

# **El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?**

*Javier Moreno Aparisi  
Rafaela García López*

© Javier Moreno Aparisi  
Rafaela García López

© Derechos de edición:  
Nau Llibres – Edicions Culturals Valencianes, S.A.  
Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia  
E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:  
Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:  
Publidisa

ISBN13: 978-84-7642-770-5  
Depósito Legal: V- 4.341 - 2008

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



## Agradecimientos

Este libro es fruto de la investigación realizada entre los años 2002 y 2005 como parte de una tesis doctoral dirigida por el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. En él han participado numerosas personas, colaborando en las diferentes fases de la investigación. Queremos manifestar nuestro reconocimiento a todas ellas. Al profesorado que colaboró rellenando un largo cuestionario y al que participó en los cursos de formación. A Juan Pedro Serrano, Miguel Martínez y Luis Cervellera, profesores que facilitaron el desarrollo de dichos cursos en sus respectivos centros. A Empar Busó, Manuela Lecue y a otros amigos y amigas que posibilitaron recabar la opinión del profesorado de una variada muestra de institutos.

Agradecemos la colaboración desinteresada de unos buenos compañeros, expertos en educación, que nos ayudaron en la elaboración del cuestionario y en el desarrollo del programa docente; de la Federación de Enseñanza de CCOO, cuya valiosa información aportada por sus estudios nos ha permitido complementar la recabada de diferentes fuentes oficiales; de Julio González, que nos asesoró en el estudio estadístico de los datos de la investigación; y de Xosé M. Souto que nos ha orientado en la presente publicación.

Los autores.

Mi agradecimiento especial a Lola Salas, mi compañera, que me ha ayudado en todo momento, con sus opiniones y con su comprensión.

Javier Moreno.



# Índice

Introducción .....	9
Capítulo 1. Problemas actuales con los que ha de enfrentarse el profesorado ....	13
1. La diversidad del alumnado .....	13
2. El fracaso escolar.....	19
3. La conflictividad en las aulas.....	25
Capítulo 2. La ESO reclama nuevas tareas al docente.....	29
1. Finalidad de la nueva etapa de secundaria.....	29
2. El currículo de la educación secundaria obligatoria .....	33
2.1. Concepto de currículo .....	33
2.2. Currículo comprensivo .....	34
2.3. Un currículo excesivamente académico .....	35
2.4. Cómo mejorar el currículo de la educación secundaria .....	37
3. Proceso de enseñanza aprendizaje.....	39
3.1. Concepto de aprendizaje y formas de enseñanza .....	39
3.2. Estrategias de aprendizaje .....	42
3.3. ¿Cómo se pueden adquirir y ampliar las estrategias de aprendizaje?.....	43
4. Aprendizaje cooperativo .....	47
4.1. Aprendizaje cooperativo. Fundamentos .....	47
4.2. Aprendizaje cooperativo y clima de aula .....	51
4.3. La organización de los grupos de trabajo cooperativo .....	52
4.4. Ventajas del aprendizaje cooperativo. Valoración .....	56
5. Evaluación del aprendizaje .....	58
5.1. Diferentes concepciones de la evaluación educativa.....	58
5.2. La evaluación integrada en el proceso de enseñanza .....	60
5.3. Evaluación y promoción en la educación secundaria.....	62
6. La convivencia en el centro educativo .....	64
6.1. El clima de convivencia en los centros.....	64
6.2. La prevención y la resolución de conflictos .....	68
6.3. El maltrato entre iguales.....	71
6.4. La relación interpersonal como clave de la convivencia .....	72
6.5. Desarrollo de la convivencia a través de la tutoría .....	74

7. Medios personales y materiales para la nueva etapa educativa .....	75
7.1. El gasto educativo en España en el contexto europeo .....	76
7.2. Una red incompleta de centros de secundaria .....	78
7.3. Problemas en el funcionamiento de los centros de secundaria. Percepción del profesorado .....	82
Capítulo 3. Un modelo de formación para el nuevo perfil profesional docente ..	87
1. Evaluación de las actitudes del profesorado .....	87
1.1. Explicación del modelo teórico .....	87
1.2. Evaluación de las actitudes .....	91
2. Formación para el nuevo perfil profesional .....	92
2.1. Evolución de la formación permanente .....	92
2.2. Formación permanente y desarrollo profesional docente .....	96
2.3. El centro educativo como eje de la formación permanente .....	99
2.4. Principales temas objeto de formación. Su fundamentación .....	103
2.5. Formación para el trabajo en equipo entre el profesorado .....	106
2.6. Formación para la comunicación profesor-alumno .....	111
Capítulo 4. Análisis de las actitudes del profesorado hacia las nuevas tareas docentes .....	113
1. Finalidad, objetivos y diseño de la investigación .....	113
2. Elaboración del cuestionario como instrumento para la valoración de actitudes .....	118
3. Descripción de la muestra .....	121
4. Resultados. Análisis de las actitudes del profesorado ante las nuevas tareas docentes .....	122
4.1. Actitudes hacia el trabajo en equipo del profesorado .....	123
4.2. Actitudes hacia la formación del profesorado .....	125
4.3. Actitudes respecto a la finalidad educativa de la educación secundaria obligatoria .....	126
4.4. Actitudes sobre la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje .....	128
4.5. Actitudes hacia el trabajo cooperativo del alumnado .....	129
4.6. Actitudes respecto a la función tutorial .....	130
5. Conclusiones .....	131
5.1. Necesidad de mayor formación pedagógica .....	133
5.2. Necesidad de formación sobre técnicas de aprendizaje cooperativo .....	134

---

5.3. Necesidad de formación para la correcta valoración y desarrollo de las relaciones profesor-alumno .....	135
Capítulo 5. Propuesta de un programa de formación.....	137
1. Objetivos y características del programa formativo .....	137
2. Resultados del programa de formación .....	140
Capítulo 6. Conclusiones .....	149
Bibliografía .....	157
Anexos .....	165
Anexo 1. Cuestionario dirigido a profesorado de secundaria .....	166
Anexo 2. Programas docentes.....	169





# Introducción

Los cambios sociales reclaman una constante adaptación de los sistemas educativos. En España, en los últimos años, en cuanto a la educación básica se refiere, tal adaptación se ha manifestado especialmente en la nueva configuración de la educación secundaria. Los cambios en este nivel educativo están planteando un perfil profesional docente distinto al que existía desde hace décadas. Un análisis de las nuevas funciones docentes que hoy deben desarrollar los centros educativos nos lleva a concluir que el profesorado actual no ha sido formado para afrontarlas adecuadamente. Conocer las actitudes de los docentes hacia estas nuevas tareas nos permitirá saber qué necesidades formativas existen y con qué prioridad deben acometerse. Con esta intención fue diseñada la investigación objeto de este libro. El trabajo de investigación tenía como finalidad plantear y evaluar una propuesta para el cambio de actitudes hacia las nuevas tareas docentes que el profesorado de secundaria debe afrontar.

Para ello se procedió, en primer lugar, a definir el problema objeto de la investigación, haciendo un repaso de los principales temas que la implantación de la nueva educación secundaria estaba planteando en la tarea docente. La problemática de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las tareas docentes que ésta conlleva, y la formación para el nuevo perfil profesional que de ello se deriva, se analiza en los tres primeros capítulos.

El primer capítulo pretende justificar la profundidad de los cambios que en el campo de la educación se están produciendo, en consonancia con los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales de la sociedad española. Analiza las nuevas funciones que la sociedad demanda de la educación, y centra la atención en la nueva estructuración de la etapa de educación secundaria, elemento clave de todas las leyes de educación promulgadas en España en los últimos quince años. En el capítulo se analizan los principales temas que la implantación de la etapa está planteando. Conocer la percepción que el profesorado tiene sobre el nivel de fracaso escolar, sobre la conflictividad en las aulas, sobre la atención a un alumnado cada

vez más heterogéneo... nos ha ayudado a centrar los principales retos que, a nuestro juicio, tienen los actuales centros de educación secundaria.

En el siguiente capítulo analizamos las tareas docentes que con la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria están cobrando una importancia muy especial. Hemos destacado los temas en los que creemos que se reflejan los principales cambios propuestos: la finalidad de la nueva etapa de educación secundaria; el currículo de dicha etapa; las estrategias de aprendizaje; el trabajo cooperativo en el alumnado; la evaluación; el comportamiento en el aula, las relaciones personales y la convivencia en el centro; los medios personales y materiales para la nueva etapa; la formación del profesorado y el trabajo en equipo por parte del profesorado.

Cada uno de estos ámbitos es analizado a la luz de la teoría pedagógica de los últimos años, para observar la evolución conceptual que haya podido haber en cada caso, y el papel que en la actualidad se le asigna. El estudio de los dos últimos núcleos, referidos al profesorado, se desarrolla en el capítulo siguiente, en un apartado específico para ello.

A partir de lo descrito en el primer y en el segundo capítulo –nuevas funciones de la educación y análisis de las tareas docentes de la educación secundaria– se perciben claramente unas necesidades formativas del profesorado de secundaria, necesidades que creemos que giran principalmente en torno a la relación profesor-alumno y a la capacidad del profesorado para trabajar en equipo.

El tercer capítulo se dedica a justificar teóricamente un modelo de formación que permita mejorar las actitudes del profesorado para afrontar los problemas planteados. Intentamos justificar, en primer lugar, la pertinencia de la aplicación de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975) para el estudio de las actitudes del profesorado hacia las nuevas tareas docentes de la educación secundaria. En segundo lugar, abordamos el estudio, justificado teóricamente, sobre las condiciones para lograr una formación permanente del profesorado con buenos resultados.

Para el desarrollo de la investigación ha habido que elaborar un instrumento de medida específico para el objetivo de nuestro estudio. El proceso de elaboración y validación de un cuestionario adecuado a nuestros fines se describe detalladamente en el capítulo cuarto.

En este capítulo se expone, en primer lugar, las características generales de la metodología de la investigación: se define el problema y se plantean los objetivos y las hipótesis. En segundo lugar, se explica el proceso de elaboración y validación del cuestionario de valoración de actitudes que va a ser el instrumento de medida que utilizaremos para poder efectuar la investigación, y se describe la selección de la muestra sobre la que se desarrollará el programa de formación.

Aplicando el cuestionario y analizando los resultados que nos suministra el pretest, hemos podido formular una propuesta de programa de formación. Una vez

realizado el programa docente se ha procedido a evaluar los resultados, aplicando de nuevo el cuestionario y valorando, junto con el profesorado participante en la formación, el proceso desarrollado. Todo ello se describe en el capítulo quinto.

Así pues, mediante esta investigación cuasi-experimental descrita, hemos podido determinar cuáles eran las actitudes del profesorado hacia las nuevas tareas, qué necesidades formativas principales debían abordarse y qué modelo y tipo de programa de formación permanente del profesorado podía resultar más eficaz para afrontar la nueva situación. Finalmente, a partir de las valoraciones realizadas en los capítulos anteriores, se desarrolla la discusión sobre las hipótesis planteadas en la investigación, y se extraen unas conclusiones.



# Capítulo 1.

## Problemas actuales con los que ha de enfrentarse el profesorado

En el entramado de transformaciones sociales y educativas producidas en los últimos años podemos observar tres elementos que están condicionando en gran medida la práctica docente: a) la existencia de un alumnado cada vez más diverso, b) el problema de un insuficiente rendimiento académico y c) un nivel de conflictividad en el aula que interfiere negativamente en el aprendizaje y que deteriora la convivencia. Estos tres factores se presentan estrechamente relacionados y no se les puede hacer frente si no es mediante estrategias que los contemplen en su conjunto. Afrontar esta problemática que caracteriza en gran medida la educación secundaria en la sociedad actual requiere un profesorado con un nuevo perfil profesional que le permita intervenir adecuadamente en un marco escolar cada vez más complejo. Pese a lo entrelazados que aparecen los temas apuntados, vamos a analizarlos dedicando un apartado a cada uno de ellos, fijándonos, no obstante, en la relación que guardan unos con otros.

### 1. La diversidad del alumnado

Una de las características destacadas de la enseñanza básica en España en los últimos años está siendo la aparición de un alumnado cada vez más heterogéneo como consecuencia, por un lado, de la mayor extensión de la escolaridad obligatoria y, por otro, por el crecimiento cada vez más notable de colectivos de estudiantes per-

tenecientes a diferentes países y culturas. Esta diversidad en el alumnado se puede apreciar en diferentes aspectos. Observamos diferencias en cuanto a los intereses y expectativas que los alumnos tienen respecto a lo que estudian y respecto a lo que esperan de su escolaridad. Especialmente en la etapa de educación secundaria se puede constatar una disparidad en el nivel de conocimientos y en la capacidad y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. La diversidad social y cultural está también presente en las aulas, especialmente en los centros públicos: la universalización de la educación y su obligatoriedad hasta los dieciséis años ha hecho que la diversidad social se manifieste también en los centros docentes. Como señala Gimeno Sacristán (2000: 72), “en la escuela, como en la vida externa a ella, existe la heterogeneidad; la diferencia es lo normal”. La presencia de alumnado perteneciente a otras etnias y culturas empezó a ser notable hace años en la educación infantil y primaria, pero es desde hace poco cuando se está produciendo la escolarización de estos nuevos colectivos en los niveles de la enseñanza secundaria. A excepción del alumnado de etnia gitana, que hace ya más tiempo que regularizó su escolarización en el sistema educativo ordinario (Montoya, 1988), la aparición en las aulas de niños y jóvenes de otras culturas es relativamente reciente. Integrar a todos estos alumnos en nuestras escuelas supone un logro importante, pero exige un esfuerzo inesperado del profesorado y de la Administración, y una visión diferente de los indicadores de calidad del sistema (Esteve, 2004).

A la diversidad cultural y social, y a la variedad de intereses, expectativas y capacidades sobre el aprendizaje, hay que añadir las diferencias en cuanto a las actitudes y el comportamiento. El comportamiento en el aula está influido en gran medida por el interés personal, por el tipo de relaciones con los compañeros y con el profesorado y por los resultados académicos que obtiene el alumno. Así pues, son una variedad de factores los que inciden de forma conjunta y relacionada produciendo situaciones complejas para el manejo del aula. Dejando de lado los problemas de convivencia que se estudian en un epígrafe posterior, analizaremos ahora las dificultades derivadas de la cada vez mayor heterogeneidad del alumnado.

La diversidad derivada del origen social de los estudiantes es fácilmente observable. En las investigaciones citadas sobre el funcionamiento de los centros docentes y sobre el rendimiento académico, uno de los parámetros considerados es el contexto sociocultural al que pertenece el alumnado. En un estudio del INCE (2000), se destaca que la variable que más influye en los resultados escolares es el nivel sociocultural de los padres: el nivel de aciertos en las diferentes áreas del alumnado con padres universitarios es de un 61%, mientras que el de los estudiantes cuyos padres sólo tienen estudios primarios es de un 47'5%. Ésta es una realidad que hoy existe en los centros y que se agudiza más en unos –los públicos y especialmente los ubicados en la periferia de las ciudades– que en otros. Cuando las diferencias son muy acusadas se precisan medidas específicas que posibiliten el normal desarrollo escolar. Las diferencias según el origen social están siendo estudiadas desde hace unas décadas, precisamente desde que la enseñanza básica se ha generalizado y

ampliado a toda la población. La existencia de desventajas socioculturales en grupos de la sociedad se traduce en desfases en el rendimiento y en la adaptación escolar de los alumnos. Por ello, al tiempo que ha ido extendiéndose la enseñanza básica, se ha ido abriendo paso la idea de que era necesario compensar las carencias con las que determinados alumnos accedían a la escuela. No sólo existe el problema de que a lo largo de la escolarización se falla, sino que desde el inicio existen desigualdades en individuos y colectivos que los sitúan en desventaja. Ante la marginación social, económica y cultural de partida, surge la necesidad de actuar para hacer posible la igualdad de oportunidades, ofreciendo más ayuda a quien más la necesita. El cambio que significa que la enseñanza secundaria ya no se configure como etapa preparatoria y seleccionadora para posteriores estudios sino como educación básica y obligatoria es algo relativamente nuevo en nuestro sistema educativo. La necesidad de transformar el sistema educativo se plantea porque cambia el perfil de los alumnos, pero también porque cambia la concepción de la educación, desde un planteamiento elitista que siempre consideró la educación como un privilegio reservado a los mejores, hasta una nueva concepción de la educación como un derecho, como un servicio público que debe ofrecerse sin exclusiones (Esteve, 2004).

En cuanto a la diversidad cultural, observamos que es una realidad emergente en las aulas españolas. En el aspecto moral la presencia de grupos culturales diferentes es una buena ocasión para desarrollar una educación en valores, donde el conocimiento y la relación personal favorezcan los principios de aceptación y tolerancia cultural, sobre la base de la universalidad de los derechos humanos. En el plano educativo, salvando los obstáculos de intolerancia y prejuicios que puedan existir en un momento dado, los problemas aparecen si existen niveles muy diferentes para el aprendizaje, ya sea por un desfase en los conocimientos de partida cuando se ha producido una escolarización tardía o irregular, ya sea por el insuficiente conocimiento de la lengua en la que se enseña. Cuando se dan las circunstancias adecuadas, contando con los medios personales y materiales necesarios, el profesorado puede adaptar el método de enseñanza a la diversidad de los alumnos, obteniendo así una educación mejor para todos, no sólo para los estudiantes de las culturas minoritarias.

Por otra parte, desde finales de los años ochenta, un propósito del sistema educativo español fue que el alumnado con discapacidades psíquicas, sensoriales o motóricas se escolarizara de la forma más integrada posible con el conjunto de los estudiantes. De un sistema en el que predominaba la escolarización en centros específicos de educación especial, se fue pasando a una situación en la que gran parte del alumnado con necesidades educativas especiales se atendía en centros ordinarios, con el apoyo de unidades de educación especial en régimen abierto. Esta tendencia se ha ido desarrollando paulatinamente y, en las etapas de educación infantil y primaria, cuando se ha contado con los medios suficientes, se ha logrado una correcta integración. En la educación secundaria también se ha avanzado en esta dirección aunque más lentamente, entre otras razones por la insuficiente

adecuación de los centros y por el retraso en la incorporación de profesorado y de otros profesionales especialistas en educación especial. Este colectivo de alumnos, presente hoy en secundaria, añade más diversidad a las aulas. En un informe del MEC (INCE, 1998), se reflejaba que, por parte del profesorado, se constataba una aceptación no demasiado problemática, incluso con una valoración global positiva de los beneficios que la integración suponía no sólo para los alumnos integrados, sino para el centro de modo general, pero que las dificultades prácticas se hacían notar por no existir medios adecuados y suficiente apoyo.

La diversidad del alumnado deriva también de la propia naturaleza del estudiante en este momento de su vida. El paso de primaria a secundaria coincide plenamente con el período de la preadolescencia. Esta etapa es un tiempo de cambio en los aspectos físicos, intelectuales, sociales y emocionales. Durante este tiempo, deberá desarrollar su identidad personal y sexual e interiorizar unos valores que le permitan relacionarse con sus iguales y con los adultos, ser aceptado y saber participar de forma constructiva en su entorno. Las variaciones que pueden darse en esta etapa de crecimiento son muy amplias. El ritmo de los cambios físicos, el grado de madurez personal y las circunstancias singulares que pueden darse en cada alumno dibujan un cuadro muy variado de situaciones en las que predomina la diversidad. El aprendizaje no es ajeno a la disposición personal de cada sujeto; los conocimientos a impartir, para que sean aprendidos por el escolar, no pueden producirse al margen de sus vivencias. El profesorado debe tener en cuenta que su labor docente en esta etapa educativa se realiza con adolescentes y que la situación de los alumnos en este período es notablemente variada y cambiante.

Como hemos visto, la LOGSE y la normativa reguladora de su desarrollo y aplicación contemplaba especialmente la forma en que se debía atender la diversidad que necesariamente se iba a producir en las aulas. A pesar de las previsiones establecidas en el discurso oficial de la ley, la realidad vivida en los centros de secundaria durante los años de implantación y desarrollo de la ESO ha puesto de manifiesto que trabajar con un elevado nivel de heterogeneidad en las aulas exige más medios personales, mayor flexibilidad organizativa, mejor preparación del profesorado y corregir algunos errores de organización escolar. Conocer la opinión del profesorado sobre el impacto que la diversidad en las aulas ha tenido para su labor docente puede ayudar en el análisis y comprensión del problema. En un informe sobre lo que pensaba el profesorado que estaba iniciando la implantación de la ESO (INCE, 1998), se indica que la atención a la diversidad se vive como problema. La diversidad, en estrecha relación con las perspectivas derivadas de la consideración de este ciclo educativo como escuela comprensiva, parece un concepto que no queda muy claro para el profesorado. Además, su proyección operativa –las adaptaciones curriculares– plantea notables dificultades, sin producir resultados medianamente satisfactorios. La heterogeneidad de los alumnos plantea, también, problemas de gestión de clase de difícil solución,



sobre todo para los profesores de Educación Secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos. Los programas de diversificación curricular y los de garantía social –actualmente transformados en Programas de Cualificación Profesional Inicial– no parece que hayan aportado una solución eficaz para un gran número de alumnos, en parte por minoritarios, y en parte por ofrecerse demasiado tarde. En cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, se acepta bien su integración, considerándola beneficiosa tanto para ese alumnado como para los estudiantes que los acogen, pero se constata que la insuficiencia de medios dificulta la tarea integradora.

El profesorado parece indicar que atender las dificultades de aprendizaje está costando más de lo que se había previsto. La opinión del profesorado con referencia al tratamiento que la LOGSE hace del principio de diversificación es más bien escéptica, abundando los que piensan que, en la situación actual y según los parámetros legales en vigor, individualización y diversificación son imposibles (García Garrido, 2000). La diversidad de niveles de aprendizaje en un mismo curso y la necesidad de dedicar mucho tiempo y energías para mantener la disciplina generan malestar entre los docentes. Muchos profesores consideran que no reciben el apoyo necesario por parte de la administración y que se les exigen funciones para las que no se les ha preparado (Escámez, García López y Sales, 2002).

Las dificultades en la aplicación del modelo comprensivo puestas de manifiesto durante los últimos años han servido para justificar medidas de corte segregador que la Ley de Calidad (LOCE, 2002) proponía. Uno de los aspectos de más relevancia de la citada ley era el establecimiento de diferentes *itinerarios formativos* pensados para la diferente tipología de alumnado que hoy cursa un mismo tipo de estudios en la ESO.

En la Ley de Calidad los itinerarios aparecían como la solución a los problemas que aquejaban a la ESO. Y efectivamente, si a la educación secundaria se le quita su carácter comprensivo, estableciendo vías diferenciadas según tipología de alumnos, de mayor y menor capacidad, de mejor y peor comportamiento, de expectativas más o menos elevadas..., en suma, si la educación secundaria ya no se plantea como una enseñanza básica común para toda la población escolar de una misma edad, los problemas derivados de la heterogeneidad del alumnado desaparecen a cambio de renunciar al carácter compensador de desigualdades que el sistema educativo, con la generalización de la escolarización, tuvo desde sus inicios. En los últimos años el malestar docente ha ido creciendo y los principales motivos de crítica han recaído sobre la ESO. Una alternativa que suponga que los problemas de comportamiento, de insuficiente nivel académico y de baja motivación y expectativas se deriven hacia otras vías de enseñanza puede parecer una buena salida para el profesorado que espera dedicarse al sistema “normal”, es decir, al que prepara para el bachillerato, y no a los subsistemas de menor altura, en los que lógicamente se concentrarán buena parte de los problemas de los que se intenta huir. La opinión del profesorado ha estado dividida ante la “solución” de los itinerarios. En todo caso, lo que denotan

gran parte de las investigaciones realizadas en los últimos años es que la ESO tiene importantes problemas que deben ser corregidos; y que especialmente la atención a la diversidad requiere la puesta en marcha de importantes medidas específicas para poder desarrollar el programa docente establecido para esta etapa obligatoria de educación básica y común para todo el alumnado.

En la actualidad, con ocasión del desarrollo legislativo de la actual LOE, están saliendo a relucir una serie de medidas tendentes a corregir algunos de los problemas que la aplicación de la ESO puso de manifiesto. En esta línea se apuntan cuestiones relativas a la puesta en marcha de planes de atención a la diversidad y de refuerzo escolar en la etapa de primaria; a hacer de los dos primeros cursos de ESO un ciclo que permita una transición más suave entre primaria y secundaria; a reducir el elevado número de profesores distintos que imparten clase a un mismo grupo de alumnos; a reforzar la función tutorial en los dos ciclos de la etapa, etc.

Durante la implantación de la ESO se pusieron de relieve una serie de dificultades. Sin embargo, junto a los problemas que ya han sido ampliamente comentados, también experiencias educativas para hacerles frente que han funcionado con éxito; experiencias quizá poco conocidas y no suficientemente apoyadas y mucho menos generalizadas. Entre el colectivo de profesores más comprometidos con la implantación de la ESO, se observa una opinión favorable sobre el funcionamiento de algunas medidas de atención a la diversidad, como los programas de diversificación curricular, los agrupamientos flexibles del alumnado (a determinadas horas para cursar algunas materias) o los grupos de apoyo (para determinados alumnos en unas u otras áreas).

En la etapa de educación obligatoria todos deben progresar. El que una parte del alumnado tenga unas dificultades para alcanzar los niveles previstos para el conjunto debe llevar a intensificar el esfuerzo, no a crear diferentes planes de estudio. Las medidas de refuerzo dentro y fuera del aula, con los profesores de las áreas correspondientes y con profesorado de apoyo, así como la permanencia de más tiempo en un curso o a lo largo de la etapa deben ser posibles y habrá que utilizar las formas más eficaces para que den buen resultado. La motivación está en la base del aprendizaje, por lo que cualquier medida de atención a la diversidad debe contar con la colaboración activa del escolar y estar enfocada a mejorar su autoestima. Cuanto más flexibles sean los modelos de organización, más posibilidad de integración a lo largo de la etapa existirán; en cambio, las opciones que impliquen un encuadramiento estable en un determinado grupo o nivel favorecerán el distanciamiento entre unos y otros grupos de alumnos.

Los programas de diversificación curricular, establecidos para alumnado de dieciséis años que se considera que podrían conseguir la titulación de final de la etapa a través de un programa específico, parecen contar con una buena valoración por parte de los docentes. La experiencia de su aplicación indica que se obtiene un elevado porcentaje de alumnado que alcanza el título de graduado en secundaria a través de estos programas.

Actualmente se produce un desequilibrio en la escolarización de determinados colectivos de alumnado: existe una tendencia a que los estudiantes de origen inmigrante, de minorías étnicas y en general el alumnado con necesidades educativas especiales se matricule más en centros públicos que en centros privados. Esta circunstancia hace que el alumnado con más dificultad de escolarización se concentre en determinados centros. Gran parte del profesorado de los centros públicos considera que en la escuela privada se expulsa a los estudiantes que tienen problemas de rendimiento o de convivencia y que no se admite a los hijos de determinadas familias con unas u otras justificaciones. Este profesorado tiene la convicción de asumir la casi totalidad de los alumnos con dificultades (Escámez, García López y Sales, 2002). La demanda de una nueva normativa de admisión de alumnos que evite esta descompensación entre unos y otros centros a la hora de atender a todo tipo de alumnado se hace patente.

Como vemos, no existen soluciones simples para un problema tan complejo como es el de la diversidad en las aulas. Pero la experiencia docente acumulada durante los años de desarrollo de la ESO puede dar pistas de por dónde avanzar. Consideramos que conocer las alternativas que se han aplicado con éxito para hacer frente a los problemas, apoyar a los centros que se están esforzando en lograr una enseñanza de calidad para todos y fomentar la formación del profesorado en aquellos aspectos que la nueva realidad educativa plantea y que fueron insuficientemente abordados en la formación inicial, es la línea a seguir para mejorar la actual educación secundaria.

## 2. El fracaso escolar

El llamado *fracaso escolar* ha sido tradicionalmente uno de los temas al que se ha aludido a la hora de valorar las bondades o deficiencias de un sistema educativo. Una de las razones más nombradas en la década de los ochenta al acometer la reforma de las enseñanzas medias, que desembocaría en la LOGSE de 1990, fue precisamente el elevado índice de suspensos y abandono de estudios que se producía en el antiguo bachillerato (BUP) y en la anterior formación profesional (FP). Asimismo, uno de los motivos esgrimidos en los últimos años para justificar la necesidad de una nueva ley general de educación ha sido el insatisfactorio nivel de éxito académico.

El fracaso escolar es un concepto demasiado impreciso. Si queremos valorar y comparar los estudios que sobre esta materia se han realizado, resulta obligado definir mejor este término. En primer lugar, vamos a hacer algunas aclaraciones referidas al sistema escolar en su conjunto, observando la relación entre las reformas de las tres décadas pasadas y los principales problemas de escolarización y

de calidad de la enseñanza del sistema educativo español. En nuestro país, la escolarización obligatoria y gratuita hasta los catorce años no se alcanzó plenamente hasta finales de los setenta, logro obtenido mediante la aplicación de la LGE de 1970. Hoy todo el mundo está de acuerdo en que la implantación de una formación común de ocho años (la etapa de Enseñanza General Básica) fue un gran acierto de esta ley. Durante la década de los ochenta, se dedicarán esfuerzos para mejorar las condiciones de dicha escolarización, básicamente a través de un amplio plan de construcción de nuevos centros, y se iniciarán estudios y una experimentación de reforma de las enseñanzas medias en respuesta a las deficiencias en cuanto al alto nivel de abandono que se constataba en la formación profesional y en cuanto a los inconvenientes que suponía el establecimiento de hecho de dos redes paralelas de estudios posteriores a la EGB.

En la década de los noventa, la LOGSE pretenderá, entre otros objetivos, extender más la escolaridad: diseñando una etapa infantil con carácter educativo y no solamente asistencial o de custodia, ampliando la obligatoriedad hasta los dieciséis años y oficializando la educación de personas adultas que hasta entonces no se contemplaba en el sistema escolar reglado. La ampliación de la educación obligatoria supuso unificar las dos ramas existentes (los dos primeros cursos de BUP y los dos cursos del primer grado de FP) en una sola, intentando, por un lado, que siguieran en el sistema educativo los jóvenes que a la edad de catorce lo abandonaba, sin haberse llegado a matricular en una u otra rama, y, por otro lado, buscando solución al considerable nivel de fracaso existente en los primeros años de BUP y de FP por repeticiones o abandonos. La nueva educación secundaria, en su tramo obligatorio de los doce a los dieciséis años –la Educación Secundaria Obligatoria–, inició su implantación en el curso 96-97, finalizando el cuarto año de la etapa durante el curso 99-2000. Con los recientes estudios de los que hoy se dispone se puede hacer una primera valoración de resultados, aunque con la limitación que supone el corto período de tiempo estudiado y la necesidad de establecer unos criterios de cómo realizar la comparación entre esta etapa y el período correspondiente del anterior sistema que no escolarizaba al cien por cien de los jóvenes de esas edades.

Evaluar un sistema escolar supone enjuiciar su capacidad para alcanzar los objetivos que se haya propuesto. El análisis del éxito o fracaso escolar en una determinada etapa deberá hacerse pues en el marco de las finalidades educativas que dicha etapa tenga asignadas. Como se ha visto en este breve repaso sobre la evolución de la enseñanza en España en las últimas décadas, el principal tema abordado ha sido el referente a la estructura de una educación secundaria que respondiera a la demanda social de mayor educación básica para todos (mediante la ampliación de la escolaridad obligatoria), al tiempo que posibilitara el acceso a estudios post-obligatorios, con los conocimientos y capacidades requeridas para ello, al mayor número de jóvenes posible. A partir de estos dos grandes objetivos, analizaremos los datos que nos presentan los diferentes estudios que comentamos a continuación.

Una forma de valorar la situación de nuestro sistema educativo es comparándolo con el de otros países de nuestro entorno, y para ello una de las fuentes disponibles es el informe PISA (Programme for International Student Assessment) promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Tanto en el informe del año 2000 (OCDE, 2001) como en el de 2003 (MEC, 2004), al comparar los resultados académicos de los principales países desarrollados, España se sitúa en los tres ámbitos considerados (lectura, matemáticas y ciencias) algo por debajo de la media de la Unión Europea. Del estudio se desprende que el nivel socioeconómico y cultural familiar, así como el de recursos de la escuela, es uno de los factores que más explican las diferencias de resultados en cada país. Considerando conjuntamente las tres áreas estudiadas, España se sitúa un 2'8% por debajo de la media de la OCDE. Teniendo en cuenta que el PIB de España es uno de los más bajos de la Unión Europea, podríamos considerar que los resultados educativos no son inferiores a los que cabría esperar en función del nivel de desarrollo económico (Tiana, 2003). Asimismo en el informe se observa que los promedios en lectura, matemáticas y ciencias obtenidos en países con sistemas educativos de carácter comprensivo son superiores a los de los países con sistemas selectivos. En los sistemas comprensivos se generan menos diferencias entre los alumnos con mejores y peores resultados que entre los segregadores, sin que esto signifique que se rebajen los niveles de formación, pues ni siquiera los mejores alumnos de países con sistemas selectivos obtienen mejores puntuaciones. Esto nos lleva a plantear la relación que existe entre el nivel de equidad y la calidad de un sistema educativo. Según los datos del informe PISA citado, los resultados de los alumnos españoles dependen en menor medida que en otros países de su nivel socioeconómico y cultural, lo que quiere decir que la escuela contribuye a suavizar las diferencias sociales de partida. Sin embargo, el porcentaje de alumnado en España que abandona la educación secundaria sin titulación es muy alto: mientras que la media en la Unión Europea es de un 19'3%, en España llega al 28'3% (Euroestat, 2001), lo que indica la necesidad de revisar el sistema y conseguir mejorar en este campo.

Otra forma de valorar la salud de un sistema es estudiar la evolución de determinados indicadores a lo largo de un período. Cuanto más extenso sea éste, mayor fiabilidad aportará el estudio para valorar el signo positivo o negativo en la evolución del sistema. Según datos del Ministerio de Educación (MECD, 2002), el porcentaje de alumnado que había repetido un curso al finalizar la etapa de educación primaria era de un 12'5% en el año 2000, mientras que en 1995 era de un 21'3%. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, partiendo de informes del INCE que comparaban los datos de BUP, FP-1 y ESO en el año 1997, se desprende un ligero progreso en los resultados del alumnado de la ESO frente a los del sistema anterior (INCE, 1998).

En un período más largo, podemos ver que en 1978 el porcentaje en la obtención del título de Graduado Escolar (el correspondiente a la finalización de los estudios obligatorios de la EGB) era de un 62'7%, mientras que en 1995 era del 80%

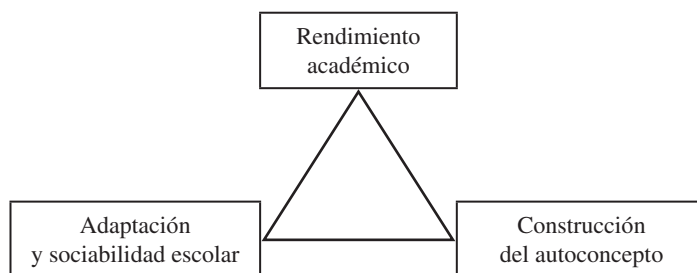
(INCE, 1998). Como se puede observar, los resultados de nuestro sistema escolar evolucionan a mejor. La tendencia es positiva, aunque se produce muy lentamente: ha costado dos décadas bajar desde más de un 30% hasta un 20% de alumnos que no superan los objetivos propuestos (Gimeno Sacristán, 2003). Estos datos hacen referencia a la obtención del Graduado, cuando la obligatoriedad abarcaba hasta los catorce años. El nivel de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (el correspondiente a la superación de la ESO) en los últimos años se sitúa en torno al 70% o al 80%, según la interpretación que se haga de la diversidad de datos de que se dispone. Si consideramos sólo a los que obtienen la titulación a la edad de dieciséis años, según la tasa de idoneidad para el curso 98-99, sería de un 64,7% (MECD, 2001). Si estimamos la tasa de titulación de los últimos años, es decir, el porcentaje de aprobados entre el alumnado matriculado en 4º curso, y además contamos al alumnado que repitiendo 4º –o a través de otras medidas como son los programas de diversificación curricular– obtendrían la titulación, se superaría el 80% (MECD, 2002).

Atendiendo al nivel de competencias que demuestra el alumnado entre catorce y dieciséis años, obtendríamos unos datos variados. Según percepción de los propios alumnos en un estudio realizado en institutos de la Comunidad Valenciana, alrededor de un 42% indica no tener dificultades para comprender lo que se les enseña en el aula, un 49% tiene algunas dificultades y sólo un 9% dice tener verdaderos problemas (García López y Martínez Céspedes, 2001). Para el Ministerio de Educación, en lo que se refiere a las materias básicas de aprendizaje, un promedio del 25% de los alumnos de catorce años presenta resultados claramente insatisfactorios y el 33% de los de dieciséis tiene resultados muy alejados de los mínimos aceptables (INCE, 1998). Estos datos deben tomarse con cierta provisionalidad, pues, como ya se ha indicado anteriormente, sólo una serie de investigaciones más continuadas en el tiempo proporcionará el conocimiento necesario para extraer conclusiones más definitivas.

No obstante, sí podemos afirmar que los datos hasta aquí aportados indican que la evolución de nuestro sistema educativo en las dos últimas décadas está siendo positiva; progresa lentamente pero avanzando, extendiendo la escolarización y aumentando la formación básica de toda la población. Asimismo señalan que nuestro sistema, en cuanto a resultados académicos, es comparable al de los países de nuestro entorno. Habría pues que desdramatizar y no exagerar unos malos resultados como justificación de determinadas medidas de reforma no suficientemente debatidas ni contrastadas. En este sentido, resultaba significativo que en la presentación de motivos de la LOCE se señalaran los resultados de la etapa de educación secundaria obligatoria como claramente negativos sin ponerlos en relación con los similares resultados que se obtienen en los países europeos entre los que nos desentendemos, y sin hacer mención a la relación entre calidad y equidad que en todo sistema de educación básica debe existir. Dicho esto, habría que insistir en que los estudios también indican que, especialmente en la educación secundaria, se pro-

duce un nivel de fracaso relativamente alto y que es en esa etapa donde habría que concentrar los principales esfuerzos para corregir los problemas que la ampliación de la escolaridad básica hasta los dieciséis años ha puesto de relieve.

Al analizar los datos se puede observar que, a medida que se va subiendo de ciclo, la distancia entre lo que se exige y lo que el estudiante es capaz de dar va aumentando. El análisis del éxito o fracaso escolar puede enfocarse también desde el punto de vista del alumno. Martínez Celorrio (1996) resalta esta perspectiva, considerando que el fracaso no debe entenderse reducido nada más a porcentaje de suspensos, sino al conjunto de disfunciones entre escuela y alumno, y podría expresarse gráficamente como un triángulo cuyos vértices señalan los problemas de:



Según esta acepción más amplia del término *fracaso*, el estudio citado señala que un 20% del alumnado estaría totalmente integrado y con buen rendimiento, un 35% con rendimiento aceptable pero con insuficiente implicación con los estudios y un 40% con problemas de rendimiento y de relación conflictiva con el centro escolar. En esta evaluación de carácter más cualitativo, se destaca la negativa percepción de los tutores –que opinan que casi la mitad de sus alumnos obtienen un rendimiento escaso, por debajo de lo que se espera de ellos–, la resignación y falta de interés intrínseco por los estudios que manifiesta alrededor de un 40% y el poco interés por el contenido mismo de la enseñanza que demuestra alrededor de un 70% del alumnado.

El citado estudio incorpora el punto de vista de los alumnos que padecen ese “fracaso”. Según sus propias vivencias, y tal como las manifiestan en sus relatos, se observa que:

- Se critica unos contenidos cerrados y obligatorios, un estilo didáctico magistral, un ritmo para cumplir las programaciones que no se ajusta a las dificultades presentes en el alumnado y una evaluación centrada en el examen.
- Se observa que las repeticiones y los suspensos, en lugar de ayudar a mejorar, sirven para habituarse al sentimiento de fracaso, interiorizándose una incapacidad para los estudios. Se trabaja poco sistemáticamente, sin resolver problemas de base en el aprendizaje, sino acumulándolos. La repetición actúa como mecanismo que perpetúa el problema en lugar de como recurso para mejorar.

- Se percibe al profesor más como autoridad para premiar o castigar el esfuerzo personal que como una ayuda para el aprendizaje. La mayoría de estos alumnos se resigna a aceptar que ellos representan ese porcentaje que el profesor debe dejar de lado para que el resto del grupo avance. Lógicamente, el fracaso hace descender la autoestima.

En esta misma línea, diferentes estudios resaltan cómo el tema de las propias expectativas es importante para el éxito académico. Así, el informe del Instituto Nacional de Calidad de la Educación sobre educación primaria en el curso 1999-2000 (INCE, 2001) señala, en una de sus principales conclusiones, que la satisfacción de los alumnos hacia el colegio es un factor fundamental para el rendimiento escolar. Igualmente, en un estudio realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo entre alumnado de ESO desde 1997 a 2001 (IDEA, 2002), se indica que el buen clima escolar influye en la mejora de los resultados académicos; que cuanto más alta es la valoración que los profesores, padres y alumnos tienen sobre su centro menor es el porcentaje de alumnado repetidor; y que en contextos social y culturalmente bajos las repeticiones son hasta del 50%, mientras que en contextos altos son sólo del 3'7%.

Al analizar el fracaso escolar, un factor que aparece de forma insistente es el derivado de la transición de la etapa primaria a la secundaria. El paso a la educación secundaria supone una serie de cambios en la vida del estudiante. El alumno está experimentando en esos años unos importantes cambios físicos propios de la pubertad; la relación con los iguales cobra una mayor fuerza, pasando a ser un referente a veces mayor que la propia familia; y en el plano escolar se va a encontrar con que la institución de secundaria es bastante diferente a la escuela de primaria que él conoce. Para Hargreaves, Earl y Ryan (1996), durante los años de transición los programas deberían basarse fundamentalmente en las características y necesidades de los adolescentes y no configurarse básicamente por el currículum y las exigencias de titulación posterior.

La transición de etapa se considera como problema en cuanto que se observa una caída en el rendimiento escolar y es en ocasiones fuente de abandono prematuro de los estudios. Conocer los problemas que supone este tránsito permitirá aplicar medidas que ayuden a paliar los efectos negativos para la escolaridad del adolescente. La relación con alumnos de más edad, la mayor presión académica, la diversidad de profesores con los que deberá tratar e, incluso, el mayor tamaño de las instalaciones del centro son algunas de las dificultades que pueden aparecer. Lo ideal sería que una vez conocidas las nuevas circunstancias éstas se superasen tras un corto período de tiempo. Sin embargo, los alumnos de bajo rendimiento académico, los que provienen de un medio socioeconómico desfavorable o los que pertenecen a etnias o culturas distintas de la mayoritaria constituyen grupos de riesgo en los que la adaptación se hace más difícil.



A los problemas hasta ahora señalados, habría que añadir el de la discontinuidad del currículum. En efecto, el cambio de enfoque y de contenidos entre la enseñanza de primaria y la de secundaria se hace patente no sólo por lo que en los programas curriculares se establece como diferente, sino también por la insuficiente coordinación entre el profesorado de una y otra etapa. En España, donde la aplicación de la nueva educación secundaria se ha realizado con gran descoordinación entre el primer y el segundo ciclo de la etapa al impartirse en centros diferentes durante gran parte del período de implantación, de 1997 a 2000, este fenómeno de discontinuidad curricular se ha visto agravado. Las investigaciones indican que los problemas educativos se concentran más en el primer ciclo (primer y segundo curso) de la ESO debido al cambio demasiado grande que sufren los estudiantes al pasar de primaria a secundaria, y recomiendan que un mismo docente imparta más de una materia al mismo grupo de alumnos, así como que se refuercen las tutorías (Marchesi, 2002; Martín, 2002).

En lo que respecta al profesorado, afrontar el problema del fracaso escolar supone en gran medida mejorar su preparación para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, metodologías y actividades adaptadas lo más posible a las características de los diferentes tipos de alumnado que atiende en clase, así como su capacitación para la puesta en marcha de programas de refuerzo para el alumnado que lo necesite.

### 3. La conflictividad en las aulas

La sociedad española se ha ido transformando en las últimas décadas, modificando sus estructuras y renovando sus valores. Se ha generado riqueza, pero se ha distribuido de forma desigual. Se ha entrado plenamente en la sociedad de consumo, y paralelamente, se han generado bolsas de pobreza y de marginación. La sociedad ha cambiado sus estructuras, y muy especialmente la familiar, tanto en su composición como en sus valores. Del autoritarismo paterno tradicional se ha pasado en algunos casos al extremo opuesto. Responsabilidades que antes eran de la familia se van descargando en otras instituciones como, de forma notable, la escuela. La tendencia a aumentar la escolaridad en el tramo de la educación infantil y en la educación secundaria se ha producido de manera continuada desde hace treinta años, tanto en cuanto al número de años de permanencia como en cuanto a la generalización a toda la población infantil y juvenil. La escuela se ha vuelto más conflictiva, entre otras cosas, porque alberga más *tiempo de vida* entre sus paredes: más años de escolaridad y más diversidad de sectores escolarizados. Cuando la población adolescente está escolarizada al cien por cien, es lógico que se visualicen problemas que antes sólo estaban en la calle, con los que a los catorce años o antes

habían abandonado los estudios. Las actitudes conflictivas, generadoras en ocasiones de problemas de convivencia, han aumentado. “No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos hasta ahora era expulsarlos” (Esteve, 2004: 104). Hoy la función educativa lleva aparejada la tarea de colaborar para la integración social, de prepararse para la convivencia en el aula y para la resolución de conflictos que, aunque muchas veces tienen un origen social, se manifiestan y se deben tratar en el marco escolar.

En la polémica sobre la idoneidad del modelo comprensivo para la etapa de educación básica, uno de los mayores puntos de controversia ha sido el de la permanencia obligada en el instituto de todos los alumnos hasta los dieciséis años. Algunos alumnos no tienen la expectativa de alcanzar mayores niveles de escolarización, están en el centro escolar donde no quieren estar porque así lo exige la ley, han progresado de un curso a otro sin alcanzar los conocimientos instrumentales mínimos ni las competencias éticas y cívicas básicas para las relaciones sociales y, con frecuencia, presentan disfunciones en la personalidad, como la hiperactividad y la ausencia de mecanismos de autocontrol (Escámez, García López y Sales, 2002).

Este tipo de alumnos, que repartidos en los diferentes grupos pueden ser sólo dos o tres por aula, suelen representar, sin embargo, un problema importante para la conducción de la clase. En un informe del INCE (1998) se refleja esta situación. Se constata la presencia de un número significativo de alumnos que podrían denominarse “objeto escolares” –aquellos que declaran abiertamente su rechazo a la escolarización, pero que no tienen más remedio que asistir a las clases– que reflejan un problema generado en la ESO y sin solución por ahora. Este tipo de alumnado es el que más visiblemente genera problemas en la convivencia del aula. No obstante, por su reducido número podría ser objeto de una atención especial y a través de una organización escolar adaptada a sus características se podría hacer frente al problema: hay experiencias sobre el tema y en un apartado del próximo capítulo nos referiremos a ello. Pero el clima de convivencia en el aula no viene determinado sólo ni en lo fundamental por este tipo de comportamiento extremo, propio de alumnado que no quiere seguir en el instituto. Más bien tenemos que considerar que el ambiente que se crea en la clase depende en gran medida de las relaciones que se establecen entre los alumnos, de tipologías muy variadas, y de éstos con el profesorado. La forma de desarrollar las clases, el tipo de contenidos a estudiar y, sobre todo, la relación profesor-alumno son los factores más determinantes para el logro de un buen clima de aula. Así se ha puesto de manifiesto en diferentes investigaciones.

En cuanto al profesorado, ¿qué percepción tiene sobre el clima de convivencia en las aulas y en el centro?, ¿qué importancia le atribuye en cuanto a la consecución de los objetivos educativos propuestos?, ¿cómo influye esta conflictividad en su labor docente y en el plano personal? Sin entrar en profundidad en el tema, que

será objeto de un análisis más detenido en el próximo capítulo, sí podemos reflejar lo que algunas investigaciones apuntan de forma bastante coincidente.

La conflictividad en los institutos de educación secundaria ha sido muy estudiada en los últimos años. En las investigaciones aquí referenciadas se observa que constituye un problema real, que afecta al funcionamiento de los centros y que se vive como una consecuencia no deseada de la extensión de la escolaridad obligatoria. No obstante, como se ha puesto de relieve, el nivel de conflictividad no ha llegado a ser extremado y así se reconoce por profesores, alumnos y familias. Los estudios analizados también han puesto de manifiesto que la problemática no se reduce a determinado colectivo de alumnos, inapropiadamente llamados *objetores escolares*, sino que existen otras causas que contribuyen a crear tensiones y generar un malestar en la vida de los centros. En definitiva, nos encontramos con una situación que es reflejo de la sociedad compleja y contradictoria en la que se desenvuelven los centros educativos. El profesorado de educación secundaria requiere hoy nuevas competencias para afrontar las tareas que la realidad educativa demanda, competencias que hasta ahora no figuraban, o al menos no tan destacadamente, en el perfil profesional del docente. El profesorado no ha sido formado con esta orientación. El docente de secundaria se ha formado como especialista de una materia, con un fuerte peso de lo académico y más centrado en lo que enseña como profesor que en lo que el alumno aprende. No conoce muy bien qué es lo que debe constituir la formación básica del alumno en la etapa de educación obligatoria. ¿Cuál es el peso de los objetivos de carácter educativo y de socialización frente a los contenidos académicos? En el proceso de aplicar el nuevo tipo de enseñanza, el propio profesorado se siente inseguro, constata su insuficiente preparación para abordar algunas de las nuevas tareas. Una cosa son los contenidos curriculares del área y su didáctica y otra la función educativa del día a día con adolescentes. ¿Cómo enseñar a los alumnos que asisten a clase obligados? El método de los suspensos, el abandono de curso o la autoridad del profesor ya no sirven. La única forma de mantener razonablemente una etapa en la que la asistencia es obligatoria es con un acuerdo entre las partes: los alumnos encuentran sentido a su aprendizaje; el profesor intenta que la mayoría de estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades. ¿Cómo percibe el profesorado su propia preparación para hacer frente a esta situación? Diferentes estudios, tanto del Ministerio de Educación (INCE, 1998), como de instituciones privadas (Fundación Hogar del Empleado, 2000; IDEA, 2002), de sindicatos (Sevilla y Villanueva, 2000) o de grupos universitarios de investigación (Giné, Maruny y Muñoz, 1998; García López y Martínez Céspedes, 2001) indican que los docentes valoran de forma positiva su trabajo pero consideran que en sus condiciones laborales no se contempla suficientemente, especialmente en cuanto a la valoración del tiempo a dedicar, las nuevas tareas que deben afrontar. Estas opiniones, recogidas la mayoría de ellas en el período de implantación de la ESO, durante los años 1997 al 2000, indican que, si bien no existe un clima

generalizado de desmotivación o de deseos de eludir las nuevas tareas que la legislación exige, lo cierto es que no se puede seguir así durante mucho tiempo. Investigar sobre las actitudes del profesorado ante las nuevas tareas, sobre las carencias detectadas en formación específica para abordarlas y sobre el modelo de formación permanente del profesorado que más se ajuste a las circunstancias actuales es hoy una necesidad de primer orden.

# Capítulo 2.

## La ESO reclama nuevas tareas al docente

### 1. Finalidad de la nueva etapa de secundaria

En las últimas décadas el sistema educativo se ha ido transformando para adaptarse a los cambios sociales. Esta necesidad de transformación se ha hecho más evidente en la etapa de enseñanza secundaria es precisamente en este tramo del sistema donde se está produciendo la extensión de la escolaridad obligatoria en los últimos tiempos. Una consecuencia de la democratización de los sistemas educativos producida en la segunda mitad del siglo XX ha sido la extensión y generalización de la enseñanza secundaria. Hasta hace unas décadas la educación primaria y la secundaria no se concebían como dos tramos de un mismo sistema educativo, sino como dos sistemas diferenciados: el primero dirigido a toda la población –identificando la escolaridad obligatoria con la educación básica a alcanzar mediante la enseñanza primaria–, y el segundo reservado a aquella pequeña parte seleccionada que podía desarrollar unos estudios superiores y a la que había que preparar mediante una enseñanza secundaria.

En el caso de España, la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años ha significado crear una etapa bien definida, de cuatro cursos escolares, cuyo currículo pretende proporcionar una cultura común y polivalente que sirva, por un lado, para que todos los jóvenes alcancen la educación básica necesaria para la plena ciudadanía y, por otra parte, para que puedan continuar estudiando y/o preparándose para el empleo. Esta doble finalidad de la etapa ha sido uno de los

principales temas de controversia durante la aplicación de la ESO. Las consecuencias curriculares que de ello se derivan serán analizadas en el epígrafe siguiente; en este apartado centraremos la atención sobre los objetivos de carácter general que la nueva educación secundaria se plantea. ¿Sabemos qué reclama de la escuela la sociedad de hoy en día? En la actualidad existe una cierta desorientación sobre hacia dónde debe orientar la escuela sus acciones. ¿Debe preparar competidores para el mercado laboral o formar personas? ¿Debe potenciar la autonomía de cada individuo o fomentar la cohesión social? ¿Debe atender la eficacia o apostar por la creatividad y el espíritu innovador, con la dosis de incertidumbre que ello conlleva? (Savater, 2004).

Las líneas directrices sobre educación presentadas a la UNESCO mediante el Informe Delors (1996) señalan cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Uno de los objetivos principales que deben plantearse los sistemas educativos es la capacitación de los jóvenes para que sigan aprendiendo una vez finalizados los estudios obligatorios. De alguna forma, lo que indica si un estudiante ha obtenido éxito en sus estudios básicos será su mayor o menor capacidad para seguir aprendiendo.

En España, las finalidades educativas del sistema escolar para las etapas anteriores a los estudios universitarios se explicitaban en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).

Según la LOGSE, en la etapa de educación infantil se pretendía “el desarrollo armónico de la personalidad”, en la etapa primaria se proponía como finalidad “enseñar a pensar, a convivir y a ser persona” y en la educación secundaria se hablaba del “desarrollo integral de la personalidad, del equilibrio personal y de la preparación para la vida”. Tanto en las finalidades de las etapas como en los objetivos de cada una de las áreas de conocimiento se explicitaban unos temas de carácter transversal –en alusión a su condición de relevante para todas las áreas y ámbitos del currículo– que recogían a modo de ideario los valores en torno a los que la institución escolar debía educar, como son, entre otros, los siguientes:

- a) la convivencia basada en el diálogo, la tolerancia y el respeto, mediante el aprendizaje de la resolución de conflictos de manera no violenta;
- b) la salud integral, individual, de la comunidad y medioambiental;
- c) la igualdad de oportunidades y la no discriminación;
- d) la aceptación de la diferencia y la solidaridad frente a las desigualdades.

Por su parte, la LOCE definía como principales finalidades las siguientes: en educación infantil, “el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral” (artículo 12.1); en la etapa primaria, “facilitar la adquisición de diferentes aprendizajes (expresión y comprensión oral y escrita, cálculo...), de nociones básicas de cultura y de hábitos de convivencia, estudio y trabajo [...] con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad [...]

y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria” (artículo 15.1); y en la educación secundaria obligatoria, “transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura [...] (científica, tecnológica y humanística); afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo [...]; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios superiores y para su inserción laboral” (artículo 22.1).

Tanto en una como en otra ley se observa que, en lo que a sus principios generales se refiere, existe una sintonía de fondo con las finalidades que la sociedad está demandando a los sistemas educativos, tal como en las páginas anteriores se ha ido exponiendo. No obstante, y sin entrar en un análisis de fondo que exigiría un estudio detallado del articulado de ambas leyes y que no es el objetivo del presente trabajo, sí se puede apreciar el mayor énfasis que la LOCE pone en la *transmisión de conocimientos y preparación para los estudios de las sucesivas etapas*, frente a una concepción más centrada en el *desarrollo personal y de preparación para la vida* de la LOGSE. Este acento especial en el *rendimiento* que se trasluce de la redacción de los objetivos generales de la LOCE se explicaría por la negativa valoración que sobre la responsabilidad personal del alumnado se hace en la exposición de motivos de la propia ley: “los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor”.

Los análisis que con posterioridad se han hecho sobre lo que supuso el enfoque que la LOGSE introdujo en cuanto a finalidades de la educación han sido bastante coincidentes. Para Escámez, García López y Sales (2002), los objetivos de la LOGSE sintonizaban con las teorías educativas y los valores más apreciados de nuestra sociedad actual. Esta ley supuso un cambio en los valores del sistema educativo incorporando explícitamente como valores en torno a los que educar los referidos a la igualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y a la naturaleza, la participación, la solidaridad y la paz. Por otra parte, en la práctica ordinaria se han seguido apreciando los valores que tradicionalmente han tenido un gran peso en la educación, como la responsabilidad individual de alumnos y profesores, la autoridad del profesorado, el esfuerzo y el mérito personal, la disciplina y la adquisición de los conocimientos y habilidades considerados útiles. En esta misma línea, Fernández (2002) señala que los decretos que desarrollaron la LOGSE impulsaron un modelo más amplio, que contemplaba los contenidos en un triple aspecto –como conceptos, como procedimientos y como actitudes– e incorporaba los llamados temas transversales, que estaban estrechamente relacionados con la educación en valores.

Desde los primeros años de aplicación de la LOGSE, la forma de concretar en la práctica este nuevo impulso que se daba a la educación en valores fue motivo de reflexión. La propuesta oficial de la reforma era hacer que el currículum se *impreg-*

nara de valores mediante los temas transversales y a través de la triple consideración de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En esta línea, Yus (1993) señalaba que no sería adecuado un tratamiento didáctico específico de cada tema transversal, desconectado del resto del currículum, y, mucho menos, que se convirtiera en objeto de *campañas*, a modo de celebraciones especiales y puntuales en la vida del centro. La argumentación relativa a la significatividad del aprendizaje apoyaba la conveniencia de que los contenidos estuvieran ligados a la problemática real del alumnado y, en este sentido, el carácter social y relevante de los temas transversales brindaba una buena oportunidad. Es de destacar, así mismo, la innovación que supuso respecto a proyectos anteriores la consideración de los *valores*, *actitudes* y *normas* como componentes esenciales del contenido de la enseñanza.

¿Hasta qué punto la educación en valores ha calado en la docencia que realmente se practica en los centros de secundaria? Actualmente existe la percepción de que lo educativo, lo relacionado con la adquisición de hábitos para saber relacionarse y la interiorización de actitudes de mayor sensibilidad respecto a la problemática del entorno (ya sea de tipo medioambiental, de salud, de desigualdad...) ha adquirido mayor peso en el programa escolar. El profesorado presta una mayor atención a las actitudes que los estudiantes manifiestan hacia sus tareas, hacia sus compañeros y hacia los temas de carácter social y cultural, lo que no quiere decir que esta mayor predisposición del profesorado hacia lo educativo consiga los resultados deseables. La conflictividad que durante estos años se ha ido manifestando en las aulas indica, por un lado, que la escuela no es ajena a los cambios sociales y a sus consecuencias y, por otro lado, que la tarea docente hoy es impensable si no es desde una perspectiva más educativa que instructiva.

En los últimos años se ha estado planteando un falso debate, enfrentando lo educativo con lo académico, lo que ha significado una serie de *retoques* curriculares encaminados a devolver la supuesta hegemonía perdida de los contenidos de enseñanza de mayor carácter conceptual, frente a los referidos a los procedimientos y a las actitudes. Estas reformas parciales del currículo se han orientado a fortalecer lo académico, con el falso argumento de que se había producido un vacío de contenidos en el currículo como consecuencia del proceso de elaboración de proyectos curriculares por parte de los centros. Como analizamos en el epígrafe siguiente, esta concepción curricular no tiene fácil encaje en el marco de la enseñanza comprensiva que es la que caracteriza y da sentido a la etapa de secundaria obligatoria.

Deberíamos considerar que un currículo relevante debe de estar basado en problemas más que en disciplinas, donde el conocimiento disciplinar y los contenidos conceptuales no se proponen como fines en sí mismos, sino como herramientas para la mejor comprensión de los problemas sociales, naturales, culturales o personales. En definitiva, deberíamos considerar que educación en valores y aprovechamiento académico no marchan por separado.



## 2. El currículo de la educación secundaria obligatoria

### 2.1. Concepto de currículo

Desde que se inició la reforma promovida por la LOGSE, el término currículo se ha popularizado entre el profesorado. Si anteriormente se pedía al docente que planificara sus clases a partir del temario establecido, ahora se le indica que concrete el currículo primero a nivel de centro, en colaboración con sus compañeros de área y de etapa, y, posteriormente, que determine su programación didáctica como una forma de concretarlo más y de adaptarlo a las características del centro y del alumnado.

¿Qué se entiende por currículo? Podemos considerar múltiples definiciones. Unas resaltan más los aspectos técnicos y determinan con mayor precisión sus elementos; otras son de carácter más general. Antúnez (1991) define el concepto en función de sus componentes: currículo sería el qué, cuándo y cómo se ha de enseñar, y el qué se ha de evaluar, cómo y cuándo. Estos elementos nos proporcionarán la guía sobre lo que debe trabajarse en el aula. Para Salinas (2002), currículo es todo aquello que un alumno o alumna vive en la escuela desde que entra por la mañana hasta que sale por la tarde; un conjunto de experiencias y vivencias, en gran medida planificadas, que le posibilitan su desarrollo personal y académico. Para Stenhouse (1984), el currículo es mucho más que un plan de estudios; es una experiencia, la que viven los alumnos mediatizados por la escuela. Según la concepción curricular que impere, el profesor tenderá a expresar y ampliar sus capacidades sobre cómo representar el saber ante los alumnos o, por el contrario, se limitará a transmitir los conocimientos tal como vienen establecidos en el programa oficial.

Como vemos, dentro de esta variedad, las notas que más caracterizarían la actual concepción de currículo serían las de flexibilidad, dinamismo y cierto grado de indeterminación. Frente a *currículo cerrado* –aquel que no admite concreciones o desarrollo, concebido como un conjunto de prescripciones que el profesorado debe aplicar–, hoy prevalece la idea de *currículo abierto*, aquel que, en su expresión más avanzada, únicamente proporciona unas orientaciones generales. Las concepciones que lo consideran como algo muy determinado, compuesto por objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas de conocimiento, pasan por alto muchos aspectos de la vida escolar que, aunque no están catalogados, registrados en una programación, ni planificados, sí que existen y tienen una incidencia notable en la educación de los estudiantes. Si pensamos solamente en los contenidos académicos, podemos conseguir un currículo que los describa y organice. Pero no todo lo que ocurre y se desarrolla en la escuela es de carácter académico. Por el contrario, una parte importante de los aprendizajes producidos en la escuela entrarían en otras categorías, no estrictamente académicas, sino más bien referidas a la socialización y al desarrollo personal del escolar. Los hechos no programados, sobre los que no existe una explicitación de finalidades y valores en los que se apoyan, constituyen una parte del aprendizaje, que podríamos considerar como de *currículum oculto* (Torres, 1991).

## 2.2. Currículo comprensivo

En la enseñanza primaria el principio de la comprensividad, por el que se imparte un mismo currículo a todo el alumnado, independientemente de su condición social o capacidad, se ha aplicado de forma generalizada; pero en la educación secundaria no siempre ha sido así. Las dificultades para llevar a la práctica con éxito el modelo escolar comprensivo se han planteado desde el primer momento.

Es esta generalización de la secundaria, con un alumnado tan diverso, lo que hace complicado desarrollar un currículo comprensivo. La dificultad de la ESO reside en la complejidad de hacer compatible la enseñanza obligatoria de un currículo comprensivo con la diversidad que se reúne en las aulas, a cargo de un profesorado y en unos centros habituados a la formación académica (Pérez Gómez y Solá, 2003). El que se pretenda una enseñanza común, igual para todos, no significa necesariamente que todos los estudiantes tengan que hacer lo mismo, de la misma forma y en el mismo tiempo. Si se quiere conseguir que todos los alumnos adquieran unos conocimientos comunes, habrá que emplear diferentes modos de intervenir, habrá que actuar de formas diversas para atender a estudiantes diferentes. Y en este punto la experiencia nos indica que, cuanto más flexibles sean los modelos organizativos que se empleen, más se favorecerán las posibilidades de integración.

Las reformas comprensivas significan en la práctica una extensión del currículum. A las disciplinas clásicas que constituían el entramado de la educación secundaria, concebida como preparatoria para estudios superiores, se añaden ahora nuevas materias que aportan contenidos que deben estar presentes en un currículum básico. Las asignaturas tienden a diluirse en un espacio más abierto como son las áreas de conocimiento; junto con las materias troncales aparecen las optativas, como una forma de adaptar el programa escolar a la diversidad de intereses y necesidades presentes en el alumnado. El desarrollo de la comprensividad en contextos de gran heterogeneidad, como es el caso planteado en la ESO, exige adoptar medidas específicas, en el plano de los contenidos curriculares, de las estrategias de aprendizaje y de la propia organización escolar. La reforma comprensiva llevada a cabo en nuestro país debiera haber contado con una mayor claridad y haber tenido a punto propuestas relativas a la adaptación y diversificación del currículo, a la optatividad y a los métodos de enseñanza. Como señalan Pérez Gómez y Solá (2003), las estrategias didácticas habituales en secundaria son eficaces cuando ya existe motivación, pero no son adecuadas para generar motivación en quienes se encuentran alejados de los intereses académicos; en un contexto obligatorio no es razonable esperar que el alumnado acuda a las clases con deseos de aprender los contenidos que la institución ha dispuesto enseñarle. El currículum de la escuela secundaria no ha logrado captar los intereses de muchos estudiantes, en particular los de aquellos con menor rendimiento académico (Hargreaves, Earl y Ryan, 1996). Concebir la educación secundaria en clave de enseñanza comprensiva supone organizar la etapa de forma que se contemple la diversidad como un componente esencial de la misma.

Este elemento de la diversidad no ha sido un factor sorpresa en la organización de la nueva secundaria: cuando se opta por una enseñanza comprensiva a lo largo de toda la etapa de escolaridad obligatoria ya se cuenta con ello. El diseño de la ley del 90 se realizó desde esta perspectiva, estableciendo una enseñanza básica para todos, de carácter comprensivo, no selectiva, que abarcaba áreas obligatorias y materias optativas. En cuanto a la metodología didáctica, se propugnaba la adaptación a las características del alumno, siendo la apertura y flexibilidad del currículo la principal herramienta para responder a la diversidad. Para ello se proponía que el proyecto curricular se ajustara a las características del centro atendiendo así a las necesidades del alumnado, con todas sus diferencias y particularidades. Esa flexibilidad del currículo también debía reflejarse en la organización escolar: en los horarios, en las diferentes tareas del profesorado y en los recursos específicos que necesitara cada centro. La optatividad en la etapa, que iba creciendo de 1º a 4º curso, debía permitir cierta diversificación y favorecer la adaptación del programa docente a las necesidades e intereses diversos que presentara el alumnado. En la normativa de desarrollo de la ley se preveían medidas encaminadas a posibilitar que todos los alumnos, partiendo de su nivel de competencia, progresaran durante la etapa: las adaptaciones curriculares ordinarias, las adaptaciones curriculares significativas, la diversificación curricular y, como medida excepcional si al finalizar los años de escolaridad no se alcanzaba la graduación en secundaria, los programas de garantía social. Los principios de apertura y flexibilidad curricular, la optatividad, la metodología ajustada a las características del alumnado, las adaptaciones y la diversificación curricular configuraban el marco para que el profesor diseñara un programa docente adecuado a la heterogeneidad del alumnado.

Como forma de adaptar el currículo se contemplaban tres niveles de concreción del mismo: el primer nivel lo compone el diseño curricular base, establecido por el Ministerio de Educación y por las Comunidades Autónomas, constituyendo la parte prescriptiva dada por las administraciones educativas; el segundo nivel se alcanza mediante el proyecto curricular que los equipos docentes de cada centro deben elaborar; y el tercer nivel toma cuerpo en la programación de aula, en la que cada profesor concreta los objetivos y contenidos del proyecto de centro en su actividad docente diaria en el aula. En este proceso de concreción curricular, tanto a nivel de centro como en el plano de aula, se podían prever diferentes actividades de aprendizaje y de materiales didácticos, y agrupamientos del alumnado de diferentes tipos que contemplaran la actividad individual y en equipo, el trabajo conjunto de varias aulas en gran grupo o la constitución de grupos reducidos para actividades de refuerzo.

### **2.3. Un currículo excesivamente académico**

La experiencia de la aplicación de la nueva etapa indica que, por lo general, la optatividad se ha planteado en los centros como una ampliación del catálogo de materias ofrecidas, que ha posibilitado, entre otras cosas, contar con nuevas