**

11'00 h. **Pausa-Café.**

11'30 h. Ponencia-Mesa redonda: "Rol del profesor del siglo XXI. Nuevas demandas, nuevas necesidades".

Ponente: D. Mariano Meseguer de Pedro. Profesor de Psicología Social de la Universidad de Murcia, en representación del equipo de investigación (1).

Componentes Mesa:

Ilmo. Sr. D. Diego M^a Cola Palao. Director General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura.

D^a Fuensanta Ruiz Pozo. Presidenta de FAPA-RM y Consejera del Consejo Escolar de la Región.

D. Pablo Galindo Albaladejo. Director del CEIP Bienvenido Conejero de Los Alcázares.

D. Juan Ángel Sánchez Naharro. Director del IES Gerardo Molina de Torre Pacheco.

D^a. Pilar Valdés García. Representante de alumnos del Consejo Escolar del IES Mar Menor de San Javier.

D. Pedro Orenes Asensio. Director del CPR de Torre Pacheco.

D. Antonio Francisco Gómez Gómez. Profesor de E. Secundaria y Consejero del Consejo Escolar de la Región.

12'45 h. Coloquio.

Modera: Ilmo. Sr. D. Pedro Colao Marín. Secretario General de la Universidad Politécnica de Cartagena y Consejero del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

13'30 h. Clausura a cargo del Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Manrique, Presidente del Consejo Escolar del Estado y Vicepresidente del Consejo Escolar Europeo.

Entrega de Certificados a los participantes.

14'00 h. Paseo marítimo, almuerzo ofrecido por el Ayuntamiento de San Javier.

(1) Esta ponencia es el fruto del trabajo de campo realizado por el equipo: D. Mariano Meseguer de Pedro y D^a Juana Ruiz del Cerro del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Murcia; D. José Antonio Martínez Asís profesor de Educación Secundaria y el asesor del CERM, D. José María Sánchez Sánchez.

El trabajo ha sido desarrollado durante el curso 2001/2002 en el ámbito del CPR de Torre Pacheco con la participación de:

- a. El CPR de Torre Pacheco.
- b. Los Consejos Escolares Municipales de: Fuente Álamo, Los Alcázares, Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco.
- c. Los Centros de Educación Infantil y Primaria: "Hernández Ardieta" (Roldán), "Ntra. Sra. del Rosario" (Torre Pacheco), "Ntra. Sra. de Loreto" (Santiago de la Ribera), "Joaquín Carrión" (San Javier), "Bienvenido Conejero" (Los Alcázares), "Garre Alpañés" (Balsicas), "Fulgencio Ruiz" (Santiago de la Ribera), "Maspalomas" (San Pedro del Pinatar), "Severo Ochoa" (San Javier), "Fontes" (Torre Pacheco), C.R.A. "Alzabara" (Cuevas de Reylo), "Ntra. Sra. de los Dolores" (Dolores de Pacheco), "Las Esperanzas" (San Pedro del Pinatar), C.P. "Los Antolinos" (San Pedro del Pinatar), "El Mirador" (El Mirador) y "Ntra. Sra. del Carmen" (Lo Pagán).
- d. Los Institutos de Educación Secundaria: "Luis Manzanares" (Torre Pacheco), "Roldán" (Roldán), "Ruiz de Alda" (San Javier), "Menárguez Costa" (Los Alcázares), "Mar Menor" (San Javier), "Manuel Tárraga Escribano" (San Pedro del Pinatar), "Gerardo Molina" (Torre Pacheco), "Dos Mares" (San Pedro del Pinatar), "Ricardo Ortega" (Fuente Álamo).

- e. Presidente de la FAPA local de Murcia y Presidentes de las Asociaciones de Padres de Alumnos de los Centros: “Joaquín Carrión Valverde”, CRA “Alzabara”, “Fontes”, “Bienvenido Conejero”, “Gerardo Molina”, “Luis Manzanares” y “Sagrado Corazón”.
- f. Representantes de alumnos de los IES de San Javier.
- g. Los Inspectores de Educación del ámbito de estudio.
- h. El EOEPs del ámbito de estudio.
- i. Empresas relevantes del ámbito de estudio.

■ Instituciones colaboradoras:

- Ayuntamiento de San Javier.
- CPR de Torre Pacheco.

■ Consejeros del CERM:

- D. Alfonso Capitán Díaz
- D. Pedro Colao Marín

■ Equipo técnico CERM:

- D. José Conesa Traver
- D. Javier Hernández Gil
- D. Ricardo Montes Bernárdez
- D. Juan Pérez Cobacho
- D. Fernando Sola García
- D. José María Sánchez Sánchez

■ Secretaría/Información:

- D^a M^a Carmen Manzano Pina
- D^a Maruja Merlán Maciá

Teléfonos: 968 27 97 05 • 968 27 97 04

Fax: 968 27 97 11

■ Coordina:

José María Sánchez Sánchez, Asesor del CERM.

Desarrollo del Encuentro

Al Encuentro se inscribieron ciento noventa y tres representantes de consejos escolares municipales y de centro así como profesorado de todos los niveles de enseñanza y del Servicio de Inspección Educativa y de la Alta Inspección del Estado, también participaron los presidentes y representantes del Consejo Escolar del Estado y de las comunidades autónomas de: Asturias, Canarias, Galicia, Madrid y Navarra. Por parte de la Consejería de Educación y Cultura asistieron: el Consejero, la Secretaria General y todos los Directores Generales.

El Encuentro se configuró en torno a dos jornadas.

La primera desarrollada el día 16 en el Centro Cívico de San Javier y con tres sesiones: Bienvenida, presentación e inauguración con la intervención del Sr. Alcalde de San Javier, D. José Hernández Sánchez, la Ilma. Sra. presidenta del Consejo Escolar de la Región de Murcia D^a Josefina Alcayna Alarcón y el Excmo. Sr. Consejero de Educación y Cultura D. Fernando de la Cierva Carrasco.

La Ponencia "La formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo" que desarrolló D. José Manuel Esteve, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga. Presentó y moderó el coloquio D. Alfonso Capitán, catedrático de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Murcia.

Informes de los presidentes de las comisiones de trabajo del Consejo Escolar de la Región de Murcia:

- La formación y funciones del profesorado a cargo del Ilmo. Sr. D. Diego Guzmán, Decano de la Facultad de Educación y presidente de la comisión: Recursos humanos y financiación.
- Valoración social del profesorado en las CCAA del Estado Español, estudio normativo comparado, a cargo de D. Juan Antonio^o pedreño, presidente de UCOERM y presidente de la comisión: Normativa legal y Reglamentos.

Como cierre de la jornada el Excmo. Ayuntamiento de San Javier procedió a la recepción oficial de los participantes y ofreció un vino español.

La segunda jornada se realizó el día 18 en el hotel Galúa de la Manga del Mar Menor, se dedicó a la presentación del estudio realizado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia, dentro de las actividades de la comisión de trabajo: Relaciones institucionales y de estudios en colaboración con la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad. El estudio —bajo el título "Rol del profesor del siglo XXI. Nuevas demandas, nuevas necesidades"— recoge el trabajo de campo realizado, en el ámbito del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Torre Pacheco, por el equipo de profesores: José María Sánchez Sánchez, Asesor del Consejo Escolar de la Región de Murcia, Mariano Meseguer de Pedro y Juana Ruiz del Cerro, del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Murcia y José Antonio Martínez Asís, profesor de Educación Secundaria. En la organización y desarrollo del Seminario de directores y los correspondientes a los veinticuatro centros participantes se ha contado con la activa colaboración del director del CPR de Torre Pacheco D. Pedro Orenes Asensio. La muestra del estudio ha estado formada por directores y profesorado de veinticuatro centros, los inspectores de la zona, asesores del CPR, alumnos y padres representantes de Consejos Escolares de Centro, presidentes y comisiones de trabajo de los Consejos Escolares Municipales, y empresarios relevantes de la zona. La metodología

empleada, según los casos, ha girado en torno a la formación de grupos de expertos, realización de entrevistas, aplicación de cuestionarios... con objeto de conseguir una adecuada combinación de los datos puramente cuantitativos (contestación individual de los cuestionarios), con los cualitativos (de la reflexión y el debate en los grupos de expertos).

La jornada se estructuró en dos sesiones de trabajo:

En primer lugar los alcaldes y representantes de las comisiones de trabajo encargadas de la redacción de las conclusiones del estudio realizado en cada Consejo Escolar Municipal, presentaron los informes correspondientes: D. Francisco Porto, concejal de educación de Murcia; D. José Hernández, alcalde de S. Javier, D. Pedro José Pérez y D^a Carmen Escudero, alcalde y concejala de educación de S. Pedro del Pinatar; D. Francisco Galián, teniente alcalde de Torre Pacheco; D. Miguel Pérez, alcalde de Fuente Álamo y D. José María Mercader y D^a Rosario Muñoz, concejal de educación y presidenta de la comisión de trabajo de los Alcázares. Presentó y moderó D. Juan Martínez Pastor, concejal de educación de San Javier.

En la segunda sesión el miembro del equipo de profesores, autores del trabajo, D. Mariano Meseguer de Pedro, presentó las conclusiones generales del estudio.

A continuación, se desarrolló la mesa redonda sobre el tema, presentada y moderada por el Ilmo Sr. D. Pedro Colao, secretario general de la Universidad de Cartagena y consejero del CERM, formada por:

El Ilmo. Sr. D. Diego Cola, director general de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.

D. José Pérez, consejero del CERM, en representación de la presidenta de la FAPA.

D. Pablo Galindo, director del CEIP Bienvenido Conejero de los Alcázares.

D. Juan Angel Sánchez, director del IES Gerardo Molina de Torre Pacheco.

D^a Pilar Valdés, representante de alumnos del Consejo Escolar del IES Mar Menor de San Javier.

D. Pedro Orenes, director del CPR de Torre Pacheco

D. Antonio Francisco Gómez, profesor de E. Secundaria y consejero del CERM.

El acto de clausura estuvo a cargo del Ilmo. Sr. Presidente del Consejo Escolar del Estado y vicepresidente del Consejo Escolar Europeo D. Alfredo Mayorga.

Finalizó la jornada con un paseo marítimo y una comida típica del Mar Menor ofrecida por el Excmo. Ayuntamiento de San Javier en la Isla de la Perdiguera.

3. INTERVENCIONES SESIÓN DE INAUGURACIÓN

Bienvenida

D. José Hernández Sánchez

Alcalde-Presidente del Excmo. Ayuntamiento de San Javier.

Buenas tardes a todos los asistentes a este acto de inauguración del III Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia, con Consejos Escolares Municipales y de Centros.

Es una satisfacción para el Ayuntamiento de San Javier, acoger durante este fin de semana a diferentes representantes de padres, profesores, alumnos y responsables municipales, que van a presentar las conclusiones del trabajo que se ha desarrollado a lo largo del curso, en los municipios de Torre Pacheco, San Pedro del Pinatar, Fuente Álamo, Los Alcázares, Murcia y San Javier.

El objetivo del trabajo realizado es reflexionar sobre las nuevas necesidades que tiene el profesorado.

Es necesario que la sociedad y las autoridades educativas escuchen cuales son los problemas que tiene actualmente esta profesión y apoyen de manera decidida sus peticiones.

Es necesaria una revalorización social del trabajo docente

Enhorabuena a todos los que han trabajado en este Encuentro, y mi deseo de que vuestra estancia hoy en San Javier y mañana en La Manga del Mar Menor sea de vuestro agrado.

Muchas gracias.

Presentación del Encuentro

Josefina Alcayna Alarcón

Presidenta del Consejo Escolar de la Región de Murcia

Excmo. Sr. Consejero de Educación y Cultura, Ilmo. Sr. Alcalde de San Javier, Ilma. Sra. Secretaria General, Ilmos. Sres. Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos de Asturias, Madrid, Navarra y Galicia, Ilmos. Sres. Directores Generales, representantes del Consejo Escolar del Estado y Consejo Escolar de Canarias, estimado Juan Manuel Esteve y queridos consejeros y amigos:

Buenas tardes a todos y bienvenidos un año más a este Encuentro que ya es tradicional desde los comienzos de la andadura de esta institución y que este año se proyecta en el marco de la presidencia española de la Unión Europea.

Quisiera, en primer lugar, agradecer muy sinceramente y con todo afecto, tanto al Consejero de Educación y Cultura como al Alcalde de San Javier su deferencia y esfuerzo por presidir este Encuentro ya institucionalizado en nuestra Región. Asimismo, deseo expresar mi reconocimiento a los Consejos Escolares Municipales y de Centro, a todos sus integrantes, y de una manera muy especial al profesorado por el tiempo dedicado a los seminarios y jornadas de trabajo, añadidos a su quehacer diario, que evidencian, sin duda, su compromiso por la educación, su vocación y entrega en unos momentos en que tanto se cuestiona su labor docente. Una labor hoy ciertamente difícil, de la que muchos huyen pero que ha sido muy eficaz, y para la que el catedrático de Psicología, Álvaro Marchesi dice *“hace falta valor, pero también valores para asumir el sentido de la educación y conectar con unos alumnos que viven en una sociedad complicada, competitiva y difícil y que no comparten, en muchos casos, los valores que dignifican al hombre”*.

La convocatoria de este Encuentro, el tercero organizado por esta institución en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura, cumple con el propósito de revisar, cada curso, cuestiones de especial interés para la vida educativa, poniendo bajo el foco del análisis y del estudio aquellos aspectos importantes que afectan al desarrollo de los ciudadanos y de las sociedades. En esta línea, temas como la interculturalidad y la participación como factor de mejora de la calidad, fueron objeto de debate, los pasados años, en este foro de reflexión que creo indispensable al servicio del conjunto del sistema educativo y de la comunidad escolar

El tema que este año aquí abordamos *“Un nuevo profesor para un nuevo siglo: Nuevas demandas nuevas necesidades”*, y que ha sido fruto de estudio durante todo el curso por los consejos escolares municipales y de centro de la Comarca del mar Menor y Campo de Cartagena, no ha sido determinado al azar, sino que ha sido seleccionado por entender que en el momento actual el desarrollo personal del profesorado es urgente, ya que es la clave y fundamento para llevar a cabo cualquier reforma, pues no olvidemos que, alcanzar éxito en las políticas educativas, como bien afirma el profesor García Llamas, depende básicamente del profesorado.

Por ello, la formación inicial y permanente, sus relaciones con la sociedad y la tutoría como factor de mejora de la calidad de la enseñanza, se encuentran en el núcleo de reflexión de este estudio que considera que es necesario y urgente favorecer la formación, la situa-

ción social y las condiciones de trabajo de los docentes, ya que difícilmente podrán responder a las exigencias de la sociedad actual si no poseen los conocimientos, las competencias, las cualidades personales y la suficiente motivación y ayuda hacia su tarea profesional.

Dicen los expertos en prospectiva educativa y los estudiosos de la educación del futuro que una de las profesiones que más va a cambiar a corto plazo será la de educador, maestro o profesor y fundamentan sus afirmaciones en la constatación de los retos que nos demanda la sociedad, la comunicación, la información y especialmente internet.

Estas exigencias y actuaciones en estos momentos de cambio piden un esfuerzo añadido por parte de la Administración educativa, de la sociedad y de los propios docentes, si de verdad creemos en nuestro sistema educativo y queremos mejorarlo. Y es que, es cierto que las exigencias a la educación son cada día mayores, más profundas y más amplias, pero conviene dejar claro que las enormes responsabilidades que se atribuyen a la misma no son exclusivas del sistema y por ende del profesorado, sino que el compromiso de la sociedad resulta esencial para alcanzar metas formativas de tanto alcance.

Creo que hay un fuerte envite para que la respuesta desde el propio cuerpo docente y desde la Administración, sepa ir adecuándose a esas necesidades cambiantes del día a día. Y en este envite, repito, hace falta el apoyo de la sociedad que ayude a que nuestro profesorado recupere el orgullo de ejercer una profesión idealizada en la memoria de sus mayores. Creo que nos jugamos mucho en la calidad de la educación y en lo que es el futuro de la sociedad murciana.

Para hablarnos del profesorado, que es su campo de acción, contamos con una personalidad de relieve, el catedrático de la Universidad de Málaga, D. José Manuel Esteve, del que, a buen seguro, aprenderemos de las ideas y de las reflexiones que nos haga hoy aquí, y que sin duda, incitarán al debate. Después tendremos una serie de informes de los presidentes de las comisiones de trabajo del Consejo, para finalizar con dos mesas redondas en las que conoceremos las opiniones de los consejos escolares municipales, de los alumnos, de los profesores y de los padres.

Este Encuentro que a continuación va a inaugurar el Excmo. Sr. Consejero de Educación y Cultura, es el resultado del esfuerzo de múltiples personas y por ello quiero expresar mi felicitación, en primer lugar a todos los participantes que con vuestra presencia dais vida a estas jornadas, pero también a quienes con su esfuerzo discreto, callado y silencioso lo han hecho posible. A los consejeros de las comisiones 3, 4 y 5, a las comunidades educativas del Mar Menor y Campo de Cartagena y a todo el personal del Consejo, eslabones imprescindibles para que fructifique este Encuentro.

Gracias a todos. Gracias Consejero por tu especial sensibilidad y apoyo al tema del profesorado que es signo de inteligencia política. No olvidamos que has puesto a disposición del Consejo, el CPR de Torre Pacheco, cuyo Director, mi querido amigo Pedro Orenes, ha realizado una coordinación impecable con los directores de Centro, que reconocemos. Gracias Alcalde por tu hospitalidad para que esta actividad educativa se desarrolle en esta ciudad joven, dinámica y emprendedora que mira al Mediterráneo. Gracias a los Ayuntamientos de Murcia capital, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco, Los Alcázares y Fuente Álamo que han contribuido a la conexión con los agentes sociales de su municipio y que han dinamizado a sus consejos escolares municipales en el estudio de este tema. De forma especial debo mencionar a los ponentes en conferencia y mesas redondas, así como a la Caja de Ahorros del Mediterráneo, que ha subvencionado parte de este Encuentro y, en particular al asesor técnico del Consejo, José M^a Sánchez, artífice del proyecto junto a los profesores, Meseguer de Pedro y Ruiz del Cerro, del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Murcia y D. José A. Martínez Asís, profesor de Secundaria.

Sólo me queda agradecer la presencia de los Presidentes y representantes de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que nos acompañan, a quienes quisiera desearles que su estancia en San Javier y La Manga sea grata y que además de trabajar e intercambiar sus experiencias en estas jornadas, aprovechen para conocer esta tierra entrañable y acogedora y disfrutar del entusiasmo y buen hacer de la comunidad educativa de la Región de Murcia.

Espero que las conclusiones y propuestas concretas de actuación a partir de las líneas de reflexión tratadas en las numerosas sesiones de trabajo de este Encuentro y de las que haremos entrega al Sr. Consejero, sirvan para avanzar en la mejora de la calidad educativa de todos los murcianos.

Inauguración

Excmo. Sr. D. Fernando de la Cierva Carrasco

Consejero de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia

Ilma. Sra. Secretaria General, Ilma. Sra. Presidenta del Consejo Escolar de la Región de Murcia, Sr. Alcalde de San Javier, Ilmos. Directores Generales, Señoras y Señores,

En primer lugar quisiera agradecer al Sr. Alcalde de San Javier el que haya ofrecido su Municipio como sede para el III ENCUENTRO INSTITUCIONAL DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA, lo que nos permitirá disfrutar en estos dos días de un marco natural y turístico del que todos los murcianos nos sentimos orgullosos.

Asimismo, demuestra su sensibilidad y apoyo hacia el tema de educación que está haciendo de San Javier un municipio puntero en muchos aspectos a la vez que está forjando un futuro próspero para sus vecinos.

Mi agradecimiento, igualmente, a la Presidenta del Consejo Escolar Regional por su continua voluntad y esfuerzo en mejorar la calidad de la educación en nuestra Región y por la excelente organización de las jornadas así como su acierto al seleccionar el tema de reflexión.

Y, por supuesto, agradecer a todos los asistentes el dedicar un fin de semana a la participación en este encuentro.

Creo que todos los presentes estamos de acuerdo en reconocer que la función del profesor y los medios disponibles para desarrollarla son aspectos básicos y decisivos en todo el proceso educativo. Por este motivo, desde nuestro Consejo Escolar Regional, se ha tenido la iniciativa de investigar la situación actual del profesorado, con el objetivo de informar sobre los apoyos y recursos para realizar eficientemente su función. Para ello se ha realizado un estudio que se inició en el mes de diciembre de este mismo curso, en el que han colaborado distintos sectores de la Administración educativa: padres, alumnos, agentes sociales, empresas y muy especialmente se ha consultado al profesorado, al que se le ha pedido su opinión en una serie de aspectos.

El ámbito de consulta de este estudio que se ha realizado tomando como referencia los municipios de San Pedro del Pinatar, San Javier, Los Alcázares, Torre Pacheco, Fuente Álamo y parte del municipio de Murcia, ha tenido una participación muy alta, tanto en número de consultados, como en la implicación en el trabajo en sí, por lo que goza de todas las condiciones necesarias para ser un estudio lo suficientemente riguroso y técnico para ser punto de referencia en decisiones posteriores por parte de esta Consejería.

Los informes que emite nuestro Consejo Escolar Regional nos ofrecen a los responsables nuevas ideas y orientaciones para lograr ese objetivo que es de todos: **OFRECER A LA COMUNIDAD MURCIANA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y ASEGURAR EL DESARROLLO QUE TODOS DESEAMOS.**

Se está haciendo un planteamiento de futuro de la institución educativa, más concretamente, se habla de las necesidades que tendrá el profesor en un futuro, e incluso de las necesidades que tiene actualmente.

Desde la Consejería estamos trabajando en ello, aunque siempre es necesario un alto en el camino y reflexionar sobre las propias actuaciones. La posibilidad de disponer de este estudio y de las actas de este Encuentro, será otra buena oportunidad para esa reflexión.

Los problemas que preocupaban a nuestra sociedad, son la ocupación nuestra, y siempre la figura del profesor es un seguro de éxito en las intervenciones que realizamos.

Un ejemplo podría ser el tratamiento que se está dando al fenómeno de la inmigración. Hace no mucho tiempo era algo nuevo, casi desconocido; al día de hoy tenemos en marcha en la Consejería un Plan de Solidaridad dedicado a este importante asunto, con una aportación económica considerable. Pero esto no sería nada sin la implicación del profesorado, que ha hecho y está haciendo una gran labor para lograr la integración de este alumnado. Para dar una respuesta a estos nuevos alumnos, ha tenido que realizar un esfuerzo poco conocido por los que no viven de cerca la institución educativa. El número de horas dedicadas a formación y preparación de materiales, dentro y fuera de su horario de trabajo, es un indicador de esta enorme tarea.

Pero, a pesar de lo importante de la formación, o la importancia de hacer un reparto justo de los alumnos inmigrantes en los centros para evitar guetos, el verdadero éxito ha sido saber generar un clima de centro educativo y un clima de aula integrador.

La escuela es el modelo social de relaciones humanas y de valores, donde nuestros hijos se están formando, e indudablemente este modelo social tendrá una proyección y formará parte de lo que será nuestra sociedad mañana. Lo que necesitamos es precisamente eso: una sociedad que sepa acoger e integrar. La sociedad del futuro es la escuela de hoy.

Pensando en el futuro, no hemos querido dejar la formación en las nuevas tecnologías en un segundo plano, habría sido un error que siempre lamentaríamos. Creo que todos conocéis ya lo que es el Proyecto Plumier y el esfuerzo para la dotación que se ha hecho desde nuestro Gobierno Regional. Otra vez la figura del profesor está siendo la clave para el éxito de este proyecto. La respuesta por parte del profesorado ha sido masiva, y la demanda de formación nos hace afirmar que estamos en el camino correcto, que la inversión ha merecido la pena y que se reflejará en la educación de nuestros alumnos.

Todos somos conscientes de muchos de los problemas que existen en las aulas, que tienen nuestros escolares. En educación, los aciertos y los errores, se manifiestan casi inmediatamente cuando son consecuencia de la actuación del profesorado en el aula, y pueden tener una respuesta a muy corto plazo, pero ha de pasar mucho más tiempo en poder ser evaluados cuando son consecuencia del diseño de sistema educativo.

Ha pasado el tiempo más que necesario para conocer las virtudes y fallos del sistema educativo actual, que se inició en 1990 con la publicación de la LOGSE, por eso hoy estamos trabajando en aquellos aspectos que nos está exigiendo con urgencia nuestra sociedad y especialmente los profesionales de la educación, ya que están afectando a la imagen social del profesorado, a su trabajo diario y a los resultados académicos y educativos de nuestros hijos.

Está en fase de consideraciones la futura Ley de Calidad, en la que se ha procurado dar cabida a los elementos que se necesitan para corregir situaciones que se hacen insostenibles, y en la que, entre otros objetivos, está el reconocer y estimular el trabajo de los docentes. Estoy convencido de que este objetivo se logrará.

Con mi más sincero agradecimiento a todas las personas que con vuestro esfuerzo habéis dado contenido a estas jornadas: QUEDA INAUGURADO EL III ENCUENTRO INSTITUCIONAL DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA, CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y DE CENTRO: UN NUEVO PROFESOR PARA UN NUEVO SIGLO.

GRACIAS

4. PONENCIA

La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo

José M. Esteve Zaragaza

Catedrático de Teoría de la Educación. Universidad de Málaga.

1. Los nuevos enfoques de la formación de profesores en Europa

En los últimos diez años, diversos países europeos han emprendido reformas de sus sistemas de formación de profesores que comparten ciertas tendencias comunes, pese a las diferencias propias de cada sistema educativo. Veamos las principales tendencias:

1.1. El aumento cuantitativo y cualitativo de la formación exigida para los profesores de primaria.

En toda Europa, en el momento actual, se exigen al menos doce años de escolaridad (el equivalente a la formación secundaria completa), para acceder a los cursos de formación de maestros de primaria. En ningún país de Europa se accede ya a las instituciones de formación de profesores con una escolarización primaria o de grado medio. Igualmente, en toda Europa, la tendencia actual es de situar la formación de profesores de primaria en el marco de la Universidad, si bien con distintas fórmulas. Entre ellas se perfilan dos vías distintas para organizar la formación de profesores: los modelos profesionales simultáneos, en los que se diseñan títulos profesionales dedicados a la docencia integrando al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica; y los modelos sucesivos, en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional. En esta línea, predominan los modelos llamados cuatro más uno; en los que se pide al futuro profesor que haya cursado cuatro años de estudios científicos (el equivalente a una licenciatura) en una Facultad Universitaria, antes de ser admitido a una formación profesional como docente que se extiende durante un periodo de un año más. Tal es el sistema de formación en Irlanda, Finlandia y Holanda. En Francia, los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) siguen el mismo modelo, pero con un sistema de tres más dos; es decir tres años de estudios científicos en la Universidad (el equivalente a una diplomatura), más dos años de formación profesional de carácter psicopedagógico para la docencia. En ambos modelos, la formación profesional para la docencia tiene un carácter eminentemente práctico. En general, tiende a considerarse que el aumento de las exigencias y de las nuevas responsabilidades educativas que pedimos a nuestros profesores y el aumento del nivel cultural de los países europeos exige una formación universitaria equivalente a una licenciatura para que nuestros profesores de primaria mantengan un buen nivel profesional, acorde con las nuevas exigencias que les pedimos, y una alta consideración social acorde con el aumento del nivel cultural de la población. En esta línea de mayor profesionalización de nuestros profesores de educación primaria, la mayoría de los países europeos contemplan una o más especializaciones con recorridos curriculares diferenciados.

1.2. La profesionalización de la formación de los profesores de secundaria

En toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta la necesidad de una formación específica de carácter

ter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a pensar en sí mismos más como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina, etc.

1.3. La regularización de la formación de profesores de la enseñanza pre-primaria

La mayor parte de los países europeos han situado la formación de profesores de preescolar en el ámbito de la Universidad y en el marco de programas de formación con una duración mínima de tres o cuatro años (Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido). En muy pocos países, aún se continúa situando esta formación en el ámbito de la formación secundaria de grado superior (formación profesional), en instituciones al margen de la Universidad (Alemania, Austria, Italia).

1.4. Estudios específicos para Educación Especial y Formación Profesional.

La atención a los niños con necesidades educativas especiales se constituye en una especialidad situada en el ámbito de los estudios universitarios, reconociendo la necesidad de una formación específica para atender a este grupo de alumnos. En la misma línea se tiende a plantear la necesidad de una formación específica para los profesores de los centros de formación profesional; pero, aunque se reconoce generalmente la calidad del sistema de formación profesional de Alemania y Austria, no se acaba de extender su modelo en el resto de Europa, probablemente por problemas presupuestarios.

1.5. Integración y accesibilidad entre los cuerpos de profesores.

Al situar todos los escalones de la formación de profesores en la Universidad y en el marco de ciclos largos equivalentes a una licenciatura se desdibujan las tradicionales separaciones entre los profesores de primaria y de secundaria, tal como ha ocurrido en Francia o Portugal. Al mismo tiempo, los distintos sistemas educativos europeos establecen sistemas de acceso más flexibles entre las distintas categorías de profesores, permitiendo el reconocimiento de las licenciaturas de los profesores de primaria y el acceso de determinados profesores de secundaria a la Universidad. Sin embargo, aún siguen existiendo distintos programas de formación, con contenidos curriculares diferenciados en Alemania, España y Finlandia.

2. Identificación de los objetivos específicos de la formación docente

El objetivo fundamental es adecuar los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por la aceleración del cambio social. Para conseguirlo, es importante ofrecer algunas orientaciones, ejercicios prácticos de simulación, programas de intervención, y diseños de los contenidos teóricos y del "practicum", que nos permitan abordar los cuatro objetivos siguientes:

- 1.-Profundizar en las conclusiones, obtenidas durante veinticinco años de investigación,

sobre la comunicación en el aula, permitiendo al futuro profesor comprender los sistemas de comunicación que regulan el tiempo de la clase y la dinámica de los grupos. Este primer elemento debe afrontarse desde una combinación de contenidos teóricos, junto con ejercicios específicos en el marco de prácticas de simulación y de intervención.

2.- Conseguir que cada profesor identifique su propio estilo docente, las reacciones y sentimientos que su estilo produce en sus alumnos, y el tipo de recursos que él puede poner en juego en las distintas responsabilidades que el profesor debe asumir en la enseñanza. En definitiva, este objetivo podríamos resumirlo diciendo que el profesor debe forjarse una mínima identidad profesional. Para ello, es imprescindible un conocimiento mínimo de las instituciones escolares, como el entorno global en el que va a desarrollarse su actividad profesional. Este segundo elemento apenas si tiene cabida en el ámbito de los contenidos teóricos, por lo que habría de conseguirse en el terreno de las prácticas de observación y de simulación, antes de lanzar al futuro profesor a una intervención directa con alumnos reales.

3.- Antes de afrontar en solitario la responsabilidad de un grupo de clase, el futuro profesor tiene que ser capaz de tomar iniciativas ante los problemas prácticos, disponiendo de una amplia gama de recursos para la acción, y de una razonable seguridad en sí mismo y en su capacidad de organizar el trabajo de la clase, articulando un sistema de reglas que lo haga posible. Para ello veremos más adelante las propuestas de las técnicas de formación de destrezas sociales en el aula. Vale la pena advertir que la efectividad de las exposiciones teóricas para operativizar este objetivo es más bien escasa.

4.- Permitir a los futuros profesores adaptar los contenidos de enseñanza que han asimilado durante sus estudios universitarios, a los niveles de conocimiento de sus alumnos, a sus diferentes niveles de motivación y a su distinta capacidad de abstracción, logrando un aprendizaje significativo. Este objetivo debe ser preparado desde los contenidos teóricos de las Didácticas Especiales, pero no se desarrollará plenamente más que en el campo de las prácticas de intervención, en situaciones reales y con alumnos reales, desde el esquema de la investigación-acción, y con la ayuda de un tutor experimentado. Las prácticas de simulación tienen muy poco que ofrecer en este campo.

3. Técnicas de análisis de la interacción y la comunicación en el aula

Para abordar este tema hay que tener en cuenta las principales conclusiones obtenidas por esa larga línea de investigación, con importantísimas conclusiones prácticas, que comienza en Flanders (1977) y Hargreaves (1977) y continúa hasta nuestros días con los trabajos de Kyriacou(1986, 1991).

El título del trabajo de Kyriacou: *Essential Teaching Skills* (Destrezas esenciales para la enseñanza) puede resumir muy bien lo que se trata de hacer en este enfoque. Yo lo sintetizaría diciendo que se trata de enseñar a los futuros profesores, de forma sistemática y ordenada, lo que los profesores veteranos hemos aprendido con un poco de vista y por el bárbaro método del ensayo y error.

Si, como hemos visto en otros trabajos (Esteve,1997), la situación es el elemento básico que determina el enfoque de nuestra enseñanza, lo primero que debemos hacer es enseñar a los futuros profesores a analizar las distintas situaciones a las que pueden enfrentarse. Los profesores veteranos sabemos esto muy bien, prueba de ello es que lo primero que nos interesa cuando nos invitan a dar una conferencia es situarnos: ¿Quién es el público? ¿Qué nivel académico tiene? ¿Hay gente de diversa procedencia? ¿Cuántos asistentes están previstos?¿La conferencia se desarrolla dentro de un ciclo con otras conferencias?¿Quién es son

los conferenciantes y Quién es van a intervenir antes que yo?... etc. Con estos datos nos hacemos una idea de la situación a la que nos vamos a enfrentar, y preparamos una conferencia que varía en su tono, en su nivel de conocimientos, en las formas de comunicación y en otros muchos elementos, dependiendo de la composición de lugar que nos hacemos de la situación en la que vamos a hablar.

Me tengo por un buen conferenciante, pero las dos veces que se ha roto la situación en la que yo pensaba hablar, me he bloqueado como un principiante y sólo he salido bien del trance olvidando mis papeles y recurriendo a la improvisación. En uno de estos casos, un maestro de primaria me había lanzado el desafío de dar una conferencia en su pueblo, con la queja de que los profesores de la Universidad nos movíamos en ambientes elitistas y éramos incapaces de acercarnos a los problemas del maestro rural. Esta referencia y el aviso de que invitaría a sus colegas de los pueblos colindantes me hicieron equivocar la referencia. Yo pensaba que iba a hablar para maestros rurales y preparé mi conferencia pensando en ellos. Al entrar en la pequeña escuela, engalanada para la ocasión, encontré la primera y segunda fila ocupadas por las abuelas de los alumnos, arrebujadas en sus toquillas negras; luego, diez o doce madres dispersas; y, a continuación, los alumnos más mayores apretujados hasta el fondo. En semejante situación, todos los esquemas con los que pensaba orientar la conferencia, carecían de sentido. Dejé mis papeles en la cartera e improvisé un potpourri en el que incluí todas las generalidades con las que se trata la educación en los programas de televisión. Hablar durante media hora se convirtió en un ejercicio agónico, porque aunque en algún momento contacté con el auditorio, éste me lanzaba continuos mensajes de desaliento, y a que me daba cuenta de que las abuelas de las dos primeras filas sólo estaban preocupadas por combatir el frío, arrebujándose en sus toquillas, mientras, con expresión ausente, esperaban que acabara la conferencia para volver al calor de sus braseros. Esta experiencia ilustra muy bien mi afirmación anterior de que un profesor experimentado y preparado puede fracasar estrepitosamente si no sabe acomodarse a la situación. De la misma forma, muchos profesores debutantes fracasan por su falta de costumbre para comenzar, siempre, con un análisis de la situación en la que van a dar clases.

¿Cómo enseñar a los futuros profesores a analizar una situación, identificando los elementos claves del grupo al que van a dar clases?

Desarrollé este tema con mayor minuciosidad en un estudio sobre la autoridad del profesor (Esteve, 1977), basándome en el concepto de "dimensiones grupales" desarrollado por Hemphill (1969:333). Para enseñar al futuro profesor a analizar situaciones de enseñanza, puede ser un buen método plantearle la observación de un grupo de clase y proponerle hacer un pequeño informe sobre cada una de las quince dimensiones grupales con las que podemos identificar el tipo de grupo al que nos enfrentamos. De forma asistemática, son las variables que utilizan los profesores experimentados cuando nos quieren describir lo que pasa en una clase.

Características del grupo:

1. Magnitud: Número de miembros del grupo.
2. Compenetración: Grado en que el grupo funciona como unidad.
3. Homogeneidad: Grado en que los miembros del grupo son similares por nivel de conocimientos, edad, sexo, antecedentes, etc.
4. Flexibilidad: Grado en que el grupo ha establecido o no reglas, normas y procedimientos.
5. Estabilidad: Frecuencia con la que el grupo sufre cambios o reorganizaciones fundamentales (muy importante al estudiar las diferencias entre los equipos de profesores de los centros públicos y privados).
6. Permeabilidad: Grado en que el grupo acepta la incorporación de nuevos miembros.

7. Polarización: Grado en que el grupo trabaja para conseguir un objetivo definido.
8. Autonomía: Grado en que el grupo opera independientemente de otros grupos, en el interior de una organización.
9. Intimidación: Grado en que los miembros del grupo se conocen unos a otros.
10. Control: Grado en que el grupo limita la libertad de conducta de sus miembros.

Características que expresan la relación de una persona respecto a su grupo:

11. Participación: Grado en que los miembros pueden tomar decisiones en las actividades del grupo.
12. Influencia: Grado en que el grupo toma decisiones importantes para sus miembros.
13. Ambiente agradable: Grado en que la participación en el grupo es percibida como algo grato por sus miembros.
14. Posición: Lugar que ocupa cada miembro en la jerarquía del grupo.
15. Dependencia: Grado en que un miembro se apoya en su grupo.

La observación y reflexión sobre estas dimensiones grupales puede ser una excelente iniciación, desde un punto de vista teórico, para acostumar al futuro profesor a analizar la situación en la que se encuentra. No en vano los últimos estudios de análisis de rasgos concluyeron que el rasgo más importante del profesor eficaz era la capacidad para analizar correctamente la situación en la que se encuentra, y la capacidad para dar una respuesta adecuada a dicha situación. Sin embargo, para profundizar en este análisis de la interacción y la comunicación en el aula, necesitamos otras destrezas igualmente importantes.

Para hablar de ellas, comenzaré describiendo una situación experimental en la que los novatos aventajan a los profesores experimentados.

En el marco de un curso de formación inicial para profesores de secundaria, pedí a dos profesores de bachillerato, con amplia experiencia, que dieran una clase; advirtiéndoles que, al llegar, se encontrarían en una situación experimental manipulada por mí, pero sin explicarles a qué situación se iban a enfrentar. La misma petición la hice a dos licenciados del curso de formación sin ninguna experiencia docente. Pues bien, los dos profesores novatos concluyeron su pequeña clase de 15-20 minutos, mientras que los profesores veteranos se detuvieron a los cinco minutos, asegurando que ya estaba bien, y preguntando qué se trataba de demostrar con aquella experiencia. Los cuatro profesores, al entrar en clase, se habían encontrado a todos los alumnos encapuchados con grandes bolsas de papel con dos agujeros para los ojos. Y, además, los alumnos habían recibido instrucciones para permanecer lo más inmóviles posible, sin hacer ningún gesto ante las iniciativas que el profesor emprendiera. Los novatos llevaban aprendido su tema, y funcionaban desde el presupuesto de que para dar una clase lo único necesario es saberse bien el contenido. En consecuencia, sacaron sus folios, tomaron aire, y declamaron su clase, en el más puro estilo academicista heredado de las tradiciones de la Universidad. Los profesores experimentados buscaban la comunicación, y tenían el objetivo de establecer una interacción con los alumnos; pero ésta era imposible porque yo les había cortado la línea de retorno. Podían haber optado por el estilo academicista, y soltar su discurso sin importarles las reacciones de la clase; pero como profesionales con experiencia no lo hicieron, ya que desde mucho tiempo antes habían descartado este estilo docente.

Esta experiencia nos permite reflexionar sobre lo que he llamado la línea de retorno. Para comenzar, quiero plantear una afirmación categórica: los profesores experimentados damos clase modulando nuestras intervenciones y las de nuestros alumnos a partir de las comunicaciones que recibimos por la línea de retorno. La segunda afirmación clara es que los men-

sajes de la línea de retorno son mayoritariamente gestuales, y sólo a veces verbales. La tercera afirmación es que todos los profesores experimentados atendemos y desciframos correctamente los mensajes de la línea de retorno, aunque hemos aprendido a hacerlo por ensayo y error; mientras que muchos profesores novatos tardan años en descubrir que deben modular su intervención en clase a partir de estos mensajes, y además, o no les prestan atención o suelen equivocarse al decodificarlos. Veamos algunos ejemplos muy conocidos, advirtiendo que las reacciones que se describen como adecuadas deben evaluarse en cada situación, existiendo otras muchas igualmente adecuadas, de las que no se habla por razones de espacio.

Estoy en clase hablando de cualquier tema. Frente a mí varios alumnos, concentrados en sus pensamientos, asienten levemente con dos inclinaciones de cabeza. Mensaje: Vas bien. Sigue. Te estamos entendiendo. Estamos de acuerdo.

Reacción adecuada al mensaje: El profesor continúa lo que estaba haciendo.

En la misma situación. Un alumno tuerce la comisura de los labios. Mensaje: No estoy de acuerdo. No lo he entendido.

Reacción adecuada al mensaje: El profesor puede repetir la idea buscando otra forma de exposición, si piensa que el mensaje se refiere a la comprensión. O bien, puede preguntar al alumno: ¿Parece que tú no estás muy de acuerdo. No es así...? A veces el profesor acusa el mensaje sin dar pie a la pregunta, con expresiones tales como: Sí, ya sé que esto os suena raro, pero enseguida lo vais a entender...

Estoy desarrollando un tema. Los alumnos toman notas en sus cuadernos. De pronto, alguno se vuelve para mirar el cuaderno del compañero.

Mensaje: Vas demasiado deprisa. Me he perdido y tengo que mirar el cuaderno del compañero para completar los apuntes.

Reacción adecuada al mensaje: Hay que hablar más despacio. Si el mensaje lo producen varios alumnos a la vez, que comienzan a hablar entre sí, hay que detener la clase y preguntar: ¿dónde os habéis perdido?

Los alumnos dialogan entre sí en un debate abierto. Un alumno acapara las intervenciones y otros compañeros emiten expresiones de fastidio: tres inclinaciones, ladeando levemente la cabeza; extensión de las palmas de las manos dejándolas caer, desolados, etc.

Mensaje: No estamos de acuerdo con él. Siempre interviene el mismo.

Reacción adecuada al mensaje: Moderar el debate procurando que todos puedan expresarse. Permitir un turno de réplica, etc.

No importa qué se esté haciendo en clase. De pronto varios alumnos ordenan sus folios y los meten en sus carpetas.

Mensaje: Es la hora. La clase se ha acabado.

Reacción adecuada al mensaje: Hay que acabar con lo que se esté haciendo, o pedir que aguanten un poco más porque la clase va a acabar en un minuto. Si no respondes al primer mensaje, el siguiente va a ser apilar los libros, y después, moverse en sus asientos y arrastrar los pies. Si sigues sin enterarte, comienzan las expresiones de fastidio, el grupo va acumulando una cierta agresividad, y por último, un alumno recurre al mensaje verbal y te dice que es la hora de acabar la clase.

Todos estos ejemplos nos permiten observar hasta qué punto los profesores modulamos el ritmo de nuestras clases con los mensajes que recibimos por la línea de retorno, y cómo la mayor parte de estos mensajes son gestuales. He procurado utilizar unos ejemplos muy poco sofisticados y relativamente frecuentes en la interacción profesor-alumno; de tal modo que todo el mundo pueda reconocer de qué estoy hablando, e identifique estos mensajes como un elemento cotidiano de la vida en las aulas, que los profesores experimentados captamos,

descodificamos y respondemos varias veces en un solo minuto de trabajo en clase. Sin embargo, pese a la importancia clave de la capacidad para descodificar y responder estos mensajes, en nuestros cursos de formación de profesores raramente se habla de su existencia. Se supone que los novatos despabilados llegarán a comprenderlos y usarlos, como lo hicimos nosotros, aprendiéndolos por ensayo y error; pero a nadie parece importarles mucho el grupo de novatos que van a comenzar fracasando en la enseñanza por su incapacidad para entender la situación en la que se encuentran. Su desconocimiento de la situación real les lleva a crear diversos conflictos con los alumnos, aumentando la carga conflictiva de las situaciones al no darles una respuesta adecuada (Hull, 1985).

En efecto, si un profesor sigue explicando sin atender a los mensajes que le dicen que no se le entiende, si no da la palabra a los alumnos que expresan su desacuerdo, si habla a una velocidad tal que los alumnos no pueden seguirle, si no modera al alumno que acapara el debate, y si no se entera de la hora que es, por muy bueno que resulte el contenido de su enseñanza, la dimensión grupal número 13, ambiente agradable, comienza a descender, junto con el grado de satisfacción de los alumnos con sus clases. Así se crea un juicio negativo respecto al profesor que acaba afectando al mismo valor que los alumnos otorgan a su enseñanza. Desde este punto de vista se justifica la conclusión de Flanders (1977) de que es imposible mantener estrictamente separados los componentes cognoscitivos y afectivos en la interacción profesor-alumno, ya que continuamente se interfieren.

He comenzado hablando de elementos y mensajes del código gestual, mucho más desconocido, para evitar que se centrara la atención en el código verbal, con mucho el más estudiado, y al que, generalmente, los profesores novatos le atribuyen mayor importancia.

De hecho, desde la década de los setenta se conoce la existencia de tres códigos de comunicación en el aula: el código verbal, el código gestual y el código de desplazamientos (Castillejo, 1976). Ya hemos llamado la atención sobre la importancia del código gestual, y aunque todos los ejemplos anteriores se refieren a su modalidad menos estudiada, —los mensajes gestuales de los alumnos hacia el profesor—, es evidente que los profesores también envían mensajes gestuales a los alumnos.

Veamos ahora algunas ideas sobre el código de desplazamientos. Muchos profesores novatos tuercen la comisura de los labios en cuanto se les habla del código de desplazamientos, ya que no alcanzan a comprender cómo se pueden enviar mensajes con la posición que ocupan el profesor o los alumnos en el espacio de la clase. Sin embargo, en cuanto pongo un ejemplo, me envían un claro mensaje de inteligencia y una sonrisa de reconocimiento, ya que enseguida descodifican el mensaje de los desplazamientos.

Todos los alumnos realizan un ejercicio. De pronto, el profesor se levanta, recorre la clase, y se para, sin decir absolutamente nada, junto a un alumno que sigue escribiendo con cuidado de no levantar la vista.

Mensaje: (del profesor al alumno). Muchacho, tu conducta me parece dudosa. A partir de ahora estás fichado y sujeto a vigilancia.

Reacción adecuada al mensaje: (por parte del alumno). No levantar la vista del papel. Si es posible, seguir escribiendo con normalidad (la más adecuada); o, si no se puede seguir escribiendo, reparar el bolígrafo falsamente estropeado, ensayar una expresión de virginal inocencia, o intentar confundirse con una ramificación aérea del pupitre (si es posible, deben hacerse las tres cosas al tiempo).

Hay numerosos mensajes que transmitimos con la posición de nuestro cuerpo en el espacio. La excesiva proximidad es un mensaje de intimidación, como puede comprobar cualquier persona, si mientras habla con otra, va dando pequeños pasitos que invadan la distancia de seguridad del otro, hasta hacerle sentir la sensación de incomodidad que nos

embarga en los ascensores. Por este procedimiento, he hecho retroceder más de tres metros a un profesor novato. Sin embargo, al analizar posteriormente la situación, mi oponente declaró que no había descodificado mi mensaje de intimidación de forma consciente, y aunque había ido retrocediendo no se había dado cuenta de que lo había hecho. Sólo declaró que, durante la conversación, tenía la impresión de que yo lo estaba avasallando.

Esta respuesta inconsciente se repite frecuentemente en los mensajes del código de desplazamientos. Por ejemplo, el profesor que se mantiene sentado detrás de su mesa, transmite a los alumnos un mensaje de reposo y de sosiego mientras explica un tema; pero si se mantiene allí durante el transcurso de un debate, los alumnos lo interpretan como una forma de rehuir el diálogo, o como una expresión de miedo o inhibición por parte del profesor. No hay ninguna regla que exija que los profesores nos levantemos de la mesa para moderar un debate, —salvo que los alumnos y el profesor estén sentados en círculo—, pero la mayor parte de los profesores experimentados lo hacemos. Para comprender esta conducta puede recurrirse a la siguiente experiencia. Si sitúa a un alumno de pie en mitad de la clase, y se pide a otro alumno situado a su espalda que nos hable de algún tema de su interés. Cuando comienza a hacerlo, nos vamos desplazando lentamente, hasta que el alumno que está de pie interfiere la visión cara a cara entre el alumno que habla y el profesor. Inmediatamente, el alumno que habla se desplaza a un lado para recuperar una línea de visión directa. En ese momento detenemos su intervención y le pedimos que nos explique porqué se desplaza a un lado. Las respuestas que vamos a recibir se referirán a la idea de que nos resulta molesto hablar a una persona a la que no le vemos la cara. De nuevo, en esta experiencia, aparece la idea de que el alumno no quiere que se le corte la línea de retorno, porque pierde nuestros mensajes gestuales con los que él interpreta cómo estamos acogiendo su discurso; pero además, se explica la razón de buena parte de nuestros desplazamientos por el espacio de la clase. Con ellos, buscamos unas relaciones cara a cara. Por esta razón, la disposición de los alumnos en círculo, con el profesor integrado en el mismo, permite un debate mucho más relajado, con todo el mundo sentado; pero, si los alumnos están dispuestos de forma tradicional, durante un debate el profesor va moviéndose para buscar siempre una línea de visión directa con los sucesivos alumnos que van tomando la palabra. De la misma forma, observaremos que los alumnos se volverán de espalda o se pondrán de pie o sentados sobre la mesa, porque tampoco les resulta cómodo oír hablar a un compañero al que no le ven la cara.

Hay otros muchos mensajes que los alumnos descodifican a partir de nuestra posición en el espacio de la clase. Por ejemplo, si en un debate el profesor no sólo está de pie, sino que se mueve para acercarse a los alumnos que intervienen, éstos interpretan los desplazamientos como un signo de interés por sus opiniones. Desde la perspectiva del profesor, los desplazamientos de los alumnos también son valorados e interpretados, atribuyéndoles distintos mensajes, que varían en función de la situación de enseñanza.

Dispuesto a hablar menos de los temas más tratados y estudiados en la bibliografía, apenas haré algún comentario sobre los códigos lingüístico-verbales. Son los mensajes más frecuentes, con más fuerza en la organización explícita del clima de clase, y los más claramente descodificados por profesores y alumnos. En el trabajo de Castillejo (1976:35-43) se definen 76 funciones diferentes, que se distribuyen en tres grandes grupos de mensajes que utilizan la intervención verbal:

- a) Organizar el trabajo de la clase.
- b) Dirigir el aprendizaje.
- c) Generar interrelación.

Dentro del primer grupo de mensajes, utilizados para organizar el trabajo de la clase, el profesor utiliza distintas fórmulas verbales según pretenda autorizar, prohibir, imponer, suge-

rir, o sancionar favorable o desfavorablemente un elemento de la situación que se está viviendo en clase.

Dentro del segundo grupo de mensajes, destinados a dirigir el aprendizaje de los alumnos, aún podemos distinguir cuatro subgrupos, con los mensajes destinados a motivar, orientar, supervisar o valorar algún elemento de las situaciones que se producen en clase.

Por último, dentro del tercer grupo de mensajes, podemos distinguir tres subgrupos, con los mensajes destinados a marcar a quién se dirige la comunicación, los que regulan el modo de interrelación y los que modulan el sentido de una exposición.

Como método de investigación es cierto que resulta algo rígido e ignora una buena parte de los elementos más significativos de la vida en el aula. Igualmente, en cientos de grabaciones, después de ver varias veces una secuencia de clase, no hemos sido capaces de distinguir a qué categoría debíamos adscribir el comportamiento grabado. Pero creo que se equivocan quienes pretender enterrar los resultados de más de veinticinco años de investigación sobre la interrelación en clase. Aunque creo que las técnicas de microenseñanza suelen tener un alto contenido ansiógeno, y su empleo con profesores debutantes tiene un valor muy limitado, personalmente considero muy útil que el profesor novato utilice las tablas de categorías diseñadas en estos trabajos como un inventario de recursos para la interacción en clase. En efecto, suele resultar de utilidad que el profesor sepa que para motivar a sus alumnos puede generar distintos tipos de mensajes con objetivos diferentes: incitar a la acción, incitar al pensamiento, incitar a la observación, enlazar con necesidades de los alumnos, enlazar con elementos ficticios, enlazar con sucesos reales, enlazar con conocimientos anteriores, problematizar sobre situaciones concretas o problematizar sobre sujetos. Creo que no tiene sentido poner a los profesores debutantes a dar pequeñas clases, y luego intentar adscribir cada comportamiento grabado en circuito cerrado de televisión a una categoría predeterminada; pero sí creo que tiene mucho sentido explicarle al futuro profesor que, para motivar al alumno, puede echar mano de esos nueve tipos de mensajes diferentes y enseñarle en qué consisten; sobre todo si la alternativa es hacer un gran discurso sobre la importancia de que los profesores motiven a los alumnos sin acabar nunca de explicar cómo se puede motivar a los alumnos. De hecho, una de las diferencias más notables entre los profesores experimentados y los profesores novatos es que éstos últimos comienzan el tema cuatro por los contenidos del tema cuatro, mientras que los profesores experimentados empiezan sus clases, siempre, enlazando con los conocimientos aprendidos en las clases anteriores o estableciendo interrelaciones entre el nuevo contenido que se va a explicar y observaciones, sucesos reales, o situaciones concretas vividas por los alumnos. En definitiva, lo que Ausubel llama organizadores previos y que resultan ser una de las claves básicas del aprendizaje significativo.

4. Las prácticas de enseñanza como elemento vertebrador de la formación inicial

El "practicum" no debe considerarse como un elemento añadido a la formación teórica, sino como el auténtico elemento vertebrador de la cualificación profesional de los futuros profesores: *"El valor profesional del título y el carácter esencialmente profesionalizador de las enseñanzas conducentes a su obtención aconsejan prestar una especial atención, entre los múltiples factores que inciden sobre la calidad de la formación inicial del profesorado, a la búsqueda del mayor grado posible de integración entre la formación teórica y la formación práctica, entendida esta última como práctica profesional docente. La integración entre la teoría y la práctica debe ser, pues, la característica esencial de la formación inicial del pro-*

fesorado de educación secundaria, lo cual conduce, por una parte, a subrayar el carácter teórico-práctico de la totalidad de las enseñanzas incluidas en el curso de cualificación pedagógica, y por otra, a concebir el "practicum" como el componente formativo vertebrador del curso" (Decreto Regulador del CCP).

En la puesta en práctica de estas ideas va a centrarse la existencia de un cambio real en la formación inicial del profesorado. Valdría la pena, en este punto, revisar algunas de las publicaciones sobre la integración entre teoría y práctica, entre ellas, las de Vázquez (1982) y de Pérez Gómez (1984,1992).

En efecto, como he criticado en anteriores apartados, la mayor parte de los contenidos teóricos que se ofrecen a los futuros profesores de secundaria, en todas las materias, tienen una escasa virtualidad para orientar su trabajo profesional en la enseñanza. Y, para colmo, las prácticas de enseñanza han seguido, en la mayor parte de los casos, el enfoque organizativo de "sálvese quién pueda". Según este enfoque, que ahora se corre el riesgo de reproducir, los alumnos son adscritos en prácticas a un centro de enseñanza, y, todo lo más con la designación de un tutor nominal, empiezan a deambular por los institutos sin que exista una delimitación de las tareas que deben realizar o del número de clases que deben impartir. Algunos tutores integran a los alumnos en la vida y las actividades de sus respectivos Seminarios; pero otros los utilizan como una especie de sustitutos que les permiten evadir la responsabilidad de algunas clases, sin mayor preparación o evaluación posterior.

Las Administraciones educativas deben entender muy claramente que hacerse cargo de la tutorización de un grupo de futuros profesores en prácticas, y hacerlo bien, supone un considerable trabajo extra para los profesores en ejercicio, y que este trabajo extra, o se remunera o se acaba abandonando. De otra forma, las instituciones responsables de los cursos de cualificación pedagógica no tendrán la capacidad de seleccionar a los tutores, de exigirles responsabilidades o de evaluar su trabajo.

El Decreto regulador destaca *"la importancia de vincular la formación inicial del profesorado a las instituciones docentes, es decir, a los institutos de educación secundaria, con el doble fin de facilitar que el "practicum" pueda cumplir la función de componente formativo vertebrador del curso de cualificación pedagógica y, al mismo tiempo, aprovechar los conocimientos y experiencias de los profesores y profesoras en activo con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente"*. Y, un poco más adelante, establece la necesidad de garantizar *"una adecuada coordinación entre el "practicum" y las materias teórico-prácticas, estableciendo a tales efectos, los mecanismos de coordinación necesarios"*. Por último, el artículo 8.1. establece una carga lectiva de 15 créditos para el *"practicum"*, de los que al menos 10 se destinan a la práctica de la docencia tutorizada en centros de educación secundaria, y el resto a la preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes realizadas.

El elemento central sobre el que va a pivotar el éxito o el fracaso del curso de cualificación pedagógica estará en el esquema de coordinación entre los dos bloques de materias, y en la capacidad para acabar en el *"practicum"* con el enfoque de *"sálvese quién pueda"*, y cumplir rigurosamente con el nombramiento de tutores, preparando conjuntamente un esquema de actividades concretas a realizar por los futuros profesores, realizando luego actividades de reflexión, análisis y valoración de todas las actividades que éstos vayan realizando.

Para empezar quisiera distinguir entre:

- Prácticas de observación.
- Prácticas de simulación.
- Prácticas de intervención.

Consciente de la importancia de estos aspectos en la formación inicial de los profesores

de secundaria, dedicaré los próximos apartados a la reflexión sobre la interrelación entre teoría y práctica, proponiendo actividades de enlace a realizar simultáneamente con el bloque de contenidos llamado teórico-práctico, evitando que se convierta en un bloque teórico, seguido luego por el “*practicum*”.

5. El “*practicum*” y las prácticas de intervención

Las prácticas de intervención, definidas como “*práctica profesional docente tutorizada*” debe constituir el núcleo del “*practicum*”, con una duración mínima de 10 créditos de intervención del futuro profesor, y 5 créditos de actividades de preparación, reflexión y evaluación de esas 100 horas que cada participante en el curso deberá dedicar a “*practicar la docencia tutorizada*”. En este punto se marcarán las primeras diferencias entre distintos cursos, ya que algunos entenderán que esto exige 100 horas lectivas de intervención del futuro profesor, trabajando con alumnos en una clase, más 50 horas de otras actividades; mientras otros, contabilizarán 150 horas de permanencia en el Instituto, en las que la intervención del futuro profesor con alumnos reales, puede quedar reducida a cinco horas de responsabilidad en las actividades de una clase.

Sobre el enfoque de las prácticas de intervención no me queda duda. Más de quince años de investigación desde la perspectiva de la investigación-acción han dejado claro y bien definido un camino para enfocar estas prácticas: implicar personalmente al futuro profesor en su propia formación profesional, considerándole como un práctico reflexivo capaz de construir su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre los problemas de su trabajo en la enseñanza. Para ello, es necesario intercalar periodos de intervención con periodos de reflexión, en los que, junto al tutor y quizá otros compañeros implicados en las mismas situaciones, se vaya ordenando y dotando de sentido a las experiencias vividas en los primeros contactos con los alumnos. De ninguna manera puede mantenerse el viejo esquema de enviar a los alumnos a dar clase y evaluarlos después de seis meses a través de un informe escrito, que suele recoger una buena lista de preguntas angustiosas a las que el tutor nunca dará respuesta.

El problema práctico va a situarse en la capacidad de los centros universitarios para comprometer a cientos de tutores con las perspectivas y los enfoques de la investigación-acción, acercándoles a las ideas elaboradas durante años por Thirion, 1980; Elliot y Ebbut, 1983; Delorme, 1985; Schön, 1987; Fernández Pérez, 1988; Calderhead, 1989; Villar, 1990, 1993; Elliot, 1991; Tabachnick y Zeichner, 1991; Pérez Gómez, 1992; Baillauqués y Breuse, 1993; Marcelo, 1994; Zabalza, 1996; *European Journal of Teacher Education*, 1996. Para ello, habrá que romper con esa vieja idea de que, mientras en los restantes campos de conocimiento todo el mundo entiende que debe estudiar, y se respetan las investigaciones de los especialistas, en educación cualquier persona puede elevar su experiencia personal en las aulas al rango de norma universal sin mayor preocupación por contrastarlas.

El Decreto regulador del curso de cualificación pedagógica parece consciente de esta necesidad, al asegurar, en el artículo 8.7, que: “*Las Administraciones educativas garantizarán la formación necesaria para el ejercicio de su función a los profesores y profesoras seleccionados para ejercer de tutores de prácticas del alumnado del curso de cualificación pedagógica*”. Desde el punto de vista organizativo, esto debe suponer, al menos, el reconocimiento de una cierta liberación de sus obligaciones habituales para estudiar, preparar sus tutorías, coordinarse con los profesores del primer módulo y atender a los profesores novatos, en seminarios y grupos de discusión intercalados con sus intervenciones prácticas.

6. El programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Una aplicación para las prácticas de simulación en la formación inicial de profesores de secundaria.

A partir de la técnica de inoculación del estrés (Meichenbaum y Cameron, 1987), y de los estudios sobre aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas, se han desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga diferentes técnicas aplicadas a la formación del profesorado de las que se han hecho, con éxito, aplicaciones posteriores en otras profesiones en las que igualmente hay que resolver situaciones conflictivas en una interacción interpersonal. En concreto, el Programa de Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, ampliamente experimentado con más de dos mil profesores durante su elaboración, está siendo aplicado en estos momentos en varias Universidades de Francia, Gran Bretaña, Portugal y Bélgica, países en los que se ha traducido la versión original diseñada por nuestra Universidad. Posteriormente, esta técnica se ha aplicado a los problemas de formación de personal en ámbitos tan dispares como la formación de cuadros directivos de la banca, oficiales de policía local y enfermeras, mostrándose —como veremos en el apartado de evaluación— como un método eficaz y práctico, ampliamente aceptado por las personas a las que se ha aplicado, y capaz de aumentar la seguridad en uno mismo frente a situaciones potencialmente conflictivas, reduciendo los efectos perjudiciales del estrés.

En la aplicación diseñada para la formación de personal se utilizan situaciones simuladas o role playings para desarrollar la fase de ensayo autoinstructivo típico de este procedimiento. El hecho de actuar en una situación simulada, que se plantea como un juego con sus mismos compañeros, evita el componente ansiógeno de la posibilidad de fracasar en una situación real en la que el profesor es el responsable directo de la clase.

Conceptualmente, se distinguen tres secuencias en el programa:

1ª Fase de modelado.

2ª Ensayo autoinstructivo.

3ª Aplicaciones generalizadoras.

Polaino (1982:42) definía la inoculación del estrés como: "*Un procedimiento que consiste en desarrollar las habilidades del sujeto para responder a los estímulos estresantes —a través de un método de imitación de destrezas— de forma que sean reducidas al mínimo las emociones perturbadoras y se acrezca el comportamiento adaptativo*".

Básicamente podemos describir el Programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas como la presentación graduada de situaciones potencialmente conflictivas, ante las cuales el profesor debe elaborar una respuesta que, luego, tiene que poner en acción. Es crucial, luego, la tercera fase, en la que se analiza la actuación del sujeto y de otros sujetos ante la misma situación problemática, buscando una fijación de los recursos y las destrezas más adecuadas para dominarla situación potencialmente estresante. Inicialmente, se partió del Programa de inoculación de estrés, aplicándolo a la formación del profesorado de secundaria. Las primeras versiones del Programa comenzaron a utilizarse de forma experimental, durante veinticinco horas, con 232 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica durante el curso 1982-83. A partir de dicha experiencia se reelaboró la técnica, estableciendo diversos ajustes, que volvieron a ponerse a prueba, definitivamente, sobre un total de 185 alumnos del CAP, durante el curso 1983-84. A partir de entonces, la técnica resultante, a medio camino entre el programa original de inoculación de estrés y el aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas ha merecido la atención de muy diversas instituciones de formación de profesorado, publicándose en Inglaterra

(Esteve, 1986, 1989c), Francia (Esteve, 1989a) y Portugal (Jesus, 1996). Desde el curso 1990-91 el programa quedó integrado como curso ordinario en el Master: "*Programas de intervención psicológica en contextos educativos*", organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Los alumnos del Master lo han utilizado con éxito en los más variados contextos escolares, elaborando diversas evaluaciones independientes que atestiguan su eficacia. Con la experiencia acumulada en las aplicaciones del Master, el programa se ha ido alejando del primitivo esquema de inoculación de estrés, dando cada vez una mayor importancia al aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas y a la reestructuración cognitiva del pensamiento del profesor. Tras las últimas modificaciones efectuadas, prefiero titular al Programa: "*Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas*", tal como veremos en la descripción de la técnica que se hace a continuación.

6.1. Fase de modelado:

1. A partir de los estudios de Honeyford (1982) y Vonk (1983) se elaboraron doce juegos de tres tarjetas idénticas. Cada uno de los juegos plantea una situación calificada como conflictiva por los profesores debutantes y graduada según la intensidad de la dificultad que presenta.

Las tarjetas deben describir situaciones reales, vividas en la práctica del aula por otros profesores e identificadas por ellos como conflictivas. Las situaciones deben ser descritas en términos activos, procurando un máximo de concreción y evitando en lo posible interpretaciones ambiguas que supongan luego actuaciones muy distintas en la fase de ensayo autoinstructivo.

No debe utilizarse un juego de tarjetas preconcebido. Dependiendo del grupo de profesores con el que se vaya a trabajar, debe hacerse un diseño específico de las situaciones que para ellos son conflictivas. Igualmente, en cada caso, debe revisarse la graduación efectuada sobre la potencialidad ansiógena de las situaciones contenidas en las tarjetas; con el fin de presentar en primer lugar aquellas situaciones que, en ese grupo, son consideradas como menos conflictivas, dejando para el final las consideradas como más difíciles.

2. Divididos los futuros profesores en grupos de hasta veinte o veinticinco personas, el animador desarrolla una justificación de la utilización de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, basada en una descripción de los problemas prácticos a los que el profesor de secundaria debe hacer frente en su trabajo diario en la enseñanza. Dicha justificación puede elaborarse fácilmente siguiendo la línea argumental desarrollada en *El malestar docente* (Esteve, 1994) o en *Los profesores ante el cambio social* (Esteve, 1995).

3. Se hace un gran hincapié en que se trata de adquirir destrezas que nos puedan servir como recurso para actuar ante situaciones potencialmente conflictivas, con el fin de potenciar la seguridad del profesor en sí mismo. Bien mediante la reflexión sobre la actuación propia o sobre el análisis de la actuación de otros compañeros. En definitiva se trata de "*aprender viendo*". Esta idea de "*aprender viendo*" debe desarrollarse en dos direcciones complementarias: En primer lugar, verme a mí mismo actuando ante situaciones potencialmente conflictivas. Observar mi propio estilo docente hasta llegar a identificarlo. Desarrollar la capacidad de analizar las reacciones que producen en los alumnos los diferentes estilos que adopto y los distintos recursos que soy capaz de utilizar en clase. En segundo lugar, viendo a otros compañeros responder, con otros estilos, ante las mismas situaciones potencialmente conflictivas. Esto nos permite incorporar nuevos recursos de actuación, menos ansiógenos y menos conflictivos, estudiando el distinto juego de reacciones del grupo de clase ante la utilización de diferentes estilos al afrontar una misma situación educativa. Se

concluye así que la potencialidad conflictiva de una misma situación puede aumentarse o disminuirse, dependiendo del estilo que utiliza el profesor para afrontarla, y del clima consiguiente que su actuación genera en los alumnos.

4. Se dan una serie de orientaciones generales sobre la forma de enfrentar situaciones potencialmente conflictivas ante un grupo de clase. El objetivo es aprender a dominarlas manteniendo la intervención del profesor en una banda de conductas intermedias, que eviten al mismo tiempo la tendencia a la indefensión y las reacciones impulsivas de carácter agresivo: en el caso de la indefensión, el profesor queda desconcertado sin capacidad de reacción ante la situación que enfrenta; y en las reacciones impulsivas de carácter agresivo, el profesor aumenta la potencialidad conflictiva de la situación, multiplicando la agresividad del grupo con una respuesta desmesurada, que habitualmente desencadena una reacción mucho más conflictiva en los alumnos.

6.2. Ensayo autoinstructivo

5. Se sitúa fuera del aula de clase, en habitaciones separadas, a tres sujetos, a los cuales se entrega un juego de tres tarjetas idénticas, en las que se describe la misma situación potencialmente conflictiva. Dichos sujetos disponen de diez, veinte y treinta minutos para preparar, con papel y lápiz, una estrategia con la que responder en la práctica a la situación contenida en la tarjeta cuando les toque volver al aula.

6. Al resto del grupo que queda en clase no se les descubre el contenido de las tarjetas, ni se les avisa del tipo de situación de la que se trata. Exclusivamente, se les pide que asuman el papel de alumnos, que escuchen a la persona que va a jugar el papel de profesor en clase, y que reaccionen ante su actuación como ellos creen que lo haría un grupo de alumnos del nivel correspondiente.

7. Los tres individuos situados fuera de la clase van entrando de uno en uno, con intervalos de diez minutos, de forma tal que ni el segundo ni el tercero hayan presenciado ni oído la situación desarrollada por los precedentes. Las tres actuaciones se graban en vídeo, poniendo igual atención durante la grabación, a la actuación del profesor ya las reacciones de sus alumnos. Una vez acabada su actuación, el sujeto puede permanecer en la clase observando las actuaciones posteriores.

6.3. Aplicaciones generalizadoras

8. Se reproducen una a una las grabaciones de las actuaciones de los tres profesores, avisando previamente a todos los participantes de que tomen nota, durante el visionado de la grabación, de cuantos detalles les parezcan significativos y, particularmente, de aquellas intervenciones del profesor o de los alumnos que, en su opinión, han marcado la dinámica de la clase.

9. La persona que ha actuado como profesor, tras ver su actuación (al hacerlo por orden, en este momento cada uno ya ha visto las actuaciones de los otros dos), debe responder con detenimiento a las preguntas siguientes:

1. ¿Cómo te ves en la intervención que has tenido? (Objetivo: Llevar al futuro profesor a identificar su propio estilo como docente).

2. ¿Cuál era el planteamiento inicial de tu intervención? (Objetivo: Preparar al futuro profesor para analizar el máximo de factores relevantes de la situación a la que se enfrenta, destacando la idea de que el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor).

3. ¿Los alumnos han respondido como tú esperabas, o has tenido que modificar tus planteamientos iniciales a lo largo de tu intervención? (Objetivo: Llamar la atención al futuro pro-

fesor sobre la dinámica de la clase y la capacidad de influencia de cualquier elemento contextual enfoque ecológico, obligándonos a improvisar sobre los esquemas preconcebidos a partir de la evolución de los acontecimientos).

4. ¿Qué destrezas de las que has utilizado consideras que han sido efectivas en la situación en que te encontrabas? (Objetivo: Analizar cómo el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor).

5. Vistas las actuaciones de tus otros dos compañeros ante la misma situación, ¿qué recursos de los que ellos han puesto en juego podrían haber sido de aplicación en la situación concreta a la que tú te has enfrentado? (Objetivo: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas imitando las utilizadas por otros compañeros, y analizando las reacciones que producen sobre un grupo de clase y los momentos en que es adecuado su empleo. Igualmente, esta pregunta debe llevar al grupo a la reflexión sobre el hecho de que un recurso utilizado con éxito por un compañero, puede no tener ningún sentido en una situación diferente; o bien, que una destreza social empleada por otro compañero puede estar fuera de mi capacidad de actuación o ser incoherente con mi estilo docente).

Si se analiza con detenimiento, las respuestas a las cinco preguntas precedentes exigen del profesor una reconstrucción cognitiva de sus pensamientos previos sobre la enseñanza, de sus ideas sobre las reacciones esperadas de los alumnos y sobre sus propias estrategias de afrontamiento. De hecho, suponen una primera confrontación de sus ideas con la práctica de la enseñanza. El esfuerzo que se le exige para ordenar y expresar sus pensamientos, le sitúa en una línea de reflexión sobre la propia acción, obteniendo sus propias conclusiones tras someter su actuación a un ejercicio de crítica. También es importante destacar que la reflexión del profesor se enfoca sobre su actuación, acostumbrándole a reflexionar en términos de adecuación entre su acción y los mil elementos que han configurado la situación (enfoque ecológico). Así, en el caso de una respuesta inadecuada, el profesor pone en cuestión su actuación, y sabe que tiene que modificar sus esquemas de intervención; pero no pone en cuestión su personalidad, pensando que él no sirve para la enseñanza.

10. Para reforzar aún más estas aplicaciones generalizadoras, se abre el debate al conjunto de los participantes, que han actuado como alumnos.

Previamente, es muy importante advertir a todos que está radicalmente prohibido hacer juicios de valor sobre la actuación del compañero que ha intervenido. El animador debe intervenir de forma tajante cortando cualquier juicio, positivo o negativo, sobre la actuación del compañero que ha actuado. Todos los participantes deben tener muy claro que todas las intervenciones no son sino casos prácticos para analizar la interacción profesor-alumno, estudiar los elementos que configuran la cambiante dinámica de la clase, reflexionar sobre el juego de reacciones: actuación del profesor, reacciones de los alumnos, reacción del profesor ante las reacciones de los alumnos, etc. Se debe advertir a los participantes que sus intervenciones deben circunscribirse al comentario de los recursos que los tres profesores han puesto en juego, y al estudio de si podrían ser más o menos útiles para hacer frente al tipo de situación concreta a la que ellos se han enfrentado. La razón de esta prohibición tan tajante es doble: primero, acostumbrarles a juzgar la actuación y no a la persona; segundo, evitar el posible efecto ansiógeno de verse sometido al juicio de los demás. La experiencia demuestra que si se siguen estas instrucciones, las discusiones se centran en los aspectos técnicos de las actuaciones y en el juego de reacciones de profesores y alumnos, con un escaso valor ansiógeno. Preguntados por este extremo, la mayor parte de los participantes tienden a identificar las simulaciones con juegos, sin otorgarles

un significado ansiógeno; sin embargo, en algunas intervenciones que no han sido cuidadosas en este punto, permitiendo juicios sobre los compañeros, el programa ha sido considerado como útil, pero también como desagradable o ansiógeno por algunos participantes.

Hechas estas advertencias, se invita a todo el grupo a responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se han sentido ante la actuación del profesor? Los alumnos deben tratar de identificar con un adjetivo calificativo sus sentimientos predominantes ante la actuación del profesor (por ejemplo: interesados, aburridos, animados, hundidos, aterrorizados, indiferentes). (Objetivo: Identificar las reacciones del grupo de clase ante los diferentes estilos que ha ido adoptando el profesor. Descubrir la relación existente entre los sentimientos que se generan en el grupo y los recursos relacionales que se han ido empleando).

A continuación se abre un debate libre para que cualquier participante responda, reforzando o contradiciendo las apreciaciones hechas por el sujeto al responder a las preguntas 4 y 5.

2. ¿Qué destrezas de las que ha utilizado el profesor consideras que han sido efectivas en la situación en que él se encontraba? (Objetivo: Buscar la generalización de la experiencia vivida, obligando a todos los participantes a repensar la situación, intentando verse cada uno a sí mismo en ella y elaborando una idea de cómo podría responder él ante esa situación, si se le presentará algún día en la realidad).

3. Vistas las actuaciones de tus tres compañeros ante la misma situación, ¿qué recursos de los que ellos han puesto en juego crees que tú podrías incorporar a tu propio estilo docente? ¿Crees que tú, sin violentar tu propia personalidad, serías capaz de adoptar alguna de esas estrategias de actuación? (Objetivo: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas, imitando las utilizadas por otros compañeros. Comprender que sólo debemos intentar incorporar aquellas estrategias de actuación que son coherentes con nuestro estilo docente y nuestra propia personalidad).

Insisto en la importancia de que, durante las fases 9 y 10, el animador intervenga evitando cualquier juicio de carácter normativo que valore globalmente la actuación de un profesor. Ha de recalcar, cuantas veces sea necesario, que no se trata de elaborar juicios sobre si el profesor lo ha hecho bien o mal, sino de analizar qué destrezas ha utilizado, qué reacciones han producido en el grupo de clase y cómo han funcionado al hacer frente a la situación. Aún a riesgo de ser reiterativo, el animador debe instalar el conjunto del debate en el análisis de los recursos utilizados, y en el juego producido en la interrelación mutua entre las acciones del profesor y las reacciones de los alumnos.

En el caso de que alguno de los participantes elabore una opinión altamente negativa de su propia actuación, debe animársele a actuar de nuevo, explicándole que la observación de la primera actuación y el análisis posterior, le permitirán elaborar una nueva actuación mucho más adecuada. En efecto, la comparación de la primera y la segunda intervención, en aquellos sujetos que consideran que han elaborado una respuesta inadecuada a la situación, es una de las mejores pruebas del valor de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Resulta muy gratificante, para los participantes, comparar las diferencias entre ambas actuaciones y constatar el valor práctico de la técnica.

6.4. Algunos ejemplos prácticos

Como ya se ha dicho, los juegos de tarjetas deben elaborarse "a medida" en cada aplicación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, asegurándose de que se incluyen las situaciones conflictivas más relevantes para el

grupo con el que se está trabajando, y de que la graduación de la dificultad de las situaciones es la adecuada en dicho grupo.

Por tanto, con diferentes grupos de profesores deben utilizarse juegos de tarjetas diferentes, dependiendo de los distintos grupos de enseñanza, de los ambientes sociales y escolares en los que ejercen y de las distintas materias que enseñan.

A continuación incluimos las tarjetas utilizadas en la elaboración inicial del programa, y en otras aplicaciones posteriores, a modo de ejemplo, recalcando que su publicación no tiene más valor que el de servir de guía para elaboraciones posteriores.

En las primeras aplicaciones del programa, pensando en alumnos de los últimos años de las licenciaturas de Ciencias y Letras, sin ninguna experiencia docente y con el propósito de trabajar luego en el nivel de enseñanza secundaria, se utilizaron las tarjetas siguientes:

1. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen".

2. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen. Su asignatura tiene fama de *rollo*".

3. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen. El director le ha dicho que en este centro lo más importante es la disciplina".

4. "Dedique la clase de hoy a establecer un programa de organización de las actividades de enseñanza en su asignatura para todo el curso".

5. "Tiene que dedicar la clase de hoy a establecer las reglas de convivencia con que va a funcionar a lo largo del curso".

6. "Ayer dió una respuesta precipitada ante una pregunta difícil *para salir del paso*. A la salida de clase un alumno le dijo que su explicación era falsa y que en la clase de hoy lo demostraría ante todos".

7. "En el único examen realizado en el curso todos los alumnos tienen un 10. Usted sabe que se han copiado pero no sabe cómo".

8. "Ayer sacó usted las notas de examen de su primer parcial. Ha suspendido al 80%".

9. "El profesor titular está enfermo y le ha pedido que lo sustituya dando la clase que usted ha preparado".

10. "Estamos hartos de sus clases. No nos enteramos de nada. Váyase de aquí. Firmado: Los alumnos".

11. "Suspenda el examen del próximo martes o el director se enterará de lo que pasó el último sábado. Firmado: La mano negra".

12. "Dé usted su clase con normalidad". (Los alumnos se han puesto de acuerdo, previamente, para boicotear la clase).

La realización de trabajos de investigación —tales como los desarrollados en nuestro propio equipo por Vera (1988)— sobre los problemas de los profesores debutantes y sobre las dificultades a las que han de enfrentarse en sus primeros años de trabajo en la enseñanza, permiten hacerse una idea más exacta de los campos en los que "a priori" deben confeccionarse tarjetas representativas de las situaciones con mayor potencialidad ansiógena para los profesores de un grupo determinado. De las numerosas aplicaciones realizadas reproduzco algunas de las tarjetas utilizadas. Al pertenecer a diferentes aplicaciones no guardan entre ellas una graduación de intensidad:

- "El jefe de estudios le ha dicho que ha recibido numerosas quejas de su método de enseñanza por parte de los alumnos".

- "Al llegar al aula observa que dos de sus alumnos han roto una ventana durante una pelea".

- "Tras reiterados problemas con los alumnos de una clase, usted decide citar a los padres a una reunión. Sólo seis han acudido a la cita".

- "Deberá integrar en su grupo de clase a 6 alumnos de un curso superior durante una semana. Su grupo de origen ha salido de excursión, pero sus padres no autorizaron el viaje de estos niños".
- "A mitad de curso trasladan dos alumnos nuevos a su clase".
- "Los alumnos se burlan continuamente de un niño que lleva gafas. Se las han escondido y no puede seguir trabajando".
- "Los alumnos se burlan de un niño extranjero por su mal uso de la lengua".
- "Dos alumnos se pelean por una goma. Su agresividad les lleva a pegarse mientras usted explica".
- "Ha expirado la fecha límite que había fijado para la entrega de ejercicios. Sólo cinco alumnos han entregado los trabajos acordados".
- "Un grupo de alumnos interrumpe sistemáticamente sus explicaciones. Usted sospecha que sólo pretenden retrasar la marcha del curso".
- "Es su primer día de clase. El jefe de estudios le ha informado de que en su grupo hay repetidores y que el nivel académico general es muy bajo".
- "El Claustro del centro le ha llamado la atención sugiriéndole que sus clases han de ser más participativas".
- "Tras pasar un cuestionario para que los alumnos evalúen sus clases descubre que la mayoría no considera interesante su asignatura".
- "Tras comprometerse a realizar una actividad extraescolar cuya preparación le ha llevado mucho tiempo, la mitad de los alumnos faltaron a ella".
- "Cada vez que la clase trabaja en grupos pequeños, una buena parte de los alumnos se desentiende del trabajo, dejando que lo hagan los *tontos de siempre*".
- "Los alumnos le solicitan emplear la hora de clase, con su presencia, para planear una huelga porque la calefacción no funciona".
- "Un alumno le ha pedido que no le saque nunca más a la pizarra porque los demás se burlan de un defecto físico".
- "Tienes que completar tu horario con una materia que no dominas (dibujo). Hoy es tu primer día de clase en esa materia".
- "Tiene un fuerte resfriado. Le duele mucho la garganta y no puede hablar alto".

6.5. Evaluación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

En aplicaciones a profesores debutantes de secundaria

En la aplicación definitiva del programa se hizo una valoración de la aceptación de la técnica por parte de los 185 alumnos del CAP del curso 1983-84, que la había utilizado durante 25 horas. Se utilizó una encuesta anónima, referida al conjunto de los módulos del CAP, en la que se incluían algunas preguntas específicas referidas al módulo de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, que arrojó los siguientes resultados:

1. Ante una pregunta de elección múltiple sobre el interés del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, respondieron:

Mucho: 74,05 %

Normal: 25,40%

Poco: 0,54 %

2. Frente a una pregunta abierta sobre lo que más les había interesado de los cuatro módulos de contenido que componían el programa teórico del CAP, hablaron del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas:

Positivamente: 88,11%

Negativamente: 2,70 %

3. Consideran que el programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas es de aplicación práctica:

Si: 92, 97 %

No: 1,62 %

N.C.: 5,40 %

4. Ante una pregunta abierta sobre las modificaciones que establecerían en el conjunto del módulo teórico del CAP:

- El 57,83 % solicitó una mayor dedicación de tiempo al módulo de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas por sus aplicaciones prácticas al trabajo real en la enseñanza.

5. En un último apartado de la encuesta, totalmente abierto y referido al conjunto de los cursos del CAP, bajo el título: Observaciones:

- El 44 % de los alumnos habló del carácter práctico del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas para reafirmar su seguridad ante los inicios en la profesión docente.

En aplicaciones a profesores de primaria

La valoración corresponde a la aplicación realizada por Adriana Miranda en mayo de 1992 tras utilizar la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas con un grupo de profesores de EGB en el CEP de Fuenlabrada (Madrid). No se trata de profesores debutantes, sino de profesores en ejercicio con una antigüedad media en la docencia de 8 años.

Se utilizó el test de Friedman, diseñado para medir el agotamiento y estrés del individuo con referencia a su trabajo profesional como docente, aplicándolo al grupo de profesores antes y después de la utilización del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

E1: Agotamiento psíquico:

Evaluación previa: Promedio grupal: 40, 16

Evaluación final: Promedio grupal: 30, 04

E2: Agotamiento general:

Evaluación previa: Promedio grupal: 47,26

Evaluación final: Promedio grupal: 38, 42

Se comprueba, por tanto, una disminución aproximada del 10 % tanto del agotamiento psíquico como del agotamiento general, tras la aplicación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

Hay que destacar dos hechos en esta evaluación: El primero es la antigüedad de los profesores de EGB que siguieron el programa, con una media de 8 años de trabajo en la enseñanza. Los resultados individuales en las respuestas al Friedman sugieren que la efectividad del programa es mayor con profesores debutantes, —para los cuales está diseñado específicamente—, que con profesores de mayor experiencia. La razón es la mayor inseguridad de los profesores debutantes, para los que el programa resulta más efectivo porque tienen más que aprender. Por contra, los profesores con mayor experiencia han ido consiguiendo a lo largo de los años, una consolidación —por ensayo y error— del propio estilo de enseñanza, logrando una mayor seguridad en sí mismos.

El segundo hecho a destacar lo constituye la baja puntuación inicial del grupo de profesores estudiados, en las dos escalas del Friedman. En efecto, el promedio grupal en la evaluación previa —expresado en percentiles— nos da unas puntuaciones de 40,16 en agotamiento psíquico y de 47,26 en agotamiento general. Es decir, se trata de un grupo de profesores con unas puntuaciones muy moderadas, claramente por debajo de la media. Ello supone que la mejora media observada del 10 % respecto a los baremos del test no pueda considerarse como indicativa de la efectividad general del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, ya que el examen de las puntuaciones individuales sugiere, igualmente, que los individuos con mayores puntuaciones iniciales de agotamiento y estrés son los que más mejoran en la evaluación final tras la aplicación del programa, llegando a obtenerse mejoras individuales en las puntuaciones de hasta el 40 %.

En la evaluación global realizada por la autora (Miranda, 1992) considera que se logró: "*Un mejor conocimiento de su estilo docente*". "*Un cambio en su concepción de la eficacia docente*", y que "*aprendieron estrategias unos de otros mediante la observación, disminuyendo la ansiedad frente a situaciones conflictivas*".

Bibliografía

- Baillauquès, S. y Breuse, E. (1993): *La première classe*. Paris, E.S.F.
- Calderhead, J. (1989): "*Reflective teaching and teacher education*". *Teaching and Teacher Education*. 5,1, pp. 43-51.
- Castillejo, J.L. (1976). *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Delorme, C. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid, Narcea.
- Elliot, J. y Ebbutt, D. (1983): *Action-Research into Teaching for Understanding*. Cambridge, Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1991): *Action research for Educational Change*. Milton Keynes, Open University Press.
- Esteve, J.M. (1977): *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.
- Esteve, J.M. (1984a): *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.
- Esteve, J.M. (1984b): "*L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse*". *European Journal of Teacher Education*. 7, 2, pp.203-209.
- Esteve, J.M. (1986): "*Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers*". *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.
- Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona. Tercera edición: (1994): *El malestar docente*. Paidós, Barcelona.
- Esteve, J.M. (1989a): "*Strategies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique*". *Education*. 213 y 214, pp. 9-18 y pp. 9-15.
- Esteve, J.M. (1989b): "*Teacher Burnout and Teacher Stress*". En: Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 4-25.
- Esteve, J.M. (1989c): "*Training Teachers to Tackle Stress*". En: Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 147-59.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- Esteve, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- European Journal of Teacher Education*. (1996): *Practical Experience in Teacher Education*. 19, 3. Número monográfico.
- Fernández Cruz, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, FORCE.
- Fernández Pérez, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid, Escuela Española.
- Flanders, N.A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
- Hargreaves, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea.
- Hemphill, J.K. (1969): "*El líder y su grupo*". En: Browne, C.G. (ed.) *El estudio del liderazgo*. Buenos Aires, Paidós.
- Hull, R. (1985): *The Language Gap: How Classroom Dialogue Fails*. London, Methuen.
- Honeyford, R. (1982): *Starting teaching*. London, Guilford.
- Huberman, M. (1989): *Les cycles de vie des enseignants*. Neuchâtel, Delachaux.
- Jesus, S.N.; Abreu, M.V.; Esteve, J.M. y Lens, W. (1996). "*Uma abordagem sociopolítica do mal estar docente*". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXX, 1, pp. 51-64.

- Kyriacou, C. (1986): *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.
- Kyriacou, C.(1991):*Essential Teaching Skills* . Oxford, Blackwell.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- Marcelo, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- Meichenbaum, D. y Cameron, R. (1987): "*Entrenamiento en inoculación de estrés: Hacia un paradigma general para el entrenamiento en habilidades de afrontamiento*". En: Meichenbaum, D. Y Jaremko, M.E. Prevención y reducción del estrés. Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 107-142.
- Meirieu, Ph. (1991): *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF.
- Merazzi, C. (1983): "*Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants*". European Journal of Teacher Education.6, 2, pp. 101-106.
- Miranda, A. (1992): *Evaluación del Programa de Inoculación de Estrés*. Memoria del Master de Intervención Educativa en contextos escolares. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Gómez, A.I.(1984): *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada al Simposio "Teoría y Práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado". Madrid, Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, MEC.
- Pérez Gómez, A.I. (1992): "*La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*". En: Gimeno, J. y Pérez, A.I. Comprender y transformarla enseñanza. Madrid, Morata, pp. 398-429.
- Polaino, A.(1982): "*El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control*".Revista Española de Pedagogía.40,157,pp.17-45.
- Schön, D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Josey-Bass.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1991): *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. London, Falmer Press.
- Thirion, A.M. (1980): *Tendances actuelles de la recherche action*. Liège, Université de Liège.
- Vázquez, Gómez, G.(1982):"*El principio curricular de la relación entre la Teoría y la Práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos*." Bordón . 245, pp. 495-513.
- Veenman, S. (1984): "*Perceived problems of beginning teacher*". Review of Educational Reserch. 54, 2, pp. 143-178.
- Vera,J. (1988b): *El profesor principiante*. Promolibro, Valencia.
- Villar, L.M.(1990): *El profesor como profesional*. Granada, Universidad de Granada.
- Villar,L.M.(1992): "*El ambiente de aprendizaje en clase: teoría e investigación*". En: Villa, A.Clima organizativo y de aula. Vitoria, Gobierno Vasco.
- Villar, L.M.(1993): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*.Granada, FORCE.
- Vonk, H.(1983): "*Problems of the beginning teacher*". European Journal of Teacher Education. 6,2, pp. 133-150.
- Vonk, H. (1984): *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam, Free University Press.
- Vonk,H.(1985): "*The gap between theory and practice*". European Journal of Teacher Education. 8, 3, pp. 307-317.
- Zabalza, M.A. (1996): *Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum: evaluación del programa y de los estudiantes*. European Journal of Teacher Education. 19, 3, pp. 293-302.

5. INFORMES

5.1. COMISIONES DE TRABAJO DEL CERM

La formación inicial y continua de los educadores

Presenta: **Diego Guzmán Martínez-Valls**

Comisión nº 3 de Recursos Humanos y financiación.

Consejo Escolar de la Región de Murcia

1. Introducción

La formación del profesorado está íntimamente ligada a la función que se le otorgue al mismo. Mientras que en la última década hemos visto cómo se planteaba toda una reforma de la enseñanza que afectaba directamente a las funciones del profesor, no se han producido, inconsecuentemente, las mismas y paralelas reformas en la formación del profesor. En definitiva, no se plantearon unas nuevas necesidades, ante esas nuevas demandas que se le exigían.

Sólo a modo de introducción y de manera muy resumida, podemos afirmar que, en la actualidad, se asume una innovadora concepción de la figura del profesor como:

Un puente de enlace entre el currículo oficial y el desarrollo del proceso E/A en el aula.

Un informador, educador, animador, orientador, técnico e investigador de su propia acción.

Además, no existen dicotomías de profesores sino individualidades (estilo docente) que son productos de sus conocimientos (científicos, didácticos, culturales...) de sus actitudes (científicas, hacia la enseñanza, hacia el medio que le rodea...) y de su práctica profesional (pensamiento, creencias, experiencias...). En definitiva, el profesor tiene un potencial multiplicador mayor que cualquier elemento del sistema educativo; si cambia el profesor, cambia el sistema y viceversa. No tiene sentido considerar al profesor como un mero "transmisor de conocimientos" porque la responsabilidad de profesor y de la escuela como institución educativa tiene incidencia directa en la formación del pensamiento y en el desarrollo de actitudes como eje globalizador de la educación. Las funciones de los profesores se han ampliado ostensiblemente al incorporar al sistema educativo nuevos contenidos que demanda la sociedad.

Como consecuencia, son muchas las voces que indican que es preciso formar profesores que, además de impartir conocimientos, sean capaces de estimular comportamientos, enseñar en valores, actitudes y habilidades de pensamiento. Para ello, también deberá planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo como modo de perfeccionar y desarrollar su competencia profesional.

2. La formación inicial del profesor

Y en estas funciones, en estas nuevas demandas, se plantean unas nuevas necesidades, que ya se deben originar en la formación inicial del profesor. Como recoge el informe del Consejo Escolar del Estado, del análisis de la formación inicial del profesorado se desprende con facilidad la existencia de notables carencias en las funciones antes reseñadas.

En la pasada Reunión de Expertos de Zaragoza (marzo de 2002), se aportaron una serie de conclusiones a las que no podemos dejar de referirnos al considerarlas básicas para el tema que nos ocupa, y que, además, serán las directrices que moverán los futuros planes formativos en los países de la Unión Europea:

Se considera prioritario definir las características del perfil curricular inicial docente en Europa, para el futuro profesor de los distintos niveles. Aunque debe haber un margen de flexibilidad, se hace preciso definir, no obstante, un marco contextual en la formación inicial universitaria de todos los docentes, que permita hacer realidad la movilidad de los estudiantes para profesores dentro de la Unión Europea. La formación inicial de los profesores, en consecuencia, debe contar con elementos comunes básicos en toda la Unión Europea que coincidan en la estructura y los contenidos.

- La preparación de Maestros y Profesores de Enseñanza Secundaria, debe realizarse en respuesta a las características de estos dos niveles, pero presentando todos ellos un nivel de licenciatura, con una especificidad propia de la docencia, en el caso de Secundaria, lo mismo que ya está presente esta especificidad para Primaria.

- Dentro del currículum inicial debe reforzarse la fase práctica con profesores tutores que orienten a los profesores noveles en sus prácticas en el aula.

- Se deberá establecer un sistema europeo que fije las garantías de calidad que ha de tener la formación inicial y permanente que reciben los Maestros y Profesores de Enseñanza Secundaria en todos los países europeos que, a su vez, determine los índices de calidad del sistema de acceso a la enseñanza pública y de la contratación de los profesores por los centros docentes.

- Todo ello posibilitaría la movilidad durante la carrera profesional de los profesores, entre todos los países de la Unión Europea.

- A este respecto, con el objeto de extremar el rigor y la excelencia en la formación tanto inicial, como permanente de los profesores, los Estados de la Unión Europea y sus respectivas administraciones, deberán especificar periódicamente el perfil profesional de todos los docentes e igualmente establecer, junto con las Universidades, el perfil académico necesario.

- Se hace especialmente necesario, destacar la formación de los profesores en las tecnologías de la información y comunicación. Por ello, se estima imprescindible, la inclusión de esta disciplina en los currículos formativos troncales para la formación inicial, ya que la formación de niños y adolescentes de este segundo milenio debe recoger de modo equilibrado, las exposiciones verbales, los temas magistrales y las destrezas en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas de progreso.

Analizando con detalle la formación inicial de Maestro y Profesores de Secundaria, parece evidente que, cuando hablamos de una formación para ser educador, existe una diferencia abismal entre la que reciben unos y otros; y entre los profesores de secundaria, prácticamente no hay diferencia ostensible entre las diversas licenciaturas, aspectos que veremos con más detalle.

2.1. Profesores de enseñanza primaria

En los Planes de estudios de los títulos de Maestro se aprecia un relativo desequilibrio entre materias de contenidos científicos (que son muy escasas) y las de carácter didáctico que conforman casi todo el currículo. Tal vez nos estemos situando en el polo casi opuesto al de las licenciaturas. Uno de los mayores aciertos que contemplan los estudios de Magisterio es, sin lugar a dudas, el de las de Prácticas (Practicum) en Colegios, que les pone en contacto directo con la realidad educativa.

También debemos tener en cuenta, a la hora de planificar los planes de estudio de las distintas escuelas y facultades de Educación, que debe primar las necesidades reales de formación basadas en la función docente, evitando la influencia de los departamentos didácticos, que, en algunos casos, hacen que determinadas Áreas y Departamentos que hacen que

determinadas materias tengan una presencia exagerada en los planes de estudios mientras que otras más adecuadas no aparecen.

Los problemas de la formación inicial de Maestros se pueden resumir en:

- Necesidad de Licenciatura. Falta de tiempo en tres cursos académicos para poder desarrollar un currículo más completo. En este sentido abogamos claramente por transformar los estudios de Magisterio en Licenciatura. Son numerosísimas las voces que reclaman que la formación inicial de los profesores de cualquier nivel de enseñanza no universitaria debe desarrollarse a lo largo de un número de años semejante, debiendo ser criterio prevalente para establecer esa duración la complejidad y dificultad del trabajo a realizar y no la edad de los alumnos o el grado de dificultad de los contenidos culturales y científicos propios de los diferentes niveles del sistema educativo. Además, como afirma Rodríguez Lestegás, en un periodo de tres años es difícil esperar con garantías mínimas de éxito completar la preparación básica, proporcionar la formación profesional correspondiente y realizar un período de prácticas suficiente. Así constaba en el informe realizado por el Grupo de expertos número XV para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias relacionadas con las titulaciones correspondientes a la formación del profesorado de los distintos tramos del sistema educativo anteriores a la Universidad. Y Pérez Gómez argumentaba su voto particular al mencionado informe sosteniendo la inexistencia de motivaciones de carácter científico, académico o profesional que justifiquen una diferenciación de ese tipo entre los maestros y el resto del profesorado. Esa discriminación se basa más en condicionantes socioeconómicos. En la Reunión de Zaragoza, antes citada, se insistió en este tema: deberá llevarse a cabo en la Universidad, y tendrá una duración mínima de 4 ó 5 años alcanzando así el grado de licenciatura, en los países de la Unión Europea, como ya viene sucediendo en casi todos.

- Habilitación como profesores de Primaria a Maestros de otras especialidades. Repasando el currículo de los estudios universitarios de Magisterio, se puede percibir de las diferentes titulaciones de Magisterio que para obtener el título de Maestro especialista en Primaria deben cursarse un gran número de créditos de materias relacionadas con las matemáticas, el conocimiento del medio, lengua española, etc. Sin embargo, en otras titulaciones de especialistas (Lenguas extranjeras, Educación Física, Educación musical...) los créditos de estas materias son muy escasos, por lo que su preparación como profesores de Primaria está incompleta. Si podemos concluir que salen convenientemente preparados para impartir idiomas, educación física o música, no es menos cierto que su preparación para desarrollar las labores encomendadas a un maestro generalista de primaria es ciertamente escasa. Creemos que factores económicos o de conveniencia no justifican en modo alguno dicha habilitación. Convertimos a los que pueden ser estupendos profesionales especialistas, al menos por su adecuada preparación, en maestros de primaria generalistas que deben, ante todo, hacer un gran esfuerzo para completar su formación inicial que no estaba diseñada para las tareas que se le encomiendan.

- Maestros de Primaria. Ligado al punto anterior queda éste. No parece lógico que se esté formando a Maestro especialistas en Educación Primaria y al mismo tiempo sus plazas sean ocupadas por Maestros de otras especialidades. Incluso su olvido llega hasta el punto de que la oferta bianual de oposiciones que hace la Consejería de la Región de Murcia sea, una vez tras otra, inexistente para esta especialidad, máxime cuando ni siquiera se ha elaborado temario para las oposiciones de esta especialidad.

- Maestros especialistas en Lengua extranjera, Francés. En una Europa Unida, con multiplicidad de lenguas y donde cada vez se valora y precisa un mayor conocimiento de idio-

mas, parece un despropósito el que alumnos, a menudo excelentes, con un profundo conocimiento del idioma Francés y de su didáctica, que podrían formar a los alumnos de primaria en un segundo idioma, como ocurre en los países de nuestro entorno y en casi todas las regiones españolas, queden condenados al paro, a dar clases en academias o a presentarse a oposiciones de especialidades para las que no han sido debidamente preparados en la Universidad. Creemos que en la Región de Murcia se debe abordar el terna del segundo idioma en Primaria, como algo totalmente necesario.

2.2. Profesores de enseñanza secundaria

Podemos partir de la base de que la formación científica de las distintas licenciaturas es la adecuada para poder desarrollar trabajos ajenos a la función docente. Dejando de lado el si se está o no formado para dar clase en la Universidad, lo que si parece más que evidente es que un licenciado recién egresado carece de las destrezas y los conocimientos didácticos más básicos para impartir docencia en niveles no universitarios.

Si repasamos los Planes de Estudios de las distintas licenciaturas en la Universidad de Murcia, vemos que sólo, casi de manera anecdótica y con escasos créditos, aparecen didácticas específicas en algunos títulos (Física, Química, Matemáticas...).

La formación inicial de los profesores de secundaria se ha limitado a los llamados Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). Siempre han sido algo difícil y comprometido. Y aún lo seguirán siendo por la elección básica de concebir la formación del profesorado de secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria "de profesor" trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de "químico", o de "historiador", de "matemático", de "filósofo", de "biólogo"...

Conscientes de la existencia de dicha laguna, la LOGSE preveía que los licenciados que desearan ser profesores de Secundaria debían realizar un número de créditos adicionales en un periodo de 1-2 años previamente a la presentación a oposiciones (estos créditos debían sustituir a los todavía actuales Cursos de Adaptación Pedagógica, CAP). Con ello se pretendía una puesta al día en aspectos de didáctica general y específica, así como una actualización científica en materias afines (Geología para biólogos, Biología para geólogos, Física para químicos, etc...).

Tras varios intentos fallidos en los que se aprobaron normativas diversas, la realidad es que en casi toda España siguen vigentes los CAP. En la actualidad se está en proceso de elaboración de una nueva norma que por las noticias que nos llegan devalúan los proyectos iniciales al respecto. Será un poco más corto que el CCP de 1995, pero más largo que el antiguo CAP: entre 500 y 600 horas, de las cuales, entre 150 y 200 horas serán para prácticas en los centros de secundaria. Además, parte de la teoría, hasta 300 horas, se podría cursar en los dos últimos años de la carrera como asignaturas de "libre configuración".

Y podemos concluir este apartado destacando que la formación inicial del profesorado ha mantenido importantes lagunas que han producido, como apunta Yanes González, consecuencias negativas: es la base de la escasa participación del profesorado de secundaria en la formación continua institucional, porque les ha faltado esa cultura de formación en cuestiones educativas, que sí ha disfrutado el profesor de primaria.

3. La formación permanente del profesor

Debemos entender por Formación permanente, y aquí sí parece haber unanimidad entre los distintos ámbitos que la tratan en nuestra región, el desarrollo del profesor como profesional que en el ejercicio de su labor docente necesita adecuar y actualizar sus conocimientos didácticos y científicos, así como estudiar y analizar todos los factores que, desde su óptica, inciden en su labor profesional (sistema educativo, funciones del docente, la atención a la diversidad, conflictos educativos, salud profesional...). En definitiva, se plantea una formación que, teniendo su origen en la inicial, y una vez incorporado al trabajo docente, posibilite su desarrollo profesional, que le haga crecer como docente y mejore su competencia en las tareas que le son inherentes al puesto que desempeñe, así como le permita rentabilizar y optimizar sus esfuerzos.

Del estudio de las distintas propuestas de Formación permanente presentes en nuestra Región podemos afirmar que inciden, o se enfocan desde diferentes perspectivas, dependiendo de la entidad que las organiza, y que en la mayoría de los casos, se plantean acordes a un ideal de enseñanza, a unos conceptos educativos que difieren notablemente entre sí, dependiendo del organizador, aunque parece que podemos hallar unos puntos de partida comunes:

- Se busca complementar la oferta oficial de formación permanente: o se plantea temática distinta, o se oferta aquella de gran demanda que los CPR no terminan de cubrir.
- Se considera imprescindible que esta oferta esté disponible para todo profesional que se dedique a la docencia, tanto en centros públicos como privados y, a ser posible, gratuita.
- Se siente la necesidad de mejorar el sistema actual, que parece estar agotado, o que no responde a las expectativas reales del profesorado. Además, la tensión entre una formación voluntariamente asumida, y otra sometida a la incentivación de sexenios ha dejado algunos restos problemáticos (cursillismo, mercantilización de la formación), y no es nada fácil una resolución al dilema, ya que la formación debe ser considerada como un derecho y un deber.

La formación permanente debe buscar el desarrollo profesional. Es evidente y conveniente, la diversificación de oferta formativa, pero no conviene olvidar la necesidad imperiosa de vertebrar, coordinar e integrar proyectos de colaboración en diversos contextos formativos, instancias, oportunidades y profesionales, debidamente acreditados para ello. Hemos encontrado que en nuestra Región se produce una oferta formativa saturada, de una cierta mercantilización, presentada de forma torrencial y caótica, y, paralelamente, apreciamos una escasa participación del profesorado, desmotivado, por la falta de resultados, por la separación entre sus necesidades reales y los objetivos que los planes de formación se plantean.

El sistema de formación debe ser diversificado e integrado, inclusive, desde una colaboración o tutela con la Universidad. Se echa en falta la colaboración de la Universidad Politécnica de Cartagena, especialmente para los profesores de FP.

Pero, ahora bien, como plantea Escudero, *“una política aceptable de formación tiene que ir acompañada de otras paralelas y simultáneas que dispongan múltiples apoyos a los docentes, así como los reconocimientos y afirmaciones que merece una profesión como ésta de la que cada vez se esperan más y más contribuciones en los tiempos que corren”*.

En definitiva, podemos plantear un modelo de formación y apoyo al profesorado que presente las siguientes líneas concretas de actuación:

Dar respuesta y canalizar las inquietudes, demandas y necesidades del profesorado en ejercicio, de todos y cada uno de los centros educativos.

Favorecer la elaboración de materiales curriculares relacionados con el entorno, en colaboración con los Ayuntamientos u otras instituciones.

Utilizar el horario lectivo y complementario para este menester; de manera que se dé una máxima facilidad al profesorado para el acceso a las actividades de formación.

Programar actividades de formación y ofrecer recursos motivadores para el profesorado, en cuanto perciban su calidad y utilidad para la mejora y facilidad de su tarea.

Potenciar el intercambio de experiencias y de materiales, de ámbito de clase, nivel, ciclo, etapa o centro, con la debida evaluación y el consiguiente estímulo para sus autores.

La formación inicial en Tecnología de la información debe llegar a todo el profesorado para su aplicación, como recurso didáctico, en el aula.

En conclusión, que el modelo en general, y el personal encargado de su desarrollo, en particular, sean asumidos por el profesorado como elementos cualificados y comprometidos en facilitar y optimizar el conjunto de actividades que, en constante cambio, han de desarrollar como profesionales de la educación. Por lo tanto, también debemos plantearnos, al diseñar un posible modelo de Formación permanente, los siguientes interrogantes:

Para quién debe ofertarse.

Qué debe impartir

Desde dónde debe canalizarse esa oferta

Cómo debe favorecerse esa oferta

Cuándo debe realizarse la formación permanente

Quién es el encargado de impartirla

...

y muchos otros interrogantes que se pueden plantear y que, en definitiva, buscamos responder para que, como línea base, nos sirva para esbozar un modelo de formación permanente apropiado a las características del profesor y de nuestra Región.

Valoración social del profesorado en las comunidades autónomas del estado español: estudio normativo comparativo

Presenta: **Juan Antonio Pedreño Frutos**

Comisión nº 4 de Normativa legal y reglamentaria.

Consejo Escolar de la Región de Murcia

De un tiempo a esta parte, los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica han estado trabajando con el objetivo de elaborar una serie de propuestas concretas para mejorar la calidad de la enseñanza. Piensan que sólo a través de una actuación global se podrá conseguir que la función docente cobre un sentido actualizado. Un documento elaborado por uno de estos movimientos indica:

“Los vertiginosos cambios de la sociedad en el mundo internacional obligan a reconsiderar el papel de la escuela y de la educación. La internacionalización de los modelos culturales, el cambio de valores y referencias para la juventud, las transformaciones del mercado de trabajo, entre otros factores, obligan a repensar el modelo educativo por el que trabajamos. La misma institución escolar debe cambiar profundamente si no quiere desaparecer arrastrada por las olas de las exigencias sociales e individuales de los que deben ser educados”.

A partir de aquí muchas podrían ser las propuestas que surgirían pero es el sujeto activo —profesorado— el que adquiere una dimensión mayor y una prioridad en la solución de dichas propuestas.

Existe en la actualidad un “malestar docente” que está afectando a la personalidad del profesor y que es el resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia. Podríamos señalar factores de distinto orden tanto referidos a la acción del profesor en su clase como en el contexto en el que se ejerce la docencia. Así podríamos indicar entre ellos, la modificación del rol del profesor, de la contestación del juicio social contra el profesor, la incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza, la ruptura de la imagen del profesor; condiciones de trabajo limitadoras de la función docente, el aumento de la violencia en las instituciones escolares, el agotamiento del profesorado ante la acumulación de exigencias, etc.

Todos estos fenómenos provocan distintas reacciones en los docentes que van desde la petición de traslado, el deseo o realidad de abandonar la función docente, el absentismo hasta estados depresivos o de ansiedad.

Ante esta situación la comisión nº 4 “Normativa Legal y Reglamentaria” ha realizado un estudio sobre una serie de ítems que inciden directamente en la Valoración Social del Profesorado. De acuerdo con dicho estudio y siguiendo las directrices de la comisión, el presidente ha elaborado este informe que, aunque es muy posible que no pueda solucionar problemas como los anteriormente citados pero sí buscar la situación idónea o la más cercana a la idoneidad que satisfaga en mayor medida unas necesidades reales de la función docente para sentirse valorada y respaldada.

La comisión ha trabajado en los siguientes indicadores:

1) Sistema de retribuciones.

- A) Convivencia y reglamentos de régimen interior (Derechos y deberes de los alumnos).
- B) Responsabilidad civil del profesorado.
- 2. A) Autonomía y organización de los Centros de gestión.
- B) Reglamentos orgánicos de Centros.
- 3. A) Jubilación.
- B) Ayudas sociales.
- C) Enfermedades profesionales: Prevención y tratamiento.
- D) Formación inicial y permanente.
- 4. Carrera docente.
- 5. Licencia por estudio.
- 6. Jornada de trabajo.
- 7. Convenios colectivos.
- 8. Sistema de acceso.
- 9. Personal administrativo en infantil y primaria.

1. Sistema de retribuciones

Consecuencia de que al parecer de la sociedad, el profesor realiza una mezcla de funciones que aquella valora escasamente, como pueden ser la de cuidar y entretener niños, la de vigilante o guardia de estos etc., la profesión docente queda devaluada para dicha sociedad, con lo que se produce la paradoja de que, mientras que los docentes no universitarios consideran mayoritariamente que están mal pagados, la sociedad, mayoritariamente, puede llegar a pensar lo contrario. Ello conlleva que cuando el profesorado reivindica mejoras salariales, dicha reivindicación debe ir enmascarada y mezclada con otras más presentables y acordes con la vocación y el ideal de servicio.

En cualquier caso a la hora de hacer referencia al sistema retributivo del profesorado no universitario que desarrolla sus funciones en el sistema educativo español se debe realizar una diferencia entre el profesorado de la enseñanza pública y el profesorado de la enseñanza privada.

Por lo que se refiere al sistema retributivo del profesorado de la enseñanza pública se estructura de una manera homogénea en todo el Estado, descansando sobre el sueldo y los trienios y existiendo diferencias únicamente en las retribuciones complementarias en las que unas Comunidades Autónomas han "homologado" a sus docentes antes y/o mejor que otras. No se acepta, en principio, en ninguna Comunidad el modelo que propugna la sujeción del sueldo a los méritos del profesor: seguramente, aunque se implantara con todas las condiciones y garantías tendría muchos más inconvenientes que ventajas.

Encontramos referencias de mejora, siempre tomando como base de comparación la Comunidad Autónoma de Murcia, en algunas Comunidades Autónomas, como no podía ser de otra manera. En concreto, en el Decreto 396/1995, de 27 de julio, por el que se aprueba el Acuerdo Regulador de las condiciones de trabajo del personal docente público no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco. También en la Comunidad Valenciana donde en el Decreto 157/1993, de 31 de agosto, regula el componente retributivo relacionado con la formación permanente del profesorado y la realización de otras actividades para la mejora de la calidad de la enseñanza. Igualmente en el Acuerdo de 29 de noviembre de 1999 del Consejo de Gobierno de Andalucía (BOJA de 2/12/99), que se produce la equiparación progresiva (5000 ptas/mes del año 2000 al 2003), con la media ponderada del resto de las CCAA con régimen fiscal análogo, si n considerar Navarra, Canarias y el País Vasco; así como en la Ley 4/

1991, de 29 de abril, por la que el complemento específico tiene un doble componente, docente y de especial responsabilidad, y en la que se prevé que si este fuese igualado o mejorado por el del MEC se aplicará el más favorable para el funcionario.

En lo que respecta al sistema retributivo del profesorado de la enseñanza privada, ya se trate de enseñanza concertada como no concertada, se encuentra regulado en los distintos convenios colectivos que rigen en el sector.

El traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas en materia de educación ha supuesto cambios en algunos ámbitos. En la Región de Murcia en concreto, beneficiosos en algunos casos, incompletos en otros. En cualquier caso, prácticamente todas las Comunidades siguen la referencia del convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos.

En este momento, la enseñanza privada está comparativamente con la pública al 93% aproximadamente, si bien existen compromisos de analogía retributiva y homologación salarial y de otras cuestiones que no terminan de concretarse.

Referencia de mejora respecto del Acuerdo de Murcia, hay suficientes (País Vasco, Navarra, Valencia), pero en línea con nosotros, Madrid (Resolución de 14/09/01) y Cataluña (Resolución de 6/08/01) mejoran notablemente el Acuerdo existente en Murcia, y sobre todo en la Comunidad de Galicia en concreto, una Resolución de 2 de Agosto de 2001, en la que se ha firmado un acuerdo no sólo sobre mejoras retributivas sino también sobre incremento de los equipos docentes, aumento de la partida de "otros gastos" del módulo económico del sostenimiento de los centros concertados subvencionados y también importe anual para el año 2001 de los módulos económicos.

1.A. Convivencia y reglamentos de régimen interior

En cuanto a la Convivencia y Reglamentos de Régimen Interior, no cabe duda de que el enorme problema de la convivencia en los Centros guarda estrecha relación, entre otros factores, con el fracaso escolar. La apuesta por la apertura de los sistemas educativos dentro de un amplio contexto democratizador que pretende una efectiva igualdad de oportunidades y una escuela comprensiva choca frontalmente con la vieja teoría de que el incremento de igualdad de oportunidades y la democratización del sistema llevan siempre aparejados una rebaja de la calidad del servicio educativo, incrementada con el emergente fenómeno de la multiculturalidad, que exigiría cuantiosos medios para evitar el aumento del fracaso escolar, sobre todo entre los alumnos procedentes de las capas sociales inferiores y de la inmigración, cuyo capital cultural es sensiblemente inferior a los de las capas medias / altas.

Desde que en 1988 se publicó el primer reglamento sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas, R. D. 1543/1998, de 28 de octubre, el panorama jurídico y el entorno organizativo, social y educativo han experimentado cambios significativos siendo quizá el más importante el de la asunción de competencias por parte de todas las Comunidades Autónomas y con ello la capacidad de legislar y reglamentar.

Han sido seis Comunidades Autónomas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Navarra, País Vasco y Valencia) las que han promulgado reglamentos reguladores de los derechos y deberes de los alumnos y, en las que no lo han hecho, se aplica, como normativa básica el RD 732/1995, de 5 de mayo (BOE de 2/06/95), publicado por el MEC.

Aunque quizá el mayor problema sea la dificultad para darle inmediatez a la corrección, algo que no se termina de solucionar, si hay dos Comunidades, Cataluña y Canarias que introducen alguna novedad interesante en este apartado.

En el caso de Cataluña, ha publicado el Decreto 221/2000, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña, con el objeto de permitir a los directores de los centros ampliar la duración de las medidas cautelares que sea necesario adoptar para proteger, al mismo tiempo, el normal desarrollo de las actividades ordinarias de los centros docentes y el derecho del alumno a la educación.

Y por su parte la Comunidad Autónoma de Canarias, ha publicado en el Boletín Oficial de Canarias de 25/06/01, la Orden de 11 de junio de 2001 por la que se establece un procedimiento conciliado en el que se propone considerar, de una parte, a la familia como un interlocutor privilegiado a la hora de adoptar decisiones de mejora de la convivencia en los centros y de otra parte, a los alumnos y alumnas, con las figuras del instructor y del mediador.

Los proyectos puestos en marcha en los centros sobre la prevención del absentismo escolar, el trabajo de las competencias sociales, programas de acción tutorial, etc., han demostrado que son medidas eficaces para propiciar procesos graduales de gestión en los conflictos de convivencia.

Esto encardina directamente con el siguiente indicador.

1.B . Responsabilidad civil del profesorado

Hay que ser conscientes de que una pedagogía activa en los centros educativos ha llevado a la realización de multitud de actividades escolares, extraescolares y complementarias que en algunas ocasiones han repercutido en un aumento de la accidentalidad de los escolares.

También somos conscientes que intentar que los trabajadores de la enseñanza estén eximidos de cualquier responsabilidad, ni lo quieren los profesionales, ni sería posible, pues nos llevaría a crear un colectivo de irresponsables cuando la actividad educativa, entendiéndola en toda la amplitud que corresponde, debe preferentemente estar cargada de responsabilidad.

No obstante, desde el ámbito de la enseñanza se tiene la sensación de no estar suficientemente protegido respecto a las consecuencias que se derivan de la responsabilidad civil, por daños que se puedan ocasionar en la actividad escolar.

No parece que la vía apropiada sea la suscripción generalizada de seguros privados ya que normalmente ofrecen una cobertura parcial en la vía civil y muy limitada en la vía penal aunque evidentemente es una solución que introduce un margen importante de tranquilidad ante las sentencias y el grado de alarma en este sentido generado en el propio sector. Han sido propuestas desde el propio sector que han sido recogidas por las distintas Administraciones.

En este sentido la Región de Murcia, en concreto la Consejería de Educación y Cultura ha suscrito un seguro de responsabilidad civil para el personal docente no universitario publicado por Resolución de 5 de julio de 2001 (BORM de 14/07/01) que, al menos, disminuye la preocupación e inquietud existente en el seno de la comunidad educativa (siempre me refiero en este punto a la pública) en cuanto a que un miembro tenga un determinado problema o sea demandado ante los Tribunales por actos realizados en el ejercicio de sus funciones.

Y solamente voy a introducir dos referencias, una de Canarias y otra de Andalucía. Ambas asumen la Responsabilidad Civil Patrimonial de la Administración y además la Comunidad de Andalucía, en la Resolución de 25 de octubre de 2001 de la Secretaría General Técnica, incorpora asistencia jurídica gratuita al personal docente no universitario con la posibilidad y aquí esta quizá la diferencia "a través de Letrado elegido por el interesado".

No es extraño ir encontrándonos en los juzgados juicios de faltas: maestros y profesores contra alumnos, alumnos contra profesores, madres o padres contra profesores y aunque es cierto que la situación española está lejos de los índices de conflictividad de otros países, de nuestro entorno, medidas como las adoptadas por la Comunidad de Murcia y mejoradas por otras comunidades ayudan a rebajar el nivel de intranquilidad, sí bien es cierto, como reflejábamos en el punto anterior, que climas de diálogo y mecanismos rápidos y eficaces, si bien no evitarán accidentes, pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el clima de confianza de los propios docentes.

2.A . Autonomía y Organización de los centros en su gestión

Habría quizá que dividir la autonomía en distintas clases y —sin querer introducir ninguna variable extraña— la Ley de Calidad, en su borrador, establece tres tipos: pedagógica, organizativa y económica.

Somos concedores que ese conflicto permanente entre el cierto grado de autonomía de que disfrutaban los profesores en sus aulas, controlando gran parte de su proceso de trabajo, y el hecho cierto de que están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, bien sean públicas o privadas, les sitúa a caballo entre los asalariados y las profesiones liberales, lo que llevó a Etzioni a llamarles “semi-profesionales”, aunque realmente llamaba así a cuerpos menos especializados, que aunque carecen de capacidad para determinar los fines de su trabajo y padecen salarios más bien bajos, desempeña sin embargo unas funciones de enorme responsabilidad, de gran trascendencia social y que, por tanto, exigen una alta cualificación.

Es cierto que hay autonomía, hay leyes y decretos que así lo establecen en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas y que se concreta en proyectos educativos, programaciones didácticas, planes de acción tutorial y otros.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia está elaborando un proyecto de “Decreto por el que se regula el régimen jurídico de la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios”, al objeto de reforzar la autonomía de gestión económica que tenían como centros dependientes de la Administración del Estado, regulada por el R. D. 2723/1998, de 18 de diciembre, y la Orden de 23 de septiembre de 1999 que lo desarrolla.

La principal finalidad que con ello se persigue no es otra que la de dotar a los sistemas escolares de flexibilidad precisa para responder mejor a la diversidad de situaciones y a la evolución de las demandas educativas que se plantean en el seno de las sociedades modernas, altamente complejas y dinámicas. El aumento de la autonomía de los centros constituye sin duda un instrumento al servicio de la mejora de la calidad de la educación.

2.B. Reglamentos orgánicos de centros

En nuestra Comunidad nos seguimos rigiendo por los Reglamentos Orgánicos de Centros, R. D. 82/1996 y 83/1996, de 26 de enero, hasta tanto se cuente con normativa propia, siendo el primer paso para ello la elaboración, por parte de la Consejería de Educación del “Decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Música y de Danza de la Región de Murcia”.

A nivel comparativo cuentan con R O C autonómicos, Asturias (Decreto 63/2001, de 23 de julio), Canarias (Decreto 129/1998 de 6 de agosto y Decreto de 6 de agosto de 1998), Valencia

(Decretos 233/1997 y 234/1997, ambos de 2 de septiembre), Andalucía (Decretos 200/1997 y 201/1997, ambos de 6 de septiembre), Navarra (Decretos Forales 24/1997 y 25/1997, ambos de 10 de febrero) y Cataluña (Decretos de 12 de junio de 1996).

3.A. Jubilación

Respecto de la jubilación, la transitoria novena de la LOGSE establece para los funcionarios que se jubilen voluntariamente de acuerdo con lo dispuesto en la presente norma, que tengan acreditados al menos veintiocho años de servicios efectivos al Estado, que puedan percibir una gratificación extraordinaria en función a la edad, años de servicios y a las retribuciones establecidas con carácter general para el cuerpo de pertenencia.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ha establecido por Acuerdo del Consejo de Gobierno de 25 de enero de 2002 (BORM de 5/02/2002), unas aportaciones complementarias a las gratificaciones extraordinarias a que se refiere la disposición transitoria novena de la LOGSE.

La referencia con respecto al resto de comunidades podría establecerse que nos encontramos en mitad de la tabla, un término muy futbolístico. Por debajo de comunidades como País Vasco, Madrid, Navarra, Canarias, Galicia, Aragón, y al nivel de alguna, como, por ejemplo, Asturias. En este apartado, la referencia a Comunidades como el País Vasco o Navarra, está muy por encima del resto.

3.B. Ayudas Sociales

A este respecto, en nuestra Comunidad existe un Plan de acción social para el personal docente no universitario al servicio de la Administración Pública de la Región de Murcia aprobado en Orden de 4 de Febrero de 2002 que contempla una serie de ayudas para unas modalidades entre las que están:

- Protésicos.
- De carácter excepcional.
- Anticipos reintegrables.
- Ayudas económicas al estudio.
- Financiación de puntos de interés.
- Por minusvalía.
- Para la atención de hijos menores.
- Por natalidad.
- Por guardería.
- Asistencia bucodental.

Por incidir en aspectos de mejora, siendo importante lo existente, las Comunidades de Castilla y León (Orden de 9 de noviembre de 2001), Aragón (Decreto 98/2001, de 23 de mayo y Orden de 29 de noviembre de 1999) y Canarias establecen ayudas económicas para compensar gastos derivados de accidentes de tráfico acaecidos en desplazamientos efectuados por razón del servicio en vehículo particular por el personal de la Consejería.

Y también las Comunidades de Castilla y León (Orden de 14 de marzo de 2002) y Asturias (Resolución de 23/10/2001) ayudas para estudios de hijos de los funcionarios docentes.

3.C. Enfermedades profesionales: prevención y tratamiento

Para analizar este indicador, es interesante conocer el concepto técnico de “enfermedad profesional” que se configura unido a la relación directa de causalidad entre el factor de riesgo en el trabajo y la enfermedad padecida. Para que la enfermedad sea considerada como “profesional” no basta con que las condiciones laborales participen, junto con otros factores ajenos al mundo del trabajo, en el desencadenamiento de la enfermedad. Concretamente en el Decreto 1995/1978 de 12 de mayo y sus posteriores modificaciones, no se incluyen enfermedades o agentes causantes de enfermedades relacionadas con el ámbito educativo.

No obstante diversos estudios y encuestas en el ámbito docente considera que existen factores de riesgo, relacionados con el ámbito educativo, que pueden producir daños a la salud del personal docente.

Lo que determinados autores han denominado como “naturaleza cambiante y compleja de la interacción en el aula”, ha sido un factor determinante en el denominado “malestar docente”, que alcanza su culminación en el “síndrome de Burnout”, producido por factores tan diversos como el permanente incremento de la contestación y simultáneamente exigencias a la función docente, las contradicciones e incertidumbres de los objetivos del sistema de enseñanza, la falta continua de recursos materiales y de estímulos, el aumento incontrolado de la violencia en las instituciones escolares, y en suma, la sensación de soledad, desamparo e incomprensión ante los enormes problemas educativos de cada día, provocan en el profesorado reacciones tan diversas como el deseo de abandono de la profesión, el absentismo y estados permanentes de ansiedad y depresión. Todo ello ha conllevado un deterioro generalizado en la salud de los profesores que se manifiesta estadísticamente en un constatado incremento de los días perdidos por bajas de enfermedad, con gran incidencia de las patologías mentales.

Y únicamente una referencia normativa en el ámbito del Estado Español es la Comunidad Valenciana en la que, mediante el Decreto 182/2001, de 15 de noviembre, del Gobierno Valenciano, por el que se crea la Unidad Médica de Personal Docente No Universitario teniendo como funciones, las propias de una Unidad Médica, tales como jubilaciones forzosas, incapacidades temporales, licencias por enfermedad o comisiones de servicio por motivos de salud.

3.D . Formación inicial y permanente del profesorado

En cuanto a este indicador, solamente unas líneas de referencia porque ya se han señalado con anterioridad a esta intervención por los dos ponentes anteriores.

Parece lógico entender que la Formación Inicial de los profesores de los diferentes niveles educativos esté orientada por los fines y objetos de la educación a la que deben servir.

También parece asumido por todos, la especial importancia que se le debe de dar a la formación del profesorado como factor crucial para una enseñanza de calidad. La progresiva implantación del sistema educativo ha establecido un nuevo marco en el que desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje con capacidad para formar a los alumnos para adaptarse a los continuos cambios que se suceden en la sociedad actual. Es necesario asumir los retos que la sociedad plantea y esto exige de los profesionales de la docencia una actividad continua y permanente de motivación y de innovación que les permita impartir una enseñanza de calidad.

Para ello se requiere que el profesorado posea los elementos y recursos necesarios que le permitan, partiendo del análisis y la reflexión de su práctica, incorporar o adaptar elementos que la enriquezcan.

Sin entrar en el instrumento que ha de regir la formación del profesorado sí quisiera indicar que tanto Comunidades como Navarra (Decreto Foral 245/1996, de 17 de junio), Andalucía (Decreto 194/1997, de 29 de julio por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, que apuesta por un modelo de formación en centros como modelo más adecuado) la han hecho objeto de regulación. Pero quizá sea la Comunidad de Madrid con el Decreto 63/2001, de 10 de mayo, por el que se regula el régimen jurídico y de funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado y la puesta en marcha también de Centros de Especialización como por ejemplo el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (creado por el Decreto 3/2001, de 18 de enero) donde se imparten enseñanzas de carácter especial o el Centro Regional de Infancia “El Valle”(creado por el Decreto 4/2001, de 18 de enero), la que apuesta un poco por encima del resto.

En cualquier caso y para finalizar este apartado es importantísimo que todos tomemos conciencia —si no la hemos tomado ya— de que en el contexto actual, la formación del profesorado es una pieza clave en la mejora de la calidad de la enseñanza y en la viabilidad del sistema educativo.

En cualquier caso, la Consejería de Educación y Cultura tiene en fase de elaboración, un proyecto de Decreto por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Murcia.

4. Carrera docente

Para no extender demasiado la amplitud de esta ponencia, solo una breve referencia a la carrera docente entendiendo que son nulas las posibilidades de promoción interna dentro de los cuerpos docentes, valorándose únicamente los años de docencia por medio de los trienios y el componente de formación permanente (sexenios), pero como afirma Lluís Samper, están muy especialmente limitadas las oportunidades de movilidad vertical, es decir una no institucionalización de vías usuales de cambio de categoría docente, lo que conlleva que las expectativas de promoción constituyen una de las dimensiones menos satisfactorias en la autovaloración de la actividad docente.

En este contexto, en el que unos hablan de mayor profesionalización, otros de especialización y muchos de un cuerpo único de profesores, lo cierto es que la revalorización de la profesión debe pasar necesariamente por la mejora de las condiciones de trabajo y por un modelo adecuado de formación, tanto inicial como permanente, pero sin olvidar que es en última instancia la propia sociedad quien, en función de las condiciones sociales, la importancia que concede a la función docente y de los valores culturales emergentes en el momento presente, la que tiene la última palabra.

5, 6, 7, 8 y 9. Licencias por estudios, jornada de trabajo, convenios colectivos, sistema de acceso y personal administrativo en infantil y primaria

Son muy pocas las novedades y mínimas las diferencias que se podrían establecer en relación con estos indicadores, que son objeto de regulación por medio de decretos, órdenes y resoluciones en las Comunidades Autónomas incluida la nuestra, siendo de destacar que el

personal administrativo en infantil y primaria es inexistente aunque parece una aspiración lógica y que, por lo que respecta a la jornada el Decreto Foral 225/1998, de 6 de julio, de Navarra, establece una reducción horaria de cinco horas semanales para el profesorado no universitario mayor de 58 años y que la Orden de 7 de mayo de 2001, del País Vasco, establece en un máximo de 1462 horas anuales entre lectivas y no lectivas.

Espero que esta intervención que hemos procurado no sea demasiado normativista ni con referencias recurrentes a decretos, leyes etc., haya podido dar, al menos, una visión de una serie de indicadores por los cuales el profesorado puede ver compensada de alguna manera su vocacional dedicación a la enseñanza. Es imprescindible mejorar cada uno de los indicadores citados y otros que seguro que no estando ahí, son susceptibles de mejora.

Muchas gracias en nombre de la Comisión N° 4, por el interés y la atención.

5.2. CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES

Informe realizado por el Consejo Escolar Municipal de Murcia sobre la valoración obtenida en las encuestas realizadas en 250 centros del municipio

"Un nuevo profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas realidades"

Presenta: D. Francisco Porto Oliva

Concejal de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Murcia

Miembros de la Comisión que han elaborado el informe:

Sonia del Castillo Morales

Fernando Pedrero Guzmán

Andrea Judit Garries Medina

José Antonio Abellán Rodríguez

Rosalía Sánchez Fortes

1. Introducción

El Consejo Escolar Regional, nos solicita la participación en la elaboración de un informe sobre "UN NUEVO PROFESOR PARA UN NUEVO SIGLO", en donde se debe plasmar el análisis de necesidades y expectativas del Rol del Docente llevado a cabo en el ámbito del CPR de Torre Pacheco, comarca del Mar Menor. Para su desarrollo es imprescindible la participación de todos los Consejos Escolares de los distintos Municipios.

La recogida de información ha sido a través de la encuesta propuesta por el Consejo Escolar de la Región.

Hemos sido conscientes que la encuesta conlleva muchas dificultades por diferentes motivos (población a la que va dirigida, tipo de pregunta, terminología-conceptos, medios económicos, participación y tiempo limitado para la realización del informe); todo ello no ha mermado nuestro interés en dicho proyecto, por considerar que los resultados serían una vía de soluciones y medidas a tomar en el futuro, a corto, medio y largo plazo.

Se ha realizado una valoración de 250 encuestas recibidas dentro de plazo, quedando 53 encuestas fuera de plazo y con la imposibilidad de introducirlas al haber comenzado el vaciado.

En su conjunto la valoración de las encuestas aporta una imagen realista de los principales elementos implicados en la valoración del papel del docente.

La experiencia dentro del Consejo Escolar Municipal ha sido gratificante, tanto por el trabajo obtenido como por el apoyo y la colaboración de todos sus miembros.

Para que las conclusiones sobre la información fueran representativas, se adoptó el acuerdo de mandar a cada uno de los Centros del Municipio a través de los Consejos Escolares un modelo de encuesta por cada uno de los sectores que forman la comunidad educativa (profesores/as, padres, madres y alumnos/as).

Se ha mantenido el modelo de encuesta propuesto por el Consejo Escolar de la Región.

2. Presentación de los datos

El informe se ha estructurado en torno a las propias preguntas del cuestionario. En todas ellas ha tratado de respetar se la estructura del mismo. En primer lugar se presentan los datos básicos de caracterización de la muestra y, a continuación las respuestas a las preguntas cla-

sificadas en función del sector (profesores/alumnos/padres) y titularidad del centro (público/concertado). Cuando los datos eran cuantitativos se incluye también la clasificación en función del nivel educativo (centro de primaria/centro de secundaria/centro de primaria y secundaria/instituto de educación secundaria/centros de régimen especial). Cuando los datos son cuantitativos, los datos presentados en las tablas son puntuaciones promedio para los totales y sub-poblaciones (se menciona en el encabezamiento de las tablas). Cuando los datos son cualitativos todos los datos se ofrecen en porcentajes.

Se ha establecido una categorización genérica, aplicable a todas las preguntas, de los datos cualitativos con objeto de clarificar las respuestas (ver cuadro). Con ella se ha tratado de agrupar en las categorías más representativas los principales factores que parecen tener influencia sobre el rol del docente. Aún así, cada pregunta presenta algunas particularidades en la clasificación a las que se hace referencia en cada pregunta en particular. Por otra parte, obviamente, las categorías mantienen relaciones entre sí pudiendo, en algunas cuestiones, incluso confundirse. En todo caso, dada la indefinición de muchas de las respuestas y la necesidad de reducir el número de categorías con objeto de hacer comprensible el análisis, creemos que en conjunto aportan una imagen realista de los principales elementos implicados en la valoración del papel del docente.

Categorías establecidas		
1	Vida en el aula	Hace referencia a la relación del docente con el alumno. Agrupa las respuestas en torno a las relaciones del educador con el alumnado mientras se desarrolla su labor en el aula. Cuestiones relacionadas con la disciplina, atención, masificación de las aulas, autoridad, respuesta del alumnado, ... En este grupo, en algunas preguntas, se incluye un apartado especial sobre rendimiento del alumnado.
2	Padres y madres	Agrupar todas las respuestas que tienen que ver con el papel de los padres y la familia en la educación de los hijos. Su participación y sus exigencias hacia la labor docente. También las relaciones entre los padres y los educadores y el centro.
3	Medio social	Agrupar todo aquello que tiene que ver con el papel que la sociedad otorga al docente. Incluye, por un lado, las respuestas que tienen que ver con la presión social que incide sobre el docente (opinión sobre su trabajo, reconocimiento, responsabilización, papel que se otorga a la escuela...), y por otro aquellos aspectos relacionados con valores sociales que inciden sobre la tarea educativa (escasa valoración de la formación, éxito social como éxito económico,...).
4	Instituciones	Se refiere a todas aquellas respuestas relacionadas con el papel de la Administración (principalmente educativa). Cuestiones relacionadas con la planificación educativa, apoyo al docente, legislación,...
5	Tipo de trabajo	Esta categoría resulta más indefinida e incluye todas aquellas respuestas que hacen referencia a cuestiones internas del trabajo desarrollado (objetivos, logros,...), al esfuerzo dedicado y resultados del mismo (carga de trabajo, estrés, falta de tiempo, ...). En este grupo se incluye también, aparte en algunos casos, el clima laboral en que se desarrollan sus tareas.
6	Aspectos laborales	En esta categoría se agrupan los aspectos referidos a cuestiones de índole más claramente laboral como salario, vacaciones, jornada partida, ... También se agrupan aquí los comentarios referidos a la dificultad de acceso a la carrera docente y la escasez de plazas.
7	Imagen	Se incluyen aquí las respuestas relacionadas con la imagen del docente que se proyecta en la sociedad. Aunque en principio, esta categoría podría incluirse en la 3, se optó por darle una entidad propia a la vista de la importancia con que aparecían estas cuestiones en las respuestas inicialmente.
8	Crítica	En este apartado se han incluido las respuestas que, aun estando relacionadas con apartados anteriores presentan un visión crítica hacia el docente. Esta visión crítica no siempre es negativa, pero se diferencia porque se dirige hacia los propios educadores, mientras que la inmensa mayoría de todas las respuestas en el resto de categorías suponen una crítica hacia el exterior (padres, alumnos, sociedad,...)
9	Cuestiones personales	Incluye aspectos relativos a la persona más que al profesional, si bien inciden en su labor, como vocación, capacidad individual,...
10	Inclasificable	Respuestas no incluidas en ninguna de las categorías anteriores.

Caracterización de la muestra

Número de respuestas totales por nivel educativo				
	Centros		Cuestionarios	
	N	%	N	%
Colegio Público de Infantil y Primaria	35	60.3	163	65.2
Colegio Concertado de Infantil y Primaria	9	15.5	36	14.4
Centro Concertados de Educación Secundaria	6	10.3	21	8.4
Instituto de Educación Secundaria	7	12.1	26	10.4
Centros de Régimen Especial	1	1.7	4	1.6
Total	58	100.0	250	100.0

Número de respuestas totales por titularidad del Centro		
	N	%
Público	195	78.0
Privado o concertado	55	22.0
Total	250	100.0

Número de respuestas totales por Sector		
	N	%
Profesorado	107	42.8
Padres	80	32.0
Alumnado	63	25.2
Total	250	100.0

Capacitación

Dado que se ofrecían tres opciones de respuesta se han contabilizado todas las apariciones de un tipo de respuesta determinada independientemente de su posición (en primer, segundo o tercer lugar) y se ha calculado el porcentaje de cada una con respecto al total de respuestas. Se han establecido 9 categorías. Las 5 primeras se ofrecían como opciones en la pregunta. El significado de las otras 4 se especifica en los Cuadros anexos.

Como se puede observar, los principales puntos fuertes en la capacitación del profesorado son la formación inicial, como especialista y psicopedagógica.

Esta opinión es compartida por los tres sectores (si bien el alumnado mantiene una categoría especial de amplia representación), y también es independiente de la titularidad, aunque los centros concertados dan mayor valor a la formación en aspectos de psicopedagogía.

Puntos fuertes	Global (N=531)	Por sector			Por titularidad	
		Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Formación inicial	22.4	22.0	27.5	16.4	21.1	26.5
Formación generalista	10.2	11.9	13.8	5.5	10.8	8.3
Formación como especialista	18.3	18.6	16.8	19.5	19.8	13.6
Formación psicopedagógica	16.8	18.6	15.0	15.6	15.3	21.2
Formación permanente	11.7	13.6	10.8	9.4	12.8	8.3
Otras aptitudes	4.5	7.2	3.6	0.8	4.8	3.8
Otras actitudes	6.9	8.0	9.6	1.6	7.3	6.1
Valoración alumnos	7.3	0.0	0.0	30.5	6.3	10.6
Otros (No clasificable)	1.9	1.7	3.0	0.8	2.0	1.5

Puntos fuertes	Global (N=419)	Por sector			Por titularidad	
		Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Formación inicial	6.4	10.2	1.6	6.1	7.5	3.2
Formación generalista	6.0	4.3	1.6	15.2	5.3	8.4
Formación como especialista	6.0	4.3	8.0	7.1	4.4	11.6
Formación psicopedagógica	26.0	21.4	36.8	23.2	27.0	24.2
Formación permanente	24.8	24.6	32.8	17.2	23.9	29.5
Otras capacidades	6.7	11.2	4.0	2.0	7.2	5.3
Otras cuestiones	11.5	12.8	14.4	6.1	12.6	8.4
Valoración alumnos	5.5	0.0	0.0	23.2	5.0	7.4
Aspectos laborales	1.0	1.6	0.8	0.0	0.6	2.1
Otros (No clasificable)	6.2	9.6	6.4	0.0	6.3	6.3

Categorías: puntos de mejora	
Otras capacidades	Incluye otras capacidades y aptitudes pedagógicas que se echan de menos como adaptación a nuevas tecnologías, idiomas, investigación, educación en valores, apoyo a la diversidad,...
Otras cuestiones	Incluye aspectos relacionados con cuestiones concretas de relación o personales, como resolución de conflictos, atención individual, capacidad de adaptación, flexibilidad, motivación, control de conductas disruptivas, foniatría,...
Valoración alumnos	Hace referencia a respuestas desde la perspectiva del alumno como no se organiza, no hay química con los alumnos, menos deberes, explicar mejor, usar menos castigos,...
Inclasificable	Respuestas no clasificables en ninguna de las otras categorías.

En cuanto a los principales puntos de mejora en la capacitación del profesorado, estos parecen recaer en la formación psicopedagógica y el reciclaje. Esta opinión es generalizada en todos los sectores y tipos de centro (con la salvedad de las respuestas específicas del alumnado). A continuación aparecen otras cuestiones implicadas en el desarrollo de la labor docente.

Como aspecto particular cabe señalar que el 10% del profesorado cree que se debe mejorar la formación inicial; cuestión que no es mencionada con tanta frecuencia por padres o alumnos.

Contenido

Para analizar las variables del grupo de "Contenido", y dado que se solicitaba una priorización, se han realizado dos agrupaciones en función de la importancia otorgada a cada definición. La cifra en azul responde al porcentaje de sujetos, en cada caso, que sitúan cada término en primer o segundo lugar. La cifra en rojo es el porcentaje de respuestas que colocan el término en quinto o sexto lugar. (Al acumular respuestas, los porcentajes suman más de 100 en ambos casos).

Puntos fuertes	Global (N=419)	Por sector			Por titularidad	
		Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Asesor	47.6	41.0	59.5	47.6	50.7	41.2
	15.6	16.0	11.4	22.2	17.0	13.2
Planificador	60.0	72.5	59.5	44.5	57.9	72.8
	7.2	3.0	7.6	14.2	8.0	5.7
Animador	28.8	38.9	25.4	19.0	29.2	29.8
	28.4	17.0	35.9	41.2	29.8	28.3
Vigilante	3.2	0.0	1.3	11.1	3.7	1.9
	82.0	94.8	83.8	73.0	83.5	92.4
Cooperador	35.2	34.2	36.7	38.1	35.6	37.5
	13.2	11.0	15.2	15.8	15.4	7.6
Evaluador	16.0	4.0	13.9	39.6	16.7	14.9
	45.6	58.1	44.8	33.3	46.2	50.9
Otros (No clasificable)	5.2	9.6	3.8	0.0	6.3	1.9
	4.8	0.0	1.3	0.0	0.0	1.9

La mayor identificación del rol de profesor en la escuela se produce con los términos “planificador”, “asesor” y “cooperador”. Por el contrario la mayoría estima que “vigilante” es un término poco aplicable al docente y casi la mitad coloca “evaluador” entre los últimos términos.

Aparecen algunas diferencias en cuanto al sector estudiado, ya que el profesorado se identifica más con el concepto de “planificador” y menos con el de “vigilante” o “evaluador”. Sin embargo, los padres distribuyen más la importancia entre los distintos términos y los alumnos colocan al “evaluador” en tercer lugar.

En relación con la titularidad del centro, los concertados parecen dar mayor importancia al concepto de “planificador”, mientras que “asesor” tiene más relevancia para los públicos.

Estatus de la profesión

Con respecto a las preguntas de este bloque, resulta necesario mencionar que las respuestas son algo confusas. Parte de los encuestados parecen responder en función de lo que consideran deseable, mientras que otra parte indica lo que cree que piensa la sociedad. De esta forma, sujetos que piensan igual responden de forma distinta y el análisis resulta impracticable.

En el cuadro de la derecha se muestra la clasificación de las profesiones, según su estatus social, realizada por los encuestados. Las profesiones de “médico” e “ingeniero” son las que más veces aparecen nombradas en primer o segundo lugar. A continuación aparece un grupo de profesiones que incluye, por este orden, “profesor de infantil”, “profesor de primaria”, “arquitecto” y “profesor de universidad”. El resto se sitúan por debajo del 10%.

Total de la muestra.....	1º-2º
Médico	52.0
Clérigo.....	0.8
Profesor de primaria.....	17.6
Cajero de banca	0.0
Profesor de secundaria	7.6
Ingeniero	20.4
Capataz.....	0.4
Profesor de infantil.....	18.8
Obrero cualificado	0.4
Psicólogo	4.0
Policía	0.8
Profesor de Universidad	14.4
Artista	1.6
ATS/DUE.....	3.2
Arquitecto.....	17.2
Portero	0.0
Abogado	9.2

En la Tabla se muestra la posición, entre las 17 profesiones, que ocupa el profesorado según el total de la muestra.

TOTAL DE LA MUESTRA	1º-3º	4º-10º	11º-17º
Profesor de Infantil	37.6	40.2	22.2
Profesor de Primaria	36.8	50.9	12.3
Profesor de Secundaria	27.1	67.0	5.9

Esta Tabla tiene su continuación en las de la página siguiente en las que se muestra la clasificación en función del sector y la titularidad del centro. Como se puede ver, la valoración de los padres y el alumnado es mayor que la del profesorado y, asimismo, los provenientes de centros públicos otorgan una mayor relevancia social a la profesión de educador que los de los centros concertados. En todo caso, analizar estas respuestas es difícil habida cuenta del problema mencionado anteriormente.

Posición en estatus social, entre 17 profesiones diversas, del profesorado (Por sector)			
ALUMNOS	1º-3º	4º-10º	11º-17º
Profesor de Infantil	30.6	52.7	17.0
Profesor de Primaria	37.4	51.0	11.9
Profesor de Secundaria	28.9	66.3	5.1
PROFESORES	1º-3º	4º-10º	11º-17º
Profesor de Infantil	28.6	36.3	35.2
Profesor de Primaria	30.0	52.1	17.8
Profesor de Secundaria	21.1	69.0	9.9
PADRES	1º-3º	4º-10º	11º-17º
Profesor de Infantil	54.9	35.1	9.8
Profesor de Primaria	45.1	49.3	5.6
Profesor de Secundaria	33.3	65.3	1.4

Posición en estatus social, entre 17 profesiones diversas, del profesorado (Por titularidad del centro)			
PÚBLICO	1º-3º	4º-10º	11º-17º
Profesor de Infantil	39.3	38.2	22.5
Profesor de Primaria	39.0	49.7	11.4
Profesor de Secundaria	29.1	65.1	5.7
CONCERTADO	1º-3º	4º-10º	11º-17º
Profesor de Infantil	30.3	49.0	21.0
Profesor de Primaria	27.9	55.8	16.3
Profesor de Secundaria	18.7	74.6	6.9

Correspondencia entre el estatus social de la profesión y la importancia y responsabilidad de la misma						
PUNTOS FUERTES	GLOBAL (N=419)	Por sector			Por titularidad	
		Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
SI	21.6	6.5	23.8	44.4	22.1	20.0
NO	40.0	63.6	30.0	12.7	42.0	32.7
NS/NC	38.4	29.9	46.2	42.9	35.9	47.3

El mayor porcentaje de los encuestados responde que el estatus marcado NO se corresponde con la importancia y la responsabilidad de la profesión, sino que es una profesión minusvalorada en comparación con otras de menor relevancia. Esta opinión aparece de forma mucho más marcada entre el profesorado y en centros públicos. Para los padres las diferencias no aparecen tan grandes y para el alumnado los porcentajes se invierten.

Aún así, se mantienen las dudas sobre estas respuestas por la cuestión mencionada anteriormente. En apoyo de esta confusión con la pregunta aparece el hecho de que un porcentaje muy importante no ha llegado a responder a esta pregunta o respondió de forma incoherente con la formulación.

Derechos y responsabilidades

Este apartado incluye preguntas relativas al grado de autonomía del profesorado para ejercer su profesión, el grado de respeto social hacia la misma y el control o supervisión del trabajo realizado.

Grado de autonomía del profesor (Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis)											
	GLOBAL	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Prim. CES	IES	Esp.
En cuanto a los métodos	5.48 (1.5)	5.6 (1.4)	5.3 (1.6)	5.4 (1.3)	5.5 (1.4)	5.3 (1.4)	5.6 (1.5)	5.3 (1.3)	5.5 (1.3)	5.2 (1.6)	5.0 (1.6)
En cuanto a las técnicas de formación	5.20 (1.5)	4.9 (1.5)	5.3 (1.4)	5.5 (1.5)	5.2 (1.5)	5.2 (1.3)	5.3 (1.4)	5.2 (1.3)	5.0 (1.8)	5.1 (1.4)	3.0 (1.4)
En cuanto al programa de la asignatura	4.38 (1.9)	4.3 (1.8)	4.2 (2.0)	4.8 (1.9)	4.3 (1.9)	4.6 (1.7)	4.3 (1.9)	4.7 (1.4)	4.7 (1.8)	4 (1.9)	3.5 (2.1)
En cuanto a los objetivos educativos	4.44 (1.8)	4.1 (1.7)	4.5 (1.9)	5.0 (1.8)	4.3 (1.9)	4.9 (1.6)	4.6 (1.9)	3.9 (1.4)	4.6 (1.4)	3.9 (2.0)	4.7 (1.3)

Globalmente la autonomía del profesor se considera elevada en cuanto a métodos y técnicas, y algo más baja en cuanto al programa y los objetivos educativos. Esta opinión, por otra parte, parece generalizada, con pequeños matices y las diferencias que surgen entre los alumnos, que creen que el educador tiene más autonomía en cuanto a los objetivos educativos, y en los centros de régimen especial, que se ven más atados en cuanto a las técnicas de formación y el programa de la asignatura.

Categorías: Barreras que merman el respeto social		
1	Vida en el aula	Falta de respeto del alumnado. Conflictividad. Indisciplina.
2	Padres y madres	Escasa comunicación con padres. Falta de educación familiar. No participación de padres y madres.
3	Medio social	Todos opinan sobre cuestiones educativas. Confusión educador-cuidador. Falta de reconocimiento social a la labor del profesor. Valores sociales. Se da mayor importancia al logro económico que a la formación integral. Responsabilización al profesorado de los males que aquejan a la sociedad. Utilización de la escuela como depósito de niños. La sociedad pone énfasis en la adquisición de conocimientos no en los valores.
4	Instituciones	No valoración por parte de la Administración. Escasa preocupación de la Administración por incrementar el respeto social. Baja calidad educativa. Indefinición y acumulación de tareas y responsabilidades. Obligaciones impuestas por el sistema educativo que desvían de la labor del profesor (p.e.: enseñar 'hábitos' y 'educación' en clase)
5	Tipo de trabajo	Falta de recursos para desarrollar la labor educativa
6	Aspectos laborales	Jornada, salario y promoción profesional.
7	Imagen	Imagen desenfocada de la labor docente y la vida en el centro educativo. Desconocimiento por parte de padres y sociedad. Imagen de profesionales acomodaticios, que no asumen responsabilidades, con un buen sueldo y largas vacaciones. Imagen de poca calidad profesional por ser una diplomatura. Profesión sujeta a tópicos. Falta de confianza en la labor del profesorado.
8	Crítica	Falta de reciclaje y espíritu conservador del profesional. Incompetencia. Situación continua de descontento del profesorado. Excesivas quejas con respecto a su situación, y actitud de autodefensa. No están tan mal vistos como piensan. La sociedad les respeta, son considerados inteligentes y ganan mucho.
9	Cuestiones personales	El respeto se lo gana cada uno con su trabajo y su actitud.
10	Inclasificable	Respuestas no incluidas en ninguna de las categorías anteriores

Valoración del respeto social de la profesión (Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis)											
	GLOBAL	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Pri-CES	IES	Esp.
Respeto social	3.99 (1.7)	2.9 (1.4)	4.5 (1.5)	5.1 (1.5)	4.1 (1.7)	3.7 (1.6)	4.0 (1.7)	3.7 (1.7)	3.7 (1.7)	4.5 (1.8)	3.3 (1.5)

La valoración global del respeto social es baja, pero se debe principalmente a la opinión del profesorado. Padres y alumnos otorgan una puntuación mucho más alta en este aspecto. De la misma forma, también aparecen variaciones en función de la titularidad y el nivel educativo. Los centros concertados arrojan una valoración menor que los públicos, y en cuanto al nivel educativo, los IES y centros de primaria parecen tener una percepción de aceptación social más elevada.

Las categorías establecidas y sus particularidades en cuanto a las barreras que merman el respeto social se muestran en el cuadro adjunto.

Para analizar estas respuestas se ha utilizado la misma metodología que en situaciones anteriores en las que había varias opciones de respuesta. Se han contabilizado todas las apariciones de un tipo de respuesta determinada independientemente de su posición (en primer, segundo o tercer lugar) y se ha calculado el porcentaje de cada una con respecto al total de respuestas.

Barreras. Dificultades de esta profesión para ganarse el respeto social						
	Global	Por sector			Por titularidad	
	(N=274)	Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Vida en el aula	12.8	6.9	12.3	31.9	9.1	25.0
Padres y madres	20.1	18.1	30.9	8.5	18.3	26.6
Medio social	27.7	36.8	21.0	12.8	28.4	26.6
Instituciones	10.6	13.9	7.4	6.4	11.5	7.8
Tipo de trabajo	0.7	1.4	0.0	0.0	1.0	0.0
Aspectos laborales	1.8	2.8	0.0	2.1	2.4	0.0
Imagen	17.9	17.4	16.0	23.4	20.2	10.9
Crítica	5.8	0.7	9.9	14.9	6.7	3.1
Cuestiones personales	1.1	1.4	2.5	0.0	1.4	0.0
Inclasificable	1.5	0.7	1.2	6.4	1.0	3.1

Entre los aspectos más mencionados que afectan al respeto social de la profesión se mencionan los valores sociales imperantes, más dirigidos hacia la consecución económica que hacia la formación y la falta de educación familiar y colaboración de los padres, seguida de una imagen acomodaticia (largas vacaciones, poca dedicación...) amparada en el desconocimiento de la labor del profesorado.

Esta valoración varía entre centros públicos y concertados, dando estos últimos mucha mayor importancia a cuestiones relacionadas con la falta de autoridad en el aula, mientras que los públicos achacan la falta de respeto social a la imagen de la profesión en mayor medida.

Por otra parte, la opinión del profesorado tiene algunas diferencias con la de padres y alumnos. Para los padres, su relación con el profesorado es la barrera más importante y para los alumnos, lo es la vida en el aula. Además, un cierto porcentaje de estos grupos implica al propio profesorado y sus actitudes en esas barreras para alcanzar mayor prestigio social, sin embargo, los docentes manifiestan una muy escasa capacidad de autocrítica.

Grado de control, evaluación o supervisión del trabajo del profesor (Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis)											
	Global	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Pri-CES	IES	Esp.
Control que ejerce el equipo directivo del centro sobre el trabajo del profesor	4.32 (1.4)	4.2 (1.4)	4.3 (1.4)	4.5 (1.3)	4.2 (1.4)	4.6 (1.3)	4.3 (1.4)	4.7 (1.0)	4.4 (1.4)	3.8 (1.4)	5.3 (1.0)
Control ejercido por los padres	3.60 (1.7)	3.8 (1.6)	3.1 (1.7)	3.8 (1.9)	3.6 (1.8)	3.8 (1.6)	3.6 (1.7)	4.1 (1.6)	4.0 (1.8)	2.7 (1.8)	2.5 (0.6)
Control ejercido por la admn. educativa (inspectores fundamentalmente)	4.13 (1.8)	4.1 (1.7)	3.8 (1.8)	4.5 (2.0)	4.0 (1.9)	4.6 (1.7)	4.1 (1.9)	4.5 (1.6)	4.5 (1.4)	3.8 (1.9)	2.3 (0.5)
Control ejercido por los alumnos	3.08 (1.8)	3.1 (1.7)	2.6 (1.8)	3.5 (1.9)	2.9 (1.7)	3.4 (2.0)	2.8 (1.8)	4.2 (1.9)	3.5 (1.9)	3.4 (1.9)	2.3 (1.2)

La percepción de autonomía es variable. El control del equipo directivo y de la administración educativa se percibe en mayor medida que el de los padres y el de los alumnos, que es bastante bajo. Esta percepción de control es mayor en los centros concertados y menor en los IES. Por otra parte, los padres son el sector que parece pensar que el profesorado está menos controlado, tanto por parte suya como por parte de la Administración.

Vocación

De acuerdo con los datos obtenidos, todos los encuestados, sin apenas diferencias por sector, titularidad del centro o nivel educativo, consideran que la profesión de docente debe ser altamente vocacional.

Para analizar a las barreras que se están poniendo a la vocación de profesor se ha utilizado el mismo método que en casos anteriores. Las categorías establecidas y sus particularidades se muestran en el cuadro adjunto.

Valoración de hasta qué punto debe ser una profesión vocacional (Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis)											
	Global	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Pri-CES	IES	Esp.
Debe ser vocacional	6.33 (1.1)	6.4 (1.1)	6.4 (1.2)	6.1 (1.3)	6.3 (1.2)	6.5 (1.1)	6.3 (1.2)	6.4 (0.9)	6.3 (1.2)	6.3 (1.9)	6.5 (1.0)

Categoría: Barreras que se están poniendo a la vocación de profesor		
1	Vida en el aula	Falta de autoridad. Falta de respeto del alumnado. Violencia en las aulas. Falta de motivación del alumnado.
2	Padres y madres	Falta de apoyo de los padres. Incomprensión por parte de las familias de la tarea del profesor.
3	Medio social	Degeneración social. Falta de valores. Desprestigio. Presión social sobre el educador.
4	Instituciones	Falta de apoyo institucional. No dedicación de recursos suficientes. Choque de la vocación con la realidad educativa.
5	Tipo de trabajo	Falta de tiempo para programación. Falta de medios. Carga de trabajo y dificultad del mismo. Cansancio psicológico. Estrés. Desmotivación
6	Aspectos laborales	Falta de salidas laborales. Papeles y horarios rígidos. Oposiciones. Inferioridad respecto a otras CC.AA. Pocas plazas.
7	Imagen	Mala imagen del profesorado.
8	Crítica	Bajo nivel en la carrera. Los propios profesores. El plan de estudios universitario, la selección de los estudiantes y la dificultad para estudiar lo que se quiere que hace que personas sin vocación estudien esta diplomatura.
9	Cuestiones personales	Incapacidad. Falta de vocación.
10	Inclasificable	Se necesitan técnicos, no personas con vocación.

Barreras que se están poniendo a la vocación de profesor						
	Global	Por sector			Por titularidad	
	(N=247)	Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Vida en el aula	19.0	16.8	13.7	34.9	16.8	25.0
Padres y madres	7.3	10.7	5.5	0.0	5.0	13.2
Medio social	20.2	29.0	9.6	11.6	19.6	22.1
Instituciones	7.3	6.1	12.3	2.3	8.4	4.4
Tipo de trabajo	8.5	10.7	6.8	4.7	8.4	8.8
Aspectos laborales	16.6	16.0	19.2	14.0	17.9	13.2
Imagen	0.8	0.8	1.4	0.0	1.1	0.0
Crítica	6.1	4.6	11.0	2.3	6.7	4.4
Cuestiones personales	8.1	1.5	15.1	16.3	8.9	5.9
Inclasificable	6.1	3.8	5.5	14.0	7.3	2.9

Las principales trabas a la vocación son, según la muestra, los valores en la sociedad, la falta de autoridad y respeto hacia la figura del profesor, y cuestiones de índole laboral como las oposiciones, la escasez de plazas o la posición de inferioridad respecto a otras CC.AA. Sin embargo, esta opinión no es unívoca. Mientras que el profesorado sí sigue este patrón (lo cual es lógico si tenemos en cuenta que están sobrerrepresentados en la muestra), los padres y los alumnos tienen una opinión diferente. Los primeros consideran que ciertamente son las cuestiones laborales las más importantes, colocan en segundo lugar cuestiones personales como la falta de vocación y dan mayor importancia a aspectos críticos como que hay personas que llegan a estudiar la carrera por no haber podido estudiar otra cosa. El alumnado, por su parte, hace hincapié preferentemente en la dificultad de relación con los alumnos y en la falta de vocación.

Por otro lado, los centros públicos dan mayor peso a las cuestiones laborales y los concertados a la dificultad de la vida en el aula.

Satisfacción

Siguiendo el mismo procedimiento que en ocasiones anteriores, se ha calculado el porcentaje respecto al total de respuestas emitidas. Los aspectos particulares de las categorías establecidas se muestran en el cuadro anexo.

Categorías: Elementos más satisfactorios e insatisfactorios en la profesión de profesor			
		Satisfacción	Insatisfacción
1	Vida en el aula	Relación con el alumnado. Ref.Esp.: Rendimiento escolar .	Falta de respeto. Indisciplina. Ref.Esp.: Rendimiento escolar.
2	Padres y madres	Colaboración	Despreocupación por la educación. Excesivo control del profesor.
3	Medio social	Reconocimiento social. Respeto. Prestigio. Presión.	Desprestigio. Intromisión.
4	Instituciones		Falta de apoyo institucional. Apoyo jurídico. Legislación. Burocracia. No se cuenta con ellos. Planes de estudios. Procedimientos.
5	Tipo de trabajo	Logro de los objetivos. Autonomía. Propio trabajo. Ref.Esp.: Clima laboral. Compañeros	Cansancio psicológico. Falta de autonomía. Poca coordinación. No apoyo del equipo directivo. Falta de recursos. Carga de trabajo. Estrés. Ref.Esp.: Clima laboral. Compañeros
6	Aspectos laboral	Salario. Horario. Estabilidad. Tipo de trabajo. Vacaciones	Sueldo. Promoción interna. Continuidad de la plantilla. Desplazamientos. Vacaciones. Jornada laboral.
7	Imagen		
8	Crítica		No les gusta que se les controle. Falta de formación
9	Cuestiones personales	Vocación. Gusto por el trabajo.	Con el tipo de trabajo. Falta de vocación.
10	Inclasificable	Buena educación. Creatividad.	Incomprensión.

En este caso, dentro de dos de las categorías se han diferenciado referencias especiales: Rendimiento escolar en “Vida en el aula” y Clima laboral en “Tipo de trabajo”.

Por otro lado cabe reseñar que, en estos dos apartados, las categorías 5 y 9 comparten parte de sus fundamentos, ya que ambas hacen referencia a la satisfacción con el propio trabajo y la consecución de objetivos. Cuando la referencia a esta satisfacción era genérica (p.e.: el trabajo, hacerlo bien...) se incluía en la categoría 9. Cuando se refería a aspectos más concretos (p.e.: logro de objetivos, autonomía...) se incluía en la 5.

La distribución de elementos más y menos satisfactorios para la profesión del profesor se muestran en las tablas siguientes.

Elementos más satisfactorios en la profesión de profesor						
	Global	Por sector			Por titularidad	
	(N=616)	Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Vida en el aula	7.5	5.8	7.1	10.6	7.0	9.2
Padres y madres	0.2	0.0	0.5	0.0	0.2	0.0
Medio social	2.4	2.7	1.5	3.1	2.1	3.5
Instituciones	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Tipo de trabajo	49.7	57.2	49.0	38.5	49.2	51.4
Aspectos laborales	31.2	23.7	33.3	40.4	31.9	28.9
Imagen	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Crítica	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Cuestiones personales	6.0	8.9	4.0	3.7	6.5	4.2
Inclasificable	3.1	1.6	4.5	3.7	3.2	2.8

Las mayores satisfacciones en la vida laboral del docente provienen, de su propio trabajo, de la autonomía, de los logros alcanzados, en suma de sentirse bien haciéndolo. A esto habría que añadir las respuestas del bloque de cuestiones personales que, como ya se ha dicho podrían señalar en la misma dirección. Dentro de este bloque, además, se incluyen las relaciones con los compañeros de trabajo, que constituyen un 41.8% del mismo, lo que indica que detentan gran importancia en la satisfacción del profesorado.

En segundo lugar como elemento de satisfacción figuran aspectos laborales como el sueldo o las vacaciones (El 62.5% de las respuestas incluidas en este bloque. La importancia de las vacaciones dentro del bloque es mayor aún para profesores, entre los que supone un 73.8% de las respuestas en esta categoría).

En tercer lugar, aunque a gran distancia se sitúan las satisfacciones ofrecidas por las relaciones con el alumnado, entre las que se incluye el rendimiento escolar, si bien se puede entender que, aunque sin mencionarlo expresamente, éste se encuentra incluido en la satisfacción por los logros alcanzados en el trabajo. Por último, la relación con padres y madres y la Administración educativa no parecen aportar nada a la satisfacción del profesorado.

Elementos más satisfactorios en la profesión de profesor						
	Global	Por sector			Por titularidad	
	(N=489)	Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Vida en el aula	20.9	16.1	15.5	35.8	18.5	27.6
Padres y madres	6.3	11.0	4.7	0.0	6.4	6.3
Medio social	10.4	15.1	8.8	4.1	9.4	13.4
Instituciones	5.9	9.2	6.1	0.0	7.5	1.6
Tipo de trabajo	21.5	16.1	25.0	26.8	23.5	15.7
Aspectos laborales	28.8	28.9	31.1	26.0	28.7	29.1
Imagen	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Crítica	0.2	0.5	0.0	0.0	0.3	0.0
Cuestiones personales	1.4	0.9	3.4	0.0	1.1	2.4
Inclasificable	4.5	2.3	5.4	7.3	4.7	3.9

La mayor fuente de insatisfacción del profesorado es el salario y las cuestiones laborales como la jornada partida o la escasa posibilidad de promoción. A esto le siguen la carga de trabajo y el cansancio psicológico que provoca, y los problemas de disciplina y de autoridad en el aula. La relación con padres y madres y otros aspectos dependientes de las instituciones, de nuevo, parecen jugar un papel más marginal en esta cuestión.

Sin embargo, mientras que no hay cambios con respecto a la principal fuente de insatisfacción, el resto sí presentan variaciones por sector y titularidad del centro. Así, el profesorado iguala en segundo lugar los problemas de disciplina, la carga de trabajo y la presión social; y a poca distancia sitúa a las instituciones. Por su parte, los padres responden más al patrón general y los alumnos otorgan mayor importancia a la vida en el aula como fuente de insatisfacción. En cuanto a la titularidad cabe destacar que, de nuevo, los problemas de autoridad y disciplina parecen tener mayor peso en la insatisfacción de los centros concertados.

Agotamiento

Valoración del nivel de riesgo para padecer estrés o agotamiento emocional (Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis)											
	Global	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Pri-CES	IES	Esp.
Riesgo agotamiento o estrés	5.66	6.3	5.5	4.9	5.6	6.0	5.6	6.1	5.9	5.4	5.7

Como cabía esperar el riesgo estimado de padecer estrés o agotamiento emocional es elevado en general.

Por sectores, este riesgo es percibido con mayor probabilidad por el profesorado, mientras que los alumnos lo ven menos probable.

Este riesgo también se percibe mayor en centros concertados y por parte de CES o centros con los dos niveles.

Categorías: causas que están llevando a los profesionales al agotamiento emocional		
1	Vida en el aula	Falta de respeto. Indisciplina. Clima conflictivo en el aula. Masificación. Desmotivación del alumnado. Alumnos que no quieren estudiar.
2	Padres y madres	Falta de interés. Dejación de responsabilidades. Carga al profesor con contenidos y valores que corresponden a la familia.
3	Medio social	Presión social. Falta de incentivos sociales. No reconocimiento.
4	Instituciones	Falta de apoyo institucional. Defectos del sistema. Burocracia. Diversificación. Desamparo. Falta de alternativas ante la presión social (fracaso, convivencia, integración,...). Conversión de los centros en guarderías.
5	Tipo de trabajo	Rutina de trabajo. Monotonía. Carga de trabajo. Escasez de recursos. Obstáculos al desarrollo de la labor. Desmotivación. Excesiva responsabilización del profesorado. Diferencia entre el trabajo que creen que deben desarrollar como profesionales y la labor diaria real. Ref. Esp.: Clima laboral
6	Aspectos laborales	Horario. Jornada partida. Retraso en la jubilación. Sueldo
7	Imagen	
8	Crítica	Falta de interés. Abulia. Desgana. Concentración de personas a la espera de jubilación en algunos centros.
9	Cuestiones personales	Implicación personal. Autoimpresión. Autorresponsabilización. Problemas emocionales. Enfermedad. No realización personal.
10	Inclasificable	

En el cuadro se muestran las particularidades de la clasificación en este apartado.

Causas que están llevando a los profesionales al agotamiento emocional						
	Global	Por sector			Por titularidad	
	(N=493)	Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Vida en el aula	40,0	34,9	38,3	54,5	39,4	41,8
Padres y madres	14,0	19,7	12,3	3,0	14,3	13,1
Medio social	5,7	7,1	5,8	2,0	5,7	5,7
Instituciones	10,1	9,7	14,3	5,0	9,7	11,5
Tipo de trabajo	21,3	21,4	19,5	23,8	21,8	19,7
Aspectos laborales	2,6	2,5	1,9	4,0	2,7	2,5
Imagen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Crítica	0,8	0,4	1,9	0,0	0,8	0,8
Cuestiones personales	3,0	2,1	3,2	5,0	3,0	3,3
Inclasificable	2,4	2,1	2,6	3,0	2,7	1,6

Las principales causas mencionadas para justificar el agotamiento del profesorado entran dentro de las categorías de “Vida en el aula” (falta de respeto en el aula, indisciplina, clima conflictivo...). A bastante distancia le siguen “Tipo de trabajo” (carga de trabajo, horario, estrés, sensación de impotencia...) y “Padres y madres” (falta de interés familiar, dejación de responsabilidades en la escuela...).

Los tres sectores entrevistados presentan el mismo patrón, aunque le dan incluso más valor a los problemas del aula. Por otra parte, tampoco se observan diferencias claras en cuanto a la titularidad del centro.

Deseo de cambio

Valoración de la probabilidad de cambiar de profesión Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis).											
	Global	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Pri-CES	IES	Esp.
Probabilidad	3.69 (1.9)	4.1 (1.8)	3.4 (1.7)	3.4 (2.0)	3.6 (1.9)	3.9 (1.8)	3.5 (1.9)	4.0 (1.8)	4.1 (1.9)	4.0 (1.9)	2.5 (1.0)

No existe una opinión mayoritaria acerca de si el profesor cambiaría de profesión si pudiera. Como se observa en la Tabla, la puntuación promedio es central y la desviación grande, indicando que no existe unanimidad en esta respuesta. De hecho, los porcentajes de respuesta de cada uno de los 7 valores posibles se encuentran entre el 7.6% que dio una puntuación de “7” y el 17.2% con una puntuación de “4”. Todos los demás valores se hallan entre medio de estos dos porcentajes.

Esta situación es similar en los diferentes grupos, aunque con algunas variaciones. Así, los profesores parecen desear más el cambio, consistentemente con lo que parece un mayor grado de insatisfacción con la profesión. De la misma forma, el mayor deseo de cambio aparece en CES o centros con primaria y secundaria.

Causas del abandono de la profesión						
	Global	Por sector			Por titularidad	
	(N=369)	Profesores	Padres	Alumnos	Público	Concertado
Vida en el aula	18,2	16,4	13,2	27,9	18,6	16,8
Padres y madres	7,0	10,7	3,8	3,5	7,3	6,3
Medio social	8,4	13,6	5,7	1,2	9,1	6,3
Instituciones	4,6	7,3	2,8	1,2	5,5	2,1
Tipo de trabajo	36,0	32,8	38,7	39,5	32,5	46,3
Aspectos laborales	6,5	9,0	6,6	1,2	6,9	5,3
Imagen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Crítica	0,3	0,0	0,0	1,2	0,4	0,0
Cuestiones personales	15,4	7,9	24,5	19,8	15,3	15,8
Inclasificable	3,5	2,3	4,7	4,7	4,4	1,1

Las principales causas que se mencionan para justificar el deseo de abandono de la profesión entran dentro de la categoría "Tipo de trabajo". Es decir, frustración, insatisfacción, carga de trabajo, mucha responsabilidad y poco gratificante, desilusión... son la primera causa de abandono para todos los grupos. En el cómputo general, a continuación le siguen los problemas de convivencia en el aula y después cuestiones personales como falta de vocación, encontrar un trabajo mejor u otras cuestiones de índole personal.

Esta distribución varía ligeramente en el caso de los profesores, en los que el desprestigio y la presión social, y la relación con las familias, toman mayor preponderancia, situándose en tercer y cuarto lugar respectivamente. Los padres, sin embargo, dan mayor importancia a las cuestiones personales y los alumnos a la vida en el aula.

No hay variaciones que resaltar en función de la titularidad del centro, salvo, de nuevo, una mayor insatisfacción con el trabajo en los centros concertados.

Necesidades y retos

Prioridades para el futuro más inmediato (Puntuaciones promedio. Rango: 1 a 7. SD entre paréntesis)											
	Global	Por sector			Por titularidad		Por nivel educativo				
		Prof.	Pad.	Alum.	Púb.	Conc.	Prim.	CES	Pri-CES	IES	Esp.
La informática como herramienta imprescindible en el trabajo	5.63 (1.4)	5.6 (1.3)	5.7 (1.4)	5.6 (1.6)	5.6 (1.4)	5.8 (1.3)	5.7 (1.4)	5.7 (1.4)	5.8 (1.5)	5.1 (1.6)	4.7 (1.0)
Los problemas de disciplina en el aula	6.34 (1.1)	6.6 (0.8)	6.4 (1.0)	5.8 (1.5)	6.3 (1.2)	6.5 (1.0)	6.3 (1.2)	6.7 (0.6)	6.4 (0.7)	6.4 (1.0)	6.5 (1.1)
Trabajar con niños de minorías étnicas y de distintas culturas	5.60 (1.4)	5.7 (1.3)	5.3 (1.4)	5.7 (1.5)	5.5 (1.4)	5.8 (1.2)	5.7 (1.3)	5.3 (1.2)	6.2 (1.6)	5.6 (1.8)	5.1 (0.9)
Intervención y participación de los padres en los procesos de aprendizaje	5.28 (1.7)	4.9 (1.9)	5.8 (1.3)	5.1 (1.6)	5.3 (1.7)	5.3 (1.6)	5.5 (1.6)	4.4 (1.7)	5.4 (1.6)	6.2 (1.9)	5.4 (1.0)
Las evaluaciones externas al sistema (de índole europea, de calidad, etc)	4.77 (1.6)	4.5 (1.6)	4.9 (1.6)	5.1 (1.5)	4.6 (1.6)	5.2 (1.4)	4.6 (1.6)	5.0 (1.4)	5.1 (1.3)	4.8 (1.8)	5.5 (1.3)

El principal reto para el futuro parece ser afrontar los problemas de disciplina en el aula. Esta opinión, además, es constante en todas las agrupaciones. A continuación le siguen, con prácticamente la misma valoración, la aplicación de las nuevas tecnologías y el trabajo con niños de minorías. Las evaluaciones externas se sitúan en último lugar entre las prioridades propuestas.

Hay algunas pequeñas discrepancias a la hora de establecer prioridades. Para el profesorado, la intervención y participación de los padres no parece ser una de las mayores prioridades, mientras que para los padres se sitúa en segundo lugar. Necesidad que, por otro lado, se observa con mayor fuerza en los IES, que en el resto de los centros.

3. Resultados significativos en función de las categorías establecidas

3.1. Capacitación. ¿Los profesores tienen formación suficiente para realizar su trabajo?

Los principales puntos fuertes en la capacitación del profesorado son la formación inicial, especialista y la necesidad de conocimientos psicológicos y pedagógicos que son compartidos por los tres sectores.

Los centros concertados dan mayor valor a la formación en aspectos de psicopedagogía.

Como puntos a mejorar son el reciclaje y en los conocimientos psicológicos y pedagógicos. Esta opinión es generalizada en todos los sectores y tipos de centro.

Cabe destacar que el profesorado cree que se debe mejorar la formación inicial; cuestión que no es mencionada con tanta frecuencia por padres o alumnos.

Hay que incidir en los mismos puntos fuertes para mejorarlos.

3.2. Contenido: el rol del profesor en la Escuela

Las funciones asignadas son principalmente la de planificador, asesor y cooperador.

Hay que resaltar la poca importancia que se da al vigilante y evaluador.

Los centros concertados dan más importancia al concepto de "planificador", mientras que los centros públicos se la dan al "asesor".

3.3. Estatus de la profesión

Es importante destacar que las respuestas son un tanto confusas.

Encontrándose en los resultados generales por este orden:

Profesor de infantil en tercer lugar.

Profesor de primaria en cuarto lugar.

Profesor de universidad en quinto lugar.

Profesor de secundaria en séptimo lugar.

La valoración de los padres y del alumnado es mayor que la del profesorado.

Los centros públicos otorgan mayor relevancia social a la profesión de educador, que los centros concertados.

Se corresponde el estatus con la importancia y responsabilidad que tiene la profesión.

Es importante destacar que un 38.4% de los encuestados responden que no saben, no contesta, y un 40.0 % que no se corresponde con la importancia y la responsabilidad de la profesión.

3.4. Derechos y responsabilidades

Profesión: puede elegir los métodos el programa, los objetivos educativos, las técnicas para formar, etc.

Se considera elevada en cuanto a los métodos y técnicas, y algo más baja en cuanto al programa y los objetivos educativos.

Cabe destacar en los centros de régimen especial, que se ven más atados en cuanto a las técnicas de formación y el programa de la asignatura.

Goza de respeto social: La valoración global es baja, pero se debe principalmente a la opinión del profesorado.

Los centros concertados arrojan una valoración menor que los públicos.

Las dificultades de esta profesión para ganarse el respeto social son por un lado el medio social con los valores sociales imperantes, más dirigidos hacia la consecución económica que hacia la formación, por otro lado los padres, con la falta de educación familiar y

colaboración, y por último una imagen acomodaticia amparada en el desconocimiento de la labor del profesorado.

Los centros concertados dan mayor importancia a las cuestiones relacionadas con la falta de autoridad en el aula, mientras de los centros públicos achacan la falta de respeto social y la imagen de la profesión.

Quien controla y supervisa el trabajo del profesor: El equipo directivo, los padres, la inspección, los alumnos.

Se percibe en mayor medida el control del equipo directivo y la administración y bastante más bajo el de los padres y alumnos.

El control es mayor en los centros concertados y menor en los IES.

3.5. Vocación

Todos los encuestados, sin apenas diferencias por sector, titularidad del centro o nivel educativo, consideran que la profesión del docente debe ser altamente vocacional.

Las principales trabas a la vocación son, los valores de la sociedad, la falta de autoridad y respeto hacia la figura del profesor y las cuestiones de índole laboral como las oposiciones, la escasez de plazas o la posición de inferioridad respecto a otras CC.AA.

Hay gran diferencia entre el sector del profesorado, padres y alumnos, mientras que los primeros le dan más importancia a lo ya mencionado, ya que están sobrerrepresentados en la muestra. Los padres consideran que las cuestiones laborales, personales y los aspectos críticos son los más importantes. Los alumnos destacan la dificultad de relación con los alumnos y la falta de vocación.

Los centros públicos dan mayor peso a las cuestiones laborales y los concertados a la dificultad en la vida en el aula.

3.6. Satisfacción: con respecto a su propio trabajo, con su sueldo , con las vacaciones, con sus compañeros, con la autonomía de su trabajo, etc.

Las mayores satisfacciones de la vida laboral del docente provienen, de su propio trabajo y de las cuestiones personales, de la autonomía, de los logros alcanzados, en suma, de sentirse bien haciéndolo.

En segundo lugar, están los aspectos laborales como el sueldo o las vacaciones, con un 62.5% y un 73.8% respectivamente.

En tercer lugar, aunque muy por debajo la relación con padres y la Administración educativa.

La mayor fuente de insatisfacción es el salario y las cuestiones laborales como la jornada partida o una escasa posibilidad de promoción.

En segundo lugar, la carga de trabajo y el cansancio psicológico que provoca, los problemas de disciplina y de autoridad en el aula.

Los padres y las instituciones se encuentran en un plano marginal.

En los centros concertados los problemas de autoridad y disciplina parecen tener mayor peso en la insatisfacción.

3.7. Agotamiento: posibilidades que tienen los profesionales de sufrir agotamiento o estrés laboral en su trabajo

El riesgo estimado de padecer estrés o agotamiento emocional es elevado. Es percibido con mayor probabilidad por el profesorado, y menos por los alumnos.

En los centros concertados se percibe en mayor medida que en los centros de primaria y secundaria.

Las principales causas que motivan este agotamiento del profesorado es la vida en el aula, con falta de respeto en el aula, indisciplina, y un clima conflictivo; bastante más alejado es el tipo de trabajo, con la carga de trabajo, horario estrés, sensación de impotencia, y por otro lado los padres con la falta de interés familiar y dejación de responsabilidades en la escuela.

Hay igualdad entre los sectores y la titularidad de los centros.

3.8. Deseo de cambio: no existe una opinión mayoritaria acerca de si cambiaría de profesión si pudiera

Los profesores parecen desear más el cambio, principalmente en los centros de primaria y secundaria.

Las principales causas de abandono de la profesión son del tipo de trabajo, de frustración, insatisfacción, carga de trabajo, mucha responsabilidad y poco gratificante, desilusión, después esta el problema de la convivencia en el aula y las cuestiones personales como la falta de vocación, encontrar un trabajo mejor u otras cuestiones de índole personal.

Hay mayor insatisfacción con el trabajo en los centros concertados que en los públicos.

3.9. Necesidades y retos: para que hemos de ir preparando a estos profesionales

El principal reto para el futuro es afrontar los problemas de disciplina en el aula y a continuación le siguen las nuevas tecnologías y el trabajo con niños de minorías.

Para el profesorado la participación e intervención de los padres, no parece ser una de las mayores prioridades, mientras que para los padres esta cuestión se sitúa en segundo lugar, y sobre todo en los IES.

4. Aportaciones del Consejo Escolar Municipal para “El Profesor del nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas realidades”

4.1. La Administración educativa

- Potenciará los cambios de especialidad y favorecerá al máximo los cambios de perfil.
- Mejorará la cualificación de los asesores docente y su acercamiento al profesorado, potenciando el apoyo de los Servicios Externos.
- Aplicará el Plan de Prevención de Riesgos Laborales y establecerá un plan anual de revisiones sanitarias.

4.2. La inspección

- Planificación de las tareas de inspección para que se puedan llevar a la práctica lo recogido en la Ley.
- Los inspectores se reciclarán y formarán para el cumplimiento de sus funciones.
- Visitarán más los Centros, pudiendo conocer así mejor al profesorado, incentivando el trabajo del buen profesor y la promoción del buen profesional.

4.3. Profesorado

- El mes de julio preferentemente se dedicará al perfeccionamiento y reciclaje del profesorado, debiendo arbitrar la Administración los medios necesario para que la oferta sea atractiva, válida y eficaz, estableciendo los medios para una buena red de perfeccionamiento del profesorado.
- Incentivos para el profesorado en función de evaluaciones rigurosas.
- Incentivar al profesorado en función de méritos.

4.4. Tutorías

El horario de tutoría debe ser flexible y procurar que no coincida con los horarios de trabajo de los padres.

4.5. Alumnos

- Fomentar desde la familia y la escuela los hábitos de trabajo y esfuerzo personal.
- Potenciar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.
- Favorecer la enseñanza personalizada, trabajando especialmente con los niños desmotivados, incrementando tanto recursos humanos como materiales.

4.6. Padres

- Potenciar y trabajar en una línea unificada y coherente padres y profesorado en la consecución de los fines de la enseñanza.
- Fomentar al máximo la participación, la comunicación y relación entre familia y escuela.

4.7. Hábitos de salud

- Puesta en marcha de programas de prevención fomentando así hábitos de vida saludable.

Informe final del Consejo Escolar Municipal de San Javier sobre la actividad “Un nuevo profesor para un nuevo siglo: nuevas demandas, nuevas necesidades”

Presenta: D. Juan Martínez Pastor

Concejal de Educación del Excmo. Ayuntamiento de S. Javier

Miembros de la Comisión que han elaborado el informe:

Juan Martínez Pastor

Antonio Gómez Carrillo

Josefa Isabel Marín García

Luis Miguel Berrocal Cubero

Paula Samper Mateo

Regina Delgado Marín

Francisco Griñó López

1. Introducción

El Consejo Escolar de la Región de Murcia propuso a los Consejos Escolares Municipales de la Comarca del Mar Menor una actividad con el objetivo de reflexionar sobre las nuevas demandas que se les presenta al profesor del siglo XXI y los recursos necesarios para su correcto cumplimiento.

El Consejo Escolar Municipal de San Javier constituyó una Comisión de Trabajo formada por representantes de padres, profesores y alumnos que trabajó sobre diferentes cuestionarios propuestos por los asesores del Consejo Escolar Regional.

Con el fin de procurar la máxima participación de cada uno de los sectores de la comunidad educativa, los representantes de la comisión de trabajo se reunieron previamente con otros miembros de su colectivo para posteriormente trasladar las conclusiones a la comisión.

Finalmente, con toda la información aportada, se ha redactado este informe que se somete a la aprobación del Pleno del Consejo Escolar Municipal para que se efectúen las modificaciones, propuestas o matizaciones que se consideren oportunas.

2. Capacitación: ¿Los profesores tienen una formación suficiente para realizar su trabajo? Puntos fuertes y puntos de mejora

Padres, profesores y alumnos consideran que, en general, el profesorado tiene una formación suficiente para realizar su trabajo.

Creen que existe una formación inicial adecuada y que cada profesor en su especialidad tiene un profundo conocimiento de la materia que se imparte al alumno.

Además, piensan que se tiene un continuo interés por estar actualizado y por asistir a cursos de reciclaje. En este punto es importante señalar que en la actualidad hay una amplia oferta de actividades y cursos para la formación del profesorado.

No obstante, pensamos que el principal punto susceptible de mejora se refiere a la formación en aspectos psicológicos y pedagógicos que son necesarios que el profesor conozca para atender a la tremenda diversidad que existe en el alumnado y poder así resolver los cre-

cientes problemas que se nos presentan en las aulas, como son los derivados de la falta de disciplina o la falta de interés por el estudio.

3. Contenido: el rol de profesor en la escuela. Funciones principales

El Consejo Escolar Municipal de San Javier considera que la función del profesor en la escuela está integrada por una serie de aspectos que son igualmente importantes.

Por ello, es difícil determinar qué parámetros tienen más relevancia que otros, ya que el profesor debe ser al mismo tiempo asesor, planificador, animador, vigilante, cooperador y evaluador.

4. Posición social de la profesión: ¿qué lugar ocupa la profesión de profesor en el entramado social de profesiones si la comparamos con otras?

La comunidad educativa considera que el profesor ocupa un lugar intermedio en el entramado social de profesiones.

Creemos que las profesiones de médico, ingeniero, arquitecto o abogado tienen una mayor valoración que el profesor.

A pesar de que la titulación académica del profesor es equivalente a la titulación de las profesiones anteriormente citadas, la sociedad en general no valora por igual a las profesiones, por lo que se constata el poco respaldo social que tiene la figura del profesor.

Estamos en una sociedad donde predominan los valores monetarios, productivos y la educación se considera como una actividad no productiva en términos económicos.

5. Derechos y responsabilidades: ¿crees que el profesor puede ejercer con total autonomía su profesión?

Consideramos que una de las grandes ventajas de la profesión es el alto grado de autonomía que tienen los profesores en el desempeño de su trabajo.

En general, pensamos que existe una gran autonomía en lo que respecta a los métodos de trabajo y a las técnicas de formación.

Por lo que respecta al programa de la asignatura, aunque el currículo viene dado por la administración, también es posible introducir modificaciones o matizaciones si las características del grupo de alumnos así lo requiere.

Igualmente, pero en menor medida, es posible matizar y detallar los objetivos previstos en la normativa.

El sector de padres considera que es insuficiente el número de horas lectivas que existe actualmente para impartir la programación del curso.

6. Derechos y responsabilidades: crees que es una profesión que goza del respeto social?

Padres y profesores consideran que la profesión tiene un nivel intermedio de respeto social.

El profesorado considera que va navegando contra corriente ya que está procurando inculcar a los alumnos una serie de valores como la solidaridad o la tolerancia que chocan con los valores de una sociedad cada vez más consumista y materialista.

Los padres reconocen que su sector no valora debidamente el trabajo que realizan los profesores y consideran que éstos están obligados a aplicar una ley, la LOGSE, en la que no creen.

El sector de alumnos del Consejo Escolar Municipal cree que el profesor goza de un buen respeto social.

7. Derechos y responsabilidades: ¿cómo se controla, evalúa y supervisa el trabajo del profesor?

En general, consideramos que no hay un excesivo nivel de control del trabajo del profesor por ninguno de los estamentos que podrían realizarlo como son el equipo directivo del centro, los padres, la administración educativa y los alumnos.

No obstante, creemos que quizá son los alumnos los que más controlan y supervisan el trabajo del profesor.

8. Vocación: ¿es una profesión que debe ser vocacional? Barreras que impiden el desarrollo vocacional de la profesión

Todos los sectores de la comunidad educativa, padres, profesores y alumnos, coinciden en que la profesión debe ser muy vocacional. La difícil tarea de impartir clase a los alumnos sería todavía más dificultosa si al profesor no le gustara su trabajo.

Consideramos que en la actualidad hay múltiples barreras que impiden el desarrollo vocacional de la profesión entre las que se pueden destacar:

- Falta de interés y ausencia de trabajo por parte del alumnado.
- Problemas de disciplina en las aulas. Mal comportamiento de los alumnos.
- Escaso reconocimiento social. Poco prestigio de la profesión.
- Excesivas tareas burocráticas y poco apoyo de la administración educativa.

9. Satisfacción: ¿en qué modo un profesional puede estar satisfecho con su trabajo?

Los elementos que en general se consideran más satisfactorios para el desarrollo de la profesión son los siguientes:

- Autonomía del trabajo.
- Satisfacción personal con el trabajo realizado.
- Las vacaciones que disfruta la profesión.
- La relación con los compañeros de trabajo.
- El contacto con gente joven.

Por el contrario, los elementos que generan insatisfacción son:

- Escaso reconocimiento social.
- Desgaste físico y psíquico que genera la indisciplina de los alumnos.
- Sueldo escaso.
- Falta de interés de los alumnos.
- Escasa colaboración familiar.
- Burocracia y escaso apoyo de la administración educativa.

10. Agotamiento: nivel de riesgo para padecer estrés. Causas del agotamiento

El nivel de riesgo que tiene la profesión para padecer procesos de agotamiento emocional es muy alto.

Entre las causas principales del problema destaca en primer lugar la falta de educación y la indisciplina de los alumnos que a veces traen consigo actos de auténtica agresividad y salvajismo.

Los profesores se sienten impotentes para resolver los conflictos.

Otras de las causas que se pueden señalar como fuente de agotamiento son:

- Escaso reconocimiento social.
- Excesiva burocracia y poco apoyo de la administración.
- Falta de colaboración con los padres.
- Fracaso escolar.

11. Deseo de cambio: en las circunstancias actuales, ¿crees que el profesor cambiaría de profesión si pudiera?

Las situaciones personales pueden ser muy variadas, por lo que es difícil dar una respuesta general.

No obstante podríamos señalar posibles causas del abandono de la profesión:

- Agotamiento emocional, estrés. Cansancio provocado fundamentalmente por la indisciplina y la desmotivación de los alumnos.
- Sueldo escaso.
- Nulas posibilidades de promoción profesional.
- Excesivo nivel de exigencia a nuestra profesión, sin tener el apoyo institucional y social.

12. Necesidades y retos: ¿qué nos depara el futuro de la profesión de profesor, y para qué hemos de ir preparando a estos profesionales?

Los principales temas que consideramos deben priorizarse por parte de todos los estamentos educativos son, por orden de importancia, los siguientes:

- 1) Los problemas de disciplina en las aulas.
- 2) El tratamiento educativo a los niños de minorías étnicas y de distintas culturas.
- 3) La preparación psicológica para afrontar la profesión.
- 4) La intervención y participación de los padres en los procesos de aprendizaje.
- 5) La informática y las nuevas tecnologías como herramientas de trabajo.
- 6) Evaluaciones externas al sistema.

13. Conclusiones y propuestas de mejora

1. Para que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desemboque en resultados satisfactorios, se precisa que el alumno muestre interés por el estudio y complementarlo con su trabajo diario la labor que realiza el profesorado.

Por ello es fundamental que los padres de los alumnos realicen un seguimiento del trabajo de sus hijos.

2. La escuela no debe ser una guardería donde se dejan “aparcados” a los niños para los profesores los eduquen.

Debemos ser conscientes que la responsabilidad básica en la educación global de los niños la tienen las familias y que los profesores deben fundamentalmente impartirles los conocimientos necesarios para su progreso educativo, personal, social y cultural.

3. En la tarea de educar es muy importante que padres y profesores colaboren estrechamente.

Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos y su presencia es necesaria y fundamental para que mejoremos el funcionamiento de los centros educativos.

Profesores y padres deben caminar en una misma dirección y sentido; resulta lamentable e incomprensible que, en no pocos centros, las relaciones padres-profesores estén presididas por el conflicto.

En un ambiente de colaboración y entendimiento los profesores deben aceptar las sugerencias que planteen los padres y al mismo tiempo las competencias de los profesores tienen que ser estimadas y aceptadas por los padres.

Consideramos que sería importante incentivar la participación de los padres en programas de “Escuela de Padres”, organizados por los Consejos Escolares Municipales.

4. Los profesionales de la enseñanza se enfrentan a la difícil tarea de educar a niños y adolescentes que forman parte de una sociedad tremendamente consumista y competitiva.

El objetivo del profesor es dar una formación plena, íntegra, en la que se transmiten valores como la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Los profesores sienten un exceso de responsabilidad que la sociedad deposita en ellos como educadores, produciendo un agobio y tensión que no beneficia a la profesión.

Es necesario que el profesorado recobre su autoestima y es necesaria una revalorización social del trabajo docente. Por ello, pedimos a la sociedad y a las autoridades educativas que valoren el trabajo de los profesores, que valoren las dificultades de su trabajo y que entiendan que son los problemas de la sociedad como la violencia, la superficialidad o la insolidaridad los que han contaminado nuestras aulas y que el trabajo del profesor se dirige a procurar contrarrestarlos con su esfuerzo diario.

5. Es un hecho evidente que en los últimos años están aumentando los problemas de disciplina en las aulas, y que se plantean conflictos en las relaciones entre profesores y alumnos.

La indisciplina es una de las causas principales que genera estrés y agotamiento emocional entre los profesores.

Para atajar estos problemas en los centros educativos es importante que los equipos directivos y los equipos docentes formulen estrategias organizativas adecuadas que sean capaces de crear un buen clima de centro a nivel general. Pero además de eso, es imprescindible que la administración educativa acometa las reformas necesarias para, por un lado, dar el poder y la autoridad suficiente a los maestros, profesores y equipos directivos de los centros con el fin de que arbitren las correcciones y sanciones que consideren aplicables a los alumnos que realicen conductas contrarias a las normas de convivencia y, por otro lado, establecer un procedimiento ágil y rápido de resolución de conflictos y expedientes disciplinarios.

6. La escolarización obligatoria hasta los 16 años es una de las causas que provoca conflictos en los centros de secundaria.

No se puede dar “más de lo mismo” a alumnos con 14 años que no tienen interés por el currículo oficial y que lo único que hacen es causar problemas de convivencia en los centros, y contagiar negativamente al alumnado que sí se esfuerza y está interesado en obtener un buen rendimiento académico.

Al profesional se le pide que atienda correctamente a una amplia diversidad de intereses del alumnado, y consideramos necesario que la administración ofrezca una respuesta educativa diferente a la diversidad de intereses que confluyen en las aulas, para lo que se precisará una mayor dotación de recursos humanos y económicos.

Cualquier ley educativa precisa de una financiación adecuada para su correcta aplicación y desarrollo.

7. La comunidad educativa considera que el profesorado tiene una formación suficiente para realizar su trabajo.

No obstante sería necesario incidir en la formación del profesorado en aquellos aspectos psicológicos y pedagógicos que son necesarios que el profesor conozca para atender la diversidad del alumnado y los crecientes problemas que se presentan en las aulas.

Informe del Consejo Escolar de Torre Pacheco

Presenta: **D. Francisco Galán Jiménez**

Teniente-alcalde del Excmo. Ayuntamiento de Torre Pacheco

Reunida la Comisión Permanente del Consejo Escolar Municipal de Torre Pacheco, para reflexionar sobre el reto de “Un nuevo profesor, para un nuevo siglo”. La comisión permanente está integrada por:

- Bernabé García López, representante AMPA CEIP Fontes.
- Francisco Santos Florez, representante AMPA CEIP Ntra. Sra. del Rosario.
- Antonia Martínez Soler, representante sindicato profesorado.
- Carlos López Martínez, representante alumnos.
- Francisco Esteban García, representante sindicato profesorado.
- M^a de los Ángeles Barquero González, colectivo directores.
- Rosario Portas Nicolás, colectivo personal servicios.
- Luisa M^a Armero Meroño, Concejala de Educación del Ayuntamiento de Torre Pacheco.

Dicha comisión, llegó a las siguientes conclusiones:

- A. Esta profesión ha de ser plenamente vocacional para facilitar el desarrollo de los objetivos.
- B. El profesorado de nuestro municipio se encuentra ante un gran reto: Atender la masiva llegada de alumnado de distintas etnias y culturas.
- C. El proyecto plumier se está implantando en nuestro municipio y nos felicitamos ya que las nuevas tecnologías representan nuevos medios para el desarrollo de su trabajo.
- D. Los problemas de indisciplina en el aula aumentan de forma alarmante y disminuye la edad en la que se presentan estos problemas. La comisión piensa que una de las causas principales de este problema es la poca implicación de los padres en el proceso educativo y formativo de sus hijos/as. Esta indisciplina y desinterés por parte del alumnado tiene como consecuencia una gran presión psicológica, estrés y falta de motivación en el profesorado.
- E. La sociedad le da una importancia muy alta a esta profesión, aunque la apoya muy poco. Todos pensamos en la importancia y repercusión que tiene un buen profesional con buenos medios en la educación de nuestros hijos/as, aunque realmente se nota poca presión social en apoyar el trabajo de maestros y profesores.

Por todo lo expuesto la Comisión Permanente del Consejo Escolar Municipal de Torre Pacheco, considera necesario:

1. Un profesorado MOTIVADO con medios y apoyo por parte de todos los que formamos la comunidad educativa.
2. Dotar al profesorado de los medios económicos y personales necesarios para el buen desarrollo de su trabajo.
3. Hacer campañas informativas que convencan a los padres de que deben intervenir con mayor presencia en el proceso educativo de sus hijos.
4. La construcción de un nuevo COLEGIO PÚBLICO EN TORRE PACHECO para atender la demanda de plazas que se dan en nuestros centros. Tenemos colegios con más de

quinientos niños/as. Somos uno de los municipios más jóvenes y con mayor crecimiento de la región.

5. La necesidad de intermediarios que apoyen a los profesores en la adaptación social y educativa de los alumnos inmigrantes.

En conclusión el Consejo Escolar Municipal de Torre Pacheco, se compromete para lograr que el alumnado de nuestro municipio muestre en todo momento:

- RESPETO HACIA SUS PADRES.
- RESPETO HACIA SU PROFESORES.
- RESPETO HACIA SUS COMPAÑEROS.
- RESPETO HACIA EL ENTORNO QUE LES RODEA.

Lograr esta actitud es responsabilidad de toda la sociedad de toda la sociedad: ADMINISTRACIÓN, PADRES, PROFESORES Y ALUMNOS.

Torre Pacheco, en general, se siente orgulloso de los maestros y profesores que trabajan por conseguir el desarrollo integral de nuestros niños/as y jóvenes.

Torre Pacheco, 13 de mayo de 2002.

Informe del Consejo Escolar Municipal de Los Alcázares

Presenta: **D^a. Rosario Muñoz Marín**

Introducción

Importancia del tema

Entendemos que el tema es muy importante y es necesario tomar en cuenta las consideraciones que han salido de la comisión y del Consejo Escolar Municipal de Los Alcázares.

El esfuerzo realizado por todos los que hemos trabajado en este tema tiene como finalidad la mejora de un componente de la educación: el profesor. Esperamos que junto a este se mejoren otros ámbitos y agentes.

De nuestros encuentros y debates sobre la situación actual del profesor hemos sacado la conclusión de que se siente desprotegido ante la sociedad, ante los padres, ante los problemas que se le plantean, ante las críticas generalizadas que se vierten sobre este sector y ante la propia administración, que debería centrarse en desarrollar una educación basada en dos principios: CALIDAD E IGUALDAD.

Como bien dice Alicia de San José, la función docente parece haberse convertido en un pozo sin fondo al que todo el mundo puede demandar sus necesidades: padres, administración educativa, sanidad, consumo, y por otra parte, políticos, sociedad, etc. Los remedios de todos los males están en la educación, en la escuela.

Experiencia dentro del Consejo Escolar Municipal

En Los Alcázares, se reunió el Consejo Escolar Municipal en sesión ordinaria y el presidente presentó el tema y constituyó la Comisión de trabajo formada por el director del CP B. Conejero (D. Pablo Galindo Albaladejo), una maestra de E. I. y Presidenta de la Comisión (D^a Rosario Muñoz Marín), dos padres, presidentes de APA (D. Alejandro Álvaro Lajarín, de la APA del C.P. B. Conejero y D. Antonio Flores Hernández, de la APA del IES Antonio Menárguez) y la directora del C. Concertado "Las Claras" (D^a. M^a Carmen Camacho Escudero).

Esta Comisión se reunió en 5 ocasiones para desarrollar los siguientes aspectos:

- Poner de manifiesto los conocimientos previos que tienen los consejeros sobre la situación actual del profesor.
- Conocer los paneles de encuestas y difundirlos entre los colectivos representados para trabajarlos y obtener datos.
- Extraer conclusiones y tabular los datos aportados por padres y profesores.
- Redactar las conclusiones y las aportaciones de los miembros de la Comisión.,
- Y realizar las propuestas de mejora para el municipio.

Procedimiento

Trabajo en grupo

En la comisión de trabajo se ha llevado una dinámica muy ágil con el fin de avanzar en las discusiones, en la difusión y recogida de paneles de encuestas, en la extracción de datos y en la redacción de conclusiones a las que unimos nuestros puntos de vista y aportaciones.

Ha habido un gran consenso y reconocimiento de las posturas de cada sector por parte de los miembros de la Comisión.

Encuestas

Se han difundido 25 encuestas entre los sectores a los que teníamos acceso los miembros de la comisión de trabajo: padres del I.E.S., padres del C.P. Bienvenido Conejero, y profesores de los tres centros de primaria del municipio.

Resultados más significativos

Demandas

Las encuestas dan como prioritaria la FORMACIÓN INICIAL, le sigue la ESPECIALIDAD y finalmente la Pedagogía y Psicología por lo que deducimos que convendría incidir en la mejora de estos aspectos durante el periodo de formación.

La comisión considera, en el caso de la carrera de Maestro, la conveniencia de que la titulación fuese de licenciado en lugar de diplomado con el fin de desarrollar con más coherencia y amplitud los contenidos que se exigen en el mundo real y laboral. Esto daría sentido al título que acredita su formación.

La comisión resalta la importancia de la FORMACIÓN CONTINUA pero siempre que repercuta en beneficio de la comunidad educativa, considerando que se debería potenciar la formación en centros de forma que participaran todos los miembros del claustro

Por otra parte, y debido a la gran diversidad de inmigrantes que reciben los colegios del Municipio, se considera necesario dotar a los centros de un especialista en ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD y crear esta especialidad en la Escuela de Magisterio.

Resultados de la profesión

Elementos que proporcionan SATISFACCIÓN:

- El propio trabajo
- Los compañeros

Elementos que proporcionan INSATISFACCIÓN:

- El desprestigio y falta de reconocimiento social (fomentado por la administración con su política y sus críticas).
- Masificación de las aulas (frustran al profesor imposibilitando la correcta acción educativa ocasionando estrés, ansiedad y agotamiento).
- El vacío de autoridad frente a los alumnos y familias.
- Falta de dotación de material y recursos a los centros por parte de la administración.
- La excesiva burocracia.
- El control familiar (familias que culpan al profesor de sus propios fracasos).
- El sueldo (por pérdida de poder adquisitivo).
- Trabajar con gran variedad de inmigrantes extranjeros sin apoyos.
- Trabajar con alumnos desinteresados, sin alicientes ni ganas.

Retos

Políticos y sociales

1º Una acción política que invierta en educación igual que los demás países desarrollados de la UE.

Una política regional que dote a los centros de los medios materiales y humanos necesarios.

Y una política municipal dispuesta y diaria a pie de centro (sobre asuntos sociales, absentismo escolar, mantenimiento de centros, etc.)

2º Necesidad de intensificar la labor familiar en la educación de sus hijos (mejor aprovechamiento del tiempo familiar) y concienciar a las familias que educar no es sólo dejar a sus hijos en manos de agentes sociales.

3º Posibilitar al profesor la realización de actividades y trabajos alternativos al aula y una jubilación voluntaria tras 30 años de servicio que disminuyan el deterioro físico y psicológico de los profesores.

4º Reconocimiento de la labor del docente desde los ámbitos familiar, social y administrativo.

Los encuestados opinan que el futuro profesor ha de ir preparado en:

1º Técnicas, medios y recursos para la solución de problemas de disciplina con respaldo y adaptación de la normativa vigente si fuese necesario.

2º Encauzar la intervención y participación de los padres en los procesos de aprendizaje (promoviendo escuelas de padres y desarrollando una mayor implicación en estos procesos, en la marcha de cada día y en dar ejemplo con sus hábitos y conductas).

3º Nuevas tecnologías e informática (y fomentar una formación continua en centros).

4º En medios y recursos para trabajar con niños/as de minorías étnicas y de otras culturas (incluyéndolos también en la carrera y la formación continua).

Aportaciones desde el Consejo Escolar Municipal para mejorar la imagen del profesorado El profesorado del siglo XXI	
<p>Demandas</p> <p>Licenciatura: 1º formación inicial 2º especialidad 3º pedagogía y psicología Formación continua "atención a la diversidad"</p> <p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionan satisfacción: <ul style="list-style-type: none"> - el trabajo - los compañeros - vacaciones - autonomía • Proporcionan insatisfacción: <ul style="list-style-type: none"> - sueldo - administración - masificación - autonomía - desprestigio - padres - poca autoridad 	<p>Retos y necesidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticos y sociales <ul style="list-style-type: none"> 1º inversión, - Medios, - Implicación 2º alternativas al deterioro profesional 3º reconocimiento • Familiares <ul style="list-style-type: none"> 1º labor familiar 2º encauzar la participación de los padres: <ul style="list-style-type: none"> - escuelas de padres - más implicación en los procesos de aprendizaje - dar ejemplo en hábitos y conductas • Profesionales: <ul style="list-style-type: none"> 1º preparar en soluciones de indisciplina: <ul style="list-style-type: none"> - medios, técnicas y recursos - respaldo - adaptación de la normativa. 2º formación continua en centros 3º formación en informática y nuevas tecnologías 4º medios y recursos para trabajar con minorías étnicas y otras culturas.

Informe del Consejo Escolar Municipal de San Pedro del Pinatar

D. Pedro José Pérez Ruiz

Alcalde-presidente del Excmo. Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar

D^a Carmen Escudero Martínez

Concejala de Educación

La Comisión de trabajo estaba formada por:

- Mariano Visedo Martínez, director.
- Vicente Gadea López, profesor.
- Francisco Molero Franco, padre.
- Francisco José Pérez Anierte, alumno.
- José Luis Velásquez Horcajada, personal y servicios.
- Carmen Escudero Martínez, administración local.

Los resultados obtenidos en las distintas jornadas de trabajo se pueden resumir en las siguientes conclusiones. Por apartados:

CAPACITACIÓN: ¿Está capacitado?

Aportaciones:

- Elevar a rango de licenciatura la carrera de docente (maestro), una carrera más larga.
- Importancia de que el maestro debe reciclarse constantemente.
- Hay maestros más y menos capacitados, se han ido adecuando a la evolución de las nuevas tecnologías. Hay necesidad de ver nuevas formas de la evolución de los tiempos al caer las fronteras de los países, en especial, Europa, lo que ha creado la necesidad imperiosa del conocimiento del idioma de esos países, en especial el idioma inglés.
- Se han creado nuevas incertidumbres con los nuevos avances.
- Se necesita más que nunca el reciclaje y a formación continua.
- Mayor tiempo de carrera universitaria de formación inicial.
- Buscar la forma de impartir los conocimientos de acuerdo con la nueva estructura de pensar de los jóvenes actuales. Más prácticas.
- Requiere más ayuda de psicólogos y pedagogos para completar el trabajo del docente en la escuela.
- Por lo tanto se requiere mayor número de recursos humanos y económicos.
- Mayor disponibilidad de medios para atender a la diversidad.
- Recurrir a la Administración para arbitrar las normas claras para abordar la diversidad.

Resumen: Está capacitado

- Se puede mejorar con la licenciatura.
- Obligado el reciclaje a todos los niveles.
- Nuevas miras: atención a la diversidad.
- Conocimiento de los motores del sistema de vida cambiante, las modas, etc. Jerarquía de valores.
- Se le exige mayor conocimiento del entorno de los alumnos.
- Más enseñanza personalizada.

CONTENIDO

El maestro debe ser Planificador, Asesor, Cooperador, Animador, Evaluador, (Vigilante) Controlador.

ESTATUS DE LA PROFESIÓN:

A) El lugar que ocupa la profesión del maestro/profesor dentro del estatus social: "Es básica la profesión de maestro/profesor", por encima de todas las demás, pues es la que dará pie a que se llegue a cualquiera de ellas.

B) El estatus actual no se corresponde con el que se le da en este foro. Está muy rebajado en la realidad. Se le considera de formación media y de consideración social bastante baja (Social y Administrativamente). Se le descarga toda la responsabilidad (social, familiar, administrativa).

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES

Creemos que el profesor puede ejercer su autonomía profesional con los siguientes valores:

- 1º Partimos de la base que se inicia en su trabajo con unas bases mínimas, que es de donde parte, de acuerdo con el sistema educativo vigente.
- 2º Como consecuencia el inicio es guiado dando después plena autonomía (valor 1 a 7, de menor a mayor autonomía):

Se parte de un inicio guiado por el sistema educativo vigente y se da plena libertad de autonomía para desarrollar el resto.

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES

Opinamos que el nivel de **respeto social** de que goza la profesión valorada de menor a mayor, de 1 a 7, damos el valor 7.

Se destaca como BARRERAS que se oponen al mismo lo siguiente:

- Falta de desconocimiento del entorno social-cultural-familiar por parte del profesorado, que funciona meramente como "funcionario".
- Falta de vocación.
- Poco valor dado por la propia administración, que se limita a tramitar órdenes, papeleo, dejando el trato humano en la indiferencia, más bien atacando a la labor del propio maestro atendiendo prioritariamente a los padres/alumnos, poniendo en entredicho, casi siempre la labor del profesor y su cumplimiento de su trabajo.
- Bajo sueldo, baja condición social-económica.

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES

Creemos que dentro del desarrollo del trabajo del profesor/maestro existe control, evaluación o supervisión del trabajo por parte de los responsables y sujetos de la educación.

Entendiendo que la vocación debe de primar sobre cualquier otra causa que induce a elegir esta profesión como medio de vida, y dando un valor de 1 a 7, de menor a mayor importancia a la vocación, expresamos que el valor es de 7.

Como BARRERAS que impiden el desarrollo de la auténtica vocación establecen las siguientes:

1. No hay estatutos del trabajador dentro de la profesión de profesor/maestro.
2. Hay un ordeno y mando (hay que acatar las normas establecidas sin más).
3. Son los profesores/maestros los últimos del escalafón en cuanto a funcionarios

4. Se escucha menos a los profesores/maestros que a los padres/alumnos.
5. En los foros de diálogo entre profesores/maestros y administración se ve falta de acuerdo, falta de escucha de las demandas y reivindicaciones reales del proceso educativo según se va desarrollando en la más pura realidad, lo que produce el desencanto del ejercicio diario de la profesión.

SATISFACCIÓN

Teniendo en cuenta el grado de satisfacción manifestado por los profesores/maestros a los diversos representantes de este grupo de trabajo llegamos a la conclusión siguiente:

CAUSAS DE SATISFACCIÓN PROFESIONAL

- El desarrollo del propio trabajo.
- La autonomía que permite desarrollar el trabajo.
- El clima de trabajo.

CAUSAS DE INSATISFACCIÓN PROFESIONAL

Sueldo, se cree insuficiente para la responsabilidad ejercitada. No se valora lo suficiente la dedicación. Escasa comunicación y ánimo con la administración.

AGOTAMIENTO/ESTRÉS

Valorando el índice de agotamiento que puede producir el ejercicio de la profesión de menos a más dando el valor de 1 a 7, opinamos que el valor es 4.

Entre las causas que producen este AGOTAMIENTO destacamos las siguientes:

- El profesor/maestro se encuentra solo, con falta de comunicación, de diálogo.
- Poca implicación de los padres en la educación de sus hijos, los alumnos.
- Escaso apoyo del equipo directivo.
- Falta de conocimiento real del entorno donde se mueven sus alumnos.
- Agobio de la presión de la multiculturalidad por falta de medios y/o preparación.

DESEO DE CAMBIO

Dando el valor de menor a mayor, de 1 a 7, de que para solucionar los problemas del profesor/maestro pasan por cambiar de profesión, y atendiendo de que esto ocurriría en los dos o tres primeros años del inicio de la profesión, pensamos que el valor que damos es el máximo: 7, pues una vez que se conoce realmente cómo se desenvuelve el trabajo en un centro, pensamos que los problemas se aprenden a solucionar y se hace valer realmente el valor de la vocación.

Como única causa de DESEO DE CAMBIO DE PROFESIÓN se la ponemos a la falta de Vocación.

NECESIDADES Y RETOS: ¿Que nos puede exigir el futuro para que los profesores/maestros estén acorde con las circunstancias de cada momento?

Valorando de menor a mayor, de 1 a 7, las cuestiones inmediatas que estructuran el devenir del trabajo de los docentes, lo valoramos así:

INFORMÁTICA: Como herramienta imprescindible: valor 7.

DISCIPLINA: La abordar la disciplina en el aula: valor 2, en Educación Primaria valor 5, en Educación Secundaria.

MULTICULTURALIDAD: Aceptar y saber trabajar con minorías étnicas y multiculturales: valor 7.

PADRES, COLABORACIÓN: valor 7.

EVALUACIÓN EXTERNA DEL SISTEMA: Evaluación y Control de Calidad valor 6

Propuestas y acciones concretas a realizar por el Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar:

1.- Sobre la capacitación del profesorado. El reciclaje del profesor se considera imprescindible, por lo que debemos disponer lo necesario para que sus necesidades de formación y puesta al día en la docencia se lleva a cabo con cursos, seminarios, ponencias, grupos de trabajo, personal especialista... Colaboración con el Centro de Profesores y Recursos.

2.- Sobre el estatus y consideración social de la profesión de profesor, sus derechos y responsabilidades. Se ayudará a potenciar la consideración social, mediante la creación de una Escuela de Padres, para que conozcan el funcionamiento de las escuelas e institutos, y hacerles participar en la vida escolar activamente, tanto desde el ámbito familiar como desde las Asociaciones de Padres de Alumnos, buscando que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos.

3.- Potenciar y canalizar la comunicación entre la escuela y la administración educativa a través de la Concejalía de Educación y el Consejo Escolar Municipal, potenciando su actividad y funciones para que pueda desarrollar los cometidos para los que fue creado.

6. ESTUDIO DE CAMPO

Informe del Mar Menor y Campo de Cartagena

Autores:

José M^a Sánchez Sánchez
Mariano Meseguer de Pedro
José Antonio Martínez Asís
Juana Ruiz del Cerro

El presente estudio ha sido posible gracias al trabajo desinteresado y la entusiástica colaboración de:

- El CPR de Torre Pacheco.
- Los Consejos Escolares Municipales de: Fuente Álamo, Los Alcázares, Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco.
- Los Centros de Educación Infantil y Primaria.: “Hernández Ardieta” (Roldán), “Ntra. Sra. del Rosario (Torre Pacheco), “Ntra. Sra. de Loreto (Santiago de la Ribera), “Joaquín Carrión” (San Javier), “Bienvenido Conejero” (Los Alcázares), “Garre Alpañez” (Balsicas), “Fulgencio Ruiz” (Santiago de la Ribera), “Maspalomas” (San Pedro del Pinatar), “Severo Ochoa” (San Javier), “Fontes” (Torre Pacheco), C.R.A. “Alzabara” (Cuevas del Reylo), “Ntra. Sra. de los Dolores” (Dolores de Pacheco), “Las Esperanzas” (San Pedro del Pinatar), C.P. “Los Antolinos (San Pedro del Pinatar), “El Mirador” (El Mirador), y “Ntra. Sra. Del Carmen” (Lo Pagán).
- Los Institutos de Educación Secundaria: “Luis Manzanares” (Torre Pacheco), “Roldán” (Roldán), “Ruiz de Alda” (San Javier), “Menárguez Costa” (Los Alcázares), “Mar Menor” (San Javier), “Manuel Tárraga Escribano” (San Pedro del Pinatar), “Gerardo Molina” (Torre Pacheco), “Dos Mares” (San Pedro del Pinatar), “Ricardo Ortega” (Fuente Álamo).
- Presidente de la FAPA local de Murcia y Presidentes de las Asociaciones de Padres de Alumnos de los Centros: Joaquín Carrión, CRA Alzabara, Fontes, Bienvenido Conejero, Gerardo Molina, Luis Manzanares y Sagrado Corazón.
- Representantes de alumnos de los IES de San Javier.
- Los Inspectores de Educación del ámbito de estudio
- Empresas relevantes del ámbito de estudio.

¡Gracias!, a los miembros de estas Instituciones que han hecho posible la redacción del presente informe.

I. Justificación teórica

II. Modelo y variables estudiadas

III. Metodología

- a. Objetivos
- b. Procedimiento
- c. Muestra
- d. Instrumentos

IV. Resultados del estudio

V. A modo de conclusión

VI. Anexos

- a. Cuestionarios
- b. Mapas conceptuales de los resultados de la entrevistas

Rol del profesor para el siglo XXI. Nuevas demandas, nuevas necesidades

I. Justificación teórica

¿Atiende la escuela los cambios que la sociedad de la globalización y el conocimiento está demandando? Hoy todavía estamos inmersos en discusiones sobre cómo hemos de mejorar esta escuela para que dé respuesta a los desafíos actuales, y posiblemente estemos proponiendo soluciones excesivamente sencillas para resolver problemas complejos. “El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social” (Marcelo 2001, 13⁴). Como predice Hargreaves “dentro de 25 años será difícil hablar de sistema educativo en sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo, etc” (1997, 11⁵). El sistema tradicional de escuela primaria, con un currículum dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo previamente prefijadas, ordenadas secuencialmente y controlado por pruebas objetivas deja de ser útil.

“Hoy más que nunca es necesario un análisis detenido de las características del rol docente. Es posible que en otras épocas el desempeño del rol del profesor pudiera haberse realizado a partir de modelos que eran recibidos y se observan mediante un proceso de tradición. En el presente, sin embargo toda una serie de sucesos culturales y sociales hacen que esa transmisión sea en buena parte inviable”. (Peiró, 1991, 116)

Tradicionalmente a la escuela se le han asignado CUATRO grandes funciones: la de custodia y vigilancia, la de adoctrinamiento, la de preparación vocacional o profesional y la de credencial. En cada etapa evolutiva y en cada momento histórico estas funciones tienen una prioridad como reflejo de las demandas sociales. En una sociedad donde inequívocamente se coincide en señalar que lo único inmutable es el cambio hemos de tener una mirada permanente sobre la función de la escuela, las demandas sociales y las necesidades que exigen los centros y los profesionales de la enseñanza para dar una respuesta satisfactoria a la sociedad a la que sirve.

No es objetivo de nuestro trabajo analizar exhaustivamente el papel de la escuela, sino el del profesor, pero sin duda la imagen que de éste se tenga estará condicionada por la representación mental de la escuela. Nace aquí una gran paradoja:

Por un lado, una escuela igualitaria, al servicio de las desigualdades, que premie la universalización del conocimiento, del saber, que nos dé a todos las mismas oportunidades de éxito futuro e integración; “la UNESCO considera que una educación ha de ser igualitaria, de calidad y dotada de los medios pedagógicos modernos, puede y debe estar al alcance de todos” (Matsuura, 2000⁷). En palabras de Delors “un bien colectivo que no puede ser regulado por el simple juego del mercado” (1996⁸). “El derecho a la educación es una conquista relativamente moderna, circunscrita al Siglo XX, y la mejora de la educación, su calidad y su consideración como algo de todos y para todos debería estar entre los principales empeños sociales del siglo XXI” (CECS 2001, 130⁹).

Por otro lado una escuela competitiva, guiada por el espíritu empresarial moderno. Como señala Robertson (1998): “Ya sea mediante cuasi privatización o privatización completa, las escuelas son tan atractivas que las grandes empresas están preparadas para potenciar cualquier movimiento que les permita un mayor acceso a las escuelas y el enorme potencial

de mercado que los niños representan. En este clima de creciente recorte de recursos para las escuelas, los profesores han empezado a buscar patrocinios con empresas para aumentar sus posibilidades. Cuando uno está hambriento, incluso una Big Mac parece buena” (Citado en Marcelo, 2001¹⁰).

No es la única paradoja que nos encontramos en el mundo de la escuela: Padres que demandan de las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares, empresas demandando del sistema educativo valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa que después no utilizan; escuelas que sean cada vez más diversas, agrupación heterogénea de alumnos (superdotados y de integración) en el mismo aula, desarrollo de destrezas curriculares transversales (resolución de problemas, pensamiento crítico o enseñar a aprender); y a la vez se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos, por ser competitivos, por superar la media en las evaluaciones externas al sistema.

Según el informe publicado por la OCDE sobre La Calidad de la Enseñanza abunda en señalar la necesaria adaptación de la escuela ante esta sociedad cambiante:

“Los nuevos desafíos y demandas de las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas organizan ahora de diferente forma en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores... El alcance de estos desafíos y demandas, y el ritmo de los cambios hacen que la situación actual sea diferente respecto de años anteriores. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios —dramáticos en algunos países— tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor” (OCDE 1994, 9¹¹).

A pesar de que hoy gozamos de una enseñanza más universalizada que nunca, se han conseguido los ideales de proporcionar formación a prácticamente todos los jóvenes de nuestro país, vemos como paradójicamente la imagen social se deteriora paulatinamente, bien porque no se ha conseguido el fin de una enseñanza que satisfaga a padres, empresarios y sociedad en su conjunto, bien porque ha llenado de nuevos problemas (disciplina, conflictividad en las aulas, incapacidad para dar respuestas a determinados colectivos, etc) con los que antes no contábamos. El profesor Esteve (2002)¹² señala tres las razones de esta pérdida de apoyo social: en primer lugar, la crítica desde los sectores económicos de que la enseñanza no responde a las demandas de unas empresas en continuos cambios; en segundo lugar, desde la sociedad que no ve en la enseñanza ese ideal de eliminar desigualdades a través de la formación; y , en tercer lugar, por unos padres que comprueban como la credencial formativa no garantiza un puesto de trabajo.

Mead (1953)¹³ pone en evidencia cómo se construyen las estructuras sociales y cómo éstas y actúan de forma recíproca entre la estructura y el sujeto. Herbert Blumer (1982)¹⁴ señalaba en el llamado interaccionismo simbólico, como los seres humanos actúan en relación a los significados que las cosas tiene para ellos, y cómo de este significado nace de la interacción que se tiene con las cosas, pudiéndose ser manejado y modificado por medio de nuevas experiencias. Por lo que *“comprender el desarrollo de la acción social consiste en explorar el desarrollo por el cual los individuos ajustan mutuamente su comportamiento sobre la base de sus interpretaciones actuales del mundo”* (Blumer, 1982). Esto nos obliga a acercarnos no sólo a los actores principales de la estructura social que queremos investigar

(profesores, alumnos, administración educativa) sino también a aquellos con los que interactúa (padres, empresarios y representantes políticos).

El propósito de nuestro trabajo es analizar la función del docente, estudiar las demandas que nacen tanto de la propia comunidad escolar (alumnos, profesores, padres y administración educativa) como desde la sociedad en general (empresarios y representantes del pueblo). Según la OCDE sobre Calidad en la enseñanza confirma la necesidad de la escuela para adaptarse continuamente a las exigencias sociales, afirmando *“los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. Muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Lo que requiere nuevas capacidades y conocimientos de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de los roles entre profesores. Los profesores han de ser capaces de acomodarse a los continuos cambios tanto en el contenido de la enseñanza como en la forma de enseñar mejor”*¹⁵.

La profesión de profesor y la imagen social de la misma

La profesión de docente no parece contar con la consideración social que cabría esperar de su importancia aparente para el desarrollo de toda sociedad y el proceso de socialización que la sociedad moderna reclama. Es una profesión que no cumple con todas las características que se le otorgan a las profesiones tradicionalmente liberales, en palabras de Fernández Enguita, M (1993)¹⁶: competencia (domina un determinado campo de conocimientos, derivados de la realización de unos determinados estudios), vocación (deseo interno de ejercer dicha actividad), licencia (tienen un campo acotado de intervención, está protegido por el Estado y la Administración, y requieren una certificación que acredite su competencia para realizarlo), independencia (son autónomos para la realización de su actividad profesional tanto en lo referido a sus organizaciones como a sus clientes), y autorregulación (tendencia a regular por sí mismo su actividad profesional).

Son numerosos los autores que hablan de la profesión de maestro como una semiprofesión (Fernández Enguita, 1990¹⁷; Marcelo, 1994¹⁸), en palabras de este último, por las siguientes razones:

- No disponer de una estructura de conocimientos que explique y que dé dirección para la práctica de la profesión docente.
- No disponer de un período de formación elevado.
- No existir una cultura común que se transmita a los candidatos a profesor.
- Escaso prestigio social
- Escaso nivel retributivo
- El proceso de socialización no se puede decir que sea planificado o dirigido por la institución formativa.

La profesión de profesor, siguiendo a Cabero y Loscertales (1998, 37¹⁹), quienes sintetizan los trabajos de diversos autores (Fernández Enguita, 1993²⁰, Marcelo, 1994 entre otros), se caracteriza por:

- Ser una actividad profesional con una fuerte carga humanística y humanizadora, donde el componente de interacción humana es superior a otras ocupaciones.
- Ser una profesión con una posición social contradictoria. Por una parte se le encuadra por debajo de una serie de profesiones y se le remunera conforme a ello, y por otra se

le exige aptitudes y actitudes superiores a las otras, asignándole un alto valor como servicio a los ciudadanos.

- Tener un período de formación bastante reducido
- Demandar constante de reciclaje y perfeccionamiento
- Exigir el dominio de un cúmulo de contenidos y habilidades y destrezas no triviales para transferirlos a los estudiantes, y organizar el espacio comunicativo de intercambio entre profesor y alumno.
- Feminización progresiva de la profesión, en todos los niveles, e independientemente del carácter público y privado, donde realice el trabajo.
- Ser una profesión de riesgo, no tanto físico sino de riesgo psicológico.
- Ser una profesión que ofrece pocos incentivos que supongan la evolución y motivación para la mejora.
- Ser una profesión con fuerte carga ideológica, en cierto sentido pueden ser considerados más como misioneros que como profesionales. Algunas veces la carga ideológica a transmitir y adoctrinar a los estudiantes será de carácter religioso, otras de carácter político.
- Desarrollar su actividad profesional de carácter solitario.
- Desarrollar su actividad profesional en un contexto incierto y complejo el cual debe de adoptar decisiones sobre la marcha. Decisiones que pueden ser de un amplio espectro: motivacionales, formadoras y disciplinarias.

II. Modelo y variables estudiadas

No es intención en el presente trabajo la validación científica del modelo utilizado, pero sí que ha servido de referente durante todo el estudio, el tener una idea de conjunto sobre el fenómeno que estábamos estudiando.

Revisando la literatura científica sobre el tema hemos encontrado que la investigación se dividía en tres líneas fundamentales: estudios sociológicos de la profesión docente, estudios sobre las funciones del profesor y estudios sobre el "malestar" docente. Nuestro grupo, ha optado por aunar las dos últimas líneas de investigación, en el modo que entendíamos podría ser complementario e integrador, permitiéndonos describir mejor la realidad compleja que estábamos estudiando. Así, surgió este modelo donde delimitaba por una parte el conjunto de demandas y funciones que tiene la profesión, y por otra, parte el resultado de la actividad docente en términos de bienestar o malestar.

• **Demandas de la profesión:** siguiendo a Fernández Enguita, (1993)²¹ y De Pablos Ramírez, (1997)²² analizaremos aquellas variables que se consideran relevantes a la hora de estudiar una profesión.

- a. Contenido del puesto: cuáles son las funciones del profesorado, qué se le exige en su tarea de enseñar.
- b. Capacitación para el ejercicio de su profesión: en qué modo el profesor tiene una preparación y formación suficiente para desarrolla su trabajo con éxito.
- c. Estatus social: dentro del entramado social de las profesiones qué puesto ocupa el profesor.
- d. Autonomía para realizar su trabajo: en qué modo este profesional desempeña su tarea de manera independiente.
- e. Control que se ejerce sobre el trabajo: quién y cómo se ejerce el control sobre el trabajo del docente.

f. Vocación de la profesión: elección y acceso a la profesión: es importante acceder y desarrollar esta profesión de manera vocacional.

• **Resultados de la profesión:** para este segundo bloque, el estudio se centra en analizar el resultado del ejercicio profesional, o en qué modo este ejercicio resulta satisfactorio o insatisfactorio.

a. Satisfacción: qué elementos contribuyen a experimentar un estado placentero en el desarrollo profesional.

b. Insatisfacción: qué características del trabajo dificultan el trabajo del docente.

c. Agotamiento emocional: en qué modo se entiende que es una profesión de riesgo para padecer procesos relacionados con el estrés laboral, y más concretamente en forma de burnout.

d. Deseo de cambio: ¿está la profesión en peligro?, ¿quieren salir los que ejercen esta profesión?

• **Retos y necesidades:** del análisis de ambos bloques y a la vista de la investigación reciente, hemos seleccionado aquellas variables que consideramos relevantes para su estudio agrupándolas en tres grandes categorías: demandas, resultados de la profesión y necesidades y retos de futuro.



III Metodología

a. Objetivos

La situación que se nos presenta respecto al profesor en toda la Unión Económica Europea parece señalar un cierto descontento respecto a su actividad profesional y la calidad de la misma. Suele estar en boca de todos términos como “malestar docente”, “estrés en los profesores”, “estar quemados (burnout) con la profesión”, etc.

Ante esta situación, en el grupo de trabajo nos preguntamos:

- ¿Cómo analizar la situación del profesor sin contagiarnos de este ambiente pesimista en torno a la situación del profesor?
- ¿Cómo señalar los aspectos de malestar, pero incluyendo también el bienestar?
- ¿Qué está “enfermo”, la profesión o el ejercicio de la profesión?
- ¿Salimos a la calle para proclamar las virtudes de la profesión y que gane un prestigio social que se está perdiendo?

- ¿Nos ponemos a trabajar en el aula y el entorno más próximo al maestro?
- ¿Cómo hacer algo innovador y útil, que combine dos líneas de investigación que casi nunca se tocan: la profesionalización de la profesión y el malestar docente?

Esto se tradujo en los siguientes objetivos:

- Describir la situación actual de la profesión de los docentes en infantil, primaria y secundaria.
- Analizar la imagen social de la profesión
- Señalar qué elementos son satisfactorios y cuáles no en el ejercicio de su profesión.
- Qué retos y necesidades tiene la profesión docente.

b. Procedimiento

El trabajo se ha realizado durante el curso escolar 2001-2002, teniendo como finalidad su presentación en el III Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia, Consejos Escolares Municipales y de Centro, "Un nuevo profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas necesidades.

Es norma de este grupo asesor apostar siempre por un trabajo de campo, con el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas, que nos permite ponderar, relacionar e incidir en aspectos cuantificables de la conducta humana y, al mismo tiempo, comprender las motivaciones y necesidades de la realidad descrita. El desarrollo de la investigación se ha realizado en los colegios e institutos que tiene en su ámbito de actuación el Centro de Profesores y Recursos de la población de Torre Pacheco, lo que incluía a los ayuntamientos de San Javier, Los Alcázares, Murcia, Fuente Álamo, San Pedro del Pinatar y el propio de Torre Pacheco. Han participado los directores y profesores de 24 colegios de esta zona, representantes municipales de todos ellos (bien los alcaldes, o bien, los concejales de educación), empresarios de la comarca del campo de Cartagena y del Mar Menor, alumnos—representantes de Consejo Escolar— de los IES de San Javier, y los padres—presidentes de AMPA y representantes en los Consejos Escolares de Centro— de esta zona.

De forma paralela se constituyeron en los Consejos Escolares Municipales comisiones de trabajo que, con el apoyo técnico del equipo investigador, han desarrollado, con la misma metodología, el estudio en sus ámbitos de competencia. Los informes elaborados están incluidos en esta misma publicación.

El estudio de campo se inició con los directores de centro que participaron de forma voluntaria en esta experiencia, se prepararon tres sesiones donde se pedía en modalidad de paneles de expertos, el tratamiento de algunos de las variables objeto de estudio. Los temas se debatían en grupos de cinco a seis personas, y se exponían las conclusiones por parte de cada grupo para su debate final. Además, cada director era el responsable de constituir un grupo de trabajo en su centro (con los miembros del claustro de profesores o con los miembros de las Comisiones Pedagógicas de Centro), donde, de igual forma, se trataban los temas de discusión que se habían previsto. El desarrollo de la reunión de grupo se realizaba en el siguiente orden: propuesta de un tema, cada miembro se posicionaba (cuantitativa o cualitativamente) por escrito, para después ser debatido por el grupo para una conclusión final. De manera análoga realizamos el trabajo con la administración educativa (inspectores de la zona de estudio), con padres y con alumnos. Con todo este trabajo tendríamos en forma de encuesta toda la información facilitada por los integrantes de cada grupo previo a la discusión, así como las conclusiones después de ser debatido cada panel.

Con empresarios y representantes municipales se empleó las entrevistas en profundidad²³ que han sido registradas directamente por los entrevistadores y para la presentación

de conclusiones se ha recurrido a los mapas conceptuales, siguiendo la metodología iniciada por Ruiz del Cerro (2000)²⁴.

Dicho método exige una técnica de “montaje” que no elimina los fragmentos o textos no utilizados en las conclusiones que realiza el investigador, con lo que se ofrece un alto grado de transparencia en el proceso, hasta el punto de permitir al receptor la posibilidad de realizar nuevos mapas que desarrollen nuevas perspectivas y combinaciones de los datos registrados.

En nuestro trabajo como investigadores cualitativos que hemos cumplido con las exigencias que Taylor y Bogdan (1984)²⁵ o LeCompte (1985) cuando nos señalan:

Antes de iniciar el proceso, se crea una matriz con los planteamientos y posibles preguntas generales, que aseguran el repaso de los temas de interés.

2- Durante el desarrollo, la creación del rapport, para mostrar nuestro interés por los informantes, logrando que las personas se “abrieran”, ofreciéndonos como inobjetables, compartiendo su lenguaje y sus perspectivas, relacionándonos con ellos como personas y no como meras fuentes de datos.

3-Para la formulación de preguntas, intentamos empezar con interrogantes amplios para permitir que los temas emergieran, pasando después a preguntas focalizadas según cada caso.

4- Recogida de datos. Nuestras notas fueron exclusivamente escritas y nos esforzamos por redactar durante la comunicación con grandes rasgos, y reorganizamoslo más exactamente posible, lo dicho por cada uno de ellos, después de cada entrevista.

5- Presentación gráfica de los datos. Dividimos en unidades relevantes y significativas los datos procedentes de los textos verbales recogidos y los organizamos de forma gráfica clasificando las unidades conversacionales en los bloques temáticos relacionados con la información requerida en la matriz inicial y que presentamos a continuación²⁶.

6- Presentación de conclusiones. La narración que aparece tras el montaje de los mapas conceptuales²⁷ da origen a las conclusiones de la investigación. Dichas conclusiones se pasaron a todos los entrevistados por fax para que valoraran si se veían reflejados en ella. El resultado, en este caso, no ha podido ser mejor ya que el 100% ha confirmado tal hecho. De este modo quedaron validadas las conclusiones. Así garantizamos que hemos recogido lo que realmente nos dijeron los informantes.

Por otra parte, para la elaboración de la encuesta y los contenidos a debate se utilizó el siguiente procedimiento:

- Revisión de la bibliografía existente sobre la profesión docente y el malestar de la profesión.
- Determinación por parte del grupo asesor de los objetivos del presente trabajo
- Elaboración de un borrador sobre los temas e items a incluir
- Revisión y puesta en práctica en las dos primeras sesiones de trabajo, una con los directores de centro y otra con los presidentes de las comisiones de trabajo constituidas en los Consejos Escolares Municipales.
- Elaboración del cuestionario y de los paneles de expertos.

c. Muestra

Siguiendo los criterios marcados desde el propio Consejo Escolar de la región de Murcia y en su política de descentralización de los trabajos de campo, se ha seleccionado la zona del Mar Menor y el Campo de Cartagena para el estudio, lo que se denomina el ámbito del Centro de Profesorados y Recursos de Torre Pacheco. La realidad de esta comarca combina desde los sectores de producción primaria (agricultura básicamente), hasta un amplio desarrollo de los

sectores terciarios (sobre todo por el turismo), sin olvidar los sectores secundarios y de tecnología punta, siendo una zona especialmente en alza por el desarrollo económico que está teniendo en la última década y que combina especialmente la implantación de una gran colectividad de trabajadores inmigrantes, con una creciente oferta turística donde amplía la implantación de comunidades procedentes de Europa (alemanes, franceses, etc).

En la muestra hemos recogido la opinión de doscientos cincuenta y dos profesores, veinticuatro directores de centro de la zona (primaria y secundaria) lo que supone el 48% del total; seis inspectores de la Administración Educativa (100% de los inspectores que operan en la zona); dos asesores del CPR de Torre Pacheco, cinco alumnos-representantes de Consejos Escolares de centro; representantes de padres de nueve Consejos Escolares de Centro, cinco presidentes de Consejos Escolares Municipales —dos alcaldes y tres concejales— (83 %) y diez empresarios relevantes de la zona (de los tres sectores económicos comentados).

d. Instrumentos

Para seguir el modelo comentado con anterioridad elaboramos dos instrumentos de medida, una encuesta de elaboración propia y una guía de entrevista (en los anexos a este documento presentamos ambos instrumentos). A continuación presentamos la forma como hemos medido cada uno de los apartados contenidos en el cuestionario:

Demandas

Contenido del puesto: Se le pedía a los sujetos que ordenaran de mayor a menor importancia seis de las funciones básicas de su puesto de trabajo: planificar, asesorar, vigilar, evaluar, cooperar y animar.

Capacitación: En esta variable los sujetos habían de señalar en qué aspectos el profesor estaba capacitado para hacer su trabajo, lo que llamamos como puntos fuertes y en cuáles de ellos podrían señalarse como puntos de mejora. En este apartado se incluía: formación inicial, de reciclaje, formación como especialistas y generalistas, preparación psicológica y preparación pedagógica.

Estatus de la profesión: se presentó una lista de 17 profesiones que había de ordenarse según el prestigio social que poseían.

Autonomía: se le preguntaban a los encuestados que siguiendo una escala tipo Lickert de 7 puntos, contestaran en qué modo los profesores eran autónomos para realizar su trabajo en cuatro aspectos fundamentales del mismo: objetivos educativos, métodos de formación, utilización de técnicas de formación y establecer las programaciones de clase.

Control: siguiendo también una escala de 7 puntos tipo Lickert se les pedía que indicaran el modo en que se ejercía un control adecuado sobre el trabajo docente por parte de la dirección del centro, la administración educativa, los propios alumnos y los padres.

Vocación: en esta variable, a los participantes se les pedía que contestaran siguiendo una escala también de 7 puntos, en qué modo era necesario ejercer esta profesión de modo vocacional. Además se le incluyó una pregunta abierta para que nos dijese en su opinión qué barreras existían para el ejercicio profesional.

Resultados del ejercicio profesional

Satisfacción/Insatisfacción. Se le pedía a los sujetos que señalasen tres elementos que podrían satisfacer a quien ejerce esta profesión y tres elementos insatisfactorios en el desarrollo de la misma.

Agotamiento emocional. En una escala tipo Lickert de 7 puntos se le pedía a los sujetos que contestasen a la siguiente pregunta: “En qué modo entiende que es una profesión con riesgo de padecer procesos de agotamiento emocional”, además de que contestasen a una pregunta abierta sobre las causas de este riesgo.

Deseo de cambio En este mismo tipo de escala, los sujetos había de responder en qué modo la situación podría provocar un deseo de cambio de trabajo por parte de los profesionales de la docencia.

Retos y necesidades de futuro. Para finalizar el cuestionario se le proponía a los sujetos que indicaran siguiendo una escala de 7 puntos tipo Lickert en qué modo sería importante trabajar para el futuro en las siguientes necesidades:

- Nuevas tecnologías.
- Preparación Psicológica del profesor.
- Inmigración.
- Evaluaciones externas al sistema
- Disciplina en el aula
- Integración de los padres en el proceso educativo

IV. Resultados del estudio

Por las características de la muestra y por el tipo de instrumentos y procedimientos utilizados, presentamos de forma integrada los resultados obtenidos. Como elemento central tenemos los resultados de la encuesta, donde el peso fundamental está en las opiniones de los profesores, y en torno a ellos iremos comentando las particularidades que los distintos grupos han ido manifestando (padres, alumnos, empresarios, directores, políticos e inspectores de zona). También realizamos una distinción entre las opiniones dadas por las personas pertenecientes al ámbito escolar —padres/madres, alumnos, inspección, profesores y directores de centro— y a las no pertenecientes a este ámbito escolar —empresarios, alcaldes y concejales de educación—.

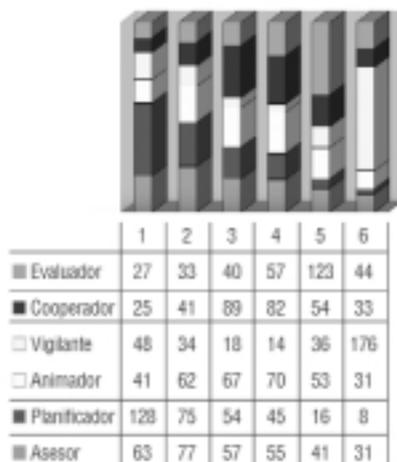
III.1. Demandas de la profesión

Contenido y roles de la profesión

¿Qué roles son más importantes en el ejercicio de la profesión? En los resultados de las encuestas la ordenación jerarquizada que se obtiene señala que el papel principal del profesor está en el de ser PLANIFICADOR, como aquel que desarrolla una función de promover los escenarios adecuados para que el alumno adquiera los conocimientos y destrezas necesarias, el de saber aprovechar a largo plazo las aptitudes e intereses de los niños. (Ver gráfico 1). También tienen una alta valoración los roles de ASESOR —el que ayuda y orienta a los alumnos en su formación y de sirve de orientador vocacional— y de ANIMADOR —aquel que motiva, anima para el estudio y el trabajo—. Destacando el papel humanista que tiene la profesión de ayuda y motivador de los alumnos, sobre los roles de EVALUADOR —el que da fe de los resultados y valida el esfuerzo realizado— y de VIGILANTE —el que guarda a los niños en un recinto para que los padres sepan donde está y procura con su presencia que no hayan actos de agresividad y violencia— con connotaciones más negativas para los encuestados.

El gráfico 1 representa la frecuencia con la que cada rol ha sido colocado por los sujetos en las posiciones ordinales que se les pedía. Así por ejemplo observamos que el rol de evaluador ha sido elegido mayoritariamente en la posición 5, el de cooperador reparte su posición entre la 4ª y la 5ª, el de vigilante ha sido el que ocupa con mayor frecuencia la 6ª posición

Gráfico 1. Frecuencias de elección en cada posición de los 6 roles evaluados.



(el menos relevante), el de animador ha ocupado la 2ª, 3ª y 4ª posición, el planificador ha sido elegido mayoritariamente en la posición 1ª, y el de asesor la 2ª. Con ello podemos concluir que la ordenación jerarquizada de roles de mayor a menor importancia concedida por los encuestados sería planificador, animador, asesor, cooperador, evaluador y vigilante. Es de destacar la posición de ambivalencia que tiene el rol de vigilante, que además de ser el menos valorado (6ª posición), ha sido el tercero más señalado en la posición primera, después del planificador y del asesor. Esto ha sido uno de los temas que en los grupos de discusión más se había comentado sobre los roles, rol esperado o rol ejecutado. La existencia de unos roles, al que las circunstancias y la situación te obliga ejercer como los de vigilante y evaluador, pero no deseados por la comunidad escolar y que no coinciden con el deseo de nuestro profesores.

Las conclusiones a las que llegan los distintos grupos de discusión —alumnos, inspección educativa y padres— y muy acordes con los resultados de la encuesta está en destacar el deseo de ejercer la función de planificación como la esencial en su trabajo, donde ante todo realiza una labor diagnóstica para después proponer un conjunto de experiencias significativas para el aprendizaje del alumno, y en su trabajo todos asumen un papel más allá del aula, pero que muchas veces las circunstancias te obligan a asumir otros roles menos deseados. Para los alumnos, la función que más destacaban era la de animador, como el rol que ellos entendían muy necesario para ayudarles a desarrollar sus propias capacidades (“Un profesor que te anima saca mucho más partido de ti como alumno” —dice uno de los alumnos participantes), y que en realidad creía que actuaban básicamente como evaluadores que les indicaban el resultado después de un examen, y no siempre eran justos en esa función.

En opinión de lo que hemos denominado **Ámbito no Educativo** —alcaldes, concejales de educación y empresarios— entiende el papel del docente como Educadores y que va más allá del aula, prestando atención a los contenidos en valores, actitudes y comportamientos cívicos fuera del aula, lo que los convierte en el estamento con mayor responsabilidad social, junto con las familias, en la **SOCIALIZACIÓN** de los niños. Asignándole además una función de asesoramiento hacia los padres, como expertos en educación.

Capacitación docente

¿En qué modo está capacitado el profesor para cumplir con su cometido?. Desde luego uno de los aspectos claves para el ejercicio profesional y para transmitir una imagen de competencia respecto a los demás está en la preparación profesional que se tiene, tanto de inicio como de reciclaje. Como mostramos en la figura 1, resumiendo las opiniones obtenidas por los distintas fuentes, hay coincidencia en señalar como elementos positivos: la formación inicial que se dispensa desde la Universidad, y la formación como Especialista en la materia en la que ha de impartir sus conocimientos (en Inglés, en Historia, en Matemáticas, etc). En el ámbito escolar, además se cree que también la preparación como Generalista —para dar formación de conocimientos generales— también es satisfactoria. Lo que podemos concluir que la imagen que se tiene de los profesores es muy positiva en cuanto a los “conocimientos” que poseen.

En los aspectos de mejora de la capacitación profesional todos los sectores coinciden en señalar aquellos aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión como son los aspectos pedagógicos —cómo enseñar—, aspectos psicológicos —cómo adaptarse a las necesidades y características psicológicas de cada etapa evolutiva de los alumnos— y en el reciclaje —cómo adaptarse al entorno cambiante de su profesión: nuevas tecnologías, atención a la diversidad, temas de actualidad, etc). Desde luego, aspectos esenciales para el ejercicio efectivo de la profesión.



Figura 1. Puntos fuertes y puntos de mejora en la capacitación docente.

Estatus profesional.

¿Cuál es la valoración social de la profesión de profesor? Desde el ÁMBITO ESCOLAR La posición que ocupa la profesión de maestro es una posición intermedia entre aquellas de clara tradición (médico, abogado, ingeniero, etc.) con una formación inicial por encima de la del profesor y otras que no requieren formación universitaria para realizar su trabajo. Destacar que está por encima de otras con formación superior, por ejemplo psicólogo, y por encima de otras del mismo rango en la duración de la formación como la de DUE/ATS. Lo que

podemos considerarla como una profesión BIEN VALORADA socialmente. También es interesante observar (ver figura 2) como la valoración social aumenta conforme a la etapa donde impartamos docencia quedando establecida en profesor de universidad, profesor de secundaria, profesor de primaria y profesor de infantil.

“Elijase el criterio que se elija: dinero, tecnología, imagen social, apetencia vocacional, etc., no estamos dentro de las profesiones que más crédito tienen” (Inspector de zona). Para los padres: “son el pilar de la civilización y la cultura, pero se desprestigia porque tanto nosotros, como los medios de comunicación enjuiciamos muy duramente la acción de los profesores”.



ESTATUS	
1	MÉDICO
2	INGENIERO
3	ABOGADO
5	PROFESOR UNIVERSIDAD
6	PROFESOR SECUNDARIA
7	PSICÓLOGO
8	PROFESOR DE PRIMARIA
9	PROFESOR DE INFANTIL
10	ARTISTA
11	ATS/DUE
12	CAJERO DE BANCA
13	POLICIA
14	CLÉRIGO
15	CAPATAZ
16	OBrero CUALIFICADO
17	PORTERO

COMUNIDAD ESCOLAR

Figura 2. Estatus profesional del profesor.

En el ÁMBITO NO ESCOLAR: Destacan que su posición no corresponde con la importancia social que tiene, y que se podría situar al mismo nivel que otros funcionarios, con igual formación, aunque hay algunas profesiones de licenciados, que por poder compatibilizarse con el ámbito privado, le procuran unos emolumentos muy superiores (médicos, abogados, ingenieros, etc). También se destaca que es una profesión que al ser enjuiciada por todos está deteriorando el crédito social que antaño tenía.

En resumen: Una profesión BIEN VALORADA dentro del entramado social de profesiones, aunque quizás no correspondida con la importancia social que tiene la función de profesor.

Autonomía

¿Tiene el profesor suficiente AUTONOMÍA para realizar su trabajo? La valoración social que se tiene de una profesión está muy condicionada por la libertad de criterio que se tenga para el ejercicio de la profesión, donde los criterios de los propios profesores está por encima de las imposiciones que pudieran venir por parte de empresarios (en este caso la administración) o clientes (en este caso alumnos y padres). De hecho en esta profesión un tema central ha estado en la consideración que se tiene a la denominada “libertad de cátedra” para realizar el trabajo como una conquista de las sociedades democráticas, donde básicamente

se reconoce y valora especialmente el carácter autónomo de la profesión. Se le pedía a los encuestados que valorasen en qué modo creían que se podía ejercer esta profesión con autonomía, en cuanto a métodos, técnicas, programas y objetivos educativos (la valoración podía graduarse desde 1 como muy poca autonomía hasta 7 con total autonomía). En el gráfico 2 aparecen las puntuaciones obtenidas a través de la encuesta realizada.

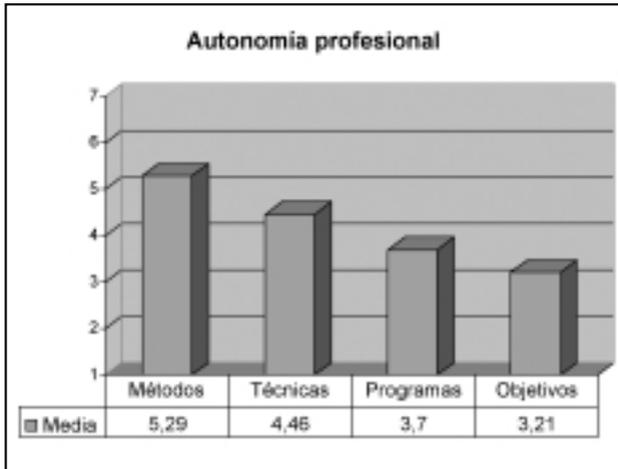


Gráfico 2. Grado de autonomía para el ejercicio profesional.

ÁMBITO EDUCATIVO: Administración, alumnos, padres y profesores concluyen: En técnicas y métodos hay una autonomía casi total, en programas y objetivos se señalan unos mínimos pero en la práctica real también se goza de ella. Es de destacar el comentario de los niños, durante el desarrollo del trabajo en grupo en cuanto a que la selectividad les condiciona el trabajo en el bachiller.

ÁMBITO NO EDUCATIVO: Entienden que aunque puedan venir dados los programas o grandes objetivos, el modo de llevarla a cabo, e incluso de crear contenidos es muy elevada. Y las dificultades para ejercer esta autonomía viene dada por contingencias como presupuestos escasos, inmigración, indisciplina, o los cambios en las leyes educativas.

En conclusión. Según se observa en la figura 2 el grado de AUTONOMÍA es muy amplio tanto en método (cómo realizar el trabajo) como en técnicas (aplicación de estrategias para que se adquieran conocimientos y/o destrezas), y menor nivel de autonomía en cuanto a programación y objetivos.

Control y supervisión profesional

¿Cómo se controla, evalúa y se supervisa el trabajo del profesor por parte de padres, administración educativa, alumnos y equipos directivos? Muy relacionado con la autonomía profesional está el concepto de control de tal modo que si entendemos que una profesión es altamente independiente para el ejercicio profesional, el control de la misma será mínimo, dejando que sean los propios profesionales, generalmente a través de colegios profesionales y el cliente los que ejerzan esa función de vigilancia sobre el cumplimiento del trabajo y las normas éticas que rigen sus actuaciones, teniendo además una gran dosis de autorregulación por parte del mismo. En este apartado se le pedía a los sujetos que valorasen en qué

modo se ejercía una supervisión adecuada los distintos estamentos que componen la comunidad escolar: administración, equipos directivos, padres y alumnos. Podían graduar sus respuestas desde 1 como nulo control hasta 7 excesivo control. En la gráfica 3 se muestran los resultados de la encuesta.

En los datos de la encuesta las puntuaciones fluctúan entre el 3,87 que se le otorga a la administración hasta el 3,46 que se le otorga a los alumnos, lo que podemos considerar como un control adecuado, ni excesivamente lábil ni excesivamente autoritario. En los distintos paneles de expertos –alumnos, padres e inspección educativa– se concluye por parte de cada uno de los grupos: la Inspección entiende que se ejerce un control débil en todos los casos. Los alumnos: “No podemos ejercer un control como alumnos porque tanto el Equipo Directivo como los padres valoran muy poco nuestra opinión”. Para los padres: “El Alumno es el que debe controlar la función docente, pero no tienen herramientas ni estructura para hacerlo. Los padres desconocemos muchos de los mecanismos que la administración tiene para ejercer un control adecuado. Se debe reforzar el papel del Consejo Escolar como mecanismo de control”.

En general podemos considerar como SATISFACTORIO el control que se ejerce sobre esta profesión, aunque se pone de manifiesto, a través de los distintos paneles de expertos, que en casos donde hay que ejercerlo porque el profesor “NO CUMPLE”, faltan mecanismos de actuación rápida y eficaz.

En conclusión: podemos considerar un control y supervisión adecuada, ni laxa ni autoritaria. Lo que pone de manifiesto que el verdadero mecanismo de control sobre esta profesión es la propia ética profesional, la autorregulación de la profesión, más que la de los agentes externos a la profesión. Muy característico de las organizaciones burocráticas-profesionales como son las escuelas.

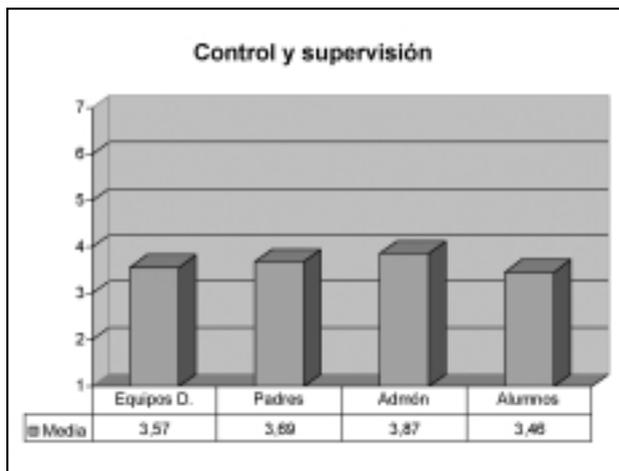


Gráfico 3. Nivel de control y supervisión.

Respecto del **ÁMBITO NO EDUCATIVO** se opina que desde el consejo Escolar, los padres, la administración y la dirección son los que pueden regular el trabajo del profesor, y no suele ser muy estricto.

Vocación

¿En qué modo debe ser una profesión vocacional?, y ¿cuáles son las barreras para el ejercicio profesional? La vocación profesional está muy relacionada con la función de desarrollo personal que tiene el trabajo, en el modo que se puede hacer de un trabajo una razón de existencia y donde podemos desarrollar todo nuestro potencial. En este sentido las profesiones con clara apetencia vocacional y cuyo desarrollo exige de este componente están más valoradas que las que no lo tienen. Por esto se dice de la profesión de maestro que es muy ambivalente, en el modo que su ejercicio te puede reportar muchas satisfacciones, incluso encontrar modos y razones de existencias, pero por otra parte, puede llevarte a estados emocionales muy negativos si su desarrollo no es satisfactorio. Le preguntábamos a los sujetos que valorasen desde 1 como muy poco hasta 7 como muy vocacional en qué modo esta profesión debía ser vocacional, (ver gráfica 4). También dejábamos una pregunta abierta: ¿qué impide el desarrollo vocacional de la profesión?.

En el ÁMBITO EDUCATIVO Todos los grupos analizados coinciden en señalarla como una profesión que debe ejercerse desde la vocación. En los paneles de expertos se llega a las siguientes manifestaciones, por parte de la Administración: “se requiere cierto gusto por la profesión, pero no en sentido trascendente. Hay circunstancias que son más importantes: la selección de los profesionales, el clima del centro, etc, para un ejercicio efectivo del trabajo”. Los alumnos dicen: “tiene una gran dosis de vocación y se le nota a quien la tiene”. Los padres por su parte añaden: “es necesario una buena dosis de vocación y gusto por el trabajo para hacerlo bien”.

En cuanto a las dificultades para el ejercicio de la profesión hemos categorizado las distintas respuestas en cuatro grandes bloques: administración, valoración social, padres y alumnos, (ver figura 3). En el conjunto de inputs recogidos, la categoría que se señala como principal obstáculo para el desarrollo vocacional está la Administración (44,23 % de los inputs), donde por falta de apoyo, medios y recursos, los sistemas de acceso a la profesión y el propio sistema educativo son frenos para el desarrollo de la profesión. En segundo lugar aparece los inputs categorizados como valoración social (26,54 %), donde el poco respeto hacia la profesión y la presión social hace que se retraiga la población ante la elección profesional y no se genere un clima de confianza para el desarrollo pleno del trabajo. En tercer lugar, los alumnos (17,89 %), con su desinterés y falta de disciplina, así como el número de alumnos por aula, impiden y menoscaban el trabajo docente. Para finalizar los padres (17,69%), con su actitud y poca colaboración hacia la escuela, son muchas veces un freno y un obstáculo para la motivación del maestro.

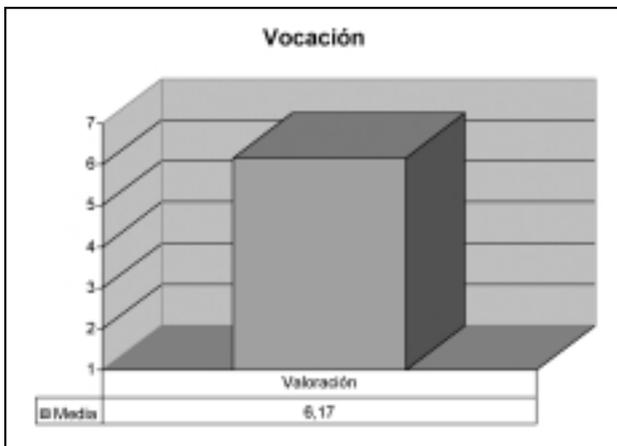


Gráfico 4. Vocación.

En el **ÁMBITO NO EDUCATIVO** se entiende como algo imprescindible para la tarea de educar, la vocación te permite contagiar y entusiasmar a los demás de tu trabajo y sin duda tiene un efecto positivo ante los alumnos.

En resumen: 6,17 de media indica una **MUY** alta valoración de la importancia de la vocación en esta profesión, que ha de ejercerse porque gusta, y te va a permitir un desarrollo personal y profesional. Sin embargo hay que tener una mirada permanente a las barreras que están impidiendo el desarrollo de esta profesión, y que están en torno al profesor: administración, alumnos, padres y la sociedad en su conjunto deben de servir como elementos positivos y no como obstáculos que dificultan y entorpecen la labor docente.

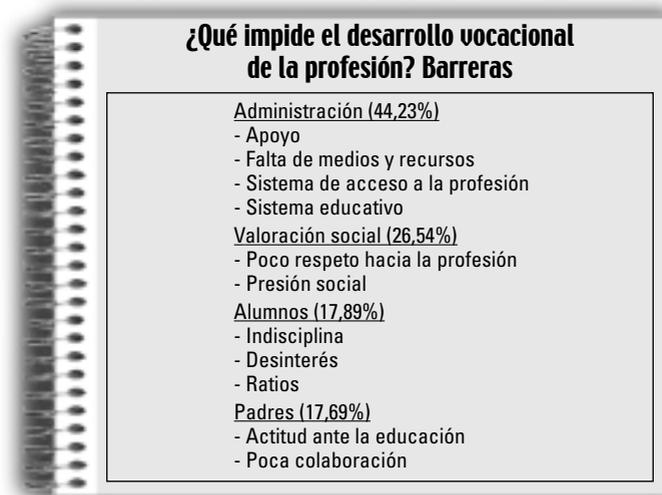


Figura 3. Barreras para el desarrollo profesional.

IV.2. RESULTADOS DE LA PROFESIÓN

Satisfacción e insatisfacción docente.

La satisfacción laboral es una variable fundamental en la comprensión del comportamiento en las organizaciones que están estrechamente relacionada con la motivación. Hemos de entenderla como una actitud compuesta por elementos afectivos, cognitivos y que cumplen diferentes funciones para el individuo. Vroom (1964)²⁸ señala que la satisfacción “*se refiere a orientaciones afectivas de parte de un individuo hacia los roles laborales que ocupa*”. Locke (1976)²⁹ que la define como “*un estado emocional positivo o placentero resultante de una percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona*” (pág. 1300). Cuando se aborda el estudiar la satisfacción se puede hacer desde una perspectiva unidimensional —actitud hacia el trabajo— o desde una perspectiva multidimensional —aspectos específicos del trabajo determinado por diferentes facetas relativamente independientes—.

En nuestro caso hemos elegido el modelo de Herzberg et al (1959)³⁰ donde distingue dos grupos de factores asociados a la satisfacción: los de contexto (de higiene, de insatisfacción, extrínsecos) y los de contenido (motivadores, de satisfacción, intrínsecos). Así, a los encuestados les pedíamos que pusiesen tres elementos que le procuraban satisfacción en el trabajo y tres que le producían insatisfacción. En la figura 4, se muestran los resultados de la encuesta donde aparece el número de inputs (expresado en tanto por ciento) de cada cate-

goría (higiénica y motivadora) y de cada aspecto señalado. Los resultados no dejan lugar a dudas sobre la importancia que tienen los factores motivadores en la satisfacción (74 % de los inputs) sobre la profesión: el propio trabajo, los compañeros de centro, la autonomía en el desempeño de su trabajo, y el trabajo con alumnos cuando resulta gratificante. En cuanto a los factores higiénicos que se relacionan en la satisfacción aparece la satisfacción con las vacaciones. Respecto a los aspectos que causan insatisfacción laboral se relacionan casi exclusivamente con los factores de higiene (91 % de los inputs recogidos), donde el salario, la valoración social de la profesión y los medios que la administración pone a su alcance son los principales desmotivadores.

Nivel de agotamiento emocional.

Ya indicamos en la introducción el acuerdo existente en señalar un cierto descontento en el ejercicio profesional. “*El componente esencial de las profesiones de servicio o ayuda se caracterizan por una pérdida de idealismo, energía y objetivos profesionales, como resultado de las condiciones de trabajo*” (Manassero y otros, 1995, 393)³¹. Con esta idea se incluye el concepto de burnout, estar quemado, que viene expresado básicamente por un componente de agotamiento emocional, psíquico y mental causado por la implicación durante largo tiempo en situaciones que requieren demandas emocionales. Las personas que llegan a experimentar el burnout desarrollan actitudes negativas ante el trabajo y hacia otras personas (compañeros o alumnos en este caso). Y se asocia con problemas de absentismo y cambio profesional, además de la insatisfacción laboral que produce. En nuestro estudio preguntábamos en qué modo se entendía la profesión de maestro como una profesión con riesgo de padecer agotamiento emocional (ver gráfico 5).



Figura 4. Aspectos satisfactorio e insatisfactorio en la profesión docente.

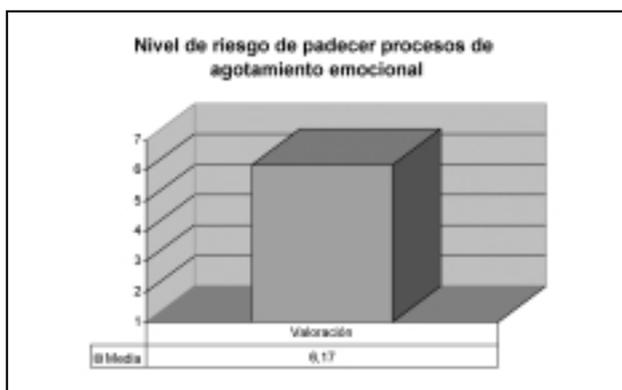


Gráfico 5. Nivel de riesgo para padecer procesos de agotamiento emocional.

El resultado no ofrece duda, parece ser una profesión de padecer problemas relacionados con el estrés y el agotamiento emocional. Sobre las causas que podrían estar produciendo este riesgo, los individuos contestaron a una pregunta abierta. Donde una vez categorizados los inputs, podemos señalar 5 grandes fuentes de presión (ver figura 5):

Los alumnos (30% de los inputs totales): básicamente por cuestiones de indisciplina y falta de motivación para el estudio.

La propia administración (26%), donde los medios, la falta de apoyo y la burocracia son los inputs más repetidos.

La sociedad en general (15%), donde se ve una profesión en continuo retroceso.

Los padres (14,76%): por su falta de apoyo e interés y su presión a la labor docente.

El propio profesor (13,6%): por tensiones en el trabajo, desinterés, falta de autoestima y las posibles malas relaciones en los centros.

En el ÁMBITO NO ESCOLAR, atribuyen a la profesión de docente como muy dada a sufrir problemas de depresión, estrés y agotamiento emocional. Siendo las causas a las que se le atribuye estos problemas la no valoración social, el no poder conseguir los objetivos propuestos, la falta de medios, la masificación de las aulas, y otros problemas. Añaden que otros trabajadores en la empresa privada no pueden manifestar abiertamente sus problemas de estrés laboral.

Para resumir este apartado resulta ejemplar el comentario de uno de los cuestionario anónimos: "es una profesión que se envejece mal":

Deseo de cambio

Una vez estudiados los motivos de satisfacción/insatisfacción docente, y el nivel de riesgo de padecer problemas psicológicos en el ejercicio de la profesión nos pareció relevante introducir una variable que está considerada en toda la literatura sobre el tema como un elemento que sirve de termómetro para conocer el modo en que uno "necesita" cambiar de profesión. Así incluimos un panel donde se preguntaba: ¿cambiaría de profesión el docente si pudiera?, y por otra parte ¿cuáles son las causas de este cambio? Para la primera pregunta debían contestar en una escala de 7 puntos desde muy poco probable hasta muy probable. En la gráfica 6 aparece el resultado obtenido. La segunda era una pregunta abierta.

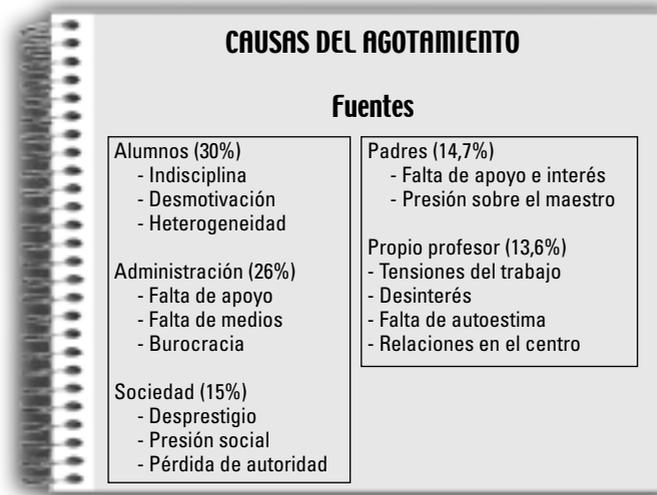
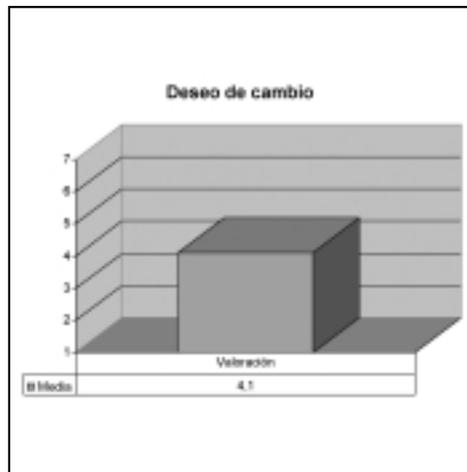


Figura 5. Causas de agotamiento emocional en la profesión de maestro.



Gráfica 6. ¿Cambiaría de profesión si pudiera el profesor?

El resultado (media: 4,1) indica que no estamos en una situación límite, aunque en los distintos paneles —inspección y padres principalmente— hacían hincapié en que nos estábamos encaminando hacia el abandono de la profesión. Una profesión que agota desde luego tiene mucha probabilidad de no ser elegida por los nuevos estudiantes y de abandonarla si fuese necesario. Este escenario ha sido muy característico de los países de nuestro entorno: Reino Unido, Suecia, Francia, Alemania, etc., se han visto en la necesidad de tener que exportar profesores por la falta de profesorado en las escuelas.

Entre las causas que se señalan por qué cambiarían de profesión están:

- Estrés laboral de la profesión.
- Agotamiento emocional.
- Indisciplina de los alumnos.

- Mejora de las condiciones de trabajo.
- Desmotivación en el trabajo.
- Enfermedad profesional.
- Exigencias de la administración.
- Exigencias de los padres.

III.3. RESUMEN: DEMANDAS Y RESULTADOS DE LA PROFESIÓN DE DOCENTE

Regresando a nuestro modelo de análisis hacemos un resumen de la actual situación del profesorado en la zona geográfica estudiada (ver gráfica 6).

DEMANDAS: Rol definido como planificador, asesor y animador; buen nivel de capacitación para el ejercicio profesional (formación inicial, especialista y generalista); estatus medio en la estratificación social de profesiones, buen nivel de autonomía y un control adecuado para ejercer su profesión y una gran dosis vocacional. Lo que nos lleva a concluir que se trata de una profesión que al menos no tiene una imagen social negativa, por lo menos en lo que se refiere a su contenido como profesión.

RESULTADOS: En cuanto al ejercicio profesional nos encontramos con lo que en nuestra opinión es el verdadero “talón de Aquiles”: alta expectativa de sufrir agotamiento emocional, niveles moderados de deseo de cambio de profesión. Inclusión de aspectos importantes que están presentes en la **INSATISFACCIÓN LABORAL** (condiciones de trabajo como salario, falta reconocimiento social, falta de medios para desempeñar el trabajo, etc).



Figura 6. Resumen valorativo.

A nuestro modo de ver llegamos a la conclusión de que la valoración que se tiene de la profesión y los elementos que la componen es positiva, aunque se realiza en unas determinadas condiciones que hace insatisfactorio y peligroso para la salud psicológica del profesor la profesión de maestro. Lo que nos puede llevar a un titular, como reproducía el periódico El País en su día “La valoración social del profesor. Ese falso culpable” (Octubre de 1991).

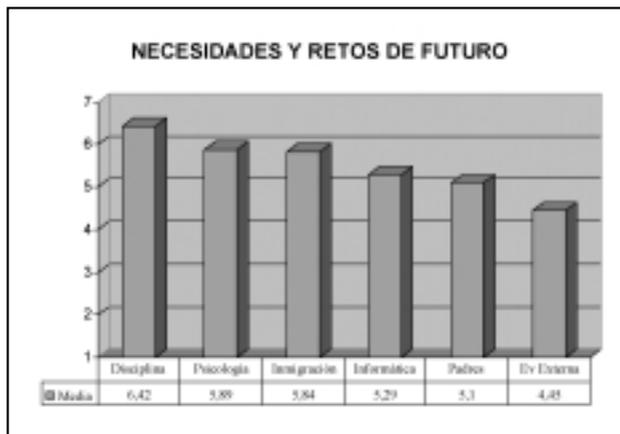
III.4. RETOS Y NECESIDADES DE FUTURO

Para finalizar nuestro trabajo de campo, le pedíamos a los encuestados y discutíamos en los paneles de expertos su opinión acerca de cuáles serían los temas a los que habríamos de acometer cara al futuro. En este apartado le pedíamos a los sujetos que contestasen en una escala de 7 puntos, sobre la importancia que tenía abordar los siguientes aspectos para al desarrollo efectivo de la profesión:

- La informática como herramienta imprescindible en su trabajo.
- Los problemas de disciplina en el aula.
- Trabajar con niños de minorías étnicas y distintas culturas.
- La intervención y participación de los padres en los procesos de aprendizaje.
- Las evaluaciones externas al sistema (de índole europeo, de calidad, etc).
- La preparación psicológica para afrontar la profesión.

En el gráfico 7, presentamos la puntuación media jerarquizada de los distintos temas que en opinión de los encuestados habrán de abordarse de forma urgente. Desde luego todas ellas tienen una puntuación alta, como importante, pero destacando:

- Solucionar los problemas de disciplina en el aula
- Mejorar la preparación psicológica del profesor para las relaciones en el aula y para afrontar un ejercicio profesional que “quema”.
- Dar medios y ayuda para resolver los problemas de inmigración que esta comarca es especialmente sensible.
- La incorporación a la nueva era de la tecnología y la ofimática como retos de una sociedad del conocimiento.
- La incorporación de los padres en los procesos de aprendizaje, como apoyo y ayuda a la labor docente.
- Las evaluaciones externas al sistema.



Gráfica 7. Necesidades y retos de futuro

U. A MODO DE CONCLUSIÓN

La relevancia social que tiene la escuela, su función dentro de la sociedad, su imagen y el modo en que ejercen su trabajo los profesores en el aula son cuestiones vitales para el desarrollo de nuestra sociedad. No olvidemos que la formación es el elemento clave para los procesos de adaptación, socialización y cambio de cualquier cultura y civilización. En nuestro trabajo se ha ido analizando cómo la profesión y el ejercicio profesional están divergiendo, cómo se ha ido manteniendo como esquema psicológico una imagen positiva de la profesión y con una profesión que “quema”, de alto riesgo para padecer procesos de agotamiento emocional.

Nos preguntábamos reiteradamente durante el transcurso del trabajo si habíamos de salir a la calle proclamando las bondades de la profesión, o por el contrario si teníamos que entrar en el aula, en la escuela y trabajar desde allí. Sin duda el trabajo está aquí, en casa, en hacer escuelas con un funcionamiento organizativo eficaz, en dotar a los docentes de formación para resolver los conflictos con los alumnos, en tener una preparación psicológica adecuada, medios e instrumentos para afrontar su trabajo con éxito, el incorporarse definitivamente a las nuevas tecnologías, etc.

Otro elemento, que sin duda hemos de ponernos “manos a la obra”, es la prevención de los factores psicosociales en esta profesión. Desde la entrada en vigor de la ley de Prevención de Riesgos Laborales se pone de manifiesto la necesaria prevención de los factores de origen psicosocial, y en las profesiones llamadas de ayuda, el riesgo de sufrir procesos derivados del estrés y de agotamiento emocional son muy altos. La profesión docente requiere un especial cuidado en acometer un trabajo en relación con este tema: delimitar las fuentes de malestar, proponer medidas de prevención y actuación eficaces en la reducción del estrés docente.

Por último no podemos olvidar una referencia a la formación inicial y al reciclaje para la adaptación efectiva a la profesión. Durante todo el encuentro institucional que dio origen a este trabajo se ha venido insistiendo en una idea: el profesor no tiene la preparación inicial suficiente para afrontar los problemas de interacción con el alumno, le enseñamos conocimientos, le hacemos especialista en las universidades de una materia, pero está muy mal preparado para comprender, motivar, generar un clima positivo en el aula, dominar su escenario para poder trabajar adecuadamente. El profesor se ve abocado a aprenderlo por ensayo y error, a sufrir desde el inicio —muchas veces a través de procesos de incapacidad productores en muchos casos de un alto grado de ansiedad o depresión— para aprender algo que se puede enseñar, hemos de hacer toda una revisión de la formación inicial y en el reciclaje necesario para adquirir habilidades sociales que faciliten el control y un buen clima en el aula.

Notas bibliográficas

- ⁴ Marcelo C (edit) (2001). La función docente .Madrid. Síntesis Educación
- ⁵ Hargreaves, D(1997): A road to the learning Society. "School Leadership and Management". Vol. 17. nº 1, pag 11-15
- ⁶ Peiró (1991). El estrés de enseñar. Sevilla. Alfar
- ⁷ Matsuura; K. "El país". 29-5-2002.
- ⁸ Delors, J. "L'éducation: un trésor est caché dedans". Odile Jacob, UNESCO, París, 1996.
- ⁹ CECS (2001)"Informe España, 2001. Una interpretación de su realidad social". Madrid. Fundación Encuentro
- ¹⁰ Marcelo García, C. (2001): "La función docente". Madrid. Síntesis Educación.
- ¹¹ OCDE (1994),Informe sobre la calidad de la enseñanza. Madrid. MEC.
- ¹² Esteve, J.M, La imagen social de los profesores. T.E. Trabajadores de la Enseñanza (229), suplemento Cantabria. 2002.
- ¹³ Mead, G.H. (1953), Espíritu, persona y sociedad. Piados. Buenos Aires.
- ¹⁴ Blumer, H (1982), El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Hora. Barcelona
- ¹⁵ OCDE (1994),Informe sobre la calidad de la enseñanza. Madrid. MEC
- ¹⁶ Fernández Enguita, M (1993). La Profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid. Ediciones Morata
- ¹⁷ Fernández Enguita, M (1990). La escuela a examen. Madrid. Eudema
- ¹⁸ Marcelo García, C. (1994): Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona. PPU.
- ¹⁹ Cabero, J Y Loscertales, F "La imagen del profesor y la enseñanza a través de los medios de comunicación social". Sevilla. Universidad de Sevilla
- ²⁰ Fernández Enguita, M (1993). La Profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid. Ediciones Morata
- ²¹ Fernández Enguita, M (1993). La Profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid. Ediciones Morata
- ²² De Pablos Ramírez, J.C. (1997). El papel del profesor en una sociedad en cambio. Granada. Editorial. Universidad de Granada.
- ²³ Se utiliza la expresión entrevistas "en profundidad" para hacer referencia a un método de investigación cualitativo que, en contraste con la entrevista estructurada, es flexible y dinámico, ya que sigue el modelo de una conversación entre iguales. De este modo se crea una atmósfera de libertad que permite conocer a la gente bastante bien. En ellas, el investigador hábil logra, a veces, narraciones precisas de acontecimientos que, por diversos motivos, no se pueden observar directamente. (1)Se utiliza la expresión entrevistas "en profundidad" para hacer referencia a un método de investigación cualitativo que, en contraste con la entrevista estructurada, es flexible y dinámico, ya que sigue el modelo de una conversación entre iguales. De este modo se crea una atmósfera de libertad que permite conocer a la gente bastante bien. En ellas, el investigador hábil logra, a veces, narraciones precisas de acontecimientos que, por diversos motivos, no se pueden observar directamente.
- ²⁴ Ruiz Del Cerro, J. (2000). La Orientación Profesional como medida correctora del desempleo de larga duración. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- ²⁵ Taylor, S.J.; Bogdan, R. 1984. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Piados Básica, 1987.
- ²⁶ cada fragmento de texto utilizado a partir de párrafos, oraciones o palabras se hicieron corresponder con un número, que a su vez aparece reflejado en los mapas conceptuales.
- ²⁷ (3)Los mapas son un recurso didáctico que está cada vez más perfeccionado (Belmonte, 1997), sobre todo en el ámbito formativo donde está resultando tremendamente útil tanto para profesores como para alumnos (Hernández Pina, 1990; Ontoria, 1992) o para la empresa (Novak, 1998). En nuestro caso los utilizamos para la presentación de los datos procedentes de entrevistas en profundidad.
- ²⁸ Vroom, V.H. (1964). Work and Motivation. Nueva York.: Wiley
- ²⁹ Locke E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunnette (ed).Handbook of Organizational Review of industrial andPsychology. Chicago: Rand McNally.
- ³⁰ Herzberg, F. Et Al. (1959). The Motivation to Work. Nueva York: Wiley.
- ³¹ Manassero M.A. y otros (1995). Relaciones de atribución causal y nivel de estrés profesional en la enseñanza. En Vega M.T. y Taberner M.C. Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo. Salamanca: Eudema

VI. ANEXOS

a. Cuestionarios

CONTENIDO

El rol de profesor en la escuela: funciones principales

ASESOR PLANIFICADOR ANIMADOR

VIGILANTE COOPERADOR EVALUADOR

(Ordena de mayor a menor, cuáles crees que son las funciones principales del profesor)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

POSICIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN

¿Qué lugar ocupa la profesión de profesor en el entramado social de Profesiones si la comparáramos con otras?

Ordena de mayor a menor, cuáles crees que son las funciones principales del profesor, a la profesión más importante le pones un 1, a la siguiente en importancia un 2, y así sucesivamente

- | | | | |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------|
| ___ MÉDICO | ___ INGENIERO | ___ PROFESOR DE INFANTIL | ___ ARTISTA |
| ___ CLÉRIGO | ___ CAPATAZ | ___ OBRERO CUALIFICADO | ___ ATS/DUE |
| ___ PROFESOR DE PRIMARIA | ___ PSICÓLOGO | ___ ARQUITECTO | |
| ___ CAJERO DE BANCA | ___ POLICIA | ___ PORTERO | |
| ___ PROFESOR SECUNDARIA | ___ PROFESOR / UNIVERSIDAD | ___ ABOGADO | |

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES

Crees que el profesor puede ejercer con total autonomía su profesión (elegir los métodos, el programa, los objetivos educativos, las técnicas para formar, etc)

(Cuantifica desde 1 (muy poca autonomía) hasta 7 (total autonomía), cada una de las siguientes cuestiones, y si te parece haz algún comentario sobre estas cuestiones en forma de mejora).

En cuanto a los métodos: 1 2 3 4 5 6 7

En cuanto a las técnicas de formación: 1 2 3 4 5 6 7

En cuanto al programa de la asignatura: 1 2 3 4 5 6 7

En cuanto a los objetivos educativos: 1 2 3 4 5 6 7

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES

Cómo se controla, evalúa y supervisa el trabajo del profesor

Cuantifica el grado y la adecuación que ejercen los distintos organismos. Cuantifica con 1 para un escaso nivel de control y con un 7 para un excesivo nivel de control.

Control que ejercen el equipo directivo del centro sobre el trabajo del profesor: 1 2 3 4 5 6 7

Control ejercido por los padres: 1 2 3 4 5 6 7

Control ejercido por administración educativa: 1 2 3 4 5 6 7

Control ejercido por los alumnos: 1 2 3 4 5 6 7

VOCACIÓN

Para la eficacia de esta profesión nos interesa conocer la importancia que tiene que se llegue de forma vocacional. Qué peso debe tener la vocación en esta profesión

(Cuantifica desde 1 (muy poco vocacional) hasta 7 (muy vocacional), y señala las barreras que se están poniendo a la vocación de profesor)

Es una profesión que debe ser vocacional. 1 2 3 4 5 6 7

BARRERAS QUE IMPIDEN EL DESARROLLO VOCACIONAL DE LA PROFESION

SATISFACCIÓN

En que modo un profesional puede estar satisfecho con su trabajo

- SATISFECHOS

1. _____

2. _____

3. _____

- INSATISFECHOS

1. _____

2. _____

3. _____

AGOTAMIENTO

¿Es consciente de que esta profesión es fuente de agotamiento, malestar de quien la ejerce?

(Cuantifica desde 1 (muy poco riesgo) hasta 7 (mucho riesgo), y señala las causas que se están llevando a estos profesionales al agotamiento emocional, al malestar, al estrés, etc)

Nivel de riesgo para padecer procesos de agotamiento emocional. 1 2 3 4 5 6 7

–CAUSAS PRINCIPALES DEL PROBLEMA

DESEO DE CAMBIO

¿En las circunstancias actuales crees que el profesor cambiaría de profesión si pudiera?

(Cuantifica desde 1 (muy poco probable) hasta 7 (muy probable), y señala las causas que se están llevando a estos profesionales al agotamiento emocional)

El profesor cambiaría de profesión si pudiera. 1 2 3 4 5 6 7

– CAUSAS DEL ABANDONO DE LA PROFESIÓN

–

NECESIDADES Y RETOS

Qué nos depara el futuro de la profesión de profesor, y para qué hemos de ir preparando a estos profesionales

Cuantifica los siguientes temas en función de las prioridades que para ti han de tener en el futuro más inmediato. Dándole un valor de 1 como poco importante y de 7 como muy importante

La informática como herramienta imprescindible en su trabajo: 1 2 3 4 5 6 7

Los problemas de disciplina en el aula: 1 2 3 4 5 6 7

Trabajar con niños de minorías étnicas y de distintas culturas: 1 2 3 4 5 6 7

La intervención y participación de los padres en los procesos de aprendizaje: 1 2 3 4 5 6 7

Las evaluaciones externas al sistema (de índole europeo, de calidad, etc): 1 2 3 4 5 6 7

La preparación psicológica para afrontar la profesión: 1 2 3 4 5 6 7

Datos demográficos

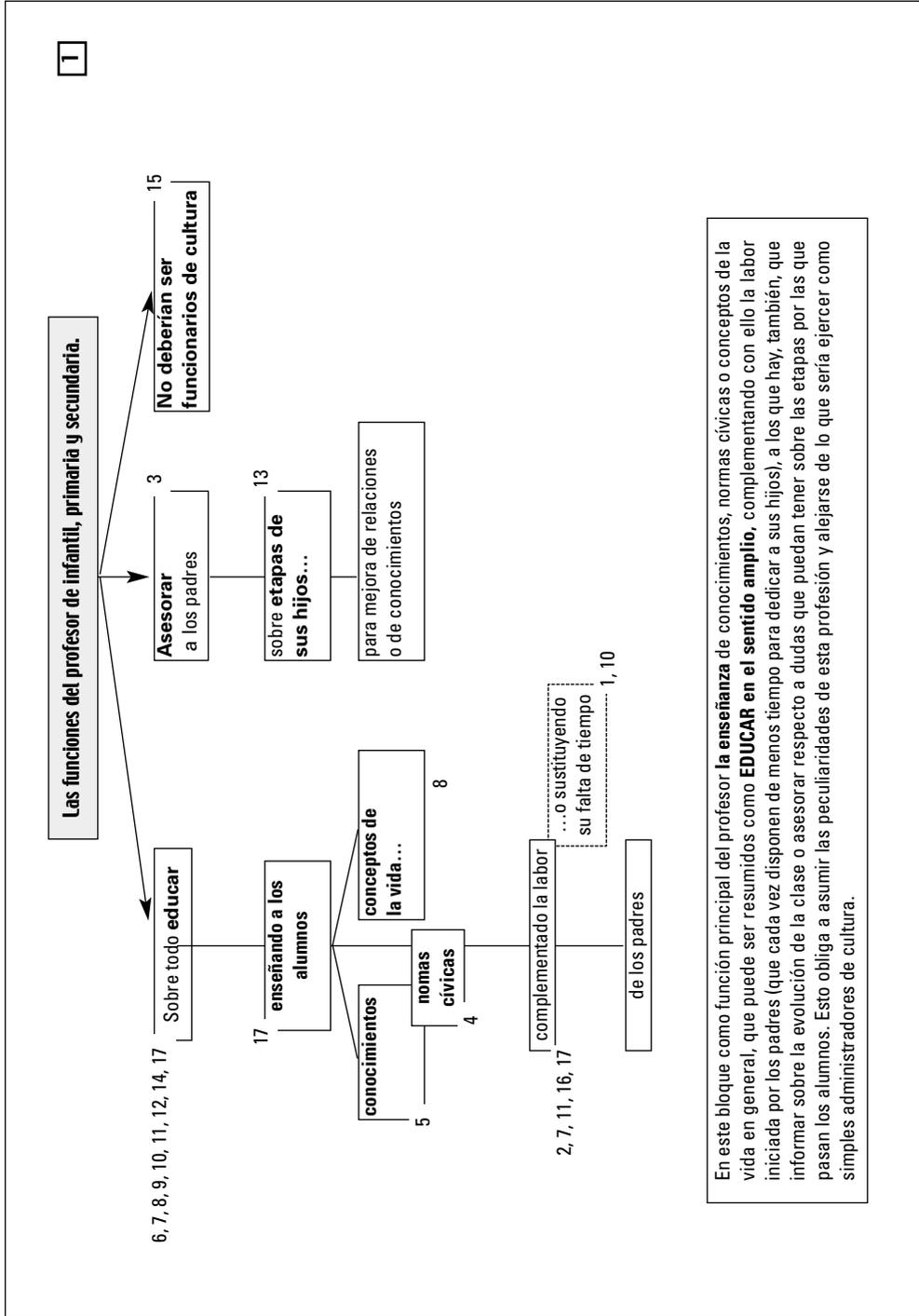
Desde el puesto de trabajo actual, cómo se observa el papel del profesor en la actualidad, cuáles son las demandas y los retos de esta profesión

DESCRIPCIÓN GENERAL: Guardando el anonimato debido, nos gustaría conocer algunos datos generales respecto de usted.

1.- Sexo: _____ 2.- Edad: _____ 3.- Zona (primaria / secundaria) _____

4.- Antigüedad _____

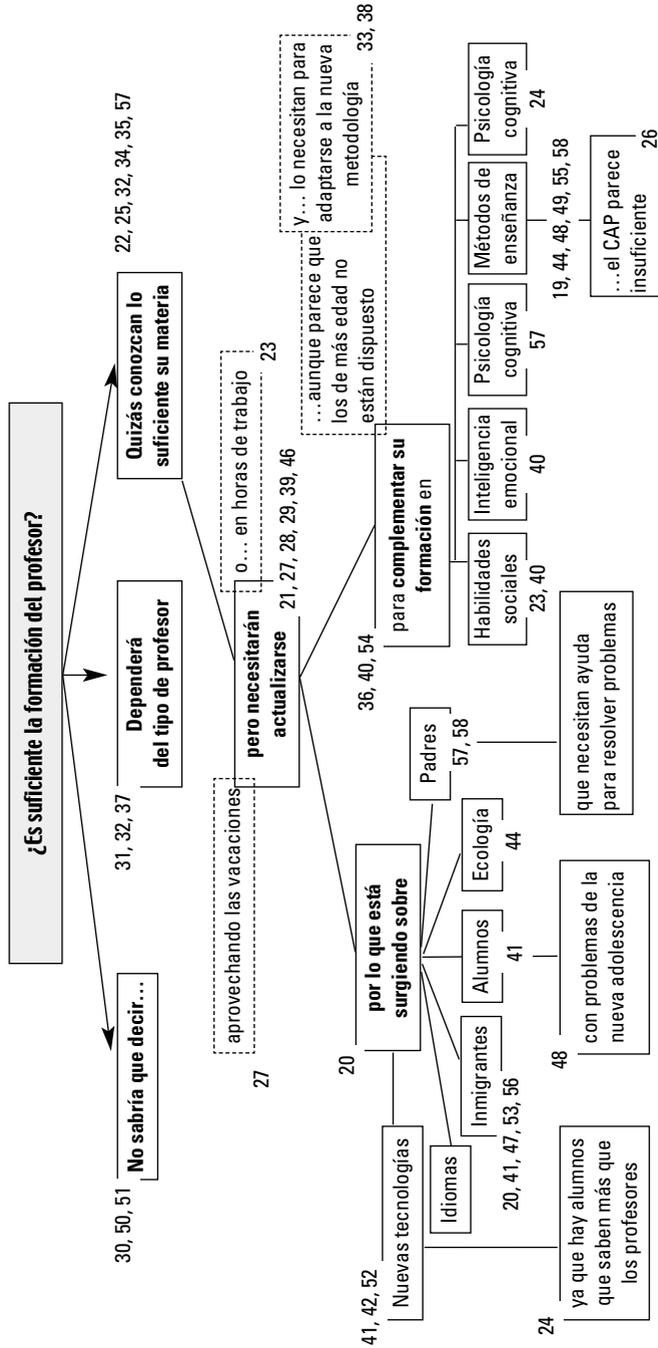
b. Plantillas análisis de las entrevistas.



2

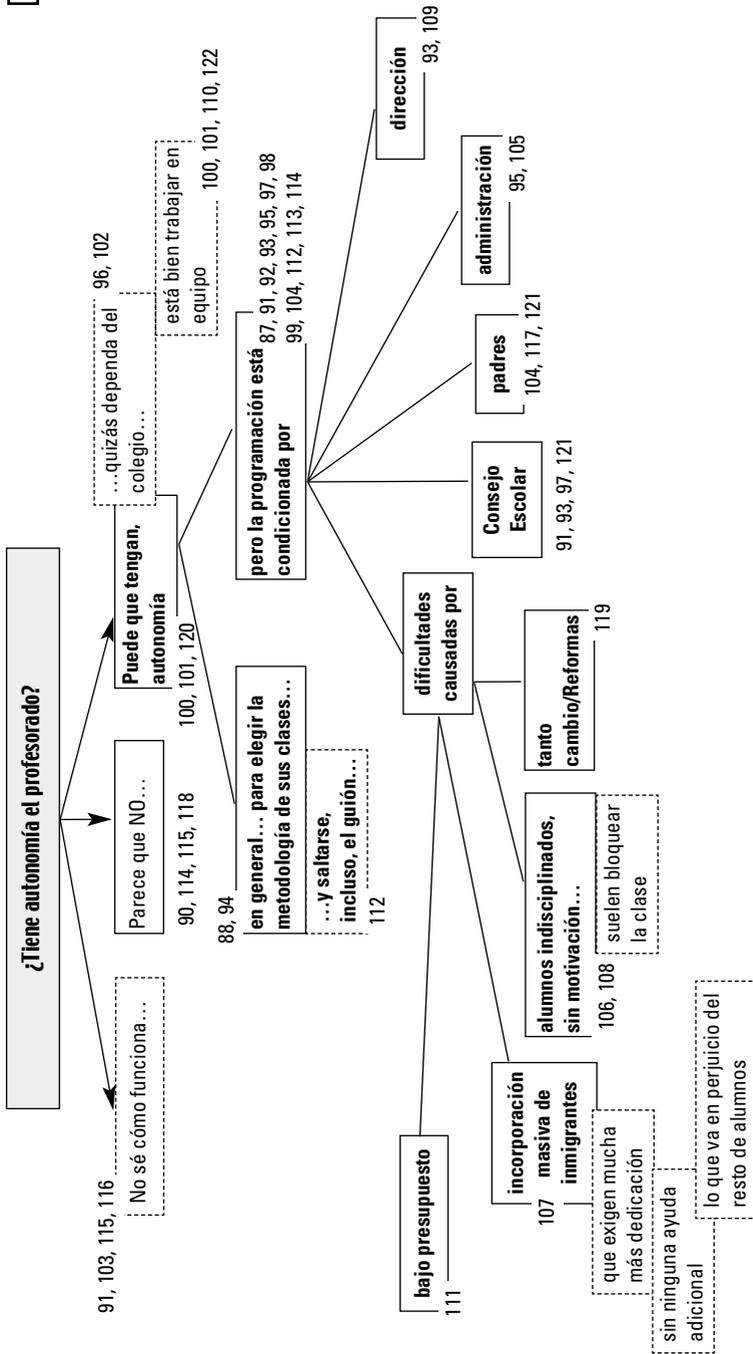
51, 58

...quizás la ayuda de un equipo de orientación permanente podría evitar que se recurriera, tan a menudo, a profesores de apoyo por parte de las familias, para suplir deficiencias, o complementar una labor, ya, muy compleja...



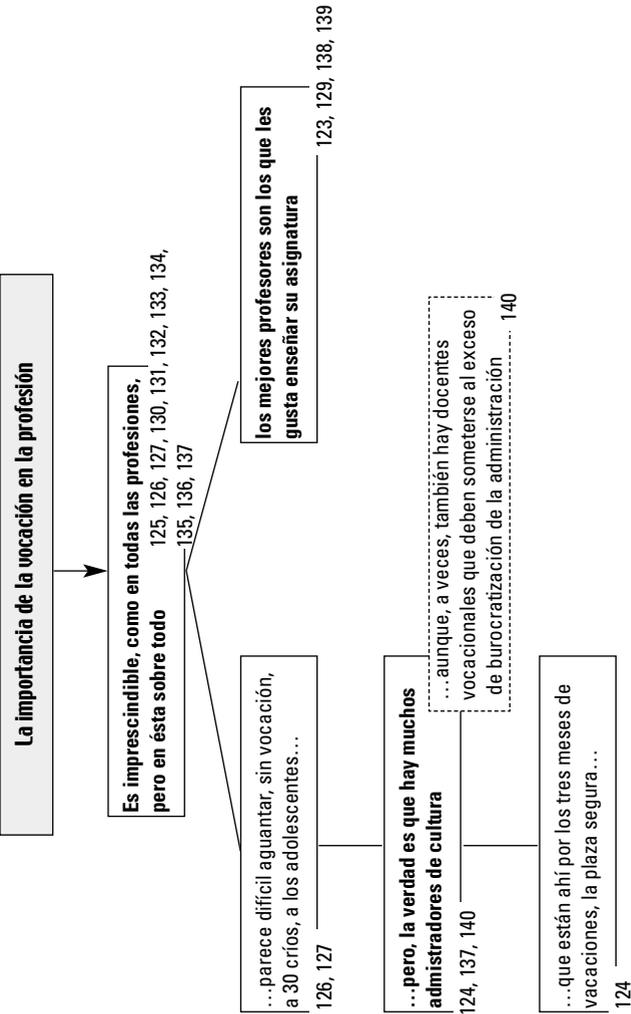
Encontramos que hay cierta satisfacción por la educación que dispensan, ya que la mayoría están bien formados, sobre todo en su materia, aunque necesitan seguir perfeccionándose para adaptarse a lo que les está viniendo (NN.TT., inmigración, problemas de disciplina en el aula...), para conseguir, también, una formación más humanista (habilidades sociales, inteligencia emocional, psicología cognitiva, didáctica...), así se mejoraría la calidad de la enseñanza.

4



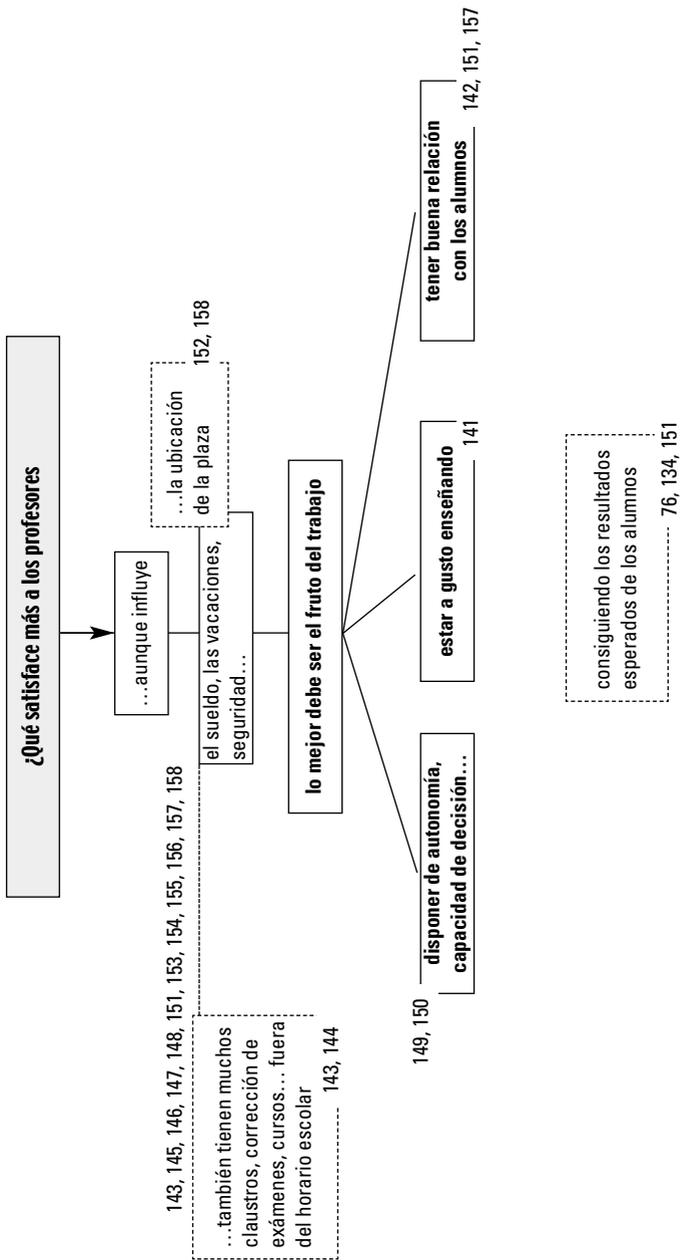
La autonomía del profesor está condicionada a la aprobación de la programación por el Consejo Escolar, no obstante, pueden elegir el modo de llevarla a cabo, e incluso crear contenidos, aunque tienen trabas debido al bajo presupuesto, incorporación masiva de inmigrantes, falta de disciplina de gran número de alumnos, sucesivas Reformas educativas...

5



En todas las profesiones parece que la vocación es fundamental, pero sobre todo en ésta, sin ella será difícil educar y entusiasmarse. Al profesor vocacional se le nota; ésta llega a ser más importante, incluso, que el contenido de la materia a transmitir. Aunque haya profesores que buscan la plaza segura, vacaciones largas... hay otros que, precisamente, por tener vocación, se desmoralizan al descubrir que surgen muchas dificultades en el día a día y han de afrontar tareas burocráticas muy diferentes a las que esperaban encontrar.

6



Aunque generalizar es complicado, puede satisfacerles el sueldo, las vacaciones, las características de la plaza conseguida —a pesar de que hay más tareas de las que a veces se imaginan, como corrección de exámenes, asistencia a claustros o cursos de perfeccionamiento permanentes—, pero, sobre todo el fruto de su trabajo, el disponer de autonomía, el desarrollo vocacional, la buena relación con los alumnos...

7

Los casos de la “depre”, ansiedad, estrés en esta profesión pueden ser debidos a

161 no tienen por qué tener más desesperación que otros

165 en la empresa privada no se permite tanta contemplación

7, 160, 174

NO sentirse valorados por

la falta de medios 160

171 algunos padres

166, 172 los alumnos

la sociedad en general

que no los estiman lo suficiente 164, 168

163 frente a los que están perdiendo autoridad

la masificación de las aulas 160, 170

aunque ahora son menos numerosas que hace unos años 159

los distintos niveles de los alumnos 160

el compromiso profesional con el trabajo 165, 170

otros: malas relaciones, falta de motivación, inflexibilidad horaria... 166, 167, 169

...son muchos los factores que les impiden sentirse orgullosos por la consecución de objetivos

Las causas de esta situación pueden ser múltiples, pero habría que destacar: el sentimiento de NO valoración o no poder conseguir los objetivos propuestos por falta de medios, masificación de las aulas, a lo que aúlaas, a lo que aúlaas, a lo que habría que añadir otros problemas colaterales: la inflexibilidad horaria, malas relaciones entre grupos de trabajo, con el equipo directivo, o incluso la falta de motivación para afrontar un trabajo tan comprometido. No obstante, hay otros profesionales –en la empresa privada– que no pueden manifestarse ante situaciones de estrés debido a que no cuentan con grupos corporativos que los respalde o ayude, y por tanto, tienen que superar sus problemas sobre la marcha, ya que si no lo hacen corren el riesgo de perder su empleo.

7. MESA REDONDA INTERVENCIONES

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **Ilmo. Sr. D. Diego María Cola Palao,**

Director General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura.

El profesorado, por su tarea profesional fundamentalmente basada en su responsabilidad sobre la formación integral de los alumnos, se convierte en agente imprescindible para afrontar nuevas orientaciones educativas. El éxito de los cambios que se introducen en los sistemas educativos depende no sólo de que las decisiones que se tomen en el ámbito de la Administración sean adecuadas, sino también de que sean asumidas y compartidas por el profesorado.

En la actualidad, somos conscientes de que este nuevo milenio nos ha traído cambios sociales que exigen importantes adaptaciones de los sistemas educativos, al menos en los países desarrollados. Esto requiere un esfuerzo de la Administración pero también del profesorado que deberá formar a los ciudadanos en un conjunto de capacidades o competencias básicas sin las cuales no será posible adaptarse ante los nuevos retos de un mundo en permanente cambio.

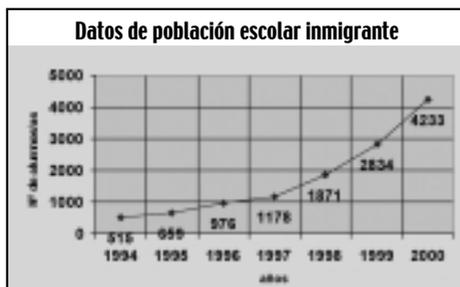
Por ello, se hace necesario un cierto regeneracionismo que lleve a la sociedad a tomar de nuevo conciencia no sólo de la importante función educativa, sino también social, que cumplen hoy los profesores como garantes tanto de la modernización del sistema educativo como de la educación y formación de futuras generaciones. Una conciencia que torne en reconocimiento lo que frecuentemente es una alta exigencia para que en las aulas se aprenda a amortiguar, solucionar o eliminar desajustes, insatisfacciones o incluso exclusiones sociales.

La sociedad del siglo XXI está redefiniendo nuevas competencias en muchos ámbitos profesionales y así va también a ocurrir con los profesores. Los docentes constituyen un grupo profesional con características muy apreciadas hoy día en el ámbito laboral: alta cualificación académica, capacidad de comunicación y diálogo, de diagnóstico y evaluación, de orientación y tutorización, de trabajo en equipo y liderazgo, de gestión...

Todas estas cualidades suponen el punto de partida necesario para considerar al profesor como agente esencial para mejorar la calidad del servicio educativo.

Algunos de los principales retos más importantes que tiene planteados el sistema educativo regional y que requieren una respuesta adecuada de la Consejería y del profesorado son los siguientes:

1. Integrar en los centros educativos de la Región una población creciente de alumnos inmigrantes.



La tendencia al incremento de este número de alumnos se mantiene, ya que en el curso 2000/01 el alumnado inmigrante es de más de 9.000 y la previsión para el curso 2002/03 es que haya más de 15.000.

La repuesta de la Consejería de Educación y Cultura a esta situación se articula en torno a dos importantes iniciativas:

El Plan Regional de Solidaridad, que supone la atención a esta población escolar y a otros núcleos desfavorecidos de la comunidad educativa murciana. Se ha dotado este Plan con una asignación para tres años de 19.833.399 € (3.300.000.000 pesetas).

La oferta formativa al profesorado y el esfuerzo realizado por éste ha supuesto un buen inicio en este sentido, siendo actualmente punto de referencia y apoyo para otras comunidades españolas que comienzan ahora recibir alumno extranjero.

2. Adaptar el mundo de la educación a las nuevas técnicas de la información y la comunicación (TIC).

La innegable incidencia de las TIC en la vida cotidiana, y las previsiones de futuro, hace que sea necesario el esfuerzo que estamos realizando hoy, para disponer en un futuro muy próximo de centros con una buena dotación de recursos informáticos. Con la intención de que nuestros futuros murcianos cuenten con una sólida formación en nuevas tecnologías nació el Proyecto Plumier, hoy una realidad.

No es de extrañar que en el estudio que nos han presentado este sea un aspecto que reclama nuestra atención desde el sector profesorado y otros sectores. En ello estamos y seguiremos.

Actividades y horas de formación 2001-2002			
	Nº actividades	Nº horas de formación	Nº de plazas
Planificación TIC	219	11.235	11.282

3. Generar un sentimiento y un espacio europeo en la comunidad educativa

Somos un país comunitario activo, pero todavía no lo suficientemente concienciados de lo que esto supone. En los últimos años se ha triplicado nuestra participación en proyectos europeos, pero tenemos que seguir trabajando para que esta participación alcance unas cotas mucho más altas:

CURSO	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
Programas Europeos	32	45	46	71	73	81	97
DATOS CURSO 2000-01							
Programas Europeos	Centros	Profesores	Alumnos	Países	Subvención		
Total	25	295	3243	21	178928 €= 29.771.114 ptas.		

Pero nuestro futuro no es abrirnos solamente a Europa, la realidad de nuestra Región nos hace mirar al Sur y a los países hispanos.

4. La imagen social del profesor.

Este es un aspecto complejo por que la imagen social tiene distintos factores y enfoques como hemos visto en el estudio que nos ha presentado D. Mariano Meseguer. Es un punto serio de reflexión para toda la Administración que entre la barreras para el desarrollo vocacional del profesorado, figuren aspectos como la propia Administración, la burocracia, falta de autoridad...

Esto no es algo que se ha generado de un día a otro, es fruto de un sistema educativo que ha de cambiar, y estamos convencidos de que la implementación de la Ley de Calidad ha de dar buenos frutos en el sentido que nos reclama mayoritariamente la sociedad. Yo invito al estudio de esta Ley, que será responsabilidad de todos nosotros su buen funcionamiento, por que en ella se ha procurado dar los elementos curriculares, organizativos, y estructurales necesarios para atender las reclamaciones que nos viene pidiendo, y con toda razón, nuestra sociedad.

Por otro lado, aunque estamos convencidos de que el profesorado de nuestra Región es el mejor de los recursos educativos, y así lo hacemos constar en muchas ocasiones, es posible que no se esté haciendo suficientemente bien en el sentido de transmitir esta imagen y esto deba figurar como un objetivo en muchas más actuaciones, porque realmente se debe de conocer no sólo su profesionalidad y preparación, también la inquietud y empeño en estar actualizado y, de ello, puedo dar fe desde mi cargo.

Plan regional de formación del profesorado. Datos curso 2000-01		
Actividades y horas de formación		
Actividades de formación	Nº	Nº horas
Total	963	34.853

Profesorado participante		
Modalidad	Profesorado Admitido	Profesorado Que finaliza
Total	19234	15254

Invertido en formación del profesorado desde la Consejería en el último curso: más de 200 millones de pesetas.

Creemos que estamos en la línea de trabajo de lo que necesita el nuevo profesor y en este sentido el trabajo que se ha presentado hoy nos ha de servir de reflexión y orientación en numerosas actuaciones.

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **D. José Pérez Conesa**

Representante de padres en el CERM

En primer lugar quiero agradecer la oportunidad que se nos da de participar en este foro. También quiero felicitar al profesor Mesguer de Pedro por su brillante y amena exposición. Dicho esto, mi intervención, en el breve tiempo de que dispongo, la centraré sobre dos grupos de los señalados por el profesor, como son PADRES/MADRES Y ALUMNADO.

Sin embargo antes quiero manifestar que considero inadecuado el tratamiento de “problema” a todo lo relacionado con el alumnado inmigrante. Lo que se tiene es una situación nueva y distinta y como tal ha de abordarse.

Entrando en el tema que nos ocupa diré que tenemos un nuevo escenario como es el de la democratización de la enseñanza y es desde aquí donde se debería abordar la cuestión de los retos y roles del profesorado

Cuestión que en mi opinión está sin resolver, sobre todo en lo referente a la participación de los padres y madres, ya que son muchas las ocasiones que no se alcanzan a comprender que son relaciones entre iguales y no subordinadas de unos respecto a los otros. Así nos encontramos con resistencias a propiciar canales de “doble vía” entre padres y profesores.

Por el contrario comprobamos que los padres y madre son citados como pieza fundamental en la enseñanza impartida en la Escuela, especialmente en aquellas ocasiones donde se dan situaciones alejadas de lo óptimo.

Quizás éste es uno de los retos pendientes más importante que debería abordarse.

En cuanto a los retos del profesorado en relación con el alumnado ha tenerse en cuenta la mayores fuentes de información que dispone por la que la escuela ya no es la única que aporta conocimientos, pero si debe ser la que forme y haga ciudadanos; y esto se consigue con más EDUCACIÓN.

También es necesario no poner etiquetas a priori a las nuevas situaciones que están planteadas, ya que de esta forma se parte de un enfoque erróneo a la hora de abordar su solución. Es necesario conocer las causas.

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **D. Pablo Galindo Albaladejo**

Director del CEIP Bienvenido Conejero de los Alcázares.

Gracias.

Al Consejo Escolar de la Región de Murcia y a su Presidenta por estudiar la realidad y necesidades del profesorado tomando como campo de acción esta comarca del Mar Menor y hacernos partícipes de esta experiencia.

A mis compañeros directores y directoras de los colegios del ámbito del CPR de Torre Pacheco y a su director por depositar su confianza en mi persona, para esta intervención.

Introducción

La realidad diaria nos demanda a los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria una serie de soluciones, determinaciones y respuestas que no estaban previstas en nuestra etapa de formación y eran impensables hace dos o tres décadas o quizás menos años.

En las aulas de los colegios se ha pasado en pocos años de la pizarra y la tiza, por multicopista de alcohol o de manivela, por el proyector de diapositivas de Enosa, por el tocadiscos y, ya es el pasado la máquina de escribir Olivetti de carro ancho. En estos días se instalan en los colegios de esta comarca los equipos informáticos del Proyecto Plumier, con ADSL, etc. lo último en tecnología llega a los centros públicos. Esta transformación la vivimos, la sufrimos y la disfrutamos los profesionales de la enseñanza.

En las aulas de los colegios de nuestra comarca también se ha pasado en poco tiempo de atender a 25 ó 30 niños, todos eran nacidos en el pueblo o del barrio, vecinos... de los que conocíamos su entorno familiar, social, cultural, etc. Era frecuente haber sido maestro de los padres y conocer a los abuelos... El colegio era la gran familia de la localidad o del barrio. ¿Quién no recuerda las fiestas de Navidad o final de curso a las que acudía toda la familia? En estos días las aulas de los colegios de la zona son una mezcla curiosa. Seguimos con los 25-30 alumnos, pero ya no son todos del pueblo, hay de varias regiones de España, de otros pueblos de la región y de otras nacionalidades, de otras culturas, de otras religiones... Hay colegios en esta comarca que entre su población escolar tiene más del 20 % del alumnado que no ha nacido en España (algunos centros superan el 30 %) (hay colegios que acogen alumnado de varias nacionalidades y algunos centros superan las veinte). Esta transformación de las aulas la vivimos, la sufrimos y la disfrutamos los profesionales de la enseñanza.

Hasta hace pocos años el maestro y la maestra eran y ejercían de maestro y de maestra. La frase "Lo ha dicho mi señor" era incuestionable para el niño y para la familia. Ahora no es así. La situación ha cambiado. Para los maestros y maestras que hemos vivido esta rápida transformación de la enseñanza y de la sociedad en el último cuarto del siglo pasado y nos adentramos en el presente nos encontramos en una seria encrucijada en nuestra vida profesional.

Después de 10, 20, 25 ó 30 años de vida laboral muchos maestros y maestras nos cuestionamos con frecuencia: ¿Acerté en la elección de mi profesión? ¿Estoy preparado para enseñar hoy? ¿Y las ilusiones con las que salía de la Escuela Normal de Magisterio o de la Facultad? ¿Quién me apoya? ¿Tengo derechos? ¿Cómo puedo ayudar a los alumnos que tengo delante, unos que no me entienden en castellano, otros que tienen problemas familiares muy serios, alguno que no dispone de medios para comprar los materiales o incluso el bocadillo del recreo, otro que se incorpora con el curso iniciado, aquel que no tiene hábitos escolares, alguno que promociona sin saben leer o escribir, alguno que no atiende a las explicaciones, otro que no realiza los trabajos o que ha perdido la ilusión por aprender? ¿Qué me pasará si ocurre un percance a alguno de los alumnos de la tutoría o del colegio? ¿Cómo educo contra la violencia?

¿Cuál es el rol del maestro y de la maestra de Educación Infantil y Primaria para el siglo XXI? ¿Qué espera la sociedad de nosotros? ¿Qué esperamos nosotros de la sociedad?

Estas son las cuestiones e interrogantes que nos convocan estas jornadas, para encontrar alguna posible solución. Y esta es nuestra aportación:

¿Cómo debe ser el maestro de educación infantil y primaria?

Capacitación profesional: La sociedad actual exige estar preparado en muchos campos para ser PLANIFICADOR, ASESOR/ORIENTADOR, COOPERADOR, ANIMADOR, EVALUADOR y VIGILANTE/GUARDA. Se necesita mayor formación inicial, más conocimientos psicológicos y pedagógicos, sobre todo encaminados a poder atender las nuevas demandas de la escuela: nuevos conflictos sociales (familias desestructuradas) alumnos inmigrantes, alumnos desfavorecidos socialmente. Es necesario la puesta en marcha de la especialidad en la carrera de Profesor Especialista en Acción Compensatoria, es necesaria la presencia del Orientador de Centro. Si continúa la afluencia de alumnado de lengua árabe será necesaria la figura del Mediador bilingüe hispano-árabe. Es necesaria la formación en nuevas tecnologías. La titulación debe ser Licenciatura, con especialidades de Educación Infantil, Generalista de Primaria, Educación Física, Música, Idioma (se podría impartir Inglés y otro segundo idioma comunitario y tal vez iniciación al Árabe), Acción Compensatoria, Orientador Escolar (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc). Y con conocimientos básicos para formar Equipo Directivo de Centro, llegado el caso.

El profesor del siglo XXI debe estar en permanente formación.

Profesión vocacional: Es totalmente vocacional, pero no nos engañemos. En esta profesión se disfruta y se sufre; se pasa bien y muchos ratos muy mal. Hay momentos, muchos, inolvidables y otros muchos en los que no se puede más. Y se arrojaría la toalla: cuando en el centro hay falta de medios humanos o materiales, ante la incompreensión familiar, ante la burocracia, ante la falta de autoridad, ante tantas cosas que nos llevan con más frecuencia de la deseada a situaciones de estrés, de desánimo, de angustia, de depresión, de abandono... No somos de acero inoxidable.

Consideración social: La sociedad ha dejado de respetar la figura del maestro, llegando a la desconsideración, menosprecio, agresión, etc. Vemos que cualquier elemento de la sociedad se considera capacitado para evaluar, poner en tela de juicio y criticar la labor docente. Se magnifica cualquier noticia negativa ocurrida en la escuela. Consideramos necesaria una campaña institucional para valorar y potenciar la escuela pública y la labor del maestro (prensa, radio, tv...). De los males de la sociedad la culpa no es toda de la escuela y del profesorado. Creemos que hay más implicaciones.

Mediador social: La familia pone en nuestras manos a sus hijos para que sean formados e instruidos. La sociedad demanda para los alumnos mayor educación e información en asuntos diversos y la centraliza en la escuela: educación vial, campaña anti-drogas, anti-violencia, información sexual, campañas sanitarias de vacunación o revisión dental, alimentación sana, cuidado de los bosques, selección de basuras, etc. y ahí están el maestro y la maestra. Muchas veces siendo portadores o transmisores de una información que nos han dejado sobre la mesa y de la que se nos demandarán explicaciones y posibles responsabilidades. ¿Acaso proporcionamos en la escuela las chucherías o hacemos los programas de tv?

¿Qué demanda el profesor del siglo XXI?

Recursos: El maestro aprovecha los recursos que dispone, los recicla si es necesario. La realidad es que se necesitan más medios humanos y materiales, y el Centro Escolar debería disponer de ellos. No se puede atender la población inmigrante sin profesorado específico de Acción Compensatoria. No se deberían desmontar espacios concretos del Centro para ser transformados en aulas y no ocasionalmente, sino de forma permanente. Que el Real Decreto 1004/1991, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias se vaya cumpliendo por quien corresponda.

La Educación Pública necesita mayor presupuesto para personal, para material y para funcionamiento de los centros.

- **Reconocimiento social:** Que no se menoscabe más la figura del docente. Más atrás señalábamos la conveniencia de una campaña institucional para la defensa de la labor docente. Dotar al profesor y al director de los recursos legales necesarios para atajar los conflictos del aula: disciplina, absentismo, desconsideración, falta de respeto, etc. En la actualidad se eterniza la aplicación de una sanción o la corrección de una conducta mediante la tramitación de expediente disciplinario. Cuando llega la aplicación ya no hace el efecto necesario.

- **Motivación profesional:** Muchas veces se lleva al Claustro de Profesores una propuesta didáctica innovadora, se invita a su estudio, se intenta desarrollar, programar, financiar, llevar al aula y existe un grupo de profesores, desanimado, desmotivado, que comprueban diariamente en el aula que falla algo y que curso a curso ese grupo descontento es más numeroso, que lanza la pregunta ¿y todo esto para qué? ¿Sirve para algo? Sembrando la duda. Para contrarrestar esa apatía está el Equipo Directivo, con el Director al frente, insuflando corriente positiva, reconduciendo la situación. ¿Pero quién motiva al Equipo Directivo? ¿Quién sostiene al Director? ¿No será por el estatus social o las prevendas que se disfrutan?

Es urgente motivar, reconocer, animar, incluso mimar la función docente y la función directiva.

El Maestro del siglo XXI debe estar motivado e ilusionado en su trabajo.

- **Atención administrativa:** Ante una demanda del Claustro de Profesores la Administración tarda mucho, mucho tiempo en dar respuesta, se eterniza. Esa misma demanda, pero realizada por los padres y madres, y si es con manifestaciones y pancartas, cortes de carreteras, etc., se estudia y soluciona con prontitud. ¿Por qué esa diferencia?

- **Mejora salarial:** Se reprocha a nuestro colectivo la seguridad del puesto de trabajo, la escasa movilidad geográfica, la jornada laboral, las vacaciones, puentes y fiestas, etc. Pocos se acuerdan (nosotros, los docentes, sí) que hemos tenido congelado nuestro salario, que nuestras subidas no son las equivalentes a las del IPC real, que perdemos poder adquisitivo año tras año, etc. (No quiero ir ahora a dejar aquí una reivindicación sindical porque estamos en otro foro).

Pero debe llegar el momento, más pronto que tarde, en el que se igualen las retribuciones salariales del docente murciano con el docente navarro, por ejemplo, y sin perder el horizonte del docente europeo.

Consideraciones finales

Se debe contar para cualquier innovación o cambio en el sistema educativo con el Profesor y con el Claustro de Profesores si se quiere hacer algo por la Educación. Nos gustaría cada día tocar un poco el cielo con las manos y no quemarnos con tanta frecuencia, ni tener que salir hundidos o llorando de la clase. Queremos poder trabajar en lo que más nos gusta: de maestros, de maestras.

Gracias.

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **D. Juan Ángel Sánchez Naharro**

Director del IES "Gerardo Molina" de Torre Pacheco

Cuando se planteó el debate en los seminarios organizados para tratar este tema y en los centros docentes, la pregunta era siempre la misma, ¿servirá para algo?, ¿se trasladarán las conclusiones a las que se llegue, las propuestas que se realicen, el deseo de ser escuchados, en un tema que realmente puede afectarnos?, ¿se llevará a cabo?

Este es el momento de elevar esas conclusiones y es, por tanto, cuando debemos reflexionar sobre nuestro papel, sobre lo que de nosotros se espera en una sociedad cambiante y lo que desde el profesorado se demanda para desarrollar adecuadamente su función y cumplir las expectativas creadas.

Ya desde el pasado siglo, la sociedad ha ido introduciendo nuevas demandas a la profesión docente en general y al profesorado de secundaria en particular; se ha producido un traslado paulatino de responsabilidades que, en muchos lugares y ocasiones, han convertido al Centro Educativo en el único garante de la transmisión del concepto de EDUCACIÓN a los jóvenes. Esa reducción del término al ámbito estrictamente académico, ha ido acompañado de cambios en las relaciones colectivas, en las estructuras familiares y, en fin, con cambios sociales que han llevado a generar lo que se ha venido en definir como "malestar docente".

Al mismo tiempo los centros de secundaria han visto ampliada la edad de recepción del alumnado, incorporando a sus aulas el Primer Ciclo de ESO. Y, en la Enseñanza Pública, se ha incorporado, casi de forma exclusiva, el alumnado que presenta graves carencias educativas y socio-culturales.

El papel del profesorado se ha visto confrontado entre la realidad que nos toca vivir y el deseo de poder realizar plenamente nuestro trabajo, y, por otra parte, no se ha percibido, desde la sociedad, un reconocimiento a las nuevas tareas y responsabilidades que, a los docentes, se nos urgía a asumir.

Esas demandas sociales, viejas unas, renovadas las más, han incidido en buena medida en el desconcierto que la necesidad de adaptación a los cambios provoca, inevitablemente, en un sector profesional.

Ante esta situación, ¿qué necesitamos?, ¿qué propuestas podemos plantear de cara a mejorar la situación que vivimos?

Por un lado se plantea, siempre, que exista un verdadero apoyo desde la Administración, es decir, que se perciba claramente que la educación pública es valorada y que se dedican a ella, a sus necesidades más urgentes, los recursos necesarios y se prioriza su uso. En este sentido, se detecta con fuerza en los Claustros la idea de la utilización de los recursos para aspectos que no son percibidos, en la práctica cotidiana del aula, como prioritarios.

Al mismo tiempo se exige que la atención a la diversidad, social, cultural y de aprendizajes, sea valorada como un reto a desarrollar, impulsando todos aquellos programas que permitan a los docentes cumplir su tarea de EDUCAR A TODOS sus alumnos. Es prioritario que tomemos conciencia de la necesidad de no considerar este aspecto como un "descenso de la calidad" de nuestra educación, sino que por el contrario ésta sólo mejorará si no se plantean propuestas segregadoras, que no solucionan la totalidad del problema, sino que lo enmascaran.

El desarrollo de programas de diversificación curricular, la organización de agrupamientos flexibles, la existencia de los apoyos ordinarios necesarios, la generación de programas que compensen la desigualdad educativa, la creación en todos los centros de nuevas figuras profesionales (trabajadores sociales, mediadores...), son requisitos esenciales para llevar a buen fin esa idea de formar a la totalidad de nuestros alumnos y no alejarlos de unas expectativas laborales y académicas de futuro.

Otra necesidad que se plantea para afrontar los retos del inmediato futuro es la de la formación continua, que permita un reciclaje adecuado. Formación que debe buscar una mejora de las condiciones de trabajo y de su aplicación práctica y que debe llevar a los docentes a entender la acción educativa como solidaria y coordinada para permitir una adecuada formación del alumnado.

Transformar la relación con el entorno social y, en particular, con las familias, es una demanda que debería implicar no sólo a los "agentes educativos", sino también a las instituciones y corporaciones locales, propiciando un clima de colaboración y de intercambio de soluciones a los múltiples problemas que surgen en los diferentes ámbitos de la vida de nuestros alumnos. Conseguir esa interacción permitiría tratar con garantía de éxito el viejo problema de concienciar a la sociedad que educar es tarea de todos.

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **Dña. Pilar Valdés García**

Representante de Alumnos del Consejo Escolar del IES Mar Menor de San Javier

Voy a comentar las conclusiones que se obtuvieron en la sesión que celebramos los compañeros del IES Ruiz de Alda y Mar Menor. Los asistentes fuimos: Cristina Escudero, Francisco Griñó, Paula Samper, Carmen María Pujante y yo (Pilar Valdés).

Quiero comenzar con algunos de los comentarios más relevantes que se hicieron durante la sesión y continuar con las conclusiones. En ambos casos, recordar que hablo en representación de un grupo de personas con las que en ocasiones estoy de acuerdo y en otras no, pero, debo comunicarlo todo.

Algunos de los comentarios fueron:

- “A un profesor que sabe animar, se le respeta más”.
- “Los profesores tienen bastantes conocimientos, pero en aspectos pedagógicos, no tanto. Algunos no saben dar clase”.
- El largo periodo de vacaciones es necesario, igual que nosotros no aguantaríamos más tiempo del establecido, ellos tampoco”.
- “En Primaria, el contacto con el profesorado es mayor; en Secundaria, dan su clase y no hacen caso: en Bachillerato se excusan en que nos preparan para la Universidad y nos tratan como si ya estuviéramos en ella”.
- “Los nuevos e interinos suelen tener muy mala uva, debe ser su forma de hacerse respetar”.

Con las conclusiones que pudimos sacar, creo que serían similares a la que cualquier alumno respondería, ya que nada más comenzar la sesión se nos inspiró seguridad y tranquilidad, lo que hizo que nuestras respuestas fuesen sinceras y no intentásemos quedar bien o por el contrario, aprovechar que se nos escuchaba y criticar.

Los alumnos admitimos y somos conscientes que el desinterés de las clases, es una barrera para la vocación del profesorado, pero pensamos que también se debe a los profesores que eligen esta profesión por motivos no vocacionales, lo que se traduce en la incapacidad de transmitir los conocimientos de forma que los alumnos nos intereseamos.

Por otro lado, al contrario que otros sectores de la comunidad educativa, los alumnos pensamos que somos quienes menos supervisamos a los profesores ya que nunca se hace caso de nuestras propuestas.

Uno de los grandes problemas que vemos en los centros es la inmigración, crea muchos conflictos.

- 1.- “No hay igualdad, se les favorece”.
- 2.- “Hay profesores que no saben que hacer con ellos”.
- 3.- “Se comportan mal, nos insultan, maltratan las cosas”.

Estos son algunos comentarios al respecto.

A modo de conclusión, pensamos que el profesor del nuevo siglo debe ser no solo un cumplidor de su objetivo de formación, sino que nos gustaría tenerle como animador, como

asesor, en los estudios, que no se quede en el simple proceso “HOLA, EXPLICACIÓN, ADIÓS”, estamos seguros de que el desinterés que nos caracteriza cambiaría.

Personalmente, he crecido entre profesionales de la enseñanza y eso ha hecho que mi visión quizás varíe respecto a la de otros alumnos, ya que yo he visto sufrir, alegrarse, preocuparse por mejorar, por animar, por comunicar. Creo que el problema en todos los sectores de la comunidad educativa es la falta de comunicación, el no saber como solucionar los problemas.

Por eso, creo que encuentros como éstos, no son solo motivadores sino que también al poner lo mejor de nosotros mismos, conseguimos encontrar un camino para que todo sea mejor en la educación y entre los sectores de la comunidad educativa.

Gracias.

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **D. Pedro Orenes Asensio**

Director del CPR de Torre Pacheco

Ilustrísima Sra. Presidenta del Consejo Escolar de la Región de Murcia, Ilustrísimo Sr. D. G. de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, Autoridades, Señoras y Señores.

Quisiera, en primer lugar, dar las gracias a mi profesora y amiga D^a Josefina Alcayna Alarcón por cuanto aprendí de ella en mi época de estudiante. Posiblemente no he tenido la oportunidad de hacerlo formalmente, o no he tenido la delicadeza de hacerlo hasta hoy. Con el paso del tiempo uno recuerda de forma entrañable a los profesores y profesoras que mayor huella le han dejado, y esta me parece una ocasión apropiada para mi agradecimiento público. Debo reconocerle, además, que desde los diversos cargos que ha ocupado en la Administración Educativa, siempre haya defendido al profesorado con una especial sensibilidad, sin olvidar la energía, entusiasmo, imaginación y saber obrar que definen toda tu trayectoria profesional, y el contagio que esas cualidades ha producido y produce en los demás. Sin duda, a los que conocemos tu larga actividad en el ámbito educativo, desde hace mucho tiempo, nos sirves de referente de lo que es un excelente trabajo en el mundo de la Educación.

En este mismo sentido, deseo expresar mi reconocimiento a D. Diego Cola Palao. Por el ánimo, confianza, libertad y apoyo que nos brinda a los CPR a la hora de organizar las actividades que demanda el profesorado, y por las orientaciones que nos dio a los directores de los CPR, que coinciden plenamente con lo que hoy ha expresado D. Mariano Mesequer, en el sentido de la necesidad de tener siempre presente la voluntad de apoyar con toda decisión y esfuerzo a ese profesorado que, día a día, está haciendo desde su aula una excelente labor, de indudable valor pedagógico y gran trascendencia social, y que, sin embargo, a menudo se siente poco reconocido por la Administración, los padres y el conjunto de esa sociedad a la que sirve. Porque se hace necesario un mayor reconocimiento de su callada labor.

Expresar, también, mi agradecimiento a los directores y directoras, profesores y profesoras del ámbito del CPR de Torre Pacheco, por haber atendido de forma unánime nuestra solicitud de colaboración con las opiniones y aportaciones que, desde su experiencia, son de un inestimable valor, y que, en gran medida, han dado contenido a este III Encuentro.

Ahora que muchos dedos apuntan a los padres y madres como responsables de los males del aula, me parece oportuno y justo reconocer que una gran mayoría apoya la labor de quienes contribuyen a la formación de sus hijos y que participa en la vida de los centros —me remito de nuevo, para hacer esta afirmación, al estudio que acaba de presentarse— Esto, no obstante, no entra en contradicción con la sensación que se tiene, desde otros sectores de la vida escolar, de que ha aumentado el número de padres y madres que no participan de los valores que se intentan transmitir en las instituciones educativas, e incluso se tiene la sensación de que hoy existen más padres que tienden a justificar el mal comportamiento de sus hijos o a ser sus cómplices o encubridores.

En el mundo de la prensa, el cine, el deporte, la política, las letras, la arquitectura o la música, por poner ejemplos relevantes, se multiplican los certámenes y convocatorias en las que se premian trabajos recientes, carreras, trayectorias, en un claro intento de reconocimiento público que revierte en el prestigio social que hoy detentan. Por el contrario, en el ámbito educativo existe una generalizada sensación de que los reconocimientos públicos son escasos y de que los medios de comunicación casi nunca inciden en la valoración positiva de su labor, sino en aquellos aspectos descalificativos: violencia, fracaso escolar, etc., contribuyendo así a crear una imagen desfavorable y distorsionada de la profesión. ¿Nos preguntamos por qué la gran mayoría de nuestros niños y niñas sueñan con ser deportistas, cantantes, modelos, y sólo muy excepcionalmente con ser profesores?

Este foro, creo, es el apropiado para invitar a la reflexión y hacer propuestas de enmienda a este estado de cosas, ya que así lo reclama el colectivo de educadores, y ya que, sinceramente, yo mismo estoy convencido de que el profesorado lo necesita para afrontar con entusiasmo su cada día más compleja labor diaria y el reto que plantea la educación en este nuevo siglo. En este sentido, quiero pedir a los responsables de nuestra Administración Educativa que se planteen como un tema transversal la necesidad de cuidar la imagen social del profesorado. A los representantes de padres que no utilicen las malas prácticas profesionales aisladas de algún profesor o profesora —sin duda las hay; las hay en todos los colectivos y actividades humanas— para generalizar e imputarlas al conjunto del profesorado; ni utilicen al docente como medio fácil de justificar y encontrar un culpable del fracaso escolar que, en realidad, sabemos que constituye un fenómeno complejo en el que no existe un culpable único y directo. Pido muy especialmente a los profesionales de la comunicación —a vosotros que conocéis mejor que nadie el poder de los medios que manejáis— que en el tráfago de la urgencia diaria de la noticia en la que soléis dar prioridad a lo sensacionalista, os detengáis a reflexionar sobre las noticias sobre el mundo escolar que hoy alcanzan más difusión, colocadas siempre en los lugares más destacados; relegando al olvido o la anécdota las que realmente constituyen la normalidad: la satisfactoria resolución de conflictos, la creatividad y la innovación pedagógica, etc.. Y no quiero olvidar a mi colectivo de colegas, al profesorado, y pedirle que sea el más interesado en su autovaloración y en cuidar la imagen que proyecta; que se sienta orgulloso de su profesión desde la que, no me cabe duda, hace una gran aportación tanto a la sociedad de hoy como a la del futuro.

Los datos que a continuación voy a presentar refrendan lo que hasta este momento he defendido. Proviene de mi ámbito de trabajo: la formación del profesorado. En el CPR de Torre Pacheco atendemos las demandas de casi 1.500 profesoras y profesores de todos niveles de la educación no universitaria. La suma de las horas que el profesorado ha dedicado individualmente a formación, hasta la fecha en el presente curso, es de 24.860 horas —la mayor parte fuera de su horario de trabajo—. Este es, sin duda, un dato sobre el que padres y medios de comunicación deberían meditar.

Estoy en condiciones de afirmar que cuando un profesor o profesora realiza una actividad de formación, no lo hace generalmente movido por el pequeño incentivo económico que puede tener a largo plazo con los sexenios, o los puntos para traslados porque, por regla general, las horas de formación que voluntariamente recibe superan las exigidas para cobrar un sexenio o las que son valoradas en ese concurso de méritos. El excedente en horas que dedica a su formación refleja principalmente un deseo de invertir en su actualización científica, didáctica, pedagógica, metodológica, de formarse en las nuevas tecnologías, de crear nuevos recursos y materiales, de investigar y dar solución a los problemas y retos que les plantea la educación en la sociedad actual: la desestructuración familiar, la agresividad, la

inmigración o la diversidad en general, etc. En definitiva, el profesorado está convencido de que su labor debe ser la del profesional más actualizado y competente.

Al referirse a la formación permanente del profesorado, la Comisión nº 3 de Recursos Humanos y Financiación del Consejo Escolar de la Región de Murcia afirma que: "...en la actualidad, la formación permanente del profesorado responde a las siguientes premisas: ...se siente la necesidad de mejorar el sistema actual que parece estar agotado, o que no responde a las expectativas reales del profesorado...", para continuar planteando un modelo de formación y apoyo al profesorado que considera coincidente en muchas de sus líneas de actuación con las propuestas por la Consejería.

Debo decir que discrepo de la aseveración de que el sistema actual de formación esté agotado. Antes de aventurar tal apreciación, me parece importantísimo que se tengan en cuenta las siguientes reflexiones:

- Es imprescindible para emprender cualquier estudio partir de la referencia al trabajo de campo —las muestras de las consultas a los profesores en este caso— para construir unas premisas cuya conclusión ofrezca fiabilidad al poder contrastarse. Los datos obtenidos, después de consultar al colectivo de profesores del ámbito del CPR de Torre Pacheco sobre la formación, no coinciden con esas premisas de partida que hace la Comisión. Si las premisas, que se suponen el punto de partida, están en desacuerdo con la realidad, el resto del estudio pierde fiabilidad al asentarse sobre una base poco fundamentada y, por tanto, débil.

- Si bien las líneas de actuación que plantea la Comisión se corresponden en buena medida con las de la Consejería de Educación y Cultura, el modelo de esta Consejería va más allá, ya que pretende mantener una relación fluida y continua en la vida de los centros educativos; fomentar la implicación cultural de estos en su entorno; dar una respuesta eficiente a las demandas del profesorado y de la sociedad, como se viene haciendo desde la llegada de inmigrantes; atender convenientemente los cambios de perfil profesional, o la formación en nuevas tecnologías de la información —sirvan de ejemplo, la planteada con el colectivo de profesores de tecnología o la creación del proyecto Plumier—.

Creo que estoy en condiciones de afirmar que las actuaciones del actual sistema de formación, como respuesta a las nuevas demandas y retos educativos, lejos de estar agotado, se encuentra en fase de crecimiento y que cuenta con una acogida y valoración por parte del profesorado muy positiva.

Ilustrísimas personalidades, señoras y señores, muchas gracias por su atención.

Mesa redonda: Rol del profesor del siglo XXI

Intervención de **D. Francisco A. Gómez Gómez**

Representante de profesores en el CERM

Buenos días:

En primer lugar, como miembro de la Comisión nº 3 del Consejo Escolar de la Región de Murcia he participado en la redacción de la Ponencia que ayer expuso el Sr. Presidente de la mencionada Comisión, D. Diego Guzmán y por lo tanto voy a aprovechar el poco tiempo disponible para aportar alguna otra reflexión sobre el contenido de estas Jornadas.

El informe del Consejo al Club de Roma, titulado "*La primera revolución global*" dedica unas páginas muy interesantes a la educación, considerándola la clave de los recursos humanos.

Estamos asistiendo en los albores del nuevo siglo a una triple situación de crisis que afecta al Estado del Bienestar (cohesión social), al mercado de trabajo (relaciones economía y sociedad) y a las personas (crisis de identidad-postmodernidad). El poder integrador en nuestra sociedad cada vez depende más del conocimiento y de la información. La nueva realidad: la sociedad globalizada, simultáneamente, produce más igualdad y más desigualdad, más integración y a la vez más exclusión social, provocando el aumento del sufrimiento individual porque los fracasos se viven como asuntos estrictamente personales. De ahí a la soledad y a la marginalidad hay muy poca distancia.

Comparto, con Juan Carlos Tedesco y otros, la idea de que la primera respuesta educativa al desafío nuclear de las sociedades del conocimiento del siglo XXI es la tener "*FE en la capacidad de aprendizaje de todas las personas, particularmente de aquellas que nacen en contextos de pobreza y precariedad social*". El Anteproyecto de LOCE, presentado en el Consejo Escolar del Estado el pasado 10 de mayo, entiendo que tiene el propósito de orientar la educación en sentido contrario y sería conveniente que las conclusiones de estas jornadas se las hiciésemos llegar lo antes posible a la Ministra de Educación para que introduzca en el texto las modificaciones pertinentes.

Considero, con firmeza, que el paso que tiene que dar el actual sistema educativo ha de ir en la dirección de sustituir la tradicional transmisión de conocimientos y contenidos enciclopédicos por lo que se denomina "APRENDER A APRENDER" (David Ausubel), reto asumido en el nivel legislativo por la LOGSE y provocador, entre otros, de su rechazo por amplios sectores sociales y profesionales, que casualmente, nunca se caracterizaron por su lucha para conseguir el derecho a la educación para todos, derecho evitable en las sociedades atrasadas y retrasadas, como era la nuestra hasta los años sesenta, pero inevitable hoy día, entre otras razones, porque los procesos productivos no se lo pueden permitir. El saber no puede permanecer en el vértice de la pirámide social, sino que hay que distribuirlo en red y, para conseguirlo, es necesario un sistema educativo que llegue a todos y para siempre.

El susodicho informe señala que los sistemas educativos actuales están afectados por tres problemas. En primer lugar, la acumulación de conocimientos en todos los campos (en cualquiera de los años de la década de los noventa, la cantidad de publicaciones científicas, supera a la producción científica elaborada desde el Imperio Romano hasta la 2ª Guerra

Mundial) y la dificultad de seleccionar lo que debe transmitirse al alumnado. La tarea docente se tiene que centrar en cómo ordenar, cómo seleccionar y cómo transmitir la información. La investigación educativa está realizando interesantes aportaciones en el campo de las didácticas específicas. La revista Cuadernos de Pedagogía del pasado mes de septiembre nos aproxima, con el rigor que la caracteriza, a las cuestiones de qué enseñar, cómo y por qué lo hacemos.

En segundo lugar, el anacronismo por la renovación constante de la información. Reto de la formación permanente. El vertiginoso desarrollo de las técnicas de la información y de la comunicación producen constantes desajustes en los procesos de cualificación y descualificación, lo que requiere importantes inversiones en formación permanente del profesorado, en formación profesional y en educación de adultos, ésta última, abandonada a su suerte desde hace tiempo.

Y en tercer lugar, en estrecha relación con lo que acabo de decir, el alumnado percibe confusamente como característica de la educación convencional que recibe que no le sirve para el mundo que le ha tocado vivir.

El XIII Encuentro de Consejeros Escolares Autonómicos y del Estado, celebrado en Oviedo, entre sus aportaciones hay que destacar la urgente necesidad de elevar a Licenciatura los estudios de Magisterio y establecer un segundo ciclo de contenidos psicológicos, pedagógicos y didácticos en la formación inicial universitaria del Profesorado de Educación Secundaria para construir y reconstruir la ESCUELA que queremos, la ESCUELA que necesitamos, la ESCUELA que nos va a permitir vivir juntos porque va a fomentar el desarrollo de las dimensiones social e individual de las personas: valor, empatía, inteligencia y vitalidad. La escuela contagiada de unas culturas por otras, la escuela civilizada, porque cada cultura son todas las culturas.

8. ACTO DE CLAUSURA

Acto de Clausura

Alfredo Mayorga Manrique

Presidente del Consejo Escolar del Estado.
Vicepresidente del Consejo Escolar Europeo

Ilmas. Autoridades.

Ilmos. Presidentas y Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos.

Sras. y Sres. Amigos todos.

Me vais a permitir que exprese, en primer lugar mi agradecimiento al Consejo Escolar de Murcia y de forma muy especial a su presidenta mi buena amiga Josefina Alcayna con quien hace años he compartido y en la actualidad sigo compartiendo trabajos, ilusiones y proyectos en el sugestivo mundo de la educación. Para mí es un honor proceder a clausurar estos Encuentros,

Un tema de interés, unos ponentes cualificados, una perfecta organización y un lugar maravilloso de celebración —Mar Menor— eran factores suficientes para ser conscientes de que estas Jornadas iban a ser un éxito, como así han sido.

Todos los que configuramos la Comunidad Educativa somos conscientes de que estamos viviendo unos momentos particularmente intensos en todo lo que hace relación a la educación. Es motivo de actualidad, de debate y, como no podía ser menos, de polémica.

Profundas e importantes reformas están teniendo lugar en todo el sistema educativo y en sus diferentes niveles y modalidades. Primero se acometió la reforma de la Universidad, posteriormente la Ley de Formación Profesional y Cualificaciones aborda un tema de gran interés y actualidad y, en estos momentos, nos encontramos en pleno debate sobre el Anteproyecto de Ley de la Calidad educativa.

Tres grandes retos tenemos en el momento actual planteados los profesionales de la educación y los Centros escolares como lugar donde se imparte la educación institucionalizada:

- El reto de la calidad,
- El problema de la participación y,
- El evitar todo tipo de exclusión, propiciando que la integración social tenga lugar en la escuela.

Y dichos retos nos obligan a profundizar en el estudio del papel que debe desempeñar “un nuevo profesor para un nuevo siglo”, así como ser consciente de “las nuevas demandas”, que conlleva dar respuesta a las “nuevas necesidades”.

No se nos escapan las expectativas mutuas que existen entre los educadores y la sociedad, pero nuestra experiencia nos indica como muchas veces dichas expectativas se alejan de la realidad y tienen una excesiva carga utópica. Múltiples problemas tienen su origen y desarrollo en el ámbito familiar y social y se intenta responsabilizar a los centros educativos y a los profesionales de la educación de todos los problemas y sus soluciones aunque muchos de ellos están alejados del ámbito escolar y estén fuera de sus particulares y concretas competencias y responsabilidades.

La escuela es reflejo de la sociedad y la educación es tarea solidaria y responsabilidad compartida. El reconocimiento de dichos hechos nos hace ser conscientes de la actual realidad de que los profesionales de la educación hemos dejado de ser la fuente única y exclu-

siva de los conocimientos de los escolares. Ello obliga a modificar y ordenar nuestros tradicionales roles y fomentar en los destinatarios de la educación el sentido crítico.

Es preciso formar al sujeto para que sea libre ante el proceso económico y político, pero que sea a su vez sujeto social y adaptativo, cuidando la educación para la información y para la capacidad crítica en una sociedad democrática.

Debemos incidir en propiciar una pedagogía del esfuerzo y la solidaridad ante las desigualdades y las injusticias sociales; “un país renovado en clave democrática necesita ciudadanos para convivir, tolerarse y saber circular por los cauces del pluralismo sin perder su identidad, sin destruir la del prójimo”.

Creo que este III Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia ha significado un ilusionado aldabonazo en el camino que todos juntos debemos recorrer. Profundicemos en nuestra vocación, en amar lo que estamos haciendo y en el buscar la obra bien hecha. Reitero mi agradecimiento, satisfacción y felicitación y amigos todos:

Queda clausurado el III Encuentro Institucional: “Un nuevo profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas necesidades”.

9. VALORACIÓN DEL ENCUENTRO

Conclusiones y propuestas

Valoración del Encuentro por los participantes al mismo

José M^o Sánchez Sánchez

Coordinador Asesor del CERM

La valoración se ha realizado basándose en el cuestionario diseñado al efecto, en el que se solicitaba la valoración de los asistentes, de 1 a 4 (1 mal, 2 regular, 3 bien y 4 muy bien), de cada una de las sesiones desarrolladas en relación con los contenidos presentados, rigor en el tratamiento, claridad en la exposición, coloquio provocado y el grado de satisfacción global; también se ha solicitado la valoración general en torno al horario, interés de los temas tratados, materiales suministrados y la organización. El cuestionario lo presentaron sesenta y cuatro participantes. En los siguientes cuadros presentamos, para cada sesión y valoración general, el porcentaje de asistentes que han hecho una valoración como: mal, regular, bien, muy bien o se han abstenido; también se acompaña el gráfico correspondiente al grado de satisfacción global para cada caso.

“La formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo”						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Contenidos	0.0%	3.1%	26.6%	70.3%	0.0%	3.7
Rigor tratamiento	0.0%	4.7%	29.7%	65.6%	0.0%	3.6
Claridad	0.0%	1.6%	9.4%	89.1%	0.0%	3.9
Coloquio	3.1%	18.8%	31.3%	45.3%	1.6%	3.2
Satisfacción	0.0%	0.0%	23.4%	76.6%	0.0%	3.8

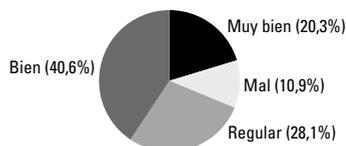
La sesión ha sido valorada de forma muy positiva, sobre todo la claridad del ponente con una puntuación media de 3,9 y el grado de satisfacción con un 3,8 y un 76,6% de los participantes que lo han valorado como “muy bien”. El coloquio se ha valorado más bajo, con una puntuación media de 3,2 (“bien”).



“La formación y funciones del profesorado”						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Contenidos	1.6%	14.1%	57.8%	25.0%	1.6%	3.1
Rigor tratamiento	3.1%	15.6%	57.8%	21.9%	1.6%	3
Claridad	10.9%	39.1%	31.3%	18.8%	0.0%	2.6
Coloquio	14.1%	32.8%	37.5%	10.9%	4.7%	2.5
Satisfacción	10.9%	28.1%	40.6%	20.3%	0.0%	2.7

En conjunto ha sido valorada esta sesión como “bien”. Como más destacado el contenido se ha valorado con una puntuación media de 3.1 y el rigor en el tratamiento 3. El coloquio ha sido lo más bajo con un 2.5 de media. La satisfacción global ha obtenido una puntuación media de 2.7 (regular muy cerca de bien), el 40,6% la han valorado como “bien”.

Informe Comisión 3 del CERMI



“Valoración social del profesorado en las CCAA del Estado Español, estudio normativo comparado”						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Contenidos	0.0%	4.7%	73.4%	18.8%	3.1%	3.1
Rigor tratamiento	1.6%	12.5%	73.4%	9.4%	3.1%	2.9
Claridad	7.8%	32.8%	51.6%	4.7%	3.1%	2.5
Coloquio	12.5%	39.1%	34.4%	6.3%	7.8%	2.8
Satisfacción	9.4%	29.7%	48.4%	9.4%	3.1%	2.6

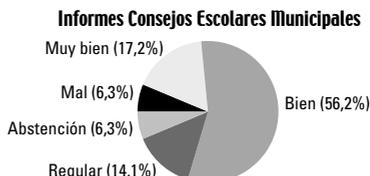
Al igual que la anterior, esta sesión ha sido en conjunto valorada sobre “bien”. Lo más destacado ha sido el contenido con una puntuación media 3.1. La satisfacción global se ha valorado con una puntuación de 2.6, el mayor porcentaje de participantes, 48%, la han valorado como bien

Informe Comisión 4 del CERMI



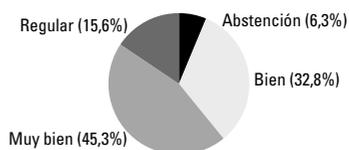
“Los Consejos Escolares Municipales ante los nuevos retos y necesidades del profesorado”						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Contenidos	0.0%	3.1%	60.9%	32.8%	3.1%	3.3
Rigor tratamiento	0.0%	12.5%	57.8%	26.6%	3.1%	3.1
Claridad	1.6%	25.0%	54.7%	14.1%	4.7%	2.8
Coloquio	3.1%	35.9%	46.9%	10.9%	3.1%	2.7
Satisfacción	6.3%	14.1%	56.3%	17.2%	6.3%	2.9

El promedio de esta sesión ha sido de “bien”. Destacan los contenidos con una puntuación media de 3.3 y el rigor en el tratamiento con un 3.1. La puntuación más baja ha correspondido al coloquio con un 2.7. En el caso de la satisfacción global se ha valorado con un 2.9, un 56,3% de los participantes la han considerado “bien”.



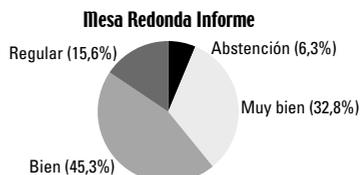
“Rol del profesor del siglo XXI. Nuevas demandas, nuevas necesidades. Conclusiones del estudio realizado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia”						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Contenidos	0.0%	4.7%	35.9%	54.7%	4.7%	3.5
Rigor tratamiento	0.0%	7.8%	35.9%	50.0%	6.3%	3.5
Claridad	0.0%	20.3%	25.0%	50.0%	4.7%	3.3
Coloquio	3.1%	25.0%	28.1%	20.3%	23.4%	2.9
Satisfacción	0.0%	15.6%	32.8%	45.3%	6.3%	3.3

Lo más valorado ha sido los contenidos y el rigor en el tratamiento con una puntuación media de 3.5, lo menos valorado ha sido el coloquio con un 2.9. En cuanto el grado de satisfacción con un 3.3 de puntuación media y con una mayoría de los participantes (45.3%) que lo califican “muy bien” y (32.8%) “bien”.



Mesa redonda desarrollo: "Rol del profesor del siglo XXI. Nuevas demandas, nuevas necesidades"						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Contenidos	0.0%	4.7%	46.9%	43.8%	4.7%	3.4
Rigor tratamiento	0.0%	6.3%	53.1%	37.5%	3.1%	3.3
Claridad	0.0%	9.4%	53.1%	34.4%	3.1%	3.3
Coloquio	6.3%	20.3%	39.1%	21.9%	12.5%	2.8
Satisfacción	0.0%	15.6%	45.3%	32.8%	6.3%	3.2

Vuelve a ser el contenido el aspecto más valorado con una puntuación media de 3.4 y el coloquio lo menos valorado con una puntuación de 2.8. En cuanto al grado de satisfacción se ha dado una puntuación de 3.2, calificando como "bien" el 45.3% y como "muy bien" el 32.8%.



Aspectos Generales						
	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Abstención	P. Media
Horarios	0.0%	4.7%	53.1%	42.2%	0.0%	3.4
Interés temas	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	3.7
Materiales	1.6%	23.4%	39.1%	35.9%	0.0%	3.1
Organización	0.0%	0.0%	28.1%	71.9%	0.0%	3.7

En este apartado, de los cuatro aspectos valorados, ha sido el interés de los temas y la organización lo mejor evaluado con una puntuación media de 3.7 (cercana a muy bien), la evaluación más baja ha sido para los materiales suministrados que ha obtenido una puntuación de 3.1 ("bien"). El 71.9% ha valorado la organización como "muy bien" y el 28.1% como "bien".



Observaciones

Sería conveniente establecer sesiones que facilitaran una mayor participación de los asistentes, con la formación de pequeños grupos de discusión para los distintos temas a tratar.

De no suministrar a los asistentes el material con todos los contenidos que se van a presentar, si se podría elaborar un amplio dossier en el que se refleje "el estado de la cuestión" en los diferentes temas a desarrollar.

En la programación del IV Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia, se debería presentar un informe respecto al grado de desarrollo de las propuestas y conclusiones establecidas en los tres encuentros realizados.

Parece necesario comenzar la primera jornada del Encuentro el viernes por la mañana.

Se confirma la validez del proceso seguido en dar el mayor peso específico del Encuentro a la presentación de los trabajos previos de estudio, consulta y debate desarrollados en los Consejos Escolares de Centro, Consejos Escolares Municipales, Colectivos de profesores, padres y alumnos; verdaderos protagonistas y receptores del hecho educativo.

Conclusiones y Propuestas

• En relación con el contenido de la profesión

En todos los debates ha aparecido una fuerte discrepancia entre las funciones que realiza el profesor (evaluador-vigilante) y las que deberían ser predominantes. Se incide sobre todo en la función de planificador del proceso enseñanza/aprendizaje y animador del mismo. En todos los casos se asume que el papel del profesor debe ir más allá del aula, con un gran contenido en VALORES, ACTITUDES, COMPORTAMIENTOS cívicos, no sólo ante el alumnado, sino también con los PADRES (función de asesoramiento).

• En relación con la capacitación del profesorado

La formación para ejercer la profesión es suficiente para ejercer con éxito la profesión, sobre todo la formación INICIAL y como ESPECIALISTAS en su materia. Entre primaria y secundaria hay ciertas diferencias entre la formación generalista y los aspectos pedagógicos. Los alumnos de educación secundaria, destacan la necesaria formación en aspectos PSICO-PEDAGÓGICOS. Los padres pusieron el acento en la mejora evidente en la acción TUTORIAL y en la regulación del reciclaje. Se concluye que existe cierta satisfacción con la educación que se dispensa: están bien formados, sobre todo en la materia de su especialidad, se necesita una mejora en formación de Tecnologías de la Información y Comunicación, Atención a la Diversidad, y formación psico-pedagógica (habilidades sociales, inteligencia emocional, métodos de enseñanza, temas de actualidad, etc).

• En relación con el estatus de la profesión

La posición que ocupa la profesión de maestro-profesor es una posición intermedia entre aquellas de clara tradición (médico, abogado, ingeniero, etc). Se considera como una profesión BIEN VALORADA socialmente, en comparación con otras. Para los padres: "son el pilar de la civilización y la cultura, pero se desprestigia porque tanto los propios padres, como los medios de comunicación enjuician muy duramente la acción de los profesores".

En la COMUNIDAD ESCOLAR se destaca que su posición no corresponde con la importancia social que tiene, y que se podría situar al mismo nivel que otros funcionarios, con igual formación. También se destaca que es una profesión que al ser enjuiciada por todos, con poco rigor, está deteriorando el crédito social que antaño tenía

• En relación con los derechos y responsabilidades (autonomía)

Se coincide en que hay una gran autonomía en las técnicas y métodos; en programas y objetivos aunque hay señalados unos mínimos, en la práctica real también se goza de ella

• En relación con los derechos y responsabilidades (control)

El control en general es débil en todos los casos. Alumnos: "no podemos ejercer un control como alumnos porque tanto el Equipo Directivo como los padres valoran muy poco nuestra opinión". Padres: "El Alumno es el que debe controlar la función docente, pero no tienen herramientas ni estructura para hacerlo. Los padres desconocemos muchos de los mecanismos que la administración tiene para ejercer un control adecuado, se debe reforzar el papel del Consejo Escolar como mecanismo de control. En general, para el profesorado, es satisfactorio el grado de control ejercido sobre su profesión, pero poco riguroso ya que en casos donde que hay que ejercerlo, porque el profesor NO CUMPLE, faltan mecanismos de actuación rápidos y eficaces. El Consejo Escolar, los padres, la administración y la dirección son los que deben controlar el trabajo del profesor, pero no suelen ser muy rigurosos.

• **En relación con la vocación**

Es determinante la vocación para el ejercicio de esta profesión. En general se tiene valorada como una profesión donde se ejerce y debe ejercerse por elección vocacional. Al profesor vocacional se le nota

Como causas que limitan o impiden el desarrollo de la vocación, se han señalado: la burocracia, el papeleo, desinterés por la mayoría de los padres, escaso apoyo de la Administración.

• **En relación con la satisfacción en el ejercicio de la profesión**

El profesorado resalta como elementos que le producen satisfacción en el trabajo los aspectos motivadores (trabajo en si, compañeros, autonomía...), por encima de los aspectos higiénicos, más relacionados con las condiciones de trabajo, lo que evidencia la estrecha relación que tiene la profesión con la VOCACIÓN, y con las profesiones consideradas liberales. Y, entre éstas condiciones la satisfacción con la NATURALEZA DE SU TRABAJO y la RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

• **En relación con el malestar que se produce en la profesión**

En todos los sectores se entiende que es una profesión con elevado riesgo de terminar padeciendo ESTRÉS, AGOTAMIENTO (Burnout). Los motivos de insatisfacción están relacionados con las condiciones de trabajo: muchas reuniones, corregir exámenes, trabajo fuera del horario escolar, etc.

Los principales aspectos que INSATISFACEN el trabajo del profesor están relacionados con CONDICIONES DEL TRABAJO (91%).

Como causas que producen agotamiento se destacan: el sentimiento de no poder conseguir los objetivos propuestos, la falta de apoyos materiales y personales, las relaciones en el aula...

En cuanto la voluntad de cambiar de profesión, si se pudiera, no estamos en una situación límite, aunque los profesores y directores entienden que se camina hacia ello. Una profesión que agota tiene altas tasas de probabilidad de NO SER ELEGIDA, y además de ABANDONARLA si ha lugar. Parece evidente que es una profesión en la que se envejece mal.

Como resumen del Encuentro

Al profesorado se le presentan unas nuevas demandas determinadas, sobre todo, por:

- Una creciente indisciplina en el Aula.
- Una creciente procedencia multicultural del alumnado que utilizan distintas lenguas.
- Una creciente utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- La prevención en la aparición de problemáticas sociales relacionadas con la salud o posibles comportamientos insolidarios (sida, droga, embarazos no deseados, botelleo, racismos...)

Para hacer frente a estas demandas, con éxito, al profesorado se le deberán cubrir las siguientes necesidades:

- Una formación inicial de calidad, con los conocimientos necesarios de las materias a impartir y que permitan el dominio de las técnicas necesarias de aplicación en el desarrollo profesional. Este objetivo debe estar por encima de los intereses de los departamentos universitarios, implicados en la formación del profesorado, o de los intereses particulares de los miembros que lo forman. Para el caso de los maestros la titulación será de licenciado.

- Una formación permanente de calidad, preferentemente en el Centro, que dé respuesta a los nuevos retos (problemas de convivencia, tecnologías de la información y comunicación, multiculturalidad...), con la inclusión de una formación psicológica que permita:

- Mejorar el desarrollo de la función tutorial (relaciones con alumnos y padres).
- Prevenir la salud psicológica del profesorado.
- Un apoyo real de la Administración a la labor docente. Con la correspondiente toma de decisiones en los aspectos que contribuyan a la valoración social del profesorado en la línea de las Comunidades Autónomas más sensibles en el tema.
- Adopción de medidas legales y de otra índole para resolver los problemas de conflictividad en el aula.
- Una mayor implicación de los padres en la tarea educadora. Es necesario potenciar programas que mejoren la participación educativa de los padres (Escuelas de Padres).
- Inclusión de un plan de prevención de riesgos psico-sociales que presente medidas de prevención a evaluar sistemáticamente por los órganos directivos del centro con los apoyos técnicos necesarios. Posibilitar al profesor la realización de actividades y trabajos alternativos al aula y una jubilación voluntaria tras 30 años de servicio.
- Fortalecimiento de la autonomía de los centros para su mejor adecuación a la realidad social.
- Búsqueda de puntos de encuentro con la sociedad en general, para dar a conocer en toda su extensión la labor docente
- Información a la opinión pública, a través de los medios de comunicación, para el conocimiento social de la profesión y establecimiento de campañas para la dignificación de la labor docente.
- La creación en los Centros, de puestos de trabajo de profesionales que complementen la labor del profesorado (intérpretes, trabajadores sociales, administrativos...)

10. APÉNDICE

Momentos del Encuentro



Representantes de Consejos Escolares Autonómicos.



Llegada de autoridades.



Representantes de la Consejería de Educación y Cultura.



Público asistente a la Sesión de Inauguración.



Auditorium Parque Almansa. Sesión de Inauguración.



Sesión de Inauguración.



Informes de las Comisiones nº3 y 5 del CERM.



Presentación de la Ponencia.



Informes de los Consejos Escolares Municipales.



Informes de los Consejos Escolares Municipales.



Mesa Redonda.



Informe del Mar Menor y Campo de Cartagena.



El coordinador del III Encuentro presentando las actividades.



Sesión de Clausura.



Fin del III Encuentro.

