

**Formación permanente y calidad de enseñanza,
en la región de Murcia**

Plácido Guardiola Jiménez
Departamento de Sociología
Universidad de Murcia

Introducción¹

En el marco de la implantación de la LOGSE y las reformas educativas que propugna, la formación permanente del profesorado constituye una de sus piezas angulares, sobre todo, si juzgamos el número de estudios, documentos, investigaciones y artículos que sobre esta se están sucediendo. A idéntica conclusión cabe llegar si se juzgan los esfuerzos materiales y humanos que desde la Administración se han venido realizando para la creación de una red de formación encargada de llevarla a cabo.

Ha transcurrido ya más de una década desde la puesta en marcha de dicha red a partir del R.D. nº 2112 de 14 de Noviembre 1984 por el que se crean los CEPs (Centros de Profesores). Posteriormente el R.D. nº. 294 de 27 de Marzo 1992, especifica y regula su funcionamiento, pasando más tarde, a denominarse CPRs (Centros de Recursos y de Profesores). A lo largo de todo este periodo, con la paulatina extensión de la red de formación se han producido numerosos cambios, tanto en lo referente al profesorado, como por las sucesivas regulaciones que en materia de formación permanente ha realizado la propia Administración educativa. Recientemente han comenzado a publicarse en revistas relacionadas con la educación, voces que cuestionan la validez de esta red y el modelo de formación que ha venido sustentando. Por otra parte tampoco han faltado quienes desde dentro y fuera de la misma, todavía defienden su continuidad y validez una vez corregidas las deficiencias observadas.

Es innegable como veremos a continuación que, en materia de formación permanente, se ha producido un salto importante cuantitativamente en nuestro país con respecto a situaciones precedentes, tanto desde el llamado territorio MEC, como en las distintas comunidades autónomas se cuenta con una red² que oferta numerosas actividades de formación para los profesores en ejercicio. Por otra parte, la formación se ha incentivado tanto económicamente como en los efectos de mérito profesional, a través del reconocimiento de ésta en concursos de acceso, traslados, obtención de cátedras, licencias de estudios, etc. . Con todo ello ha nacido también, un sistema “credencialista y meritocrático” a base de “cursillismo” que ha dado origen a más de una crítica bien fundada³, a la vez que se desvirtuaba buena parte de la orientación autónoma y descentralizada que tuvo el modelo en sus orígenes. La falta de una apuesta decidida y clara por la formación que se propugnaba desde administración, las

¹ La presente ponencia se basa en una investigación que se inserta en el proyecto de mi tesis doctoral

² Constituida por los CEPs en el denominado territorio MEC (configurado por aquellas comunidades autónomas que no tienen transferencias en materia educativa) junto a Valencia, Andalucía. Con otras denominaciones COPs “Centros de Orientación Pedagógica” País Vasco; CAPs “Centros de Apoyo al Profesorado” en Navarra; y CEFOCOPs “Centros de Formación Continuada del Profesorado” en Galicia. Todos ellos, aunque con pequeñas diferencias se basan en un modelo similar, sólo la comunidad autónoma de Cataluña opta por otro distinto, más ligado a los ICEs y por tanto la Universidad.

expectativas frustradas de buena parte del profesorado de cara a la reforma educativa, junto a las reticencias de otra buena parte y la creciente burocratización credencialista del modelo de formación, son causas no ajenas a la situación actual de crítica del modelo desde diversos sectores.

Nuestro trabajo de investigación, realizado en el contexto del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, trata de desvelar la valoración e incidencia de la formación permanente entre ese profesorado. La influencia que algunos factores educativos y profesionales puedan tener en la misma y, finalmente, los cambios que pueda haber generado en la práctica docente y concepciones educativas del propio profesor.

Para la realización del presente trabajo se han analizado los datos de formación impartida por los CEPs en nuestra región desde su creación en 1985 hasta 1992, momento en el que se pone en marcha el llamado sexenio, mediante el cual el profesor es gratificado económicamente si acredita haber realizado 100 horas de formación, durante un periodo de seis años. Posteriormente se comparan y analizan estos datos con los de una encuesta realizada en el presente curso a una muestra de 650 profesores no universitarios.

El perfil del profesorado en la CARM

Feminización de la profesión docente

Nos encontramos en la región de Murcia con un perfil de profesorado no universitario que no dista mucho del perfil nacional. En general un profesorado con un alto componente femenino (el 58% frente al 42% de varones) en su composición. Esta participación femenina no hace sino aumentar a medida que descendemos en el nivel educativo que imparte el profesorado, llegando al extremo en Educación Infantil con el 91% de mujeres, frente a un 9% de varones. Esta composición por sexo es similar a la citada por P. González Blasco y J. González - Anleo⁴ para el conjunto del país.

T.1.- Composición por sexo y niveles educativos del profesorado

	Infantil	Primaria	Secundaria	Otros	Total
Mujeres	90,84	62,53	44,33	63,51	57,97
Varones	9,16	37,45	55,63	36,34	41,99
Ns	0,00	0,02	0,03	0,16	0,04
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

³ Sara Morgenstern "Hay que reconducir los CEPs" Cuadernos de pedagogía" nº 220 Diciembre 1993

⁴ Pedro González Blasco y Juan González Anleo "El profesorado en la España actual (Informe sociológico sobre el profesorado no universitario)" Ed.- Fundación Santa María Madrid 1993

Es significativo señalar que el grado de feminización en la docencia no universitaria, en la región murciana ha ido aumentando a lo largo de la última década, así mientras en 1981 el estudio de J. Jiménez López⁵ presenta una tasa de participación femenina en Educación Infantil y Primaria del 56%, ahora esta alcanza el 64,7% y en varones se pasa del 44% al 35,3%.

Edad del profesorado

En cuanto a estructura por edades se observa una composición en la región de Murcia, muy similar a la nacional, aunque con una mayor proporción de profesores en los grupos de hasta 25 años y mayores de 60 en favor de esta comunidad. Es necesario destacar la importancia que tiene el que prácticamente el 80% del mismo, se encuentre entre los 26 y 45 años que desde el punto de vista laboral y educativo es considerado por pedagogos e investigadores como Sikes (1985) y Huberman(1989)⁶ como el periodo más rico y fructífero de su carrera docente.

Por niveles educativos, cabe destacar que el grupo 26 y 35 años supone algo más del 50% del profesorado de Infantil y el de Secundaria, hecho que vendría explicado por la reciente y masiva extensión de estos niveles educativos en los últimos años. En el nivel de Primaria esta tasa baja al 37,5%, ya que su fase expansiva ocurrió en la década anterior. Es el nivel de educación infantil el que presenta en su conjunto una estructura de menor edad en su composición.

T.2.- Composición por grupos de edad y nivel educativo del profesorado						
	Hasta 25	De 26 a 35	De 36 a 45	De 46 a 60	Más de 60	Total
Infantil	16,73	55,27	18,55	5,45	4,00	4,76
Primaria	1,92	37,57	40,78	15,33	4,40	64,16
Secundaria	2,12	50,03	34,31	10,29	3,25	26,10
Otros	4,17	55,21	30,90	6,25	3,47	4,99
% Total/prof	2,79	42,55	37,54	13,09	4,03	100,00

Tipo de centros

Encontramos en la región murciana una mayor presencia del sector público con el 72,8 %, frente al privado que alcanza el 27,2 % restante en los centros de enseñanza no universitaria, mientras que González Blasco da para el territorio nacional el 68 y 22% respectivamente. Por lo que también, aunque con la matización ya realizada, en esta región es en los centros públicos, donde ejerce la mayoría del profesorado la docencia.

⁵ José Jiménez López “Los maestros de Murcia y su actualización profesional” Ed.-Editora Regional de Murcia Murcia1986.

³Huberman, M. y Schaparira A. “El enseñante también es persona” Ciclo de vida y enseñanza Ed.-Gedisa Barcelona 1986

Huberman, M. “Las fases de la profesión docente” Ensayo de descripción y previsión. **Curriculum**, nº 2 (1990)

Por niveles educativos, nos encontramos con una estructura muy similar a la nacional, siendo idéntica la proporción de centros de medias 20%, algo mayor en primaria con un 61,84% frente al 55% nacional. Es en infantil donde se da la mayor diferencia de la región de Murcia con respecto al conjunto del país, ya que para este nivel no se alcanza el 5% frente al 10% que supone el porcentaje nacional.

Son precisamente estas similitudes en la estructura de Centros y segregación de los docentes con respecto algunas de las variables educativas, las que nos hacen suponer que los datos que exponemos a continuación sobre la formación, bien pudieran ser darse en el conjunto nacional, con las reservas pertinentes y diferencias porcentuales debidas a factores específicos en otras zonas.

La formación permanente:

Participación en la formación periodo 1985/1992

La puesta en funcionamiento de los CPRs supuso un punto de inflexión en cuanto a la extensión y participación en actividades de formación, con respecto al modelo precedente que descansaba principalmente en los ICEs. Aquel modelo, no llegó a superar el 17% de participación en sus actividades por parte de los maestros.

En el caso murciano y comparando la formación ofertada y realizada, desde distintos ámbitos ICEs, UNED, Movimientos de Renovación Pedagógica... que presenta Jiménez López⁷ (1984) en la investigación sobre el profesorado de primaria en esta región, encontramos que tanto por el número de actividades ofertadas, como por horas de formación realizadas; la extensión del modelo CEP inició la generalización de la formación. Así mientras en los cinco cursos escolares anteriores al 82/83 el 22,21% realizaba más de una actividad de formación anual, ahora, una década después y con la red de CEPs creada, esta proporción es del 33%. Mientras los profesores que no realizaban formación alguna, suponían un 17,14% de sus efectivos, en este periodo baja al 11,65%. Y finalmente, frente al 6,36% del profesorado que realizaba entonces más de dos actividades anuales, nos encontramos con el 9% del mismo, en el periodo más reciente. Todo ello teniendo en cuenta que los datos de Jiménez López se basan en una encuesta de opinión y recogían cualquier tipo de formación realizada, mientras que referidos al quinquenio 86/92 proceden exclusivamente de los registros de profesores que terminan la actividad con derecho a certificación en los CEPs. Esto, nos lleva a pensar que el cerca de un 5 % del profesorado que no respondía en ésta pregunta al cuestionario de J. Jiménez, quizá evitaba reconocer que no realizaba actividad de formación alguna.

⁷ Jiménez López, J “Los Maestros de Murcia. Su actualización profesional” Ed.- Editora Regional de Murcia 1986

Por otra parte la masiva participación del profesorado en la formación ha venido a corroborarse con la implantación del primer sexenio para el que debían acreditarse horas de formación y que, según los datos de la Dirección Provincial del MEC en Murcia, prácticamente la totalidad del profesorado ha podido acreditar sus horas correspondientes.

Si bien es innegable que este modelo de formación y la creación de la red de CEPs ha supuesto una mejora cuantitativa en oferta y participación formativa, tanto por los incentivos como por el acercamiento de la formación al profesorado; no es menos cierto que en estos momentos este modelo empieza a cuestionarse tanto entre su propia clientela, como por los agentes de la propia red; quienes ya se plantean la necesidad de evaluar lo realizado y su rentabilidad educativa.

Al analizar los datos sobre la formación permanente en el quinquenio comprendido entre los cursos 85/86 y 91/92, que corresponde a la paulatina creación y extensión de estos centros en las diferentes comarcas de la región murciana, hemos encontrado la existencia de algunos factores que influyen en la mayor o menor participación del profesorado en las actividades de formación. Así y a un nivel de significación del (0,01) las tablas de contingencia nos muestran la incidencia significativa de variables como el nivel en el que ejerce la docencia, su situación laboral, la experiencia docente del profesor y, más débilmente con el sexo (ver cuadro C.1).

Por lo que se refiere al nivel educativo, resultan especialmente significativas, como podemos apreciar en la tabla T.3, las diferencias en los apartados de menor y mayor participación en la formación. En la categoría de profesores que no realizan en estos años ninguna actividad de formación, el porcentaje se dobla para el caso de aquellos que ejercen la docencia en secundaria.

T.3 Formación realizada por niveles educativos			
(1986/1992) Expresados en %			
	Primaria	Secundaria	Total
No realiza	16,2	36,2	3.695
Menos de 38 horas	15,3	14,8	2.384
De 39 a 84 horas	18,7	17,3	2.872
De 84 a 110 horas	7,5	7,1	1.163
De 111 a 250 horas	27,5	17,9	3.790
Más de 250 horas	14,8	6,7	1.865
Total por nivel	10.044	5.725	15.769

Por otra parte en las categorías de mayor participación (los que realizan más de 250 horas de formación), ocurre lo contrario, siendo la enseñanza primaria quien dobla en proporción a secundaria.

Si observamos la participación en la formación según la situación laboral del profesor sea funcionario (de carrera o en interinidad) o contratado en los centros privados, (sean o no concertados), encontramos una situación similar a la comentada respecto al nivel educativo; pero con menor disparidad. En general los profesores que son funcionarios de carrera o aspiran a serlo, participan en mayor proporción en las actividades de formación, que los que trabajan bajo contrato en colegios privados. Especialmente resultan diferencias significativas en las

tablas de contingencia a un nivel de significación ($\alpha = 0,01$), en la categoría de no participación y las en las dos de mayor participación.

T.4 Formación realizada por situación laboral

(1986/1992) Expresados en %

	Funcionarios	Contratados	Total
No realiza	23,4	30,8	3.653
Menos de 38 horas	13,4	20,8	2.126
De 39 a 84 horas	17,8	20,3	2.750
De 84 a 110 horas	7,5	6,6	1.137
De 111 a 250 horas	25,1	15,1	3.720
Más de 250 horas	12,8	6,3	1.879
Total por nivel	14.103	1.162	15.265

En cuanto a las diferencias por la variable años de experiencia, hemos categorizado ésta por los ciclos profesionales establecidos por M. Huberman⁸: El ciclo de *Entrada* (Los tres primeros años de profesión), el de *Estabilidad* que va desde el cuarto al sexto, el de *Diversificación* que abarca un periodo central de la vida profesional entre los 7 y 25 años, le sigue el de *Serenidad* que va desde los 26 a los 35 y finalmente el de aquellos más veteranos por encima de los 35 que están cercanos a la *Jubilación*.

T.5 Formación realizada por experiencia docente

(1986/1992) Expresados en %

	Entrada	Estabilidad	Diversifica	Serenidad	Jubilación	Total
No realiza	32,0	20,9	15,6	28,4	51,7	3.440
Menos de 38 horas	18,6	12,0	10,7	14,1	16,9	2.029
De 39 a 84 horas	17,3	17,1	17,9	18,9	13,1	2.587
De 84 a 110 horas	6,3	7,4	8,5	6,4	4,7	1.083
De 111 a 250 horas	18,5	29,8	29,6	23,2	10,8	3.652
Más de 250 horas	7,3	12,7	17,7	9,0	2,9	1.867
Total por ciclos	4.676	955	7.030	1.653	344	14.658

La tabla de contingencia para las categorías de experiencia docente así establecidas, nos revelan diferencias significativas. Especialmente relevante en cuanto a la formación se refiere, es el ciclo central del docente, el denominado de *Diversificación o Experimentación* que según Huberman (1989) suele caracterizarse por la búsqueda de estímulos profesionales dentro de la docencia en algunos casos, o en otros fuera de ella. Los datos de la tabla (T.5) muestra como en este caso, los docentes en dicha etapa son los más proclives a realizar actividades de formación, así tan sólo un 26,3% ha realizado menos de 38 horas de formación frente al 50,6% de los profesores noveles que acaban de entrar en la docencia o el 68,6% del último ciclo profesional que ven próxima su jubilación. Si elegimos las categorías de mayor participación en la formación (con más de 111 horas) las diferencias se invierten, de forma que la participación de los más novatos en ellas es del 25,8%, para los del ciclo central del 47,3% y para los más

veteranos del 13,7%. Cabe pues concluir que la participación en la formación aumenta a medida que el profesor tiene más experiencia hasta llegar a los 20/25 años, a partir de ese momento comienza a disminuir. Todo ello nos conduce a constatar que en el ciclo docente denominado por Huberman de Diversificación, el profesorado de la región murciana ha buscado en mayor medida que el de otros ciclos profesionales nuevas estrategias de perfeccionamiento docente a través de la formación, durante el periodo 86/92.

Con relación al sexo y en este periodo, también encontramos diferencias significativas entre el hecho de ser hombre o mujer y la realización de actividades de formación, si bien estas diferencias no son tan acusadas como en el resto de factores vistos anteriormente. Las diferencias más acusadas las encontramos en la categoría cero horas de formación, donde hay menos proporción de mujeres que de hombres y en el grupo de entre 111 y 250 horas de formación en el que encontramos más mujeres de las que cabría esperar.

Un buen resumen de la relación entre los factores profesionales y la variable horas de formación realizadas desde el curso 85/86 al 91/92 nos la ofrece el siguiente cuadro de correlación medida a través del coeficiente Gamma ya que este estadístico es apropiado⁹ para el caso de variables ordinales con pocos valores a alcanzar, como las utilizadas en nuestro análisis.

C.1 Análisis de correlación entre factores profesionales y formación				
Coeficientes Gamma significativos al 0,01(período 85/92)				
	Sexo	Experiencia	Situación	Nivel
Experiencia	+ 0.15			
Situación laboral	- 0.31	- 0.39		
Nivel educativo	+ 0.39	- 0,43	- 0.59	
Formación	- 0.05	+ 0,13	- 0.31	- 0.33

Como ya habíamos señalado las variables independientes nivel educativo y situación laboral, son las de mayor influencia a la hora de participar en cursos de formación, seguidas de la experiencia y en menor medida el sexo.

Participación en la formación periodo 1992/1996

En el curso escolar 1992/1993 se terminara de regular y homologar la valoración de actividades de formación por el M.E.C., comenzando a computarse las actividades de cara al llamado sexenio. A su vez la red de formación que poco a poco se ha extendido en la región murciana hasta contar con seis centros en sus diferentes comarcas, se ampliará en el curso 93/94 para completar los nueve que la componen en la actualidad. Todo esto indudablemente, crea un marco distinto del que hemos hablado anteriormente y justifica nuestra división a la hora del

⁸ Huberman M. (1989) *The professional life cycle of teachers*. Teacher college record, vol. 91 nº 1

⁹ M. García Ferrando "Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología" Alianza Universidad pp. 250

análisis. De hecho si en el periodo de puesta en marcha de la red encontrábamos un 17,6 % de profesores que no habían realizado ninguna actividad de formación, ahora este porcentaje se sitúa en 3,3%. El incentivo económico hace pasar por la formación a prácticamente la totalidad del profesorado, convirtiéndola en cuasi obligatoria. Por ello no es de extrañar que algunos de los factores que hemos analizado en la etapa anterior, ahora muestren incidencias en la formación diferentes o desaparezcan sus efectos totalmente. Al analizar las tablas de contingencia el único factor que muestra diferencias significativas para un nivel de $\alpha = 0,05$ es el sexo con un coeficiente Gamma muy débil de 0,14.

Cabe pues afirmar que la extensión y el reconocimiento económico - profesional de la formación, han terminado diluyendo los efectos que ejercían algunas variables independientes, sobre la mayor o menor participación del profesorado en actividades de perfeccionamiento. La búsqueda de créditos y certificados ha uniformado el comportamiento del profesorado de cara a la formación en lo que a niveles y situación profesional y experiencia se refiere. En el caso del sexo, cuyas diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas en la tabla de contingencia si resultan significativas, las más acusadas se dan en las categorías extremas correspondientes a la formación, es decir; o los que no hacen o aquellos que realizan más de 250 horas. En ambos casos, estas diferencias estandarizadas no llegan a 1,9 puntos.

Percepción y valoración de la formación

Del análisis de los datos suministrados por el cuestionario, se desprende que entre el profesorado existen diferencias significativas a la hora de entender como debería ser el modelo de formación permanente y cual es la valoración que hacen del ofertado desde los CPRs.

El cuestionario contenía cuatro preguntas en torno a quién debe ofertar la formación, la voluntariedad o no de participar en ésta, cuando debe realizarse y a qué efectos debería valorarse; que responden a las variables denominadas: CPRs /ICE, Obligatoriedad, Tiempo y Valorarse. El cuadro siguiente muestra un resumen de los factores que resultan significativos con sus correspondientes coeficientes Gamma de correlación para $\alpha = 0,05$

C.2 Análisis de correlación entre factores profesionales y formación				
Coeficientes Gamma significativos al 0,05 o más alto				
	CPRs/ICE	Obligatoriedad	Tiempo	Valorarse
Experiencia			+ 0,19	+ 0,04
Situación laboral				
Nivel educativo	- 0,44			- 0,17
Sexo	+ 0,07			
Formación				

En el cuadro (C.2) se puede observar que el coeficiente más alto y significativo lo encontramos en la variable CPRs/ICE que corresponde a quién debe ofertar la formación a juicio del

profesorado. Aunque la pregunta estaba se formulaba con distintas opciones, el profesor podía elegir cualquier combinación de ellas; pero en general las respuestas con mayor frecuencia giraban en torno a los dos grandes modelos de formación; el ofertado por los CPRs y el del ICE. Al cruzar esta respuesta con la variable nivel donde ejerce la docencia, primaria o secundaria, observamos que un 42,4% de los profesores de primaria apuestan por el primer modelo; mientras que en secundaria sólo lo hace el 20%. Al contrario ocurre a la hora de valorar el modelo ICE donde mayoritariamente es escogido por el 31% de los profesores de Secundaria frente al 10,7 de los de primaria¹⁰.

T.6 Quién debe impartir la formación por niveles

	Expresados en %		Frecuencias
	Primaria	Secundaria	
Nadie (Autoformación)	5,5	8,1	42
Otros organismos	2,3	5,5	24
ICE	10,7	31,0	129
CPRs e ICE	39,2	35,5	231
Los CPRs	42,4	20,0	193
Total frecuencias por nivel	309	310	619

Porcentajes muy similares se obtienen en la preferencia de un modelo mixto ICE/CPRs que es elegido por el 39,2% del profesorado de primaria frente al 35,5 % en el caso de secundaria. Otras opciones como la formación realizada de forma autónoma, o a través de otros organismos profesionales o sindicales, son menos valoradas por el profesorado tanto en primaria como en secundaria.

En cuanto al reconocimiento de la formación también el nivel educativo del profesor presenta diferencias significativas aunque de menor fuerza que las que acabamos de presentar respecto a los agentes de impartirla. En la valoración de la formación, mientras el profesorado de primaria, presenta una mayor elección hacia una carrera docente abierta donde se inscriba la realización de formación permanente, el de secundaria opta por incentivos más amplios y de todo tipo. Si en primaria el 38,8% de sus componentes optan porque la formación se contemple a efectos de méritos dentro de una carrera docente abierta, en secundaria lo hace el 29,1% de su profesorado. Un reconocimiento tanto económico, como de méritos de todo tipo es elegido por el 56,1% de los profesores de secundaria frente al 44,5% en Primaria.

Por lo que se refiere a las preferencias de horarios para la formación, nos aparecen diferencias significativas según la variable años de experiencia categorizada, siguiendo los ciclos profesionales de Huberman. Son los profesores más jóvenes los que más apuestan por su realización en el tiempo libre, frente al resto de las categorías. Por otra parte son los profesores

10 . Es necesario advertir, dado que en varios municipios de la región, los profesores de EGB correspondientes al séptimo y octavo, se han integrado en los centros ESO impartiendo el primer y segundo curso de este ciclo educativo; sin embargo a estos, se les ha contabilizado todavía como profesores de primaria.

de las etapas de *Diversificación y Serenidad* (entre 15/35 años), quienes prefieren hacerla en tiempo docente.

Si el nivel educativo del profesor se nos mostraba como el factor más importante a la hora de establecer diferencias entre modelos de formación, también lo es respecto a la hora de valorar la impartida desde los CPRs, cuya calificación se pedía en el cuestionario. Ahora de nuevo, es el nivel educativo quien establece las diferencias significativas, de forma que mientras el 33,9% del profesorado de secundaria califica globalmente su actuación por debajo de 5 (en calificaciones de 1 a 10) el de primaria tan solo el 8,2% de sus profesores suspende a los CPRs. Estas diferencias significativas por nivel las hemos encontrado en los 16 aspectos a valorar que contenía el cuestionario. De estos hay que señalar que se observa una tendencia a otorgar una la calificación algo más alta en el apartado de global, que lo que correspondería a la media de sus parciales. De cualquier forma los aspectos menos valorados de la formación han sido los referidos a la atención de la diversidad y tratamiento de los temas transversales. Por el contrario los más valorados han sido la actualización didáctica y la información de todo tipo que han facilitado los CPRs.

Valoración de indicadores de “Calidad de enseñanza” en el profesorado

La expresión “Calidad educativa” se ha puesto tan de moda desde los inicios de los años ochenta, que no falta su mención en cualquier artículo, libro, o debate sobre educación. Debates sobre la calidad en educación como el recogido en el informe de la O.C.D.E.¹¹, concluyen amen de reconocer su importancia como objetivo uno de los diferentes sistemas educativos, con la dificultad de dar una definición e índices válidos para su concreción por la amplitud y relatividad social que encierra. En este sentido el punto de vista adoptado en nuestro trabajo, no es el de su definición o medida, sino más bien, tratar de desvelar bajo que parámetros es contemplada o definida por los docentes. De forma que aunque pueda parecer, que duda cabe, que nos internamos en una de las grandes vías de investigación sobre el profesorado, abierta en torno al pensamiento pedagógico del profesor y su influencia en la practica educativa, en lo que algunos como J. Barquín han venido a denominar enfoque sobre el “Pensamiento del profesor”¹². Nuestro propósito es conocer, desde una perspectiva sociológica weberiana, cómo los agentes sociales dan sentido y entienden este constructo social y, cómo este a su vez, orienta sus conductas.

Buena parte de nuestro cuestionario estaba dedicado a contemplar indicadores de calidad educativa para el profesorado y la influencia de los factores independientes que venimos analizando. Los indicadores utilizados contemplaban aspectos de tipo profesional, organizativo,

¹¹ O.C.D.E Informe Internacional “Escuelas y calidad de la enseñanza” Paidós 1991

¹² Javier Barquín (1995) “*La investigación sobre el profesorado. Estado de la Cuestión en España*” Revista de Educación nº 306

relación interpersonal, legislativos y profesionales, todos ellos valorados en una escala de uno a cinco.

Una primer análisis meramente descriptivo al contemplar las frecuencias de los diferentes indicadores que contenía el cuestionario, nos muestra una idea mayoritaria y generalizada entre el profesorado de que la educación es un acto de relación interpersonal con el alumno. Piensa que los factores que más influyen en la consecución de una enseñanza de calidad son esas relaciones personales con el alumno, la existencia de pautas claras de convivencia y disciplina, la experiencia docente del profesor, la organización (espacios, materiales, tiempos y alumnos), la programación de aula y los recursos. Quedando relegados otras variables como el trabajo en equipo, la participación educativa, el desarrollo curricular, etc. De hecho el 97,5% del profesorado valora entre Bastante y mucha la importancia de las unas buenas relaciones con el alumno de cara a mejorar de la calidad educativa.

C.3 Análisis de correlación entre factores profesionales y Calidad educativa

Coefficientes Gamma significativos al 0,05 o más alto

	Nivel	Edad	Area	Sexo	Formación
Relación prof/Alum	- 0,30*		-0,17*		
Disposición del profesor					
Tiempo de Tutoría	- 0,36		- 0,21		+ 0,12
Relación con los padres	- 0,47		- 0,19		
Relación compañerismo	- 0,24			+ 0,26	
Expectativas sobre éxito					
Existencia del PEC	- 0,38			+ 0,20	
Existencia del PCC	- 0,40			+ 0,22	
Organización espacios...		- 0,22*		+ 0,23	
Pautas convivencia/discipl.				+ 0,23*	
Buen liderazgo Eq. Direct.					
Definición clara de tareas				+ 0,23	
Existencia código valores	- 0,27			+ 0,23	
La programación de aula	- 0,37*				
Libro de texto elegido			+ 0,06		- 0,21
La evaluación	- 0,24				
Existencia de recursos					
Prolongación escolaridad	- 0,12				+ 0,17
Desarrollo curricular	- 0,40		- 0,18	+ 0,29	+ 0,16
Educación en valores	- 0,45		- 0,14	+ 0,30	
Atención a la diversidad	- 0,44			+ 0,36	
La Formación permanente	- 0,21			+ 0,17	
La autonomía del claustro	- 0,22		- 0,07	+ 0,18	
La formación inicial	+ 0,18				
La formación permanente	- 0,20				
La experiencia					
El trabajo coolaborativo	- 0,43			+ 0,42	
El intercambio	- 0,36			+ 0,24	
Alcance**	19	1	5	14	4

(*) En estos casos el número de casillas con frecuencias >5 era superior al 20%, sin embargo correspondían a algunas categorías de variables que no fueron utilizadas por la muestra y cabe por tanto eliminarlas a este efecto.

(**) Por alcance entendemos el número de variables independientes que se ven afectadas significativamente por este factor

Los factores introducidos por el cambio educativo de la LOGSE, ocupan las últimas posiciones en importancia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza: De forma que los aspectos menos valorados son la prolongación de la escolaridad, el tiempo dedicado a la acción tutorial, los temas transversales y la atención a la diversidad.

El cuadro (C.3) permite ver con claridad como de los factores socio – profesionales, que venimos considerando como variables independientes, sólo los referidos al nivel educativo y sexo, tienen realmente influencia a la hora de explicar diferentes valoraciones del profesorado en torno a la calidad de la enseñanza. Y entre estas dos variables, es el nivel educativo donde ejerce el profesor, el que mayor intensidad media de efectos presenta.

Analizar aquí uno por uno los indicadores de calidad de enseñanza por cada factor que nos ha resultado significativo sería una tarea ardua y en exceso larga. Por ello vamos a limitarnos a comentar el sentido de esta incidencia a grandes rasgos.

Como el nivel educativo ha sido categoriado en dos grupos (Primaria=1 y Secundaria=2) y los indicadores de calidad (en una escala que va desde Nada=1 a Mucho=5). Si miramos detenidamente el cuadro, vemos que en el caso del factor nivel educativo todos los Gamma son negativos, a excepción del correspondiente a la influencia de la formación inicial en la consecución de una enseñanza de calidad (en este caso es positivo con 0,18). Quiere esto decir que en la medida que el profesorado es de secundaria, valora menos esos temas de cara a mejorar la calidad educativa. Por tanto, para los profesores de este nivel el desarrollar el PCC, atender con adaptaciones curriculares la diversidad de alumnos, educar en valores, mantener relaciones estrechas con los padres, realizar desarrollos curriculares o trabajar en colaboración con sus compañeros tiene menos incidencia en la calidad de la enseñanza que para los de primaria, que valoran más estos supuestos. En todos los casos anteriores obtenemos coeficientes Gamma superiores a 0,4.

Con coeficientes por encima de 0,3 encontramos diferencias en los siguientes indicadores de calidad de enseñanza: Mantener una buena relación profesor – alumno, el tiempo dedicado a la acción tutorial, el intercambio de experiencias con los compañeros, el que en el centro exista un PEC o la programación de aula.

Curiosamente encontramos que el profesor de secundaria valora más la formación inicial que la permanente, al contrario que sucede con los de primaria, como demuestran el coeficiente positivo ya comentado; junto al negativo de 0,20 que resulta en la influencia de la formación permanente en el logro de una mayor calidad educativa.

El siguiente factor en importancia a la hora de presentar diferencias significativas en cuanto a valoración de algunos índices es el sexo que resulta significativo en 14 casos, frente a los 19 en

los que lo era el nivel educativo. Igualmente los coeficientes también son algo menores que los que resultan con el nivel y sólo en el trabajo en colaboración con los compañeros, presenta un coeficiente superior a 0,4. Como el factor sexo está valorada en 1 para los hombres y 2 para las mujeres, estos coeficientes parecen indicar una mayor valoración en estas últimas, de variables como: la educación en valores, la atención a la diversidad, el desarrollo curricular, etc. Nos encontramos pues, en un efecto inverso al encontrado con el factor nivel, existiendo entre las mujeres una mayor valoración de esos indicadores de calidad, que entre los hombres.

Dado que el grado de feminización es más alto en los niveles educativos de la educación primaria y la infantil, y en nuestro análisis ambas niveles se han agrupado en el correspondiente a primaria; cabe pensar en la interacción conjunta de los factores sexo y nivel sobre cada uno de los indicadores de calidad.

En cuanto a los otros factores del cuadro (C.3) tanto el área que imparte el profesorado como la formación realizada, muestran un menor alcance y fuerza en los coeficientes. En el caso del área esta ha sido dividida en cuatro categorías: Generalistas (1) donde se incluyen los profesores de infantil y primaria así como orientadores o profesores de apoyo; Humanidades (2) que incluyen profesores de sociales, filosofía, religión, artísticas o Ed. Física; Letras (3) con idiomas y lenguaje o literatura y finalmente; Ciencias y tecnología (4) que abarca a profesores de matemáticas, ciencias o diferentes tecnologías. Las diferencias que se aprecian con respecto al área vienen explicadas en la mayoría de los casos por el grupo de *Generalistas* que al ser en gran número profesores que corresponden a primaria muestran las tendencias ya señaladas para el factor nivel. Sólo en algunos casos aparecen restos significativos en las tablas de contingencia entre la categoría de *Humanidades* y *Ciencias*.

La variable formación está dividida en dos grupos: el primero cuantificado con 1 para aquellos que o no hacen o hacen las horas necesarias para el sexenio y, el segundo grupo con valor 2 para quienes realizan más de la necesaria. De sus coeficientes se desprende que entre los profesores que hacen mucha formación, parece existir una mayor valoración de la importancia que en la calidad educativa tienen algunos aspectos introducidos por la LOGSE; como la prolongación de la escolaridad y el desarrollo curricular. Igualmente valoran más la acción de tutoría y menos la del libro de texto.

Referentes educativos

Un análisis similar se ha realizado con algunas finalidades educativas y referentes a la hora de planificar el trabajo de clase para el profesor. La encuesta solicitaba del entrevistado una ordenación por prioridad de las siguientes finalidades educativas:

- Que el alumno adquiriera hábitos y técnicas de trabajo intelectual.
- Que adquiriera conocimientos que le permitan comprender la realidad
- Que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo

- Que adquieran técnicas de aplicación inmediata al mundo laboral
- Que adquieran formación para integrarse sin traumas en la sociedad

Estas cinco finalidades se puntuaron de 1 a 5 dependiendo del orden de prioridad, correspondiendo el uno a prioridad mínima y 5 a la máxima. Del análisis de frecuencias se desprende que el orden preferente del profesorado en cuanto a finalidades se refiere sería: en primer lugar el conseguir un pensamiento crítico y autónomo, seguido de las técnicas y hábitos intelectuales y en tercer lugar los conocimientos. Las técnicas de aplicación laboral o practicas son relegadas al último lugar tras la integración.

C.4 Análisis de correlación entre factores profesionales y Referentes educativos

Coefficientes Gamma significativos al 0,05 o más alto

	Nivel	Experiencia	Area	Sexo	Formación
Dotar de hábitos intelec.					
Dotarle de conocimientos					
Dotarle					
Dotarle técnicas prácticas	+ 0,13				
Integración social	- 0,30				
Nivel Educativo siguiente	+ 0,37		+ 0,19		
Conocimientos previos	- 0,31		- 0,11		
El potencial aprendizaje	- 0,10			- 0,7	
Alcance**	5	0	2	0	0

De nuevo entre los factores independientes que, como muestra el cuadro (C.4), presentan mayor alcance, volvemos a encontrarnos al nivel educativo con una tendencia negativa a valorar alto la finalidad de integración entre el profesorado de secundaria y positiva en la valoración de la de adquisición de técnicas laborales. Efecto este último que viene explicado por la clasificación en el grupo de secundaria de los profesores de Formación Profesional.

En cuanto a los referentes a tener en cuenta en la planificación se recogían los siguientes:

- El nivel de la etapa educativa siguiente
- Los conocimientos previos del alumno
- El potencial aprendizaje del alumno

Estos se puntuaron de 1 a tres siguiendo idéntico procedimiento al anterior. De forma general cabe señalar que el referente principal a la hora de planificar la practica docente son los conocimientos previos de los alumnos para el 65% del profesorado, seguido del potencial aprendizaje en el 28,9% de los casos y, finalmente, el nivel de la etapa siguiente que le otorga la máxima prioridad el 10% del profesorado.

Una vez más el factor nivel educativo se nos muestra como el más significativo a la hora de establecer diferencias entre el profesorado y prioridad que dan a estos referentes a la hora de programar su trabajo. Tal y como muestra en el cuadro los profesores de secundaria muestran una tendencia a priorizar más la planificación docente teniendo en cuenta la etapa educativa siguiente, de lo que lo hacen sus homólogos en primaria. A la inversa ocurre aunque con menor

intensidad con los otros dos referentes educativos, donde son los profesores de primaria quienes prestan más atención a los conocimientos previos o la capacidad del alumno.

Conclusiones

En resumen la reforma educativa de la LOGSE ha supuesto la generalización, extensión y descentralización de la formación permanente entre el profesorado no universitario, en cuanto al número de actividades, participación, etc. se refiere. Así nos lo indican los datos analizados y las propias memorias de actividades editadas por el MEC¹³.

Tras más de una década de funcionamiento el profesorado y aún a pesar de las duras críticas que se levantan frente al modelo de CPRs puesto en marcha una buena parte del profesorado, sigue todavía apostando por este sistema. Esto último parece indicar el resultado de una media superior a cinco en la valoración global de la formación (en valoraciones de 1 a 10). Igualmente esa tendencia parece confirmarse por el hecho de que algo más del 42% del mismo prefiera este modelo frente al 10,7 que se inclina por el del ICE. Sin embargo y como hemos señalado, esta realidad lejos de ser simple o uniforme esconde diferencias muy significativas entre los niveles educativos, cuya explicación viene por varias de las causas antes expuestas.

En primer lugar ya hemos comentado que esta generalización de la formación ha dado al traste con factores que marcaban diferencias anteriormente entre el profesorado, tales como la experiencia docente, el nivel educativo, la situación laboral o el sexo. Los incentivos tanto económicos como de méritos profesionales, conducen a prácticamente la mayoría del profesorado a cubrir sus correspondientes créditos u horas sin distinción de ningún tipo. Todo ello ha conducido al presente modelo a una creciente burocratización convirtiendo la red en una especie de expendeduría de certificados, que se contrapone con la orientación descentralizada y participativa que el propio modelo propugna. Esta tendencia contraria a su espíritu inicial, de autonomía y participación del profesorado, se ha visto favorecida por la necesidad de impulsar a través de la red el reciclaje y formación que la paulatina implantación de la LOGSE requería. De forma que los planes de formación, cada vez han contemplado mayor número de actividades prescriptas, o impuestas por la Dirección Provincial, y los docentes destinados en los CPRs han sido percibidos por sus compañeros como agentes de la reforma.

En segundo lugar y como demuestra nuestro análisis, los indicadores de calidad donde el factor independiente nivel educativo resulta muy significativa (con los coeficientes superiores a 0,30), corresponden a un modelo o sistema educativo de tipo “*Extensivo*” como el propugnado por la LOGSE. Ello conduce a la conclusión de que el profesorado de primaria está más predispuesto a asumir en general sus líneas directrices (atención a la diversidad, participación educativa,

¹³ M.E.C. “Memoria de actividades de formación permanente del profesorado” (correspondientes a los cursos 1991/92 -1992/93- 1993/94)

educación en valores, etc.) que el de secundaria. Lo que explicaría la mayor valoración que en este nivel se hace de la formación y del modelo de formación. Por otra parte es lógico pensar que un profesorado, como el de secundaria, que valora menos que el de primaria, el trabajo en equipo con los compañeros; le cueste más aceptar un modelo cooperativo de formación como el propuestos por lo CPRs que propugna la formación entre iguales.

Dicho en otras palabras sí como señala MEC en “Centros Educativos y calidad de la enseñanza”¹⁴ entre los factores de calidad en la LOGSE están la integración de alumnos, la educación en valores, la autonomía de los centros o la formación permanente... cabría afirmar que esos factores son más valorados por la enseñanza primaria que la secundaria, quien sigue más cercana al modelo tradicional de separación de niveles educativos y selección de alumnos por conocimientos; que a la extensión de la escolaridad obligatoria dentro de un marco de integración, atención a la diversidad o educación en valores.

Si a lo comentado anteriormente le añadimos la mayor feminización de los niveles primarios, todavía se hace más patente el rechazo al modelo de formación propuesto por el MEC en los niveles secundarios.

En nuestra opinión el rechazo o crítica al modelo de formación viene explicado principalmente en la medida en que el profesor participa o no de lo que sería un modelo más extensivo y generalista de la educación y cualquier otro factor de influencia en la participación formativa desaparece ante la extensión de esta.

Murcia Julio 1997

¹⁴ Ministerio de Educación y Ciencia “Centros educativos y calidad de la enseñanza” Madrid 1994