



# **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL:

***EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LOS  
RECIENTES CAMBIOS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA.  
ESTUDIO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA.***

**D. José Antonio Pérez Porcel**

## **DIRECTORES:**

Dr. D. Antonio Luzón Trujillo

Dr. D. Diego Sevilla Merino

**GRANADA 2012**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: José Antonio Pérez Porcel  
D.L.: GR 2235-2012  
ISBN: 978-84-9028-119-2



**A LA QUERIDA MEMORIA DE MIS PADRES**



La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.

John Ruskin (1819-1900)



## **AGRADECIMIENTOS**

Mis primeras palabras de agradecimiento van dirigidas al Dr. Antonio Luzón Trujillo y al Dr. Diego Sevilla Merino, directores de esta tesis. Han armonizado a la perfección la rigurosa exigencia con el cálido asesoramiento, las correcciones con las orientaciones. Sólo de este modo ha sido posible concluir este trabajo.

La relación con Antonio Luzón en los últimos cinco años ha sido muy especial para mí. A pesar de estar separados 300 kilómetros, siempre lo sentí como un mentor a mi lado, su mano siempre estuvo tendida y abierta ante cualquier dificultad y, lo que es más importante, su amabilidad y la multitud de valores humanos que posee han hecho que pueda solventar los diversos momentos de desánimo por los que he pasado durante estos años.

Agradezco también al profesorado de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha por su participación en esta investigación, al permitirnos acceder a sus pensamientos y opiniones.

Mi gratitud muy especial para Ana M<sup>a</sup> Cobeta Melchor. Gracias a su generosa ayuda como profesional y al incalculable valor de su amistad, ha sabido estar en los momentos difíciles y transmitirme una confianza en mí que han hecho que hoy pueda ver la luz esta tesis doctoral.

Asimismo, quiero reconocer el estímulo y apoyo constante de amigos y compañeros que compartieron los momentos de gozo y también los de desolación: Francisco Periago, Nuria Plasencia, Juan Carlos Domínguez, Ana Belén Lozano, Ana Belén Ortuño, Alicia Granero, José Luis Fernández, Juana Díaz y Narcisa Espinosa.

Quiero ofrecer este trabajo como testimonio de amor a las personas especialmente importantes en mi vida: a mi familia, por ser esos amigos que nunca se pierden; a mis amigos, por sentirlos como familia y muy especialmente a mi novia y futura esposa, Mercedes Rubio Caracuel, la responsable de que ahora viva en Granada y de que mi corazón esté lleno de amor y alegría.





# ÍNDICE GENERAL

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	19

## **PRIMERA PARTE: CUESTIONES INTRODUCTORIAS**

<b>CAPÍTULO I. La Educación Secundaria: problemática y respuesta legislativa</b> .....	25
1.- Introducción .....	26
2.- Reformas y cambios legislativos .....	27
3.- El derecho a la educación y la escuela comprensiva .....	29
4.- El derecho a la educación y la llegada de la democracia .....	32
5.- Nueva ordenación del sistema educativo y ampliación de la enseñanza obligatoria .....	35
6.- Cambios normativos y reguladores en la Educación Secundaria.....	42
6.1.- La LOCE o la contrarreforma .....	42
6.2.- Paralización de la LOCE .....	48
6.3.- La LOE o la reforma de la contrarreforma .....	49
7.- Problemática de la Educación Secundaria .....	54
<b>CAPÍTULO II: El profesorado de Enseñanza Secundaria</b> .....	59
1.- Introducción .....	60
2.- Formación del profesorado de Secundaria.....	60
2.1.- Formación inicial .....	60

2.2.- Formación permanente.....	63
3.- Desarrollo profesional .....	65
3.1.- El ámbito personal .....	65
3.2.- El ámbito institucional .....	66
3.3.- Las etapas en el desarrollo profesional .....	67
4.- Profesorado novel .....	70
4.1.- La formación del profesorado novel .....	72
4.2.- Sistemas de acceso.....	73
5.- Carrera docente y promoción del profesorado de Secundaria .....	78
6.- Valoración y prestigio del profesorado de Secundaria .....	82

**CAPÍTULO III. Contextualización: La comunidad de Castilla-La Mancha, una radiografía escolar .....**

<b>Mancha, una radiografía escolar .....</b>	<b>85</b>
1.- Introducción .....	86
2.- El contexto general de Castilla-La Mancha .....	86
2.1.- Extensión y población .....	86
2.2.- Población en edad escolar.....	88
2.3.- Alumnado inmigrante .....	88
2.4.- Gasto en educación .....	90
3.- Datos de escolarización .....	91
3.1.- Tasas de abandono escolar prematuro .....	91
3.2.- Tasas de titulación .....	92
4.- Los componentes del sistema educativo .....	94
4.1.- Red de centros públicos.....	94
4.2.- Alumnado.....	95
4.3.- Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo .....	97

4.4.- Profesorado .....	99
5.- Estructura y resultados del sistema educativo .....	101
5.1.- Educación Secundaria Obligatoria .....	101
5.2.- Bachillerato .....	103
<b>CAPÍTULO IV. Diseño y metodología de la investigación .....</b>	<b>104</b>
1.- Introducción .....	105
2.- El estado actual de la cuestión .....	105
3.- El problema de la investigación .....	111
4.- Objetivos de la investigación .....	112
4.1.- Objetivo general .....	112
4.2.- Objetivos específicos .....	115
5.- Metodología de la investigación .....	116
5.1.- Primera fase de la investigación: Análisis documental de la legislación educativa .....	118
5.2.- Segunda fase de la investigación: Estudio empírico .....	123
5.2.1.- Instrumentos de recogida de la información .....	123
5.2.2.- Entrevistas .....	123
5.2.2.1.- Conceptualizando la entrevista .....	123
5.2.2.2.- Tipo de entrevista diseñada en nuestra investigación .....	125
5.2.2.3.- Diseño y proceso seguido .....	130
5.2.3.- Grupo de discusión .....	133
5.3.- Validez y fiabilidad de la investigación .....	137
5.4.- Tratamiento y análisis de datos .....	139

## **SEGUNDA PARTE: ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LOS QUE SE CENTRAN LAS MEDIDAS LEGISLATIVAS**

<b>CAPÍTULO V. Ordenación curricular</b> .....	143
1.- Introducción .....	144
2.- Competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en educación .....	145
2.1.- Competencias del Estado .....	146
2.2.- Competencias de las Comunidades Autónomas .....	150
2.2.1.- Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.....	151
3.- Enseñanzas mínimas y desarrollos curriculares de las Administraciones educativas .....	154
3.1.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo de la ESO en la LOGSE .....	154
3.2.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo del Bachillerato en la LOGSE .....	157
3.3.- Cambio de enfoque en el currículo .....	158
3.4.- Líneas generales de las enseñanzas comunes y el currículo en la LOCE .....	162
3.5.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo de la ESO y del Bachillerato en la LOE. Las competencias básicas .....	163
4.- Concreción del currículo en los centros educativos .....	169
4.1.- Mediante un modelo heredado .....	169
4.2.- Mediante un modelo remendado .....	174
4.3.- Un modelo remendado sobre otro ya remendado.....	174
<b>CAPÍTULO VI. Medidas de atención a la diversidad</b> .....	178
1.- Introducción .....	179

2.- La atención a la diversidad en la LOGSE .....	180
2.1.- Programas de diversificación curricular .....	182
2.2.- Programas de garantía social .....	183
2.3.- Alumnado con necesidades educativas especiales .....	184
2.4.- Alumnado con necesidades de compensación educativa .....	186
3.- Salto cualitativo y cuantitativo desde un modelo autonómico .....	187
3.1.- Medidas generales .....	189
3.2.- Medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo .....	190
3.3.- Medidas extraordinarias .....	191
4.- La atención a la diversidad en la LOCE. Cambio de modelo .....	191
4.1.- Medidas de apoyo y refuerzo en el primer ciclo de la ESO.....	192
4.2.- Los itinerarios educativos .....	192
4.3.- Programas de iniciación profesional .....	193
4.4.-Alumnado con necesidades educativas específicas .....	194
5.- La atención a la diversidad en la LOE. Incremento notable de medidas .....	195
5.1.- Medidas comunes .....	196
5.2.- Los programas de diversificación curricular .....	196
5.3.- Los programas de cualificación profesional inicial .....	197
5.4.-Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo .....	197
<b>CAPÍTULO VII. Evaluación, promoción y titulación .....</b>	<b>199</b>
1.- Introducción .....	200
2.- Modelo abierto a la autonomía de los centros y profesorado .....	201
3.- Modelo cerrado y común a todos los centros .....	205
4.- Modelo mixto .....	209
5.- La invariabilidad en Bachillerato .....	214

## **TERCERA PARTE: ESTUDIO DE LAS OPINIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LAS INNOVACIONES LEGISLATIVAS**

### **CAPÍTULO VIII. Análisis e interpretación de las entrevistas al**

<b>profesorado</b> .....	218
1.- Introducción.....	219
2.- Entrevistas.....	220
2.1.- Sistema educativo.....	221
2.2.- Currículo .....	236
2.3.- Atención a la diversidad .....	247
2.4.- Evaluación .....	256
2.5.- Profesorado de Secundaria .....	266
2.6.- Propuestas de mejora .....	284
3.- Grupo de discusión.....	286
3.1.- Sistema educativo.....	286
3.2.- Currículo .....	292
3.3.- Atención a la diversidad .....	295
3.4.- Evaluación .....	299
3.5.- Profesorado de Secundaria .....	302
3.6.- Propuestas de mejora .....	308
4.- Triangulación de resultados .....	309

## **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**

### **CAPÍTULO IX. Conclusiones** .....

1.- Cambios legislativos en la Educación Secundaria: la Reforma, la Contrarreforma y la Reforma de la Contrarreforma .....	337
--	-----

2.- Ordenación curricular .....	339
3.- Atención a la diversidad .....	342
4.- Evaluación, promoción y titulación .....	344
5.- Profesorado de Secundaria.....	346
6.- Excesivas leyes sin consenso .....	347
<b>LEGISLACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>352</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>360</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>372</b>
ANEXO I: Estructura del sistema educativo, según las tres leyes que lo han regulado: LOGSE, LOCE y LOE .....	373
ANEXO IIa: Estructura de la ESO, según las tres leyes que lo han regulado: LOGSE, LOCE y LOE .....	374
ANEXO IIb: Estructura del Bachillerato, según las tres leyes que lo han regulado: LOGSE, LOCE y LOE .....	375
ANEXO III: Referencias a la atención a la diversidad y medidas concretas para la ESO .....	376
ANEXO IV: Modelos de evaluación, promoción y titulación del alumnado de ESO, aplicados por las tres leyes .....	378
ANEXO V: Enseñanzas mínimas para las Matemáticas en la ESO, según el Real Decreto 1007/1991 .....	379
ANEXO VI: Enseñanzas mínimas para las Matemáticas en la ESO, según el Real Decreto 3473/2000 .....	387
ANEXO VII: Enseñanzas mínimas para las Matemáticas en la ESO, según el Real Decreto 1631/2006 .....	394



ANEXO VIII: Evaluación, promoción y titulación en la ESO: Legislación de referencia .....	410
ANEXO IX: Transcripción de las Entrevistas.....	419
ANEXO X: Transcripción del Grupo de Discusión.....	495

# ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

## FIGURAS:

<b>Figura nº 1:</b> Triángulo de técnicas cualitativas .....	117
<b>Figura nº 2:</b> Análisis cualitativo de las entrevistas y el grupo de discusión .....	141
<b>Figura nº 3:</b> Niveles de concreción del currículo.....	340
<b>Figura nº 4:</b> Sucesión de Leyes Orgánicas de Educación en España.....	348

## TABLAS:

<b>Tabla nº 1:</b> Distribución de los municipios de Castilla-La Mancha por el número de habitantes y del total de habitantes por el tamaño del municipio .....	87
<b>Tabla nº 2:</b> Distribución total y porcentual de la población inmigrante por enseñanzas y comparación con España. Curso 2007-2008.....	89
<b>Tabla nº 3:</b> Evolución de los indicadores de gasto público en educación.....	90
<b>Tabla nº 4:</b> Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de educación secundaria y no consigue ningún estudio o formación.....	91
<b>Tabla nº 5:</b> Evolución de las Tasas de idoneidad en Castilla-La Mancha. 1999/2000–2007/2008.....	92
<b>Tabla nº 6:</b> Tasa bruta de titulados en Educación Secundaria Obligatoria .....	93
<b>Tabla nº 7:</b> Tasa bruta de titulados en Bachillerato.....	94
<b>Tabla nº 8:</b> Evolución de la red de centros públicos .....	95
<b>Tabla nº 9:</b> Evolución del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.....	95
<b>Tabla nº 10:</b> Evolución del alumnado de Bachillerato .....	96

<b>Tabla nº 11:</b> Evolución del alumnado de Garantía Social y PCPI.....	97
<b>Tabla nº 12:</b> Distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo .....	98
<b>Tabla nº 13:</b> Evolución del profesorado por enseñanzas.....	99
<b>Tabla nº 14:</b> Oferta pública de empleo al profesorado.....	100
<b>Tabla nº 15:</b> Porcentaje de aprobados en la ESO en la convocatoria ordinaria. Curso 2007-2008.....	101
<b>Tabla nº 16:</b> Promoción y titulación, Evolución .....	102
<b>Tabla nº 17:</b> Tesis doctorales sobre reformas educativas en España .....	106
<b>Tabla nº 18:</b> Fases y partes de la investigación.....	118
<b>Tabla nº 19:</b> Modelo de entrevista semiestructurada.....	126
<b>Tabla nº 20:</b> Guión del grupo de discusión .....	135

## INTRODUCCIÓN

Mi experiencia profesional como profesor de educación secundaria, jefe de estudios en un instituto de nueva creación y mi constante interés por los aspectos organizativos y legales relativos al sistema educativo me han permitido trabajar, durante los últimos quince años, con abundante legislación educativa.

Desde mis comienzos como docente he vivido la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) a partir de 1990, su desarrollo orgánico y sus posteriores modificaciones; la transferencia de las competencias en educación a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, así como la puesta en práctica de su, cada vez más numeroso, desarrollo normativo. Junto a los debates previos a la publicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), su paralización y posterior derogación y, más recientemente, los disensos anteriores a la publicación e implementación de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Por tanto, podemos afirmar, que he vivido una etapa en la que se han sucedido numerosos cambios legislativos en un período muy corto de tiempo, lo que ha producido, no pocas frustraciones en los profesionales de la educación (equipos directivos, orientadores, profesores, opositores...) de las que he sido testigo a través de numerosos y diversos debates y reuniones.

Mis intereses como profesor de Matemáticas de Educación Secundaria y las vivencias anteriormente descritas fueron el detonante que impulsó la decisión de matricularme, durante el curso 2006/2007, en el programa interdepartamental de doctorado *“Fundamentos del currículum y formación del profesorado en las áreas de educación primaria y secundaria”*. Tras realizar los cursos del primer año y continuar con la investigación tutelada, decidí elegir la línea de investigación *“Políticas curriculares y cambios institucionales en la enseñanza”*.

El trabajo de esta Tesis Doctoral, titulada: *El profesorado de Educación Secundaria ante los recientes cambios en la política educativa. Estudio en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, ha girado en torno al estudio y caracterización de los cambios legislativos y curriculares que ha

experimentado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato en España en los últimos veinte años y su concreción en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, comunidad en la que durante ese tiempo he desempeñado mi labor docente. Nos centramos en estas etapas de la Educación Secundaria debido, fundamentalmente, a la problemática existente en ellas y a los numerosos cambios legislativos que han experimentado. También hemos investigado qué piensa el profesorado de Secundaria ante los últimos cambios legislativos, en qué medida estos cambios han modificado su práctica profesional y qué actitudes han generado respecto a su práctica docente.

Con esta intención hemos analizado el desarrollo e implantación de las tres leyes orgánicas que han supuesto modificaciones importantes en lo relativo a la ordenación del sistema educativo (LOGSE, LOCE y LOE), tanto a nivel estatal como autonómico, con la finalidad de comprender sus objetivos educativos y su contribución al mejor funcionamiento de los centros docentes.

Por otra parte, el desproporcionado esfuerzo que tuve que hacer para obtener la licenciatura en Ciencias Matemáticas y la falta de oportunidades que tuve para cursar materias con contenidos relacionados con la Educación, a la que me pensaba dedicar, me permite comprender, compartir y, en cierto modo, denunciar, muchos años más tarde, lo que apunta Esteve:

“El exceso de exigencias académicas elitistas en determinadas titulaciones universitarias (como es el caso de Matemáticas) nos está dejando sin profesores de algunas materias, pues se exigen unos niveles de especialización muy por encima del nivel científico que necesita un profesor de secundaria y se queman candidatos en un esfuerzo académico desmesurado para el trabajo posterior” (2009:148).

“... cualquier intento de distinguir entre la formación de los historiadores y los profesores de Historia es considerada como un ultraje por las conferencias de decanos de las respectivas facultades, que operan con la idea de que los clientes deben acomodarse a la institución, en lugar de que las instituciones se acomoden a las necesidades profesionales de los clientes, a las exigencias de las demandas sociales” (2009:141).

Al objeto de una mejor consecución de los objetivos de nuestro análisis, hemos considerado conveniente que la estructura de esta Tesis se desarrolle mediante cuatro partes: la primera, sobre las cuestiones introductorias, comprende los cuatro primeros capítulos; la segunda trata sobre los aspectos fundamentales en los que se centran las medidas legislativas y engloba los capítulos cinco, seis y siete; en la tercera, con el capítulo ocho, estudiamos las opiniones y actitudes del profesorado ante las innovaciones legislativas; y, por último, una cuarta parte de conclusiones en el capítulo nueve. A continuación describimos brevemente cada capítulo.

Así, en el **primer capítulo** analizamos la instauración de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa de transición entre la Educación Primaria y Bachillerato y uno de los vértices trascendentales de las principales reformas de las que ha sido objeto en las tres últimas leyes que han configurado el sistema educativo español durante los últimos veinte años: LOGSE, LOCE y LOE. Comenzamos el capítulo con un breve análisis sobre la literatura existente sobre reformas y cambios educativos, continuamos con algunos principios en los que se sustenta la llegada de la ESO, tales como el derecho a la educación y la escuela comprensiva, al tiempo que subrayamos la llegada a España de la democracia y los consiguientes cambios educativos.

En el **segundo capítulo** examinamos cómo las reformas educativas han traído consigo, además de múltiples cambios respecto a la organización de los centros, el currículo, la atención a la diversidad o la evaluación, nuevas medidas empeñadas en demandar un determinado perfil de profesor y nuevos sistemas de selección y promoción profesional.

El **tercer capítulo** está dedicado al contexto en el que se desarrolla esta investigación, que es la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y el profesorado de Enseñanza Secundaria de la red pública de centros. Realizamos una radiografía general de la Educación Secundaria en Castilla-La Mancha: la población escolar, el alumnado inmigrante y con necesidades específicas de apoyo educativo, los resultados académicos en la ESO y el Bachillerato, así como, las tasas de abandono escolar y de titulación, la red de centros públicos y el profesorado.

El **cuarto capítulo** explica el propósito de la investigación, junto con la metodología seguida, siendo el objetivo principal de la misma “*Analizar cómo las leyes educativas y su desarrollo normativo abordan la respuesta a los problemas que se han detectado a lo largo de los años que lleva implantada la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y su incidencia en la práctica*”. Enfocamos el citado objetivo sobre tres problemas presentes en la Educación Secundaria: el currículo, la atención a la diversidad y la evaluación.

En el **quinto capítulo** describimos, por una parte, cómo se articulan las competencias en materia educativa, tanto en la normativa del Estado como de las Comunidades Autónomas y, por otra, cuáles son las diferentes líneas curriculares que han entrado en vigor en la ESO y en el Bachillerato que, posteriormente, se concretan en los proyectos educativos en cada uno de los centros docentes.

En el **sexto capítulo** realizamos un análisis de la respuesta que se ha dado desde la legislación educativa a la atención a la diversidad en el alumnado, sobre todo de ESO, tanto en la normativa estatal como su concreción y desarrollo en Castilla-La Mancha. Analizamos también el enfoque general que presentan las distintas leyes y sus respectivos desarrollos normativos al tiempo que clasificamos las medidas propuestas, tanto para todo el alumnado como para el alumnado con necesidades educativas especiales.

El **séptimo capítulo** se dedica a describir tres modelos en la evaluación, promoción y titulación del alumnado de ESO y Bachillerato, que se ponen en práctica en las tres leyes educativas estudiadas.

En el **octavo capítulo** hacemos un análisis e interpretación de las entrevistas al profesorado, tanto las realizadas de forma individual como la colectiva del grupo de discusión. También realizamos una triangulación entre los resultados derivados del análisis documental de la legislación educativa y los de las entrevistas y grupo de discusión.

Por último, el **noveno capítulo** recoge las conclusiones finales de la investigación. Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos específicos planteados, recopilamos los análisis realizados en los anteriores apartados sobre el currículo, la atención a la diversidad, la evaluación y el profesorado

de Secundaria. Añadimos, también, una reflexión general sobre el excesivo número de leyes educativas que se han promulgado en los últimos años sin el necesario consenso político y social.

En los **anexos** incluidos al final de la tesis, se presentan una serie de tablas que comparan el desarrollo de las tres leyes, tanto en lo relativo a la organización general de la ESO y el Bachillerato, como en los aspectos tratados con más profundidad: desarrollo curricular, atención a la diversidad y evaluación, promoción y titulación. También incluimos, a modo de ejemplo, tres diseños de las enseñanzas mínimas para el área de Matemáticas en la ESO y un anexo en el que se refleja la línea que hemos seguido en el estudio de las normas que afectan a un aspecto concreto – Ley, Real Decreto, Decreto, Orden – de un tema de los estudiados en esta investigación. Al final, figura la transcripción íntegra de las entrevistas y el grupo de discusión, así como, una relación de figuras y tablas.



## **PRIMERA PARTE: CUESTIONES INTRODUCTORIAS**

# **CAPÍTULO I: La Educación Secundaria: problemática y respuesta legislativa**

- 1.- Introducción
- 2.- Reformas y cambios legislativos
- 3.- El derecho a la educación y la escuela comprensiva
- 4.- El derecho a la educación y la llegada de la democracia
- 5.- Nueva ordenación del sistema educativo y ampliación de la enseñanza obligatoria
- 6.- Cambios normativos y reguladores en la Educación Secundaria
  - 6.1.- La LOCE o la contrarreforma
  - 6.2.- Paralización de la LOCE
  - 6.3.- La LOE o la reforma de la contrarreforma
- 7.- Problemática de la Educación Secundaria

## 1.- Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar la instauración de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato actuales, así como las principales reformas que han tenido en las tres últimas leyes que han configurado el Sistema Educativo español:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

También tomaremos como punto de partida algunos preceptos de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, conocida como la LGE, ya que “dicha norma fue la que trazó el mapa y el diseño del sistema escolar sobre el que han operado transformándolo las sucesivas reformas de nuestra época” (Gómez Llorente, 2004: 18).

Empezaremos el capítulo mencionando algunos aspectos que caracterizan las reformas de los sistemas educativos y continuaremos con los principios en los que se sustenta la implantación de la ESO, como son el derecho a la educación, la escuela comprensiva y también la llegada a España de la actual democracia con el consiguiente repertorio de leyes educativas. En posteriores capítulos profundizaremos en el cuerpo legislativo generado por dichas leyes.

Las tres leyes mencionadas configuran una Educación Secundaria integrada por la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio. Debido al objetivo de esta investigación nos centraremos en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. En este trabajo, cuando hablamos de la Educación Secundaria, entendemos que se refiere a estas dos etapas, sin la Formación Profesional que tiene una regulación y tratamiento específico.

## 2.- Reformas y cambios legislativos

El tema de las reformas de los sistemas educativos, tan recurrente en los últimos años, se muestra reacio a la sistematización. La misma delimitación conceptual de reforma, cambio, innovación, mejora, etc., es a juicio de Puelles (2006,b) de especial dificultad, ya que lograr conceptos unívocos es difícil en el campo de las ciencias sociales

En la literatura producida en las últimas décadas, los términos “reforma educativa” y “cambio educativo” suelen asociarse, hasta convertirse en conceptos sinónimos (Pereyra, 2002). Además, estos términos pueden referirse tanto a ámbitos parciales como a la totalidad del sistema educativo (Carbonell, 1996).

Popkewitz (2000 y 2007:211) estudia la complejidad social y política de las reformas educativas a través del campo social de la escolarización o de la formación del profesorado y advierte que las investigaciones deben distinguir entre los intentos de reformas y los efectos de éstas, pues “si bien el intento de reforma puede ser noble y sincero, la intervención social planificada está plagada de consecuencias no anticipadas y, en ocasiones, no deseadas”. Además, estos autores comentan que diversos estudios ilustran que las prácticas escolares están influidas por las orientaciones sociales y culturales y por la más amplia transformación que tiene lugar en el conjunto de la sociedad. Gimeno Sacristán (2006) habla de *asimetría* entre lo que suelen tratar de presentar y prometer las reformas educativas y lo que realmente se consigue tras el periodo de su vigencia. Por otra parte, Viñao (2006:47) postula que “todas las reformas, además, producen efectos imprevistos (aunque sean previsibles), no queridos ni deseados”.

La reforma educativa, por tanto, puede contemplarse a través de una óptica política, concebida más bien como “una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” (Pedró y Puig, 1998:44).

Esta definición pone el énfasis en los aspectos políticos de las reformas de los sistemas educativos, diferenciándolas de las innovaciones, que pueden surgir desde dentro. Los autores citados amplían la definición añadiendo que

la alteración de las políticas educativas nacionales está en relación con las siguientes esferas:

- a) el gobierno y la administración del sistema educativo,
- b) la estructura del sistema educativo en niveles, etapas, ciclos o grados,
- c) la financiación del sistema educativo, tanto por lo que respecta a la distribución de los recursos entre los diferentes niveles como a su aplicación, o no, a las escuelas privadas (subvenciones o conciertos),
- d) el currículo, entendiendo como tal el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles del sistema educativo,
- e) la formación, el perfeccionamiento y la selección del profesorado y
- f) la evaluación del propio sistema educativo.

Antonio Viñao (2006: 43) clasifica las reformas educativas, en función de los aspectos del sistema educativo que modifican, tales como:

1. *Estructurales*: aquéllas que modifican los niveles, etapas o ciclos del sistema y, junto o no con ello, los requisitos para acceder a los mismos, los títulos y sus efectos académicos.
2. *Curriculares*: las que intentan establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción de currículo en relación con lo que se enseña (contenidos), cómo se enseña (metodología) y qué y cómo se evalúa.
3. *Organizativas*: aquéllas que afectan a la organización y estructura de los centros docentes.
4. *Político-administrativas*: aquéllas que modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos.

Dada la variedad de campos sobre los que inciden las reformas educativas, no hay duda de que se trata de un tema de trascendental importancia para los sistemas educativos.

Las reformas educativas no han existido solo en los últimos años, ya en el Renacimiento se inicia una nueva etapa en la escolarización e inicio de nuevas actitudes del poder político en relación con ella, pero es durante los siglos XIX y XX cuando comienzan a constituirse los sistemas educativos tal y como los tenemos en la actualidad y son objeto de políticas y, consecuentemente, reformas educativas. Sin embargo, desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad se produce una aceleración insólita de las reformas, es decir, una política constante de reformas escolares (Puelles, 2006b; Gimeno Sacristán, 2006). Entre las causas de estas reformas estarían los cambios cada vez más acelerados que se producen en las sociedades y el recurso de los gobiernos a los sistemas educativos como medio de renovar la preparación de las nuevas generaciones a esos cambios sociales.

El eje principal sobre el que han volcado el esfuerzo casi todas las reformas educativas ha sido la Educación Secundaria (Puelles, 1996, 2006b; Azevedo, 2000; Pedró y Puig, 1998; Viñao, 2004; Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002; Bolívar, 2006).

A la universalización de la Educación Primaria, conseguida durante el siglo XIX en algunos países y en otros durante la primera mitad del siglo XX, le siguió la universalización de la Educación Secundaria, que se intentó conseguir en pocas décadas mediante la escuela comprensiva. Este paso de una Educación Secundaria de élites a una Educación Secundaria para todos ha planteado nuevos problemas como consecuencia de nuevas variables hasta ahora no atendidas (Puelles, 2006b; Bolívar, 2006).

### **3.- El derecho a la educación y la escuela comprensiva**

La comprensividad como modelo de enseñanza más igualitario aparece a finales del siglo XIX en EEUU en las denominadas *High School*, donde el alumnado se escolariza atendiendo a su edad y no atendiendo al nivel de aprendizaje. Este modelo es importado a Europa y es la socialdemocracia sueca y el laborismo inglés los que lo ponen en práctica en los años 60, extendiéndose, salvo excepciones relevantes como Alemania, por los demás países europeos, pero es en el último tercio del siglo XX, con la extensión del

Estado del Bienestar, cuando se hace efectivo el derecho social a la educación, unido a los principios de la escuela comprensiva.

Como refleja Puelles (2004a) la escuela comprensiva nace unida indisolublemente a la concepción de la educación como derecho social y a la aplicación del principio de igualdad en este campo. Ahora bien, las exigencias del principio de igualdad en la educación se revelaron pronto de carácter múltiple. Esta multiplicidad implica lo siguiente:

- 1- La equidad social: acceso de todos a una información general o educación básica, obligatoria y gratuita, lo que implicaba tener en cuenta las desigualdades de origen de carácter familiar, social o étnico.

Es decir, con el objetivo de conseguir cuanto antes el mismo punto de partida para todo el alumnado, la escuela comprensiva significó la puesta en marcha de la escolarización a temprana edad, esto es, lo antes posible, pasando por la primaria hasta la secundaria obligatoria.

- 2- La igualdad de resultados, entendida no como igualdad de rendimientos escolares, sino como igualdad de resultados básicos, es decir, la adquisición de unos aprendizajes relevantes que constituyen la sustancia de la formación general.

Esta igualdad se conseguiría si un porcentaje elevado de alumnos alcanzaba los objetivos de la etapa, es decir, un tronco común, y no era incompatible con la atención a la diversidad que se reflejaba en la optatividad.

En España, la LGE tuvo la pretensión de incluir en un solo texto legislativo toda la regulación del conjunto del sistema educativo. Acometió una profunda reforma estructural y estableció la Educación General Básica, la EGB, como una etapa educativa de ocho cursos (entre los 6 y 14 años de edad) obligatoria, gratuita y común para todo el alumnado. Esta reforma desarrollada en el tardofranquismo y llevada a cabo por el ministerio de Villar Palasí nació como consecuencia del desarrollo económico de la sociedad española y las

deficiencias y problemas estructurales del sistema educativo de la época (Ortega, 1992).

El Libro Blanco de 1969, previo a la LGE, fue el primer diagnóstico riguroso que se realizaba en España (Puelles, 2009). Los datos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969 reflejaban hasta qué punto el Sistema Educativo de entonces era excluyente, selectivo y de muy mala calidad: “En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el Bachillerato superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967” (24).

Por otro lado, a finales de la década de 1960, el 59% de la población de 14 años de edad había abandonado el sistema educativo (Viñao, 2010).

Resulta paradójico que una dictadura, en sí misma conservadora, pretendiera implantar una educación comprensiva que había sido promovida por los partidos socialdemócratas nórdicos a fin de fomentar la integración social. La comprensividad implícita de esta reforma, mediante el principio de igualdad de oportunidades, quedó muy limitada después, ya que se llevaba a cabo de forma legal pero en la realidad se daban fuertes diferencias entre distintos centros: públicos y privados, rurales y urbanos, situados en periferias o zonas de crecimiento migratorio y situados en zonas asentadas (Sevilla, 2003). Este nuevo discurso adornado de un nuevo vocabulario modernizador trataba de dotar a la nueva reforma de la “legitimidad compensatoria” (Weiler, 1992), que no tenía el régimen que la había promovido.

La última extensión de la escuela comprensiva se inicia con la LOGSE (Viñao, 2010). Esta ley reforma el sistema educativo configurando una educación básica obligatoria, gratuita y común de diez cursos, que comprende una Educación Primaria de seis cursos (entre los 6 y 12 años de edad) y una Educación Secundaria Obligatoria de cuatro cursos (comprendida entre los 12 y 16 años de edad). Esta última etapa conjuga la enseñanza comprensiva con una progresiva diversificación en los últimos cursos. Más adelante



explicaremos las características de esta ley, en general, y de la ESO en particular.

#### **4.- El derecho a la educación y la llegada de la democracia**

Uno de los mayores logros de la reforma de 1970, la denominada Ley General de Educación (LGE), fue la implantación de una formación común de ocho años, la EGB, abierta a toda la población escolar. Con esta educación básica “se ponía fin a una injusta y secular distribución de los saberes que condenaba a la mayoría de españoles a una primaria pobre y desconectada del sistema, mientras que una pequeña minoría se beneficiaba de una educación secundaria y universitaria pensada sólo para los estratos medios y superiores de la sociedad. En cambio, la reforma del bachillerato, unificado y polivalente, fue un fracaso, censurado por todo el mundo de la educación. No cosechó tampoco grandes éxitos la formación profesional” (Puelles, 2009: 383).

La Ley General de Educación reguló el sistema educativo durante más de dos décadas. Aunque fue una ley innovadora y modernizadora, tanto como podía serlo en un régimen autoritario (Puelles 2004b), tras la transición y la vida en democracia se abría en España una nueva etapa política en la que había que desarrollar el artículo 27 de la Constitución Española (1978), pacto político por antonomasia, que regulaba el derecho a la educación (Fernández Mellizo-Soto, 2003; Puelles, 2009) y que analizaremos con mayor profundidad más adelante.

Aunque se logró escolarizar a prácticamente toda la población de 6 a 14 años, los datos académicos no eran buenos: por ejemplo, en el curso 1980-81, sólo entre un 70 y un 75% de quienes iniciaban la EGB permanecían en ella al cabo de siete años y obtenían el título de Graduado Escolar alrededor del 62%. La LGE configuraba la educación postobligatoria, después de la EGB, en dos vías: el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), para el que se exigía el título de Graduado Escolar, y la Formación Profesional (FP 1 y FP2) que podían cursar también los que no obtenían dicho título. Aunque la LGE rompió la dualidad o estricta separación entre la enseñanza primaria y la

secundaria vigente hasta entonces (Puelles, 2006b; Viñao, 2010), existía la tendencia a que en el alumnado de BUP predominaran las capas sociales medias y altas y en el de FP las bajas (Sevilla, 2003). Es decir, la EGB cumplía las funciones de clasificación, distribución y selección académica y social del alumnado (Viñao, 1992)

Durante la etapa del gobierno socialista (1982-1996) se llevó a cabo una política educativa basada básicamente en dos principios: garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad de la enseñanza. Ambos principios eran indisociables, es decir, había que hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad. Y como comenta de Puelles (2004b), el énfasis de esta política recaería en la igualdad de oportunidades en su clásica y triple acepción:

1. Igualdad de acceso a la educación: la educación como servicio público, aunque abierto a la iniciativa privada.
2. Igualdad de condiciones: se fortaleció aumentando la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años mediante una educación igual para todos.
3. Igualdad de resultados: mecanismos de educación compensatoria dirigida a evitar la repercusión de las desigualdades sociales y económicas en la educación y a procurar que todos los alumnos alcanzaran un mínimo común de educación.

José María Maravall, ministro de Educación entre 1982 y 1988, señaló que el principio de igualdad en educación sería la base de su política. Durante este periodo se diseñaron las estrategias y las políticas igualitarias, cuya realización posterior no se mantuvo con la misma firmeza por los ministros que le sucedieron (Puelles, 2009).

La puesta en práctica de esta política socialdemócrata en este amplio periodo se llevó a cabo mediante diversas leyes educativas:

- Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU, 1983).
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985).

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995).

De estas cuatro Leyes Orgánicas, la LRU reformó la educación superior universitaria.

La LODE garantizaba el derecho a la educación desde una ideología de izquierdas, pero con la pretensión de ser aceptada por todos los sectores sociales, lo que implicaba derogar la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) promovida por el partido de la Unión de Centro Democrático (UCD). La LODE se encargó de desarrollar el pacto escolar establecido en la Constitución, reflejado en su famoso artículo 27, pero el proceso de elaboración y aprobación dio lugar a serios enfrentamientos ideológicos y políticos. Manuel de Puelles (2009: 417) refleja los factores que condicionaron todo el proceso de esta ley: “de un lado, el temor de la iniciativa a que el PSOE, basándose en su aplastante mayoría electoral, buscara directa o indirectamente la destrucción de la enseñanza privada; de otro lado, [...] que el PSOE no podía desconocer la existencia de una doctrina del Tribunal Constitucional sobre la libertad de enseñanza, fijada con motivo de la impugnación de la desafortunada Ley sobre el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) promovida por la UCD”.

Precisa este mismo autor, que no hace mucho tiempo uno de los protagonistas de la LODE dijo que el equipo ministerial de entonces “se planteó esta ley como una ley que debería sobrevivir al gobierno socialista”. Hecho que se ha conseguido en parte, pues tanto el gobierno del PP (1996-2004), como el actual gobierno del PSOE (2004- ), han modificado algunos aspectos, pero han mantenido el cuerpo principal de esta importante ley orgánica.

La LOGSE, a la que le dedicaremos casi la totalidad del siguiente apartado de este capítulo, reordenó el sistema educativo mediante una ambiciosa reforma volcada hacia la consecución de la calidad de la enseñanza y más

tarde la LOPEG intentó rectificar algunos aspectos de la LODE y de la LOGSE en función de la puesta en marcha de la reforma.

### **5.- Nueva ordenación del sistema educativo y ampliación de la enseñanza obligatoria**

La verdadera reforma global que ordenó el conjunto del sistema educativo, vigente casi en su integridad hasta nuestros días, fue promovida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida por sus iniciales LOGSE. Los motivos que se reflejaron para justificar la reforma fueron básicamente los siguientes:

1. La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico y una formación básica más prolongada.
2. Mayores posibilidades de acceso a los tramos no obligatorios de la educación.
3. Crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo.
4. Homologación de los estudios en el ámbito de la Comunidad Europea.
5. Dar solución a problemas estructurales educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se habían manifestado o agudizado en el transcurso del tiempo, como por ejemplo:
  - a) La carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria.
  - b) El desfase entre la conclusión de la escolaridad obligatoria (14 años) y la edad mínima laboral (16 años).
  - c) La existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica, que posibilitaba el acceso a la Formación Profesional a quienes no la concluyesen positivamente.

- d) La configuración de una Formación Profesional como una vía secundaria, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo.
- e) El diseño de un Bachillerato orientado exclusivamente como una etapa hacia la Universidad.

Aunque la reforma venía siendo reclamada como necesaria, los importantes cambios en la estructura del sistema educativo que se iban a producir y el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza las reformas emprendidas a partir de un diseño teórico, abstracto y conceptual condujo a que se realizara una experimentación previa que posibilitara después una reflexión profunda en la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. Como indica Puelles (1996: 38) “sin duda, es ésta una característica nueva en la historia de las reformas educativas españolas: por primera vez se iniciaban unas reformas de modo experimental, camino largo y complicado que llevaría a la ambiciosa decisión de acometer una reforma general del sistema educativo”

Así, después de diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares llevados a cabo en los tramos de la educación infantil, el ciclo superior de la Educación General Básica y en las enseñanzas medias por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, el Gobierno, a través del ministro Maravall, presentó el “*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*”, en 1987. Sobre este planteamiento se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las numerosas y diversas aportaciones hicieron variar o modelar las proposiciones originales, y en 1989 el Gobierno, a través del ministro Javier Solana, pues Maravall cesó en su cargo como consecuencia de la huelga de

profesores de 1988, presentó el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* con una propuesta de reforma ya perfilada de manera definitiva.

El sistema educativo quedó configurado con las siguientes líneas generales:

1. Ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años de edad, obligatoria y gratuita.
2. Reordenación del sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio), la Formación Profesional de grado superior y la educación universitaria.
3. Reforma profunda de la Formación Profesional.
4. Mejora de la calidad de la enseñanza.

Gimeno (2007: 35) analiza la situación de la que se partió a la hora de pensar la reforma:

*Se planteó en un determinado momento, como ya dije, la necesidad de atender a la reforma real del sistema educativo que la LODE había planteado en términos de participación y de regulación de la enseñanza pública/privada, pero sin llegar a tocar la estructura organizativa de los centros, ni tampoco la estructura del sistema en sí mismo. Y había dos opciones. La primera posición era minoritaria, y en esencia consistía en modificar puntualmente la LGE de 1970, conocida también como Ley Villar, y meter al sistema inyecciones de dinero para mejorar su calidad. [...] Sin embargo, esa vía no fue adelante, y me parece que la razón por la que no fue adelante radica en que no promovía una presencia de los políticos ante la sociedad, es decir, no favorecía una determinada política de imagen.*

Y es que, según Puelles (2009: 426), el PSOE sucumbió a la tentación de dejar la impronta del partido del gobierno en el Boletín Oficial del Estado, lo mismo que le ocurrió al PP años después, cuando en lugar de modificar diversos aspectos de los decretos de la LOGSE, en verdad necesitados de

reforma, prefirió embarcarse en una nueva ley, la LOCE, que encarnara su propio proyecto político e ideológico, y que trataremos más adelante.

Como hemos comentado anteriormente, debido al objetivo de esta investigación, nos centraremos en la Educación Secundaria y, concretamente, en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Por otra parte, la ordenación general de la Formación Profesional específica ha permanecido prácticamente invariable en su estructura desde la LOGSE, salvo una mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

Se crea, por tanto, una nueva etapa con una denominación propia: la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que forma parte de la educación básica y obligatoria, junto con la Educación Primaria, una antigua aspiración ya asentada en Europa desde hacía más de una década. Se trata de un periodo formativo común a todos los españoles que se organiza de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación para adaptarse a los diferentes intereses, pluralidad de las necesidades y aptitudes de los alumnos, con el fin de que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

Las características más importantes de la ESO que quedaron fijadas en la LOGSE fueron:

- Se organiza en cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad, de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento con optatividad de algunas de ellas en el último curso. Además habrá materias optativas con un peso creciente a lo largo de la etapa.
- La finalidad de esta etapa es transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al Bachillerato.
- La metodología didáctica se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para

trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

- Para determinados alumnos mayores de dieciséis años se pueden ofrecer Programas de Diversificación Curricular con una metodología diferente y con contenidos y áreas diferentes a las establecidas con carácter general.
- La evaluación será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo.
- El alumnado que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirá el título de Graduado en Educación Secundaria que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.
- Todo el alumnado recibirá una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de un consejo orientador, de carácter confidencial, sobre el futuro académico y profesional del alumno.
- Para aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO se crean los Programas de Garantía Social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse al mundo laboral o proseguir sus estudios en la formación profesional de grado medio, a través de la superación de una prueba.
- Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario estar en posesión de un título de licenciado, ingeniero, arquitecto o una titulación equivalente a efectos de docencia, además de un título profesional de especialización didáctica.

En la LOGSE se define un nuevo Bachillerato diferente a los existentes con anterioridad en España, de menor duración y dirigido a un alumnado de



mayor edad en el acceso. Su organización y estructura respondía a las siguientes características:

- Consta de dos cursos académicos y se puede cursar mediante cuatro modalidades diferentes:
  - o Artes.
  - o Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
  - o Humanidades y Ciencias Sociales.
  - o Tecnología.
- Pueden acceder a los estudios de Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
- El establecimiento de una diversidad de modalidades caracteriza a la nueva regulación del Bachillerato, que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.
- Para acceder a la Universidad es necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el Bachillerato.
- La finalidad de esta etapa es proporcionar al alumnado una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que le permita desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia.
- Se organiza en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas. Las materias comunes del bachillerato contribuyen a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de Bachillerato y las materias optativas le proporcionan una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional.
- La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación.

- Los alumnos y alumnas que al terminar el Bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, tengan la evaluación positiva en todas las materias recibirán el título de Bachiller que les facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso es necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valora la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.
- Para impartir el Bachillerato se exigen las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la Educación Secundaria Obligatoria.

La LOGSE aportó muchos aspectos positivos como la recepción de principios y valores de la Constitución (tolerancia, convivencia democrática, educación en valores, etc.), desarrolla la autonomía de los centros, tiene en cuenta los aspectos psicopedagógicos de los alumnos, postula una pedagogía activa constructivista, baja las ratios y alarga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años entre otros.

Sin embargo, como establece Moreno (1998), la Ley tuvo algunos aspectos menos brillantes que fueron puestos de manifiesto fundamentalmente por los propios docentes y por algunas de las organizaciones sindicales: ausencia de una Ley de financiación, falta de valentía en no alargar la obligatoriedad y gratuidad también al segundo ciclo de Educación Infantil, la deficiente estructuración de una verdadera atención a la diversidad, la insuficiente valoración de la contribución personal, la promoción automática en algunos cursos de la ESO y la baja valoración del profesorado como agente de la reforma.

La LOPEG, sin modificar la estructura del sistema educativo fijado en la LOGSE, se orienta a: mejorar la calidad de la enseñanza para lo que se fija especialmente en las minorías desfavorecidas por razones intelectuales o sociales, autonomía de las instituciones educativas, medidas de apoyo a los equipos directivos de los centros docentes, refuerzo de la inspección y nueva insistencia en la importancia de la evaluación del conjunto del sistema.

## **6.- Cambios normativos y reguladores en la Educación Secundaria**

El malestar docente (Esteve, 1998; Bolívar, 2006; Carbonell, 2006; Puelles, 2009), especialmente entre el profesorado de Secundaria de la enseñanza pública en la etapa de la ESO y la inexistencia en España de un pacto en Educación entre los partidos políticos con posibilidad de gobierno, más allá de la Constitución, ha provocado, entre otros factores, que los gobiernos de diferente signo político hayan emprendido distintas reformas educativas con especial acento en la ESO.

### **6.1.- La LOCE o la contrarreforma**

Al llegar al Gobierno el Partido Popular, en 1996, se vio obligado a gobernar con una ley de educación que no había apoyado y sobre la que discrepaba abiertamente de su aplicación, si bien no había transcurrido tiempo suficiente para valorar los cambios que implicaba la LOGSE (ni siquiera se había aplicado completamente). Con el pretexto de mejorar la calidad de la enseñanza, en general, y de los resultados académicos en la ESO, en particular, se emprendieron dos reformas educativas, aunque como dice Viñao (2006), estos pretextos forman parte de la retórica de todas las reformas educativas. Una en la primera legislatura (1996-2000), en la que no tenía mayoría absoluta, que consistió en modificar las enseñanzas mínimas de la ESO y del Bachillerato derivadas de la LOGSE. Otra en la segunda legislatura (2000-2004), contando ya con mayoría absoluta, mediante la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, más conocida como la LOCE, que derogaría parcialmente las leyes socialistas de la etapa precedente: la LODE, la LOGSE y la LOPEG, para adecuarlas a planteamientos más acordes con la política neoliberal del partido conservador español. Al tratarse, fundamentalmente, de una reforma de la LOGSE fue conocida como *La Contrarreforma*, para unos, u otra reforma, para otros (Viñao, 2006).

Además de la LOCE, el gobierno del Partido Popular (PP) elaboró durante su segunda legislatura otras dos leyes educativas:

- Ley Orgánica de Universidades, de 21 de diciembre de 2001 (LOU).
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, de 23 de diciembre de 2002 (LOCFP).

La LOCE afirma en su *Exposición de motivos* que existen importantes deficiencias en nuestro sistema educativo que deben ser subsanadas. Y a continuación añade:

*Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias, fundamentales en una realidad social y económica en la que la dimensión científico-tecnológica del conocimiento es primordial. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita.*

En la LOCE, el objetivo principal es el logro de una educación de calidad para todos y, a pesar del innegable progreso que nuestra sociedad ha experimentado gracias a los avances en el sistema educativo, subsanar las importantes deficiencias que muestra éste.

Estos problemas detectados no se refieren a la tarea de universalizar la educación básica. En Puelles (2004b) se refleja que cuando los socialistas abandonaron el poder en 1996 se había alcanzado ya el 100% de la escolarización de todos los niños y adolescentes para el tramo de edad de los 4 hasta los 16 años, en 1985 se llegó al 100% de escolarización entre los 6 y los 14 años. Así lo reconoce la LOCE cuando en su *Exposición de motivos* refleja:

*Costó más de cien años llevar a la práctica la Educación Primaria obligatoria y gratuita, que había sido establecida en la llamada "Ley Moyano", de 1857<sup>1</sup>. En los últimos treinta años, en cambio, la educación obligatoria y gratuita se ha generalizado en nuestro país, ampliándose hasta los dieciséis años.*

La LOCE se articula en torno a cinco ejes fundamentales en los que se organizan las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del Sistema Educativo:

- 1) La cultura del esfuerzo y de la exigencia personal como compensación de las diferencias asociadas a los factores de origen social.
- 2) Orientación del Sistema Educativo hacia los resultados. La evaluación, es decir, la identificación de los aciertos y de los errores como un factor básico de calidad y como un instrumento para hacer la política educativa a todos los niveles.
- 3) Reforzar un sistema de oportunidades de calidad para todos, que permita a cada individuo alcanzar sus propios objetivos mediante una variedad de trayectorias que atienda a la diversidad del alumnado.
- 4) Elevar la consideración social del profesorado y articular una carrera profesional para atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y para retener en el mundo educativo a los mejores profesionales.
- 5) Reforzar la autonomía de los centros educativos y estimular la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados para su alumnado.

Las medidas que contemplaba la LOCE, en lo referente a la Educación Secundaria, para lograr estos fines expuestos eran:

- Realizar una prueba general de evaluación en la ESO para informar, de forma precisa, del grado de consecución de los objetivos propuestos.

---

<sup>1</sup> El artículo 7 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida por Ley Moyano, establecía ya lo siguiente: “La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta los nueve; a no ser que proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular”.

- En 3º y 4º de ESO establecer distintas opciones que, a través de itinerarios, atiendan las diversas aptitudes, intereses y expectativas de cada alumno, sin que, en ningún caso, tengan carácter irreversible. Esto, en la práctica, supone reducir la comprensividad de los 16 a los 14 años, como estaba en la Ley General de Educación de 1970.
- Para aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional, se establecen los Programas de Iniciación Profesional, que conducen al título de Graduado en Educación Secundaria.
- Obligatoriedad de cursar las enseñanzas de las diferentes religiones y de sus respectivas manifestaciones culturales, así como un mayor peso a nivel académico.
- Reducción de cuatro a tres modalidades de Bachillerato, de acuerdo con la demanda existente de estas enseñanzas.
- El establecimiento de una prueba general de Bachillerato, conocida como “reválida”, cuya superación es requisito necesario para obtener el correspondiente título.

Si analizamos más detalladamente los cambios que la LOCE proponía en la Educación Secundaria con respecto a la LOGSE, revisamos su articulado y encontramos lo siguiente:

- Establece cuatro cursos académicos en la ESO y ya no se mencionan los ciclos. Los alumnos podrán repetir cualquiera de los cuatro cursos, es decir, se permite repetir 1º de ESO mientras que antes se decidía al finalizar 2º de ESO (primer ciclo).
- El derecho que establecía la LOGSE a los alumnos de estar escolarizado en la ESO hasta los 18 años ahora se restringe añadiendo “siempre que el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, puedan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.
- En los cursos primero y segundo de ESO se establecen unas “Medidas de refuerzo y apoyo” que no se concretan, se dejan para que las diseñen las Administraciones educativas.

- Los itinerarios formativos son: dos en 3º de ESO (tecnológico y científico-humanístico) y tres en 4º (tecnológico, humanístico y científico). La elección del itinerario no condiciona al alumno en su elección para el curso siguiente. Se denominará a 4º de la ESO “Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria”, parece que con la idea de contribuir a un anticipo de contenidos de bachillerato o de los ciclos de grado medio y de esta forma, contribuir a ampliar la madurez de los alumnos y a paliar la corta duración del bachillerato, el más breve de Europa.
- Los Programas de Iniciación Profesional Inicial presentan como novedad poder inscribir a los alumnos que han cumplido 15 años (con la LOGSE eran 16, lo que planteaba problemas con alumnos que no tenían la edad y debían repetir sin tener la posibilidad de conseguir una promoción con esa repetición) y los que ya hayan cumplido 16 años.
- En la ESO, el alumnado podría realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas. Una vez realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, éste deberá permanecer otro año en el mismo curso. Es decir, se cierra el criterio de promoción mientras que la LOGSE lo dejaba abierto para que decidieran los centros y los equipos de profesores para cada alumno (aunque se garantizaba que con dos o menos asignaturas no superadas se promocionaba).
- Todos los itinerarios formativos de la ESO, así como los programas de iniciación profesional, conducían al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Este título era único y en él constaba la nota media de la etapa. Para la obtención de este título se requería haber superado todas las asignaturas de la etapa. Excepcionalmente, se podía obtener sin haber superado todas las asignaturas de la etapa. Posteriormente, en el desarrollo normativo de la ley, se estableció que se podía obtener dicho título con dos asignaturas suspensas como máximo, siempre y cuando, no fueran Lengua y Matemáticas.

- Las tres nuevas modalidades del Bachillerato serían:

Artes.

Ciencias y Tecnología.

Humanidades y Ciencias Sociales.

- Para obtener el título de Bachiller es necesario tener evaluación positiva en todas las asignaturas y superar una prueba general de Bachillerato sobre las asignaturas comunes y específicas de la modalidad cursada. La parte correspondiente a la lengua extranjera incluiría un ejercicio oral y otro escrito.

Ciertamente, la LOCE recoge algunas de las demandas más reiteradamente expresadas por la inmensa mayoría de los docentes: modificación de los criterios de promoción en la Secundaria Obligatoria; reposición de los exámenes extraordinarios y tímidas reformas en la convivencia de los centros. Sin embargo, presenta medidas muy criticadas: mercantilización de la enseñanza, reflejada en la gratuidad y no obligatoriedad del segundo ciclo de Educación Infantil; posibilita la creación de centros de élite (denominados de especialización curricular); presenta una falta de compromiso con la atención a la diversidad y la escolarización del alumnado inmigrante de forma equilibrada entre las dos redes sostenidas con fondos públicos. Además, el establecimiento de los itinerarios también está viciado por este aspecto, ya que obliga a los centros públicos a ofrecerlos todos, mientras que los concertados y privados pueden elegir los que quieren ofertar, con el fin de seleccionar alumnado. Hay quien afirma (Pereyra, 2002:48) que los itinerarios en el segundo ciclo de la ESO supondrían una segregación del alumnado y obligarían al mismo tiempo a implantar un tipo de segregación entre el profesorado, en particular sobre el que se hiciera cargo de los patéticamente llamados “objectores escolares” habitantes del “itinerario basura”.

Puelles (2009) comenta que la LOCE fue una ley políticamente autista – sólo contó con el voto positivo del PP y de Coalición Canaria- y socialmente escasa de apoyos, ya que obtuvo un importante rechazo entre el profesorado,



el alumnado, los sindicatos docentes, los medios de comunicación, entre otros agentes sociales.

## **6.2.- Paralización de la LOCE**

La LOCE, al igual que la LOGSE, llevaba asociado un calendario de aplicación que se estableció mediante el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio. Precisaba que la evaluación, promoción y los requisitos para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria entraría en vigor durante el curso 2003/2004 mientras que lo relativo a la nueva organización y currículo se implantaría en el curso 2004/2005 para primero y tercero de ESO y primero de Bachillerato y en el curso 2005/2006 para segundo y cuarto de ESO y segundo de Bachillerato.

Tras las elecciones del 14 de marzo de 2004 y el cambio de signo político en el Gobierno, con la vuelta del PSOE, se dictó el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modificaba el Real Decreto 827/2003, por el que se establecía el calendario de aplicación de la LOCE. En dicha norma se aludía:

*Diversas circunstancias hacen aconsejable, sin menoscabo de la vigencia de la LOCE, que el Gobierno proceda, en el ejercicio de las atribuciones que le encomienda la propia ley, a un reajuste parcial del calendario de aplicación establecido en el referido real decreto.*

Se trataba de retrasar la entrada en vigor de la LOCE modificando el calendario de aplicación, con el fin de tener más tiempo para la derogación y cambio de la LOCE por otra nueva ley. Así, en la introducción del citado Real Decreto se señala:

*La voluntad hecha pública por el Gobierno de la Nación de instar en los próximos meses ante las Cortes Generales la modificación de determinados contenidos de la LOCE, hace aconsejable asimismo no forzar en este momento la aplicación de ciertos aspectos de la ley que podrían ser la causa de una situación de inseguridad e inestabilidad*

*nada aconsejables en un servicio como el de la educación. De esta forma, será posible abrir un periodo de reflexión y consulta con los sectores de la comunidad escolar y con las Administraciones educativas, en pro del consenso deseable en toda reforma educativa que, en caso contrario, podría verse obstaculizado.*

Aunque la ministra de Educación, M<sup>a</sup> Jesús Sansegundo, manifestó la voluntad del gobierno de buscar el máximo consenso en la reforma de la LOCE, parece que el PSOE hizo lo que hubiera hecho también el PP, es decir, acogerse a la posibilidad de paralizar la ley “del otro” antes de que entre en vigor y, mientras tanto, elaborar “la tuya” para poder desarrollarla después y, así, no tener que gobernar con la ley “del otro”. Este aspecto de “eliminar lo de otro y sustituirlo por lo tuyo” no es exclusivo del ser humano actual, por ejemplo, es común que los leones maten a las crías de machos diferentes para convertirse en los machos dominantes.

En resumen, la LOCE sólo cambió, en lo referente a la ESO, la evaluación, promoción y los requisitos para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que habían entrado en vigor durante el curso 2003/2004 y se mantendrían hasta el curso 2006/2007.

### **6.3.- La LOE o la reforma de la contrarreforma**

Con el objetivo de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover la nueva ley, la ministra de Educación y Ciencia, María Jesús San Segundo, presentó en septiembre de 2004 a la Conferencia sectorial de Educación y al Consejo Escolar del Estado el documento, con el expresivo título de *“Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate”*, en el que se presentaba un análisis de conjunto y diagnóstico sobre la situación educativa actual, tras la que se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos debatieron durante seis meses tales propuestas (Tiana, 2009).

Los impulsores de la Ley Orgánica de Educación (LOE), manifestaron su voluntad de simplificar el panorama de las leyes educativas no universitarias, lo que han conseguido sólo en parte. Se ha procedido a la derogación de los últimos preceptos de la ley educativa del tardofranquismo (LGE de 1970) y de dos de las leyes más significativas de la primera etapa socialista como son la LOGSE de 1990 y la LOPEG de 1995, así como la ley buque insignia de la etapa popular (LOCE de 2002), pero se ha mantenido viva la columna vertebral de la LODE de 1985, instauradora de nuestro sistema de conciertos educativos y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) de 2002. “La voluntad socialista no era la de cambiar toda la legislación educativa del gobierno popular, sino simplemente revisar los aspectos que habían dado lugar a una fuerte contestación y sobre los que existían serias discrepancias” (Tiana, 2009: 105).

Si la LOGSE fue conocida como *La Reforma* y la LOCE como *La contrarreforma*, a la nueva LOE se le puede denominar como *La reforma de la contrarreforma*.

En la misma LOE se reconoce que en los últimos años se ha producido una proliferación de leyes educativas y sus correspondientes desarrollos normativos, que unidos a los emitidos por las autonomías, han provocado una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento mismo del sistema educativo. En consecuencia, se propone simplificar la normativa vigente con el objetivo de hacerla más clara, comprensible y sencilla. Y para ello deroga completamente la LOGSE y la LOCE y, por consiguiente, todo su desarrollo normativo, aunque hasta que éste no sea sustituido serán de aplicación las normas de inferior rango que lo venían siendo a la fecha de entrada en vigor de la LOE, siempre que no se opusiesen a lo dispuesto en ella.

La LOE apenas cambia la estructura del sistema educativo, y opta por tener en cuenta la experiencia adquirida, así como los avances registrados:

*La Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos*

*estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión.*

En opinión de Puelles (2009: 474), se trata de “una ley-puente que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga (LOGSE, POPEG y LOCE), aportando sobre una base conciliadora nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa. El tiempo dirá si esta ley ha acertado en los fines perseguidos: recoger los aciertos producidos en más de treinta años de reformas y abrir cauces para las modificaciones y rectificaciones precisas, aspectos éstos necesitados de urgente solución desde el punto de vista de la calidad de la educación y de la equidad social”.

La regulación que esta ley hace de la ESO en líneas generales es la siguiente:

- Se mantiene la estructura de cuatro cursos modificada por la LOCE.
- Se establecen unos principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado (como desde su creación en la LOGSE) y se presta especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.
- Se contemplarán adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas específicos para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Se dedicará un tiempo a la lectura en todas las materias.
- En 1º y 2º de ESO se cursarán un máximo de dos materias más que en el 3º ciclo de Educación Primaria. En esos cursos los profesores podrán impartir más de una materia al mismo grupo de alumnos.
- En uno de los tres primeros cursos se cursará una nueva materia de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”.

- En cuanto a la promoción, se repetirá cada curso con tres o más materias no superadas. Excepcionalmente, el profesorado podrá decidir la promoción del alumnado con evaluación negativa en tres materias.
- Pruebas extraordinarias en todos los cursos en las fechas que determinen las administraciones educativas.
- El alumnado podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Excepcionalmente, el alumnado podrá repetir una segunda vez en 4º curso si no ha repetido en los anteriores cursos de la etapa.
- Evaluación de diagnóstico en 2º de la ESO.
- Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º de la ESO. El alumnado que haya cursado 2º y no esté en condiciones de promocionar a 3º habiendo repetido ya una vez en secundaria, podrá incorporarse a estos programas, que estarán orientados a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se elimina por tanto el requisito de tener 16 años para acceder en estos programas.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial: El alumnado de 16 años que no haya obtenido el título de Graduado en la ESO, podrá incorporarse a estos programas. El objetivo de los mismos es que el alumnado alcance competencias profesionales de nivel 1 o poder proseguir estudios de diferentes enseñanzas, además de la obtención del título de Graduado en ESO. Excepcionalmente, esta edad podrá reducirse a los 15 años bajo ciertas condiciones. Los llamados PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), son los sustitutos de los Programas de Garantía Social, denominados PGS, de la LOGSE.

Las características generales del Bachillerato que recoge la LOE son las siguientes:

- Se mantiene la estructura de dos cursos, al igual que en la LOGSE y en la LOCE, aunque se habla de una organización flexible.
- Se establecen las mismas modalidades que en la LOCE.

- Para acceder a los estudios del Bachillerato se exige el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se contemplaba en la LOGSE y en la LOCE.
- Se introduce una nueva materia común a todas las modalidades: Ciencias para el mundo contemporáneo. Por otra parte, la materia de Filosofía incorpora contenidos de Ciudadanía.
- La promoción y titulación queda igual que en la LOGSE. Se elimina la prueba general de Bachillerato establecida en la LOCE.
- Se mantiene la prueba de acceso a los estudios universitarios que junto con las calificaciones obtenidas en Bachillerato conformará la nota final para el acceso a la Universidad.

El calendario de aplicación de la LOE lo estableció el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio. Lo que afecta a la ESO quedó fijado para los cursos 2006/2007 (extensión de los programas de diversificación curricular), 2007/2008 (evaluación, promoción y titulación; nuevas enseñanzas en 1º y 3º) y 2008/2009 (nuevas enseñanzas en 2º y 4º, evaluaciones de diagnóstico y Programas de Cualificación Profesional Inicial). La nueva regulación del Bachillerato entró en vigor durante los cursos 2008/2009 (primero) y 2009/2010 (segundo).

Como sabemos, el pacto social en educación tampoco pudo lograrse con la LOE, a pesar de conseguir el voto positivo de la mayoría de los grupos parlamentarios (PSOE, ERC, IU-ICV, PNV, EA, Coalición Canaria) y de ser la única ley de educación de carácter general y de gran amplitud que ha sido aprobada durante la democracia española por un gobierno que no contaba con mayoría absoluta en el Parlamento (Tiana, 2009). El rechazo frontal del principal partido de la oposición, el Partido Popular (PP), dio al traste con el ansiado pacto. También ha fracasado el intento del actual Ministro de Educación, Ángel Gabilondo, de conseguir un pacto en educación.

## **7.- Problemática de la Educación Secundaria**

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como etapa de transición entre la Educación Primaria y la Secundaria Postobligatoria, tal y como establecen algunos autores (Azevedo, 2000; Bolívar, 2006), se encuentra en crisis en una gran mayoría de países occidentales, en un proceso de reestructuración para hacer frente a los nuevos retos, como se refleja en las reformas emprendidas en la última década.

En general, la organización de la Educación Secundaria presenta una complejidad, no sólo para el alumnado adolescente, sino también para los equipos directivos y profesorado. Como asevera Antonio Bolívar (2010:38) con cierta lógica: “Esta complejidad organizativa y curricular proviene del deseo de abarcar muchas enseñanzas, niveles y programas en un mismo centro, de modo que éste pueda dar una respuesta personalizada y continua a la diversa población escolar que accede, diariamente, a los institutos”.

En la misma línea se manifiesta Puelles (1996: 24): “Posiblemente, no sólo en España sino también en todo el mundo, la enseñanza secundaria [...] sea una de los niveles educativos más problemáticos y complejos. A mi parecer, ello es así porque no resulta fácil resolver los tres grandes problemas que este nivel educativo entraña: el de su naturaleza, el de sus destinatarios y el de su contenido curricular. Los múltiples intentos de solución que registra nuestra historia de la educación de los últimos siglos, la mayoría de las veces poco satisfactorios, prueban la dificultad de la empresa”, así como también Pedró y Puig (1998: 205), al insistir que: “en todos los países desarrollados probablemente no exista un nivel educativo con mayor complejidad institucional y curricular que el de la educación secundaria”.

La reforma educativa de largo alcance emprendida por la LOGSE al configurar una etapa obligatoria de Educación Secundaria (hasta los 16 años), pasando de una Secundaria reservada a élites (preparatoria para los estudios universitarios) a una Secundaria de masas para toda la población escolar, ha supuesto multitud de problemas que actualmente siguen pendientes y se reproducen continuamente.

Las palabras de Antonio Viñao (2004: 113) se hacen eco de esta problemática:

*La ESO era, en su configuración, una etapa educativa de naturaleza híbrida. Por un lado, en cuanto educación básica, obligatoria y gratuita, era una continuación de la primaria. Por otro lado, formaba parte de la educación secundaria junto con el posterior bachillerato y la formación profesional de grado medio, dos enseñanzas no obligatorias ni gratuitas. Por su naturaleza última era una prolongación de la primaria; por su ubicación física y académica era una etapa más de la educación secundaria. Ahí, en ese carácter híbrido, residía su problema.*

Precisamente esta configuración híbrida será fuente continua de problemas, en palabras de Bolívar (2004) y Viñao (2010), que se acentúan al asignar su impartición en Institutos de Educación Secundaria (IES), como por el profesorado proveniente en su mayoría del Bachillerato, cuya cultura organizativa y profesional (especializado en disciplinas) no es la propia de una enseñanza obligatoria. Así, Puelles (2009:427), postula que las últimas reformas se han llevado a cabo por un profesorado “preparado para un sistema educativo que ya no existía, y que suspiraba por un alumnado homogéneo que tampoco existía”. Y es que como afirma Jaume Carbonell (2006: 110):

*“...este oficio ya no es el que era hace décadas. No es que sea mejor o peor, más o menos atractivo –términos demasiados absolutos y confusos, que se prestan a muchas lecturas y que hasta cierto punto nada nos dicen- sino, simplemente, diferente. Bastante diferente.*

Además, las aulas contaban, y cuentan, con una población escolar que alberga una diversidad de capacidades, de motivaciones y de intereses que desbordan el tímido diseño de “atención a la diversidad” al que apunta el desarrollo normativo y regulatorio. A esta difícil situación se le ha sumado en los últimos años el incremento constante, en los centros públicos, de alumnado inmigrante procedente de diversas culturas y con diversas lenguas.



En la Educación Secundaria, y especialmente en la ESO, existen importantes dificultades que afectan a la convivencia escolar: la *disruptividad*, entendida como aquellos comportamientos del alumnado dirigidos a romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o a impedir que se establezca; la *indisciplina*, entendida como el comportamiento del alumnado que se opone a las normas establecidas; y la *violencia escolar*, donde podemos incluir el maltrato entre escolares o iguales, conocido como *bullying* (Córdoba, Del Rey y Ortega: 2010).

Ante el descontento social en general y del profesorado en particular, los respectivos gobiernos han promovido reajustes en su configuración. La LOCE, aún manteniendo la misma estructura organizativa, pretendía proporcionar al segundo ciclo de ESO (3º y 4º cursos) una identidad similar a la del Bachillerato, a través de los comentados, y criticados (Pereyra, 2002; Puelles, 2006b), itinerarios educativos. La nueva ley (LOE, 2006) establece un equilibrio entre la primera configuración de la LOGSE y la reforma de la LOCE, dejando un amplio margen de autonomía a los centros educativos para el tratamiento de la “atención a la diversidad”. Aunque, a pesar de los sucesivos cambios legislativos, la estructura del sistema ha permanecido relativamente estable desde 1990: una enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de cuatro cursos, ciclos de grado medio y superior de formación profesional y un Bachillerato de dos cursos (Bolívar, 2010).

Pero no parece que este continuo cambio en la normativa educativa sea la solución adecuada. En este sentido Bolívar (2006: 88) expresa un punto de vista muy asentado en la comunidad escolar:

*En España hemos vivido en las últimas dos décadas un periodo de macro reformas educativas, particularmente centradas en la Secundaria Obligatoria (12-16 años), que han tenido graves repercusiones en las identidades profesionales del profesorado, hasta entonces asentadas.*

Así, en palabras del mismo autor, en España hemos sufrido el drama de “hacer leyes educativas del partido gobernante y no de Estado (es decir, con el consenso de todos los partidos), lo que ha motivado que, cuando gobierna el nuevo partido, se vea forzado a cambiar las leyes que no ha votado”. A

juicio de Antonio Viñao (2006), le parece inviable un pacto entre las dos fuerzas políticas (el PSOE y el PP) llamadas, por el momento, a la alternancia en el poder estatal.

En la misma línea, Puelles (2005: 12) señala que los “sucesivos gobiernos han puesto en marcha sucesivas reformas, todas impulsadas desde un juego de mayorías y minorías en el que lo que unos hacen, los otros deshacen”. Al respecto, Camps (2008) puntualiza que esta cantidad de leyes no ha hecho sino “entorpecer el sistema educativo, agobiar, desorientar y producir cansancio en los profesores. Cuando la educación se convierte en un arma partidista tenemos una prueba evidente de que no nos la tomamos muy en serio como parte del interés general”.

Por su parte, el Consejo Escolar del Estado en su *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo* (2008) aconseja como propuestas de mejora, la búsqueda de un marco que permita un compromiso institucional, acuerdo o pacto de Estado que asegure la estabilidad de un sistema educativo válido y eficaz para todo el territorio nacional y con visos de permanencia, cuestión esencial para mejorar el sistema educativo, la enseñanza pública y las condiciones de trabajo de los docentes.

En el citado informe también se hace eco de la especial problemática que tiene planteada la Educación Secundaria:

- En relación a la ESO, considera que el problema más importante de nuestro sistema educativo es la baja tasa de alumnos y alumnas que acaban con éxito la enseñanza obligatoria, con un fracaso escolar del 30%, el doble de la media de la Unión Europea. Si bien reconoce que se han realizado importantes esfuerzos, los resultados no han sido satisfactorios y es mucho el camino que queda por recorrer para alcanzar los niveles de titulación de la Unión Europea. Entre otras medidas, propone a las administraciones educativas seguir mejorando la atención a la diversidad, profundizar en los principios de inclusión, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal, medidas de compensación educativa, planes de lectura, planes de refuerzo, orientación y apoyo, disminución de las ratios alumnos/aula y

potenciación de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional.

- En Bachillerato, propone adoptar las medidas necesarias para aumentar la matriculación en enseñanza secundaria no obligatoria del 63,1% actual hacia el objetivo europeo del 85%, en la franja de edad de 18 a 24 años.

Finalizaremos el capítulo subrayando, la problemática relativa a la Educación Secundaria y, especialmente, la ESO. Por un lado, no ha gozado de estabilidad organizativa, ya que ha sido objeto de sucesivas reformas y, por otro, es una fuente constante de problemas debido a su naturaleza híbrida, al tratarse de una etapa educativa de carácter obligatorio, que abarca a toda la población hasta los 16 años y que se imparte en los mismos centros que la educación secundaria postobligatoria, lo que le confiere un carácter “especial” dentro del sistema educativo.

## **CAPÍTULO II: El profesorado de Enseñanza Secundaria**

1.- Introducción

2.- Formación del profesorado de Secundaria

2.1.- Formación inicial

2.2.- Formación permanente

3.- Desarrollo profesional

3.1.- El ámbito personal

3.2.- El ámbito institucional

3.3.- Las etapas en el desarrollo profesional

4.- Profesorado novel

4.1.- La formación del profesorado novel

4.2.- Sistemas de acceso

5.- Carrera docente y promoción del profesorado de Secundaria

6.- Valoración y prestigio del profesorado de Secundaria

## **1.- Introducción**

Cada reforma educativa ha traído consigo, además de otros cambios respecto a la organización de los centros, el currículo, la atención a la diversidad o la evaluación, medidas empeñadas en demandar un determinado perfil de profesorado, con sus conocimientos, tareas, sistema de selección e, incluso, valores y vivencias de la profesión. Sin embargo, resulta incomprensible que se hayan puesto en marcha en España varias reformas sin atender la formación de los profesionales que debían llevarlas a cabo, especialmente los de Enseñanza Secundaria.

La LOE recoge en sí misma toda la normativa dispersa en leyes anteriores –desde la LGE hasta la LOCE- que regulaba o afectaba directamente al profesorado. Lo hace en forma de disposiciones adicionales (de la sexta a la decimotercera), de tal manera que cuando se apruebe en un futuro la regulación del Estatuto Docente, baste con derogar dichos artículos, sin dejar vacíos su cuerpo central (Tiana, 2009). Lo cierto es que desde el año en que se aprobó la LOE (2006) no se ha terminado de elaborar el mencionado Estatuto Docente ni tampoco existen perspectivas de que se vaya a hacer a corto plazo.

## **2.- Formación del profesorado de Secundaria**

### **2.1.- Formación inicial**

Tanto la LOGSE, la LOCE como la LOE han considerado reforzar el sistema de formación inicial del profesorado, en consonancia con una doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige.

Al hilo de las sucesivas reformas educativas se han promulgado distintas fórmulas, directamente vinculadas con la formación inicial del profesorado. A partir de la LGE de 1970 se creó el Certificado de Aptitud Pedagógica, más conocido por sus iniciales, CAP (Orden de 14 de julio de 1971. BOE, de 26 de julio de 1971), que era condición *sine qua non* para el acceso a los cuerpos de

profesores de enseñanza secundaria y similares. Este requisito, indispensable para el ejercicio de la profesión docente en educación secundaria, ha permanecido en vigor casi cuarenta años, hasta el curso escolar 2008/09, ya que la nueva normativa de acceso a través del Máster Universitario de Educación Secundaria, ha quedado regulado mediante el Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre.

Este hecho muestra que las carencias de la formación inicial del profesorado de Secundaria son una asignatura pendiente de nuestro país desde hace años (Fernández Enguita, 2009). A pesar de haber estado vigente el CAP más de treinta años, éste ha tenido escasa o nula incidencia en el pensamiento de los futuros profesores (Pérez Gómez y Gimeno, 1992; Moreno González, 2009). Durante algunos años, algunas universidades han ofrecido en lugar del CAP, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP, 1995) creado con la LOGSE, pero de similares características al CAP. Estas dos opciones de formación del profesorado de Secundaria adoptaban distintas modalidades, desde una formación presencial obligatoria, pasando por las que establecían una presencia parcial o de forma virtual a través de Internet, y en muchos casos incumpliendo la legislación en lo que respecta al número de horas de formación (Esteve, 2009). La LOCE proponía un curso similar al CCP de la LOGSE, pero no llegó a desarrollarse ni a entrar en vigor.

En palabras de Esteve (1993, 1997, 2009), el CAP y el CCP eran un “añadido pedagógico” o un determinado “barniz pedagógico” a los estudios de licenciatura, además, de forma generalizada, no se cumplía la legislación en cuanto al número de horas de formación ni a las prácticas previas. En las universidades no se forman profesores de Historia, de Matemáticas, etc., se forman historiadores, matemáticos, etc.

Tanto el CAP como el CCP han sido requisitos obligatorios para acceder a la profesión docente de Secundaria, obligatoria y postobligatoria. La norma los convirtió en un trámite burocrático y así ha sido percibido por la mayoría de los titulados interesados en el ejercicio de la profesión docente. Cuesta Fernández (2003) sugiere volver a definir los criterios de formación y selección de los futuros profesores y apuesta por una formación incorporada y no añadida, que posibilite un perfil y una identidad personal de la docencia.

Además, podemos observar que el aumento de la complejidad de la realidad educativa y social en las últimas décadas no ha repercutido en una modificación o reforma en profundidad de la formación inicial, sino que se ha continuado con un modelo formativo caduco, personalizado en el CAP, diseñado y basado en los principios reformadores de 1970.

Recientemente, se ha producido un salto cualitativo respecto a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria equiparándola a nivel de postgrado. Para el ejercicio de la profesión docente en secundaria es necesario cursar el “Máster en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”, que será el único título válido para ejercer y desarrollar la docencia y cuya efectividad está todavía por ver. Después de muchos años, parece que se abre una oportunidad única para mejorar la formación del profesorado de secundaria (Tiana, 2009). No obstante, parece obvio que el mero incremento de créditos de contenido pedagógico no garantiza una adecuada formación para una profesión tan compleja en un mundo inmerso en un proceso de cambio tan acelerado (Pérez Gómez *et al.*, 2004).

A partir de octubre de 2009 las universidades deben ofertar obligatoriamente dicho Máster. Quedan exentos de este requisito quienes acrediten una experiencia docente de dos cursos completos o doce meses en periodos discontinuos, así como, los que posean el título del CAP. Cabe recordar que el CAP o sus equivalentes, se exigía para todas las especialidades de profesorado de Educación Secundaria, excepto para las relacionadas con Psicología, Pedagogía y Tecnología. Sin embargo, posteriormente, tras la implantación de la LOE (2006), a las especialidades de Tecnología y Orientación Educativa (nueva denominación de Psicología y Pedagogía) ya sí se les exige la formación didáctica suplementaria mediante el mencionado Máster.

Concretamente el Máster está dentro de las enseñanzas universitarias oficiales de postgrado y sus planes de estudio tienen una duración de 60 créditos ECTS. Está estructurado en módulos genérico, específico y *practicum*. Con carácter general, han de ser presenciales, al menos el 80% de los créditos totales, incluido necesariamente el *practicum* que se realiza en

colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre universidades y administraciones educativas.

## **2.2.- Formación permanente**

A partir de las reformas iniciadas en la década de los noventa, con la LOGSE, así como, la LOCE y la LOE, la formación permanente se considera como un derecho y una obligación de todo el profesorado al igual que una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros.

Periódicamente, el profesorado debe realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso de profesorado de formación profesional, también en las empresas.

Como establece Bolívar y Rodríguez Diéguez (2002) y Bolívar (2006), tras la implantación de la LOGSE, en España no se apostó por reformar la formación inicial del profesorado de Secundaria, sin embargo, se transfirió la formación de las nuevas propuestas a la formación permanente, encargándose de ello los Centros de Profesores, modificando el sentido inicial con el que fueron creados y convirtiéndose en “agencias difusoras” de la reforma promulgada por la Administración. Estos Centros de Profesores ofertaban cursos de formación, mayoritariamente mediante un formato de horas presenciales, al servicio de la puesta en práctica de la Reforma.

Mediante la implantación de un complemento retributivo de formación (los conocidos sexenios) se “forzaba” al profesorado a consumir horas de formación a cambio de una recompensa económica (Pérez Gómez *et al.*, 2004; Bolívar, 2006; Gimeno Sacristán, 2006). En estos momentos existe un cambio propuesto al complemento de formación mediante un sistema de grados, como se refleja en el borrador<sup>2</sup> del Estatuto del Funcionario Docente que está, o estuvo, siendo negociado entre la Administración y los representantes de los profesores, como desarrollo de la Ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público.

---

<sup>2</sup> Se puede consultar en: <http://www.infoescuela.com/infoescuela/pdf/BorradorEstatutoMayo07.pdf>



A modo de síntesis, como expresa Bolívar (2006: 67),

*“...recurrir a la formación del profesorado como un medio instrumental para poner en práctica los currículos diseñados previamente, aparte de quedar como algo circunstancial, con una lógica adaptativa a posteriori a dichos cambios externos, en muchos casos, para persuadir de la bondad de la Reforma, no logra insertarse en la trayectoria de vida individual ni en un proyecto amplio de cambio educativo en el centro escolar”.*

Hasta ahora, como señala Montero (2006), se ha tendido más a una formación permanente al servicio de las reformas que a la adaptación de los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo.

Si a esto le añadimos que el profesorado después de formarse sobre la implantación de la Reforma (LOGSE) se ve “obligado” a una nueva formación en una Contrarreforma (LOCE) e, inmediatamente, a una Reforma de la Contrarreforma (LOE), todo ello como consecuencia de los cambios de Gobierno con diferente signo político, da lugar a una desvalorización de la formación permanente, que se ve agravada más si cabe por una formación que no está en sintonía con los saberes prácticos que poseen los profesores.

En los últimos años, la Administración educativa autonómica, a través de los Centros de Profesorado, ha potenciado una formación permanente mediante vías alternativas a los cursos presenciales, como son los grupos de trabajo, seminarios, jornadas, etc. Son modalidades más informales o de carácter más complementario de formación, pero más ligadas a los contextos de trabajo, a los diversos programas puestos en marcha en el centro educativo, como a los recursos y conocimientos disponibles. La formación en centros y las comunidades de docentes que aprenden juntos es un modo inexcusable para mejorar la educación (Escudero, 2009).

También existe la formación que ofertan las universidades a futuros docentes o docentes en activo. En este sentido, Jaume Carbonell (2010:3) comenta que “la universidad ha de acercarse a la escuela para aprender codo a codo con los maestros y maestras, pero también éstos deberían poder acceder a la universidad de una forma regular y permanente”.

### **3.- Desarrollo profesional**

El desarrollo profesional no posee una interpretación definitiva y aceptada en la literatura nacional e internacional. Está sujeta a diferentes acepciones y matices, según la utilización del término por diversos autores. Para Imbernón (1997) en el mundo anglosajón existe una importante tendencia que consiste en no hablar tanto de formación (*teacher education*), como de desarrollo profesional (*professional development*), por lo que no deberíamos asimilar el concepto de desarrollo profesional al de formación ya que podría entenderse que el desarrollo profesional del profesorado es posible únicamente mediante su formación.

Por tanto, diferenciaremos ambos términos, al hablar de formación el énfasis estará situado en los programas o actividades dirigidas al profesorado. Aunque entendemos que el objetivo de estas actividades de formación del profesorado, en la mayoría de los casos, se orientan a favorecer su desarrollo profesional, ya que éste no depende únicamente de las actividades de formación, sino que existen otros factores, personales, laborales, sociales e institucionales, que inciden en el desarrollo profesional del docente (Cuesta Fernández, 2003). Es decir, el desarrollo profesional está ligado a la labor docente en todas sus facetas.

Fullan (2002a) habla de situar el desarrollo profesional dentro de un marco más amplio de cambio educativo. En este sentido orienta el desarrollo profesional a la interacción entre dos ámbitos: el personal y el institucional. Existe una profunda reciprocidad entre ambos ámbitos, cada uno contribuye al otro y ambos se debilitan en ausencia del otro.

#### **3.1.- El ámbito personal**

Numerosos autores señalan la importancia de los factores personales, emocionales y sentimentales del profesorado en los procesos de cambio. Para Cuesta Fernández (2003:15): *“El cambio educativo desarrollado ‘desde arriba’*

*sin contar con la realidad subjetiva del profesorado está abocado al fracaso”; y según Fullan (2002a: 65), “el resultado ha sido que cuanto más cambian las cosas, más siguen siendo lo mismo”, ya que la mayoría de las reformas se centran en las estructuras y en requerimientos formales pero no inciden en nuevas prácticas y valores.*

Sin embargo, Esteve (1999) señala que durante los últimos años se ha producido un cambio en el paradigma de investigación: de la eficacia docente, a estudios sobre problemas que afectan a la persona del profesor. En esta misma línea Cuesta Fernández (2003: 16-17), relaciona los estudios sobre el ámbito personal del profesorado con la mejora de la calidad educativa: *“Se trata, por tanto, de contemplar al profesorado como personas que viven la enseñanza desde perspectivas, motivaciones y niveles de satisfacción distintos, de conocer y estudiar las dificultades que encuentran en su práctica cotidiana y de conocer cómo le afectan, personalmente y a la calidad del trabajo que desarrollan (...). Ayudar al profesorado a afrontar las fuentes de tensión, dotarles de recursos para superarlas, contribuirá no sólo a que el profesorado alcance una mayor autorrealización en su trabajo, sino a una mayor calidad en su práctica educativa”.*

Es decir, no basta conocer bien la materia, poseer las competencias necesarias para impartir la docencia o ser eficaz, sino que además la comprensión y la valoración del ámbito personal son elementos fundamentales en el desarrollo del profesorado y contribuyen en la mejora de la escuela.

### **3.2.- El ámbito institucional**

Las condiciones en las que el profesorado desempeña su labor configuran un modelo de profesor. El contexto político y social, la organización de la enseñanza por parte de las Administraciones educativas, las reformas del sistema educativo y la organización de los centros repercuten en unas determinadas condiciones laborales para el profesorado.

Numerosos autores, como Gimeno y Pérez Gómez (1993), señalan que el trabajo del profesorado se ha venido caracterizando por una actividad que se realiza en solitario con ausencia de intercambios de ideas y prácticas entre grupos de profesores o centros, es decir, una labor con un marcado carácter individualista. Martínez Bonafé (1998) insiste en la misma idea y señala que otra característica que define el trabajo del profesorado es la “balcanización”, donde principalmente priman los intereses y las visiones de los reducidos grupos disciplinares sobre el proyecto educativo de la escuela.

Por otro lado, tanto en la LOGSE, más tarde en la LOCE y después en la LOE, se establece un discurso contradictorio: por una parte se requiere la participación del profesorado en el diseño y desarrollo del currículo y se propaga la idea de que el profesorado debe ser más autónomo en sus decisiones y, por otro, se le indica de forma más precisa cómo deben dirigir sus esfuerzos a la consecución de unas metas externamente definidas (evaluación externa que figura tanto en la extinta LOCE como en la LOE).

La autonomía profesional del docente y el control democrático de la educación como servicio público no son incompatibles, como afirma Pérez Gómez (1993), representan aspectos que integran la red compleja de intercambios sociales.

Por tanto, a la hora de revisar la función docente y su desarrollo profesional hay que tener en cuenta la autonomía y autoorganización profesional como ideas para producir un cambio en la escuela.

### **3.3.- Las etapas en el desarrollo profesional**

El desarrollo profesional del profesorado se sitúa en las coordenadas personales e institucionales que brevemente hemos perfilado. Otros trabajos se centran en las fases o ciclos de vida del profesional docente en correspondencia con periodos profesionales concretos, donde cada autor se centra en unos determinados aspectos para proponer etapas de desarrollo profesional. Entre las más significativas en la literatura sobre el tema está la realizada por el suizo Huberman (1989), que distingue cinco etapas:

- 1) *Supervivencia y descubrimiento*. Abarca desde el inicio hasta el tercer año de docencia. Se caracteriza por las preocupaciones sobre cómo gestionar el aula y la supervivencia profesional, ya que en los países donde no predomina el personal docente “funcionario” se producen la mayoría de los abandonos de la docencia.
- 2) *Estabilización*. Comprendida entre el cuarto y sexto año, donde se estabiliza el compromiso con la docencia. Se consolidan habilidades prácticas que aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional.
- 3) *Divergencia*. Se extiende entre los siete y los dieciocho años de docencia. Se trata más bien de un período de incertidumbre con respuestas individuales diversas, que incluye la experimentación con nuevas propuestas educativas o duda personal y reconsideración de los cambios del sistema.
- 4) *Aceptación*. Se desarrolla entre los diecinueve y los treinta años, donde ya se produce una tranquilidad y aceptación personal. Entre otras manifestaciones, se aprecia cierto conservadurismo y desilusión ante su tarea. Así mismo se pierde la energía de momentos anteriores y se adquiere serenidad, al igual que un mayor distanciamiento, por edad, con los alumnos.
- 5) *Distanciamiento*. Se manifiesta al final de la carrera docente, en la que se vive con serenidad o amargura en función de la experiencia anterior. En esta etapa se aprecia cierto escepticismo ante las medidas de política educativa.

Huberman puntualiza que estas etapas no se pueden prever o aplicar linealmente a cada profesor, precisando también que en la fase intermedia o final es poco probable que los docentes acojan con entusiasmo las innovaciones o que introduzcan cambios radicales. No están dispuestos a abandonar las prácticas docentes en las que confían, sino sólo a realizar pequeños cambios en el desarrollo de sus clases. Otros estudios también indican aumentos de posturas conservadoras y menor apertura a la innovación conforme se acumulan años en la profesión.

Spector (1989) propone cinco etapas en el desarrollo profesional del profesorado basándose en la caracterización del profesorado con una serie de aspectos, como la confianza personal, sus decisiones en la enseñanza o la relación con sus compañeros y el alumnado:

- 1) Primera etapa de *inducción* caracterizada por la inseguridad ante las decisiones en su aula, muestran dependencia del libro de texto y no asumen riesgos.
- 2) Etapa de *ajuste* donde prevalece la importancia atribuida a los contenidos de las asignaturas y comienzan a tener contactos profesionales con otros colegas.
- 3) Etapa de *madurez* caracterizada por una mayor confianza del profesorado, lo que permite que estén dispuestos a la innovación y sean receptivos a las necesidades del alumnado.
- 4) La *crisis de ecuador de la carrera* coincide con sensaciones negativas respecto a su trabajo acompañada de sentimientos de frustración.
- 5) Etapa de *liderazgo* que supone la superación de la etapa anterior. El profesorado se siente seguro en su actividad profesional y vuelve a estar abierto a la innovación y a la mejora de su práctica.

Sin embargo, más recientemente, Imbernón (2001:32) considera escasa la relevancia de estos estudios para aclarar cómo se elabora el conocimiento profesional y cómo facilitar dicha elaboración. Para él se trata de un tema sobre el que hay que continuar definiendo y analizando más allá del debate funcionalista y administrativo de la profesionalización docente, “o en la superación del tópico de investigación sobre el profesorado que ha venido a denominarse *ciclos vitales* del profesorado (en los que la relación del conocimiento profesional se establece en comparación entre la edad y características personales y profesionales, y que ve a todo profesional igual cualquiera que sea su contexto)”.

Jaume Carbonell (2006: 113) precisa que entre un profesor novel y el que se encuentra próximo a la jubilación median situaciones profesionales variopintas que se explican tanto por factores personales, profesionales como

contextuales. Añade también que “el cambio de centro, la estabilidad o no del equipo docente, el impacto de las reformas u otras normas educativas o las relaciones con el alumnado y con las familias condicionan enormemente las trayectorias profesionales.”

#### **4.- Profesorado novel**

Dentro del desarrollo profesional la mayoría de los autores consideran la etapa del inicio profesional como fundamental para dicho proceso, especialmente por las características especiales de la Educación Secundaria y de su alumnado. No se duda de la importancia del apoyo al profesorado novel de esta etapa.

Imbernón (1994) considera que el desarrollo profesional del profesorado incluye el de su formación inicial y permanente, como un aprendizaje constante en el proceso dinámico y evolutivo de la profesión docente. Según las características de esta formación diferencia tres etapas:

- *Etapa inicial de formación básica:* anterior al ejercicio de la docencia, de formación profesional inicial, generalmente en la universidad, con distinto procedimiento según el nivel educativo (primaria o secundaria).
- *Etapa de profesor principiante o novel:* primeros años de práctica profesional con características propias y especiales.
- *Etapa de perfeccionamiento:* actividades propias de la formación permanente (análisis de la propia práctica, intercambios de experiencias, trabajo colaborativo en el centro, etc.)

En cuanto al tiempo de duración de la fase de profesor novel existen diversos puntos de vista, que van desde unos meses a varios años de docencia. Cuesta Fernández (2003) considera la etapa del profesor novel como aquella que abarca los cuatro o cinco primeros años de docencia, aglutinando los estadios que diversos autores denominan de “supervivencia” y “consolidación”.

Michael Fullan (2002b) destaca que las necesidades y problemas del profesor novel son suficientemente conocidas, y que las condiciones laborales de la mayoría de las escuelas no son apropiadas para su inserción laboral. En este sentido, considera fundamentales las aportaciones del estudio de McDonald y Elias (1980) de las que destaca las siguientes observaciones:

- La mayoría vive el período de transición hacia la enseñanza como uno de los aspectos más difíciles de su vida y carrera profesional.
- Las dificultades más importantes tienen que ver con la gestión y orientación de la enseñanza, evaluación de los alumnos, trabajo con los padres, estilo de enseñanza coherente, funcionamiento de la escuela, etc.
- Son frecuentes el miedo, la ansiedad y los sentimientos de aislamiento y soledad.
- La mayoría vive ese período sólo, contando con pocas ayudas. Cuando la buscan, por iniciativa propia, se dirige hacia otro profesor de su confianza.

Otros trabajos, como el estudio de Vera (1989), destacan como dificultades más importantes de los profesores noveles:

- La dotación de medios y recursos para la realización del trabajo.
- Problemas de disciplina con los alumnos que provocan actitudes de desconfianza ante la aparición de comportamientos no deseados.
- Conseguir el progreso de los alumnos y organizar el trabajo en grupos heterogéneos.
- Falta de comunicación con los padres y con los compañeros. Aunque se acepta de buen agrado la ayuda desinteresada de algunos compañeros.

Más recientemente, Solís, Luna y Rivero (2001) subrayan en un estudio los aspectos que más preocupan al profesorado de Ciencias en la Enseñanza Secundaria:

- La disciplina y motivación del alumnado.



- La atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales.
- La escasez de recursos.
- La falta de base del alumnado.
- Mayoritariamente se le asigna docencia en Educación Secundaria Obligatoria (etapa más conflictiva) antes que en Bachillerato.
- Escasa o nula existencia de trabajo colaborativo en los departamentos, salvo los aspectos relacionados con la organización.

Estas últimas consideraciones nos parecen más actuales dentro de la problemática especial de la Educación Secundaria que hemos descrito en otros capítulos. También son pertinentes las consideraciones que hace Esteve (1993; 2009) referente a las condiciones laborales:

- Inicios en la carrera docente con malas condiciones. A los debutantes se les reserva los destinos más apartados, los centros más desfavorecidos, los peores grupos, los peores horarios y los alumnos más difíciles.
- Inicio de la profesión se produce mediante concurso-oposición sin medidas concretas de apoyo o formación específica para enfrentarse a la nueva situación.

#### **4.1.- La formación del profesorado novel**

Existe un amplio consenso sobre la importancia de apoyo al profesorado novel. Mejorar la formación del profesorado en general y de forma diferenciada y específica la del profesorado novel, es una demanda a las administraciones educativas en todos los contextos.

La formación del profesorado principiante debe asumirse desde las instituciones que se encargan de la formación inicial según unos autores, y otros la sitúan dentro de la formación permanente. Cuesta Fernández (2003) propone que sea continuación de la formación inicial y enlace hacia la formación permanente.

En nuestro país, durante el primer año de ejercicio, el profesorado de Secundaria no dispone de ningún tipo de formación específica o tutela por parte de compañeros expertos si su contrato es de funcionario interino. Si ha superado la oposición de acceso a la docencia, adquiere la condición de “funcionario en prácticas”, durante el primer año, independiente de los años de experiencia como docente interino que tenga, se le nombra un tutor, que suele ser el jefe de departamento, pero que prácticamente ejerce como un compañero más y la única obligación que adquiere es la confección de un pequeño informe de aprobación o no de la fase de prácticas a final de curso. Además, es imperativo la realización de una formación teórica consistente en un curso específico, organizado por el Centro de Profesorado de unas 20 ó 30 horas de duración. Algunos autores (Fullan, 2002b; Bolívar 2006; Esteve, 2009) proponen poner a disposición del profesorado principiante, tutores expertos con un tiempo de su jornada laboral dedicado a su formación, durante el primer año, como ocurre en algunos países como Australia, Inglaterra o Japón.

#### **4.2.- Sistemas de acceso**

Tanto la LOGSE, como la LOCE o ahora la LOE, establecieron que para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria sería necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia, además de un título profesional de especialización didáctica, sustituto del certificado de aptitud pedagógica, y superar el correspondiente proceso selectivo. Se trata de un modelo consecutivo o sucesivo, ya que la formación pedagógica es posterior a la finalización de los estudios sobre materias académicas. Existe otro modelo, el concurrente o simultáneo, que se haya vigente en una mayoría de países europeos y que proporciona a los futuros docentes la formación pedagógica y la formación en las materias académicas de forma paralela (Egido, 2009).

Las tres leyes orgánicas, anteriormente mencionadas, reflejaron que el sistema de ingreso en la función pública docente sería el de concurso-oposición convocado por las respectivas administraciones educativas. En la

fase de concurso se valoraban, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tenían en cuenta la posesión de conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente.

Según la normativa anteriormente citada, parece que al profesorado de Enseñanza Secundaria se le exige, mediante unas oposiciones de acceso a la docencia, un modelo de formación mixta, disciplinar en su materia y didáctica o pedagógica. Pero como señalan Etxebarria, Esteve y Jordán (2001:142-143):

*“Nos hemos empeñado en seguir manteniendo un modelo de formación academicista, en el que se engaña al futuro profesor durante cinco años de Universidad haciéndole pensar que va a ser químico, matemático, arqueólogo o geógrafo; luego les sometemos a ese escaso simulacro de formación, que es el CAP; y para rematar seleccionamos a nuestros profesores con unas oposiciones en las que no hay el más mínimo criterio docente y en las que nadie se preocupa si el candidato es adecuado para educar. Una vez concluido el sistema de no-formación de profesores, enviamos a los novatos, generalmente como interinos, a enfrentarse con treinta niños de un barrio conflictivo o de un pueblo apartado, que es donde hay mayores vacantes; y allí, por riguroso orden de antigüedad, los compañeros les obsequian con las aulas peores, los horarios más desequilibrados y los grupos más conflictivos que nadie quiere. Para colmo, los novatos intentan adoptar en el aula los modelos académicos universitarios del profesor conferenciante, y pretenden contarle su tesina a los niños de quince años”.*

Es decir, el profesorado de Secundaria accede a la profesión con una formación predominantemente ligada a su materia y es que, como comenta Puelles (2003:28), en nuestro país “no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de los profesores

de educación secundaria. (...) Cuestión suficientemente grave como para buscar alguna explicación”.

Por otra parte, Bolívar (2006: 63) advierte de la gravedad del tema “porque todo se mantiene como si nada hubiera cambiado en más de treinta años. Pero ahora se ha de atender a toda la población escolar, en lugar de una minoría seleccionada, y la diversidad de los propios alumnos se ha incrementado, por lo que no cabe tratamientos homogéneos”. Por lo tanto, estamos ante nuevos desafíos fruto de las nuevas condiciones sociales y de los nuevos alumnos, lo que necesariamente debería repercutir en una nueva formación para los docentes y en nuevos requisitos para el acceso a la profesión. En este sentido los sociólogos británicos Martin Lawn y Jenny Ozga (2006:101) manifiestan abiertamente que “el profesionalismo del docente está siendo redefinido ahora como una forma de mano de obra competente, flexible y multicualificada, que funciona dentro de un currículum regulado, que cuenta con un sistema de valoración interno en un mercado escolar externo descentralizado”.

El incremento y la complejidad de las tareas del profesorado de secundaria son resaltados, también, por el estudio realizado por los profesores Sáenz, Milán y Martínez (2010: 76), donde ponen de manifiesto que:

*“Las primeras decepciones vinieron tras las expectativas que generó la LOGSE: un amplio sector del profesorado participó ilusionada y desinteresadamente en la experimentación de la reforma. Pero el incremento y la complejidad de las tareas que recayeron sobre los profesores y profesoras, la creciente diversidad del alumnado, particularmente en la ESO, con el consiguiente incremento de los problemas de aprendizaje de una parte importante de los alumnos, no recibieron la adecuada compensación laboral ni de recursos educativos por la escasa sensibilidad y falta de respuesta de las Administraciones educativas para mejorar las condiciones materiales y profesionales del profesorado”.*

Las tres leyes educativas mencionadas, LOGSE, LOCE y LOE, en vigor durante las dos últimas décadas, han traído consigo la regulación de tres

sistemas de acceso a la docencia diferentes, aunque muy similares, regulados por sendos Reales Decretos.

El sistema que reguló la LOGSE mediante el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, se caracteriza por:

- Un proceso que constaba de una prueba escrita y otra oral.
- La prueba escrita tenía tres partes, una sobre el desarrollo de un tema de la especialidad, otra sobre un tema de contenido didáctico y la tercera parte sobre preguntas o aspectos prácticos de la especialidad.
- La prueba escrita tenía carácter eliminatorio.
- Si se superaba la prueba escrita, la prueba oral consistía en la exposición de un tema de la especialidad y su relación con el currículo, así como, sobre los aspectos didácticos del mismo.

El sistema regulado en la LOCE quedó reflejado en el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprobaba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes. Sus principales características son:

- El proceso constaba de una prueba escrita y otra oral.
- La prueba escrita tenía dos partes, una sobre el desarrollo de un tema de la especialidad y otra sobre preguntas o aspectos prácticos de la especialidad.
- La prueba escrita tenía carácter eliminatorio.
- Si se superaba la prueba escrita, la prueba oral consistía en la exposición de una programación didáctica elaborada por el opositor u opositora, que previamente había entregado al tribunal, y en la exposición de una unidad didáctica de dicha programación.

El sistema de acceso a la docencia desarrollado en la LOE, vigente a día de hoy pero seguramente no por mucho tiempo, está contenido en el Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero, y es idéntico al del Real Decreto

334/2004, salvo que dispone de un sistema transitorio mientras dure el periodo de implantación de la ley, es decir, desde el año 2006 al año 2011. Esta transitoriedad pretende reducir la alta tasa de profesorado interino al valorar al máximo la experiencia docente previa en los centros públicos y suprimir el carácter eliminatorio de la primera prueba, por lo que todos los participantes en la oposición se examinan de las dos pruebas.

En España, el reclutamiento de los docentes presenta las siguientes características:

1º) La profesión docente no atrae a los estudiantes con las notas más altas. Así, a las facultades de Educación no acceden los mejores estudiantes, aún cuando en los últimos años se ha incrementado la nota de corte, convirtiéndose en “carreras refugio” para los que no han podido entrar en otras (Bolívar, 2011; Esteve, 2009; Pérez Gómez *et al.*, 2004).

2º) El Máster que habilita el acceso a Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, aún suponiendo una mejora frente a la falta de formación pedagógica del CAP, no resuelve adecuadamente una profesionalización del profesorado de este nivel (Bolívar, 2011; Esteve 2009; Pérez Gómez *et al.*, 2004). Además, es impensable que todo graduado en la universidad pueda cursar este Máster (Gimeno Sacristán, 2010).

3º) Un buen sistema de selección del profesorado es, sin duda, un tema complejo, pues requiere un consenso acerca de la figura o modelo respecto al buen docente. Pero existen hechos que levantan muchas críticas, como por ejemplo, “no puede seguirse manteniendo que aquél que ha trabajado sea mejor (criterio privilegiado) que cualquier otro aspirante. Las pruebas de selección llevamos criticando que no son las más adecuadas y los propios tribunales de selección no pueden ser fruto del sorteo” (Bolívar, 2011).

Al hilo de lo anterior, podemos destacar que el Informe internacional McKinsey titulado *Cerrando la brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza*, explica cómo tres de los países con excelentes resultados (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) logran que el 100% de sus docentes provengan de los estudiantes que se encuentran en el primer tercio

de su promoción de graduados. Recientemente países como Reino Unido o Chile han puesto en marcha becas gubernamentales para conseguir que los mejores estudiantes se dediquen a la enseñanza. Estas medidas parecen un primer paso para tener buenos docentes y revalorizar la imagen de la enseñanza.

En esta línea, Esteve (2009) concreta y expone las siguientes propuestas para atraer a los buenos docentes:

- a) Atraer candidatos valiosos, lo que significa ofrecer mejores salarios, restringir la oferta de plazas, articular pruebas exigentes para el acceso a la carrera y fomentar el ingreso directo en condiciones de excelencia.
- b) Elevar el nivel de conocimientos en la formación inicial, simultaneando la formación académica con la práctica escolar.

## **5.- Carrera docente y promoción del profesorado de Secundaria**

Tras la promulgación de la LOGSE (1990) se reordenó la ubicación y pertenencia del profesorado de enseñanzas de régimen general entre los siguientes cuerpos docentes:

- Cuerpo de *Maestros*, con funciones en la educación infantil y primaria. Durante los primeros diez años podían adscribirse al primer ciclo de la ESO, donde continuaban indefinidamente. Si lograban acceder al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria se les respetaba la permanencia en su mismo destino.
- Cuerpo de *Profesores Técnicos de Formación Profesional*, con funciones docentes en la Formación Profesional y con determinadas condiciones en la ESO y Bachillerato.
- Cuerpo de *Profesores de Enseñanza Secundaria*, con funciones docentes en los niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional.

Se integraron en el cuerpo de Maestros aquellos docentes pertenecientes al extinto cuerpo de Profesores de Educación General Básica y del cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias.

Del mismo modo, el profesorado que pertenecía al cuerpo de Maestros de Taller de las antiguas Escuelas de Maestría Industrial, pasaron a integrarse en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Así, y por el mismo sistema, el nuevo cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria aglutinaba e integraba al profesorado perteneciente a los cuerpos de Catedráticos Numerarios de Bachillerato, Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial. Según la nueva normativa, podían adquirir la condición de catedráticos de Enseñanza Secundaria y el reconocimiento de dicha condición, al profesorado que formaba parte del cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato.

Posteriormente, para adquirir la condición de catedrático era necesario tener una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo y especialidad, y ser seleccionado en las convocatorias que a tal efecto se realizaran. En dichas convocatorias se valoraban principalmente los méritos docentes de los concursantes, entre los que destaca el trabajo desarrollado, los cursos de formación y perfeccionamiento y los méritos académicos. Además, se realizaba una prueba, que consistía en la exposición y debate de un tema de su especialidad, elegido libremente por el concursante. La condición de catedrático se le podía reconocer al treinta por ciento de los funcionarios de cada cuerpo y se valoraba a todos los efectos como mérito docente específico.

La creación del actual Cuerpo de Inspectores –que al fin y al cabo son profesores- se produjo tras la promulgación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), extinguiéndose el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE). Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación era necesario pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente, con una experiencia mínima docente de diez años, y



estar, además, en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

El sistema de ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación era y es el de concurso-oposición. En la fase de concurso se valoraba la trayectoria profesional de los candidatos y sus específicos méritos como docentes. En la fase de oposición se valoraba la posesión de los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección.

La LOCE (2002) mantuvo la misma estructura de cuerpos docentes que la LOGSE, salvo que volvió a crear el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria integrándose en él el profesorado perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria que tuviesen reconocida la condición de catedrático. En todas las convocatorias de ingreso en los cuerpos docentes se reservaba un porcentaje de las plazas para la promoción de profesorado a otros cuerpos docentes, siempre que tuviesen la titulación requerida para el ingreso en los correspondientes cuerpos y haber permanecido en sus cuerpos de origen un mínimo de seis años como funcionarios de carrera. Esto se podía aplicar para el acceso de los maestros a secundaria, de los profesores de secundaria a catedráticos o de ambos al cuerpo de inspectores.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ha traído consigo una serie de novedades al ordenamiento jurídico educativo, entre ellas, algunas relativas al ámbito de los cuerpos de funcionarios docentes. Mantiene los mismos que la LOCE, pero en relación al Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, dispone la práctica de un proceso selectivo de acceso única y exclusivamente mediante méritos entre quienes pertenezcan al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria con una antigüedad mínima de ocho años. Asimismo, en relación con el Cuerpo de Inspectores de Educación, además del proceso selectivo de acceso, dispone la posibilidad de un concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director.

Por todo lo expuesto anteriormente, nos encontramos en la actualidad, en el ámbito de la Educación Secundaria, con cuatro grupos de profesorado (catedráticos, profesorado de secundaria procedente de bachillerato, formación profesional o de nuevo ingreso, profesores técnicos y maestros) que ejercen su labor docente en la Educación Secundaria y presentan distinta cultura y socialización profesional, con diferencias de poder y estatus (tareas, horarios y salarios), sin haber rediseñado dichos contextos laborales y profesionales. En los centros cohabitan diferentes “culturas profesionales”, propias de colectivos que comparten una historia, unos valores, unos intereses materiales y fines, es decir, un imaginario (González González, 2005).

La LOCE y la LOE también hacen referencia a un paso relevante, aunque impreciso e inconcluso en la carrera docente, sobre la posibilidad que tiene el profesorado de los Cuerpos Docentes de incorporarse a los Departamentos universitarios mediante convenios entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas con las Universidades, en el marco de la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001.

Pérez Gómez *et al.* (2004: 135) precisan que “en realidad, no puede afirmarse, para bien o para mal, que existe en España carrera profesional propiamente dicha ni que se establezcan incentivos a la calidad del trabajo bien hecho, ni al desarrollo profesional, de modo que en función de la experiencia, especialización y perfeccionamiento aparezcan nuevas tareas, funciones o puestos profesionales dentro de la misma etapa o nivel educativo”. En esta línea se pronuncia Fernández Enguita (2009: 125): “en conjunto es lo que podemos llamar una *carrera plana*, con diferencias poco significativas entre los salarios máximos y mínimos y entre las mejores y las peores condiciones de trabajo, con perspectivas de promoción muy limitadas y, sobre todo, marcada por la escasez de incentivos para el trabajo bien hecho y la práctica inexistencia de mecanismos disuasorios contra el trabajo mal hecho o incluso no hecho”.

Por otra parte, paulatinamente, las leyes educativas han ido configurando los cuerpos docentes del profesorado que desempeña su labor en la

Educación Secundaria y desempeña sus funciones, ya que no se limitan exclusivamente a organizar el curso, impartir clases y evaluar al alumnado. Estas funciones se han ido ampliando y modificando en función de la realidad de los centros y en los escritos de muchos teóricos reformistas. Y como señala Cabello (2005), algunos teóricos consideran que las leyes se quedan cortas en las regulaciones de las tareas y funciones del profesorado, dada su concepción del profesor como una especie de *factotum* u hombre orquesta de la enseñanza, entretenimiento, asesoramiento, educación, compensación de desigualdades de origen o sobrevenidas, e implementación de diversos programas de las distintas administraciones.

## **6.- Valoración y prestigio del profesorado de Secundaria**

En las tres leyes educativas –LOGSE, LOCE y LOE- y, especialmente, en las dos últimas, reflejan en su texto una pretensión de mejora de las condiciones en las que el profesorado realiza su trabajo, así como, el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

Aunque todavía no existe un Estatuto de la Función Pública Docente, algunas medidas de apoyo al profesorado se concretan en el artículo 105 de la LOE, de forma similar al artículo 62 de la LOCE. Se trata de un artículo denso, poco conocido, todavía sin desarrollar completamente y que merece conocimiento y análisis por parte del profesorado para la consiguiente demanda de aplicación, pues sería lamentable que, teniendo apoyo de la Ley, por ignorancia o desidia, se desaprovechase esta normativa. Dada su importancia, se transcribe en su integridad:

“Artículo 105. Medidas para el profesorado de centros públicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.

2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:

a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.

c) El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües.

d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo.

e) La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones. “

Otra fórmula de reconocimiento de la labor docente, es la jubilación anticipada a los 60 años introducida por la LOGSE y mantenida por la LOCE y por la misma LOE hasta 2011 y que, actualmente, está en proceso de estudio y revisión. No obstante, también existían otras razones para establecerla, como la renovación del profesorado.

Respecto a la valoración y dignificación del profesorado, Cabello (2005:191) comenta que existen dos fases a tener en cuenta: una fase de reconocimiento administrativo -como el que establecen las leyes- y social del prestigio y otra de constatación o valoración de ese prestigio:

*En las sociedades modernas el prestigio personal no procede de la estirpe ni se detenta por mera razón de estado o profesión, o por naturaleza, sino que va unido al mérito y a la capacidad, valores expresamente recogidos por las Administraciones para sus funcionarios. La constatación de ese mérito y de esa capacidad no ha*

*de ser una acción subjetiva de unos jefes más o menos complacientes sino que debe obedecer a procedimientos de carácter objetivo creados y aplicados por expertos, además, debe realizarse no solamente en el momento de ingreso o de acceso al puesto de trabajo sino que deberá repetirse periódicamente a lo largo de la vida laboral y profesional, pues ya no vale el dicho de “cría fama y échate a dormir”. De los resultados de esa constatación -de esa evaluación-, deberá provenir el prestigio o desprestigio personal de cada profesor y, de la acumulación de las evaluaciones personales, el colectivo del profesorado.*

Este mismo autor, Cabello (2005), apunta como ejemplo de consideración social y, sobre todo, como mejora de la labor y salud anímica del profesorado, el conocimiento y respeto por parte de los alumnos de dos deberes que establecía la LOCE: “Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje” y “Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa”.

Por otra parte, Fernández Enguita (2009) señala que los docentes se encuentran entre los trabajadores que presentan un alto nivel de satisfacción y orgullo profesional, sin embargo, también presentan altos niveles de estrés. También comenta, que los profesores españoles están bien pagados si cotejamos sus salarios con los docentes europeos.

## **CAPÍTULO III. Contextualización: La comunidad de Castilla-La Mancha, una radiografía escolar**

1.- Introducción

2.- El contexto general de Castilla-La Mancha

2.1.- Extensión y población

2.2.- Población en edad escolar

2.3.- Alumnado inmigrante

2.4.- Gasto en educación

3.- Datos de escolarización

3.1.- Tasas de abandono escolar prematuro

3.2.- Tasas de titulación

4.- Los componentes del sistema educativo

4.1.- Red de centros públicos

4.2.- Alumnado

4.3.- Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

4.4.- Profesorado

5.- Estructura y resultados del sistema educativo

5.1.- Educación Secundaria Obligatoria

5.2.- Bachillerato

## **1.- Introducción**

El contexto en el que se desarrolla esta investigación es la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y el profesorado de Enseñanza Secundaria de la red pública de centros. En este capítulo realizamos una radiografía general de la Educación Secundaria en Castilla-La Mancha: la población escolar, el alumnado inmigrante y con necesidades específicas de apoyo educativo, los resultados académicos en la ESO y el Bachillerato, así como, las tasas de abandono escolar y de titulación, la red de centros públicos y el profesorado.

## **2.- El contexto general de Castilla-La Mancha**

En este apartado describimos distintos indicadores demográficos a partir de la elaboración que realiza el Instituto de Estadística (*ies*) de Castilla-La Mancha y reflejados en el Informe 2007-2008 de la Consejería de Educación y Ciencia.

### **2.1.- Extensión y población**

La extensión de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha es una variable importante a la hora de establecer las políticas educativas. Los 79.463 km<sup>2</sup> de superficie de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha representan el 15,7% del territorio nacional ocupando el tercer lugar por extensión territorial.

A la hora de establecer las políticas de inversión en infraestructuras educativas y de planificar la escolarización es necesario tener en cuenta que Castilla-La Mancha tenía, en enero de 2007, 1.977.304 habitantes, lo que supone el 4,37% del conjunto de la población española y ocupa el noveno lugar de las Comunidades Autónomas por número de habitantes. El 32,24% de la población de Castilla-La Mancha reside en la provincia de Toledo; el 25,74% en la provincia de Ciudad Real; el 19,83% en la provincia de Albacete;

el 10,69% en la provincia de Cuenca y el 11,33% en la provincia de Guadalajara.

La densidad de población española en enero de 2007 era de 89,33 habitantes por km<sup>2</sup> y la de Castilla-La Mancha de 24,88 habitantes por km<sup>2</sup>, la más baja de todas la comunidades autónomas.

La distribución de los municipios por número de habitantes es otro de los factores que determina las políticas educativas. Castilla-La Mancha cuenta con 919 municipios, el 79,5% de los cuales se pueden considerar rurales y en los que se concentra el 16,4% del total de la población.

**Tabla nº 1. Distribución de los municipios de Castilla-La Mancha por el número de habitantes y del total de habitantes por el tamaño del municipio**

Estratos por habitantes	Municipios		Habitantes	
	Nº	%	Nº	%
0-100	191	20,8	10.300	0,5
101-500	304	33,1	72.600	3,7
501-1.000	133	14,5	94.815	4,8
1.001-2.000	103	11,2	147.206	7,4
2.001-5.000	120	13,1	368.557	18,6
5.001-10.000	34	3,7	237.769	12,0
10.001-20.000	20	2,2	261.261	13,2
20.001-50.000	7	0,8	203.110	10,3
50.001-100.000	6	0,7	416.915	21,1
Más de 100.000	1	0,1	164.771	8,3

**Fuente: ies. Anuario estadístico de Castilla-La Mancha, 2007.**

Las actividades económicas que desarrolla la población activa son un referente importante para el sistema educativo, sobre todo para la planificación de las enseñanzas postobligatorias. La población activa de



Castilla-La Mancha en el año 2007 era de 912.500 personas, lo que representa el 46,14% del total de la población. El sector servicios representa el mayor porcentaje de población activa en Castilla-La Mancha, aunque es menor que la media nacional. El resto de sectores de la población activa castellano-manchega supera la media nacional.

## **2.2.- Población en edad escolar**

El 50,35% de la población de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha son hombres y el 49,64% son mujeres. En las aulas el número de alumnos supera al de alumnas en todos los tramos de edad comprendidos entre los 0 y los 29 años, alcanzando una proporción del 51,92%.

La población comprendida entre los 0 y los 29 años de edad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha es de 702.640 habitantes y representa el 35,53% del total de la población. Este porcentaje está por encima de la media nacional y es superado únicamente por 4 comunidades autónomas.

La población crece en todos los tramos de edad salvo en el de 10 a 14 años. Este tramo presenta un decrecimiento continuado que incide en la escolarización del tercer ciclo de la Educación Primaria y en el primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria.

## **2.3.- Alumnado inmigrante**

La población inmigrante escolarizada en las enseñanzas de régimen general en el curso 2007-2008 era de 29.517, lo que supone un incremento del 1.184% en relación al curso 1999-2000 y del 20,18% sobre el escolarizado en el 2006-2007.

El 90,77% está escolarizado en centros públicos y el 9,22% en centros de titularidad privada. El alumnado inmigrante en Castilla-La Mancha representa el 4,25% de total de alumnado inmigrante en España.

**Tabla nº 2. Distribución total y porcentual de la población inmigrante por enseñanzas y comparación con España. Curso 2007-2008**

	Castilla-La Mancha			España		
	Inmigrantes	Población escolarizada	%	Inmigrantes	Población escolarizada	%
<b>E. Infantil</b>	5.169	63.515	8,14	118.007	1.639.741	<b>7,20</b>
<b>E. Primaria</b>	13.989	126.255	11,08	295.217	2.629.934	<b>11,23</b>
<b>ESO</b>	7.910	90.819	8,71	197.184	1.826.163	<b>10,80</b>
<b>Bachillerato</b>	891	28.267	3,15	27.181	619.939	<b>4,38</b>
<b>FP</b>	799	16.295	4,90	27.547	464.403	<b>5,93</b>
<b>PGS</b>	375	2.566	14,61	7.089	46.504	<b>15,24</b>
<b>ERE</b>	384	29.139	1,32	18.397	716.177	<b>2,57</b>
<b>Total</b>	<b>29.517</b>	<b>356.856</b>	<b>8,35</b>	<b>690.622</b>	<b>7.942.861</b>	<b>8,69</b>

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y Ministerio de Educación.**

El alumnado inmigrante se concentra en la Educación Infantil y en la educación obligatoria. En la etapa obligatoria el mayor porcentaje corresponde a la Educación Primaria (11,08%) y en la postobligatoria a los Programas de Garantía Social (14,61%).

Según la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha el 35,67% de la población inmigrante escolarizada tiene la lengua castellana como lengua materna. El resto, que aporta al sistema educativo su propia lengua, procede de Europa en un 39%, de África en un 22,22% y de Asia en un 2,64%. En la distribución de las nacionalidades predominan los rumanos, marroquíes, bolivianos, colombianos y búlgaros.

## 2.4.- Gasto en educación

El gasto en educación es una variable esencial para valorar el desarrollo y la calidad del sistema educativo, pues determina, además de los recursos, las prioridades que los gobiernos tienen en la educación.

**Tabla nº 3. Evolución de los indicadores de gasto público en educación**

Año	PIB (1)	G/PIB	Gasto enseñanza no universitaria. €	Nº alumnado (3)	Gasto medio por alumno. €	Crecimiento en %
2000	21.330.235.000	3,61	771.032.000	313.039	2.208	11,55
2001	22.978.628.000	3,83	881.216.000	310.659	2.837	15,17
2002	24.574.430.000	4,22	1.037.356.000	311.269	3.333	17,49
2003	26.580.773.000	4,03	1.069.932.000	314.275	3.404	2,15
2004	28.546.396.000	4,02	1.148.395.000	316.618	3.627	6,54
2005	31.167.507.000	4,01	1.251.128.000	319.578	3.915	7,94
2006	33.712.624.000	4,05	1.365.968.400	324.924	4.204	7,38
2007	36.201.732.000	4,37	1.583.782.500 (2)	330.504	4.792	13,99

(1) El PIB del 2004 y 2005 son cifras provisionales (INE). El PIB de 2006 son cifras con carácter de estimación avance (INE). El PIB de 2007 son cifras de primera estimación (INE).

(2) Datos provisionales del Presupuesto liquidado.

(3) El alumnado se corresponde con el total alumnado de Régimen General del curso correspondiente.

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha tiene un Producto Interior Bruto (PIB) por debajo de la media del país (el tercero mas bajo), pero el gasto público en educación sobre el citado Producto Interior Bruto ocupa uno de los primeros lugares. Ha pasado del 3,61% en el año 2000 al 4,37% en el 2007 y tiene por objetivo alcanzar el 6% en el año 2010.

El incremento del presupuesto, así como el gasto medio por alumno supera anualmente el IPC. Según el gobierno de Castilla-La Mancha el gasto

en educación va creciendo porcentualmente sobre el conjunto del gasto de la Comunidad, superando el 20% del total.

### 3.- Datos de escolarización

Reflejamos algunos datos sobre las tasas de abandono escolar prematuro, las tasas de titulación en la ESO y en el Bachillerato, así como, la comparación entre Castilla-La Mancha y el conjunto del Estado.

#### 3.1.- Tasas de abandono escolar prematuro

La reducción del abandono escolar prematuro (población entre 18 y 24 años que no sigue estudios) es uno de los objetivos europeos y puntos de referencia que mayor preocupación generan en el conjunto del Estado Español.

**Tabla nº 4. Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de educación secundaria y no consigue ningún estudio o formación**

Año	Hombres		Mujeres		Total	
	Castilla-La Mancha	España	Castilla-La Mancha	España	Castilla-La Mancha	España
2001	44,1	35,6	28,1	22,7	36,3	29,2
2002	45,7	36,4	26,9	23,1	36,6	29,9
2003	45,1	37,3	26,1	25,0	35,9	31,3
2004	45,5	38,5	27,0	24,6	36,7	31,7
2005	41,5	36,4	29,7	25,0	35,0	30,8
2006	46,6	35,8	29,0	23,8	38,0	29,9
2007	42,7	36,1	27,1	25,6	35,1	31,0

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y Ministerio de Educación.

En su desarrollo influyen tanto factores educativos como económicos. Las tasas de Castilla-La Mancha son superiores a las de España y a las de la Unión Europea (14,9% en el 2005) y están lejos del 10% (objetivo que se aspira para el 2020). La proporción de hombres que abandonan es muy superior a la de mujeres y está claramente relacionado con las tasas de ocupación y paro correspondientes a estas edades.

### 3.2.- Tasas de titulación

La “Tasa de idoneidad” es el porcentaje de alumnos que permanecen en el curso escolar que le corresponde por su edad. Mantienen un nivel estable en los tramos de la secuencia temporal hasta la edad de 10 años y tienden a la baja en los siguientes tramos de edad.

**Tabla nº 5. Evolución de las Tasas de idoneidad en Castilla-La Mancha. 1999/2000 – 2007/2008**

	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
<b>Media nacional 1999-2000</b>	<b>95,4</b>	<b>92,9</b>	<b>87,6</b>	<b>76</b>	<b>63,8</b>
<b>1999-2000</b>	95,9	92,2	86,6	72,2	57
<b>2000-2001</b>	95,5	91,8	85,9	70,7	56,6
<b>2001-2002</b>	95,3	91,1	85,4	69,2	55,2
<b>2002-2003</b>	94,3	90,1	84	67,1	53,3
<b>2003-2004</b>	94	89,8	83,7	63,9	52,4
<b>2004-2005</b>	93,7	88,8	83,1	63,3	52
<b>2005-2006</b>	92,4	87,9	82,1	62,3	53,5
<b>2006-2007</b>	92,5	87,1	81,2	63,1	52,8
<b>2007-2008</b>	90,9	85,4	79	62,2	53,5
<b>Media nacional 2007-2008</b>	<b>93,9</b>	<b>89,2</b>	<b>83,5</b>	<b>66,2</b>	<b>57,5</b>

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y Ministerio de Educación.

A los 15 años, 57 alumnos de cada 100 estaban en el curso que les correspondía por edad en el curso académico 1999/2000 y 53,5 de cada 100 en el curso académico 2007/2008.

En todos los tramos de edad Castilla-La Mancha presenta unas tasas de idoneidad inferiores a la media de España.

**Tabla nº 6. Tasa bruta de titulados en Educación Secundaria Obligatoria**

<b>Año</b>	<b>Castilla-La Mancha</b>	<b>España</b>	<b>Total titulados</b>
<b>2000-2001</b>	66,6	73,4	73,3
<b>2001-2002</b>	64,8	71,1	72,4
<b>2002-2003</b>	67	71,3	73,3
<b>2003-2004</b>	67,7	71,5	77,1
<b>2004-2005</b>	69,8	70,4	78,8
<b>2005-2006</b>	66,3	69,2	77,6
<b>2006-2007</b>	66,5	69,4	77,7

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y Ministerio de Educación.**

El 66,5% de alumnos de 15 años obtienen el título de la ESO en Castilla-La Mancha y el 69,4% en el conjunto del Estado Español. La tasa bruta de titulados se mantiene estable y está por debajo de la tasa neta de titulados que alcanza el 77,7% en el curso 2006-2007. Podemos ver que el fracaso y el abandono escolar prematuro han alcanzado porcentajes difícilmente justificables y que, en todo caso, yugulan nuestro sistema educativo y sus posibilidades de expansión, mejora y convergencia a niveles europeos.

El 34% de los varones con 17 años obtienen el título de Bachillerato, porcentaje que sube al 51,8% en las mujeres. Las tasas están por debajo de la media del conjunto del Estado Español.

**Tabla nº 7. Tasa bruta de titulados en Bachillerato**

Curso	Hombres		Mujeres	
	Castilla-La Mancha	España	Castilla-La Mancha	España
2000-2001	32,0	39,9	48,6	54,1
2001-2002	32,2	37,5	51,2	53,2
2002-2003	32,3	38	51,8	54,7
2003-2004	31,5	36,7	49,9	53,6
2004-2005	35,7	36,7	55,3	52,5
2005-2006	33	37,2	51,1	53,7
2006-2007	34	37,1	51,8	52,6

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y Ministerio de Educación.

#### **4.- Los componentes del sistema educativo**

La red de centros docentes de las distintas enseñanzas, junto con el profesorado y el alumnado, constituyen los componentes clave del sistema educativo.

##### **4.1.- Red de centros públicos**

En Castilla-La Mancha existen 942 centros docentes de titularidad pública durante el curso 2007-2008 de los que 211 son Institutos de Educación Secundaria (IES), con un incremento de 37 institutos respecto al curso 2000-2001 en el que se recibieron las competencias en educación.

**Tabla nº 8. Evolución de la red de centros públicos**

	<b>CEIP</b>	<b>IES</b>	<b>CEE</b>	<b>E. Arte</b>	<b>EOI</b>	<b>CPM</b>	<b>CEPA</b>
<b>2000-2001</b>	679	174	9	4	13	5	28
<b>2006-2007</b>	649	209	8	6	13	6	32
<b>2007-2008</b>	657	211	10	7	13	11	33

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

La red pública de centros docentes la componen el 87% de los centros docentes que imparten Educación Infantil y Educación Primaria; el 67% de los centros que imparten la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria y el 100% de los centros de régimen especial.

#### **4.2.- Alumnado**

El número de alumnos escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria se mantiene prácticamente estable durante este periodo. El 80,8% del alumnado estaba escolarizado en centros públicos durante el curso 2007-2008.

**Tabla nº 9. Evolución del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria**

	<b>2000-1</b>	<b>2001-2</b>	<b>2002-3</b>	<b>2003-4</b>	<b>2004-5</b>	<b>2005-6</b>	<b>2006-7</b>	<b>2007-8</b>
<b>Pública</b>	71.539	71.492	72.120	73.480	74.096	73.861	73.839	73.344
<b>Privada</b>	18.855	18.703	18.385	18.268	18.058	17.833	17.566	17.475
<b>Total</b>	<b>90.394</b>	<b>90.195</b>	<b>90.505</b>	<b>91.748</b>	<b>92.154</b>	<b>91.694</b>	<b>91.405</b>	<b>90.819</b>

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

Según la Consejería de Educación y Ciencia, en su informe del curso 2007-2008, el 11,34% del alumnado de 3º de ESO y el 11,51% de 4º de ESO en los centros públicos cursaban programas de diversificación curricular. El porcentaje en los centros privados es del 3,02% para 3º de ESO y del 2,39% para 4º de ESO.



Este alumnado representa el 5% del escolarizado en España. Castilla La-Mancha ocupa el 7º lugar en el conjunto de las comunidades autónomas por número del alumnado total en la ESO. Castilla-La Mancha es, después de la ciudad autónoma de Melilla, la comunidad autónoma con mayor porcentaje de alumnado escolarizado en centros públicos en esta etapa.

**Tabla nº 10. Evolución del alumnado de Bachillerato**

	2000-1	2001-2	2002-3	2003-4	2004-5	2005-6	2006-7	2007-8
<b>Pública</b>	27.298	26.130	25.009	25.067	25.759	25.929	25.762	25.217
<b>Privada</b>	2.994	3.004	2.974	2.925	2.862	3.028	3.086	3.050
<b>Total</b>	<b>30.292</b>	<b>29.134</b>	<b>27.983</b>	<b>27.992</b>	<b>28.621</b>	<b>28.957</b>	<b>28.848</b>	<b>28.267</b>

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

La población escolarizada en Bachillerato en todas sus modalidades ha decrecido levemente durante este periodo. El 89,2% del alumnado estaba escolarizado en centros públicos durante el curso 2007-2008.

Este alumnado representa el 4,52% del escolarizado en España. Castilla La-Mancha ocupa el 8º lugar en el conjunto de las comunidades autónomas por número del alumnado total en Bachillerato. Castilla-La Mancha, después de Ceuta y Melilla, es la comunidad autónoma con mayor porcentaje de alumnado escolarizado en centros públicos en esta etapa.

Según se desprende del informe “Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011” durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010 se ha producido un incremento en las matrículas de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio. Esta circunstancia está íntimamente ligada con la situación de crisis que vivimos actualmente.

El número de alumnos escolarizados en los programas de Garantía Social (Iniciación profesional) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (primer año de implantación) ha crecido un 45% desde el curso 2000-2001 hasta el curso 2007-2008. El 78% del alumnado realiza estos programas en centro públicos.

**Tabla nº 11. Evolución del alumnado de Garantía Social y PCPI**

	2000-1	2001-2	2002-3	2003-4	2004-5	2005-6	2006-7	2007-8
<b>Pública</b>	1.399	1.064	1.548	1.571	1.657	1.745	1.794	2.012
<b>Privada</b>	372	283	411	418	441	464	475	554
<b>Total</b>	<b>1.771</b>	<b>1.347</b>	<b>1.959</b>	<b>1.989</b>	<b>2.098</b>	<b>2.209</b>	<b>2.269</b>	<b>2.566</b>

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

Este alumnado representa el 5,58% del escolarizado en España y ocupa el 8º lugar por número de alumnos y alumnas.

#### **4.3.- Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**

El 84% de alumnado con necesidades educativas especiales está escolarizado en los centros docentes y el 16% en centro específicos de Educación Especial. Dentro de este colectivo son mayoría los alumnos diagnosticados como discapacitados psíquicos. El 82% se escolariza en centros públicos y el 17% en centros privados. Representan el 0,9% del alumnado de Educación Infantil, el 2,55% de Educación Primaria y el 2,43% de Educación Secundaria Obligatoria.

El alumnado de altas capacidades intelectuales representa el 0,01% del alumnado de Educación Infantil, el 0,08% de Educación Primaria y el 0,07% de Educación Secundaria Obligatoria.

Existe un mayor número de alumnos diagnosticados por los responsables de orientación como con otras necesidades específicas de apoyo educativo (integración tardía en el sistema educativo, retraso madurativo, trastornos del lenguaje, trastornos de aprendizaje u otras necesidades específicas). Representan el 1,10% del alumnado de Educación Infantil, el 3,27% de Educación Primaria y el 2,82% de Educación Secundaria Obligatoria.

**Tabla nº 12. Distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**

	<b>E: Infantil</b>	<b>E. Primaria</b>	<b>ESO</b>
<b>Nº de alumnos con necesidades educativas especiales (1).</b>	558	3.217	2.209
<b>% de alumnos con necesidades educativas especiales.</b>	0,90%	2,55%	2,43%
<b>Nº de alumnos con altas capacidades intelectuales.</b>	4	96	65
<b>% de alumnos con altas capacidades intelectuales.</b>	0,01%	0,08%	0,07%
<b>Nº de alumnos con otras necesidades específicas (2).</b>	681	4.127	2.558
<b>% de alumnos con otras necesidades específicas.</b>	1,10%	3,27%	2,82%
<b>Nº de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas al contexto socio-cultural (3).</b>	3.187	8.236	4.280
<b>% de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas al contexto socio-cultural.</b>	5,12%	6,52%	4,71%

(1) Discapacidad sensorial, motora, psíquica, etc.

(2) Integración tardía en el sistema educativo, retraso madurativo, trastornos del lenguaje, trastornos de aprendizaje, etc.

(3) Extranjeros, minorías étnicas, desventaja socio-educativa, itinerantes, temporeros, hospitalización, etc.

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas al contexto socio-cultural representan el 5,14% del alumnado de Educación Infantil, el 6,52% de Educación Primaria y el 4,71% de Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de estos dos últimos grupos hay que hacerlos con cautela ya que pueden estar incluidos en ambos grupos los mismos alumnos.

#### 4.4.- Profesorado

El profesorado, de centros públicos y privados concertados, que imparte enseñanzas de régimen general (ERG) ha crecido el 5,5% respecto al curso 2006-07 y el 31,59% respecto al curso 2000-01.

En Castilla-La Mancha el profesorado que imparte enseñanzas de régimen general representa el 4,96% del conjunto del profesorado español de estas enseñanzas y ocupa el 8º lugar por número de profesores.

**Tabla nº 13. Evolución del profesorado por enseñanzas**

	2000-1	2001-2	2002-3	2003-4	2004-5	2005-6	2006-7	2007-8
<b>ERG</b>	23.995	24.508	25.759	26.844	27.866	28.987	29.929	31.576
<b>ERE</b>	642	646	784	740	811	839	1.355	1.461
<b>Adultos</b>	740	730	787	804	830	853	906	924

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia.**

El profesorado que imparte docencia en centros públicos representa el 88,6% en Educación Infantil y Primaria y el 88,23% en Educación Secundaria y Formación Profesional.

El 54% de los docentes de la enseñanza pública en el curso 2007-2008 pertenecen al cuerpo de maestros; el 40% al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria; el 4% al cuerpo de profesores técnicos de formación profesional y el resto se distribuye en porcentajes más bajos en los demás cuerpos. El informe del Instituto de la Mujer refleja la tendencia, de sobra conocida, en todos los niveles: la proporción de mujeres disminuye a medida que asciende el nivel educativo. En Educación Infantil y Primaria el número de mujeres duplica al de hombres, sin embargo, en Educación Secundaria las

profesoras representan menos del 50% y tienen una escasa representación en los puestos directivos.

Durante el curso 2007-2008 el profesorado interino representaba el 23,6% del total del profesorado de educación secundaria y el 18,7% de los maestros. Los porcentajes son más elevados en el resto de cuerpos.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, según refleja la Consejería de Educación y Ciencia en su informe del curso 2007-2008, los Seminarios mantienen el mayor porcentaje de actividades seguido de los Grupos de trabajo, los cursos y el resto de actividades. En el Plan de Formación permanente del profesorado, los contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia personal y profesional, las TIC, las competencias básicas, la educación en valores, el plan de lectura y los modelos inclusivos de atención a la diversidad concentran el 74% de las actividades formativas.

**Tabla nº 14. Oferta pública de empleo al profesorado**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
<b>Maestros</b>		1.310		1.060		1.360		1.192		4.922
<b>PES</b>	802	52	860		1.127		1.511		1.566	5.918
<b>PTFP</b>		108			105				285	498
<b>Prof. ERE</b>		32	32		43				207	314
<b>Catedráticos</b>				405						405
<b>Inspectores</b>				16					28	44
<b>Oferta anual</b>	<b>802</b>	<b>1.502</b>	<b>892</b>	<b>1.481</b>	<b>1.275</b>	<b>1.360</b>	<b>1.511</b>	<b>1.192</b>	<b>2.086</b>	<b>12.101</b>

**Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y elaboración propia.**

En los últimos años, desde que Castilla-La Mancha asumió las competencias en materia de Educación, la oferta pública de empleo docente para los cuerpos de maestros, profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional y profesores de las enseñanzas de régimen especial ha sido alta en relación a otras comunidades autónomas y al número de profesorado. Sin embargo, el acceso a los cuerpos de

catedráticos e inspectores de educación ha sido escaso, tanto en número de convocatorias como en número de plazas.

## 5.- Estructura y resultados del sistema educativo

En esta parte se describen, junto a los resultados, aquellas variables que tienen una incidencia más directa en los mismos, pues están relacionados con el currículo y la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una de las etapas educativas estudiadas en este trabajo: Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

### 5.1.- Educación Secundaria Obligatoria

#### - Resultados académicos

Tabla nº 15. Porcentaje de aprobados en la ESO en la convocatoria ordinaria.  
Curso 2007-2008

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Tecnología	64	64	70,8	89
Música	62	70	77	87,5
Matemáticas	58	56	58,8	60
Matemáticas-B				73
Lengua extranjera	54,5	57	63	71,8
Lengua Castellana	59	60,4	61,8	72
Educación Plástica y Visual	64	72	76,7	83
Educación Física	81	82	88	93
Ciencias Sociales	59	62	67,6	75
Ciencias de la Naturaleza	59	62		
Física y Química			63,5	78,7
Biología y Geología			67	82

Ética			89
Ámbito Científico-Tecnológico		68	69,5
Ámbito Socio-Lingüístico		72	72,2

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y elaboración propia.

Matemáticas, Lengua Extranjera, Lengua Castellana, Ciencias de la naturaleza y Ciencias sociales son las materias con un menor porcentaje de éxito y Educación Física la de mayor. Todas las materias mejoran el nivel de éxito en 4º de la ESO.

### **- Tasas de promoción y titulación**

**Tabla nº 16. Promoción y titulación, Evolución**

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
2000-2001 (1)		78,8	70,8	73,4
2001-2002 (1)		75,1	71,5	75,4
2002-2003	75,5	75	71,5	77,7
2003-2004	80	89,6	73,5	80,5
2004-2005	79,6	76,8	72	77,7
2005-2006	80,1	78,2	78	77,7
2006-2007	80,1	78,2	77,9	77,8
2007-2008	80,06	78,23	77,96	77,74

(1) Durante estos cursos existía promoción automática entre 1º y 2º de ESO.

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y elaboración propia.

Los porcentajes de promoción y titulación se mantienen estables y por encima del 75%. Los dos últimos cursos la variabilidad interniveles es limitada. Las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en todos los cursos.

Es de señalar que estos porcentajes incluyen a los alumnos repetidores por promocionar éstos automáticamente, aunque no hayan superado el número de asignaturas suficientes para promocionar.

## **5.2.- Bachillerato**

### ***- Resultados académicos. Promoción y titulación***

Según la Consejería de Educación y Ciencia, en su informe del curso 2007-2008, el 57% del alumnado de de primero de Bachillerato promociona y el 72% del alumnado de segundo titula.

El porcentaje global de alumnos de Bachillerato aprobados en las pruebas de selectividad en la Universidad de Castilla-La Mancha es del 95,5% en la convocatoria de junio y del 76,73% en la de septiembre. Los porcentajes más altos se dan en la opción de Ciencias de la Salud y los más bajos en la opción de Ciencias Sociales.



## **CAPÍTULO IV. Diseño y metodología de la investigación**

1.- Introducción

2.- El estado actual de la cuestión

3.- El problema de la investigación

4.- Objetivos de la investigación

4.1.- Objetivo general

4.2.- Objetivos específicos

5.- Metodología de la investigación

5.1.- Primera fase de la investigación: Análisis documental de la legislación educativa

5.2.- Segunda fase de la investigación: Estudio empírico

5.2.1.- Instrumentos de recogida de la información

5.2.2.- Entrevistas

5.2.2.1.- Conceptualizando la entrevista

5.2.2.2.- Tipo de entrevista diseñada en nuestra investigación

5.2.2.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas

5.2.3.- Grupo de discusión

5.3.- Validez y fiabilidad de la investigación

5.4.- Tratamiento y análisis de datos

## **1.- Introducción**

La ingente legislación que ha regulado los diversos aspectos del sistema educativo y los continuos cambios en los últimos años en la Educación Secundaria a través de disposiciones de muy variado rango, procedencia y fecha, hacen que su conocimiento por parte del profesorado, necesario para su puesta en práctica, no sea una tarea fácil. Los efectos que estos cambios producen en la práctica y la opinión que los profesores tienen de éstos, nos parece un tema con suficiente entidad como para ser investigado.

En este capítulo presentamos un estado actual de la cuestión, el problema y los objetivos de la investigación, junto con la metodología seguida. Planteamos el objetivo principal de la investigación y lo enfocamos a tres problemas presentes en la Educación Secundaria: el currículo, la atención a la diversidad y la evaluación.

## **2.- El estado actual de la cuestión**

Hemos realizado una búsqueda, en la base de datos TESEO<sup>3</sup> del Ministerio de Educación, de tesis doctorales con temáticas de similares características a la que presentamos. Para ello hemos utilizado las siguientes palabras clave: LOGSE, política educativa, reformas educativas, legislación educativa, Educación Secundaria, profesorado.

Aunque han sido estudiadas las últimas reformas educativas en España y su incidencia en el profesorado, detectamos una escasa aportación indagadora en relación al amplio colectivo de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria que desarrolla su labor en la ESO y en el Bachillerato.

Veamos la siguiente tabla en la que se sintetizan las aportaciones más relevantes.

---

<sup>3</sup> Dirección Web: <http://www.educacion.es/teseo>

**Tabla nº 17: Tesis doctorales sobre reformas educativas en España.**

<b>AÑO</b>	<b>TÍTULO TESIS</b>	<b>RESUMEN</b>	<b>AUTOR/A-UNIVERSIDAD</b>
<b>1995</b>	<b>UN ESTUDIO COMPARADO DE POLITICAS Y EXPERIENCIAS DE DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: LA DESCENTRALIZACIÓN COMO DISCURSO, FUENTE DE LEGITIMACIÓN DEL ESTADO E IMITACIÓN</b>	<p>La investigación analiza la crisis del estado democrático occidental, en diversos contextos sociopolíticos como crisis, de legitimidad, sobrecarga del estado, centralismo y la crisis general del Welfare State.</p> <p>Analiza las políticas de descentralización educativa como práctica discursiva o retórica pública (discurso populista según Popkewitz), ya que los resultados prácticos se contradicen con los contenidos de dicho discurso. También las políticas de descentralización educativa actúan como fuente de legitimación del estado como un mecanismo de reacción frente a la crisis.</p>	<p>GARRIDO PEREZ, JESUS IGNACIO</p> <p>(Universidad de Granada)</p>
<b>1996</b>	<b>LEGISLACION EDUCATIVA Y ORGANIZACION ESCOLAR</b>	<p>Este estudio intenta comprobar cómo percibe el profesorado la operatividad de la legislación educativa.</p> <p>Los perceptores seleccionados para opinar sobre cómo se concreta en la realidad escolar la legislación educativa han sido: los alumnos de prácticas de magisterio, los profesores de primaria/E.G.B., los directores, los inspectores y los asesores del centro de formación continua del profesorado.</p>	<p>DOMINGUEZ PRIETO, ELIAS</p> <p>(Universidad de Santiago de Compostela)</p>
<b>1997</b>	<b>POLITICA EDUCATIVA EN LOS PAISES MIEMBROS DE LA UNION EUROPEA: ANALISIS COMPARATIVO</b>	<p>La política educativa en los países de la unión europea queda resumida así: los países tradicionalmente más desarrollados no son los que más invierten en educación ya que esta está inmersa en un sistema social del que forma parte, y cada uno de ellos han dado prioridad a sus partidas presupuestarias según el momento que les ha tocado vivir, lo que sí está claro es que las adaptaciones de los sistemas a los tiempos actuales y sus necesidades han sido en algunos países muy costosas y en otros</p>	<p>SILVESTRE LUIS, M. CARMEN</p> <p>(Universidad de Valencia)</p>

menos, ya que las reformas han sido de menor envergadura en aquellos que ya tenían por tradición una situación socio-educativa más que avanzada.

- |             |   |   |   |
|-------------|---|---|---|
| <b>2000</b> | EL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA   | <p>Analiza las culturas docentes del profesorado, los cambios que se producen en ellas por la Formación Permanente y su respuesta a las innovaciones introducidos en el sistema educativo por la reforma LOGSE.</p> <p>Realiza un diagnóstico del sistema educativo y del profesorado en la Región de Murcia durante el periodo 1985/1999, abordando después con metodología cuantitativa y cualitativa las opiniones actitudes y prácticas docentes del profesor.</p>  | GUARDIOLA JIMENEZ, PLACIDO<br>(Universidad de Murcia)   |
| <b>2001</b> | EL MODELO DE PROFESOR EN LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES SOCIOPSICOPEDAGOGICAS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA. | <p>Esta investigación versa sobre el modelo de profesor que debe dar respuesta a las necesidades de los alumnos.</p> <p>La tesis aporta, entre otros datos, la siguiente conclusión: Las principales características que definen al profesor de la ESO que aplica la Reforma del Sistema Educativo en Valladolid y provincia, no responde en gran medida, al modelo de profesor que "exige" su aplicación; este profesor, según la Reforma, es quien debería dar respuesta a las necesidades que tiene planteados los alumnos.</p>                | PEREZ MADRAZO, GUILLERMO<br>(Universidad de Valladolid) |
| <b>2002</b> | LAS REFORMAS EDUCATIVAS PORTUGUESA Y ESPAÑOLA A FINALES DEL SIGLO XX: UN ESTUDIO COMPARATIVO  | <p>Estudia las reformas educativas iniciadas en Portugal y España en la década de los ochenta. Esta elección se fundamenta en que durante el último cuarto del siglo XX hemos asistido a un movimiento generalizado de reforma educativa, resultante de la necesidad de promover una oferta de educación/formación más capacitadora y equitativa que permita a los jóvenes encarar el futuro con confianza y aspirar a itinerarios de vida satisfactorios. Los resultados positivos de esas políticas, sin embargo, tardan en hacerse sentir.</p> | FONSECA FIGUEIREDO, M.<br>IRENE<br>(UNED)               |

<b>2002</b>	EL PRINCIPIO DE COMPRENSIVIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DISCURSO DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA EDUCATIVA	Esta tesis doctoral pretende indagar acerca de la génesis del concepto de "comprensividad" y sus implicaciones ideológicas, políticas y sociológicas, además de conocer cómo se percibe este principio entre el profesorado y cómo se traduce en la práctica educativa, con la intención de identificar causas que justifiquen las discrepancias entre el planteamiento teórico y la aplicación práctica.	SOLER NAGES, JOSE LUIS  (Universidad de Zaragoza)
<b>2003</b>	ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA DEL PROFESORADO EN LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA (1990-2000). ANÁLISIS DE CONTENIDO DE PRENSA PROFESIONAL	Este trabajo de investigación representa un esfuerzo en el sentido de sintetizar, analizar y reflexionar sobre el posicionamiento del profesorado de enseñanza no universitaria en el ámbito de la Reforma introducida por la LOGSE, mediante el análisis de los mensajes que envían a la prensa educativa.	TURIÑO FERRERAS, JOSÉ MARIO  (Universidad de Valladolid)
<b>2003</b>	EL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA ETAPA OBLIGATORIA	Este trabajo de investigación estudia la problemática del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, ante la diversidad del alumnado, desde su propia perspectiva. Consta de dos partes: un marco teórico y un estudio empírico, con sus correspondientes conclusiones generales. En la fundamentación teórica se realiza una aproximación histórica al tema que relaciona diversidad y educación, así como un análisis de los antecedentes que contribuyen a establecer las bases de lo que se ha dado en llamar "atención a la diversidad".	JIMENEZ TRENS, M. ASUNCIÓN  (Universidad Complutense de Madrid)
<b>2004</b>	LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. MARCO LEGISLATIVO Y DESARROLLO NORMATIVO	Esta tesis estudia el proceso de transferencias en materia educativa desde el Estado a las Comunidades Autónomas. Con el estudio de las normas que regulan el sistema educativo trata de constatar cómo se ha ido configurando el sistema educativo español con la legislación educativa estatal y autonómica, comprobando si son o no significativas las diferencias entre los distintos territorios, qué hay de común en ellos y	LUNA CORTÉS, JUAN JESÚS  (Universidad Pontificia de Salamanca)

qué han aportado las opciones realizadas por las distintas administraciones educativas.

- |             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
| <b>2004</b> | COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. REGULACIONES PRESENTES EN LA ESTRUCTURA DEL PUESTO DE TRABAJO              | <p>El propósito de esta tesis es comprender las prácticas colaborativas del profesorado y su relación con el desarrollo profesional. Para ello se ha realizado un estudio de casos de tipo interpretativo en el que se ha desarrollado un caso en un centro de primaria y otro en un instituto de secundaria.</p> <p>En ambos se realizan entrevistas a profesores, se registran observaciones y se analiza legislación y documentos de diversos tipos.</p>   | LÓPEZ HERNÁNDEZ, ANA<br>(Universidad de Valencia)    |
| <b>2004</b> | ALTERNATIVAS A LOS PROCESOS DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (EN EL MARCO DE LA LOGSE)               | <p>Esta investigación estudia el impacto real que la propuesta de la Administración educativa ha tenido sobre los usos y las prácticas programadoras de una pequeña muestra de docentes de ESO de Pamplona (40).</p> <p>El análisis cualitativo de las entrevistas a los docentes revela cómo mientras la Administración educativa sugiere al profesor unas pautas y unos instrumentos de programación, éste no obedece ni se atiene fielmente a ellos, sino que emplea otros. Éstos son, precisamente, las "Alternativas a los procesos de programación didáctica", a los que alude el título. Los datos recabados parecen ilustrar cómo propuestas oficiales y prácticas reales discurren paralelamente y sólo en casos aislados concurren y convergen.</p> | TAINTA SÁNCHEZ, PATRICIA<br>(Universidad de Navarra) |
| <b>2005</b> | POLITICA EDUCATIVA Y NORMATIVA CURRICULAR DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS. LA PROBLEMÁTICA DE LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS Y COMUNES | <p>La tesis estudia si el modelo de colaboración curricular entre la Administración General del Estado y las Administraciones autonómicas, previsto en la LOGSE ha producido una heterogeneidad que podría impedir o dificultar la formación común de los alumnos de todo el Estado propugnada por las Leyes educativas. Se estudia la presencia de los elementos básicos del currículo, mediante un proceso de contraste de todas las normas curriculares aprobadas por las Administraciones autonómicas en las enseñanzas obligatorias del sistema educativo</p>  | FRIAS DEL VAL, ANTONIO<br>SALVADOR<br>(UNED)         |

escolar, desde la aprobación de la LOGSE hasta las normas curriculares derivadas de la LOCE.

**2010** LA POLITICA EDUCATIVA EN  
CASTILLA LA MANCHA:  
ANALISIS Y PROSPECTIVA  
EN EL MARCO DE LOS  
OBJETIVOS DE LA POLITICA  
EDUCATIVA EUROPEA PARA  
EL AÑO 2010

En esta tesis se efectúa un análisis de la Política Educativa llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2008. Se orienta hacia el sistema educativo escolar no universitario, y muy especialmente hacia las etapas obligatorias. Dicho análisis se realiza desde una perspectiva comparativa respecto a los objetivos y puntos de referencia establecidos por la Unión Europea, a partir de la Estrategia de Lisboa del año 2000 y que se concretan en el Espacio Europeo de Educación Superior y en los Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas de Educación y Formación, Programa de trabajo "Education and Training" previstos para el año 2010.

TORIBIO BRIÑAS, LUIS  
(UNED)

**Elaboración propia a partir de la base de datos TESEO (último acceso 30/06/11).**

### 3.- El problema de la investigación

Como ha quedado recogido en el Capítulo I, nos encontramos con la Educación Secundaria como una etapa educativa compleja, con problemas pendientes de resolver y que ha experimentado una amplia gama de cambios legislativos en su organización durante los últimos años. Cada ley y su desarrollo legislativo, tanto estatal como autonómico, han establecido para la ESO y el Bachillerato los principios generales, objetivos, organización de los cursos mediante las áreas, asignaturas o materias, los principios pedagógicos, la atención a la diversidad, la ordenación del currículo prescriptivo, la autonomía pedagógica de los centros, la evaluación, promoción y titulación, etc.

Si bien es cierto que el sistema educativo de España ha estado sometido en los últimos años a un continuo cambio de normativa que ha acaparado titulares periodísticos, publicaciones varias, cursos de actualización, cambios en la organización de los centros, etc., también es una realidad que todos estos cambios sólo pueden ser puestos en práctica por los profesores.

Una vez hemos concebido la idea de la investigación y profundizado en el tema en cuestión, nos encontramos en condiciones de plantear el problema de esta investigación (Hernández Sampieri *et al.*, 2007).

La investigación analiza el siguiente problema:

*¿Qué cambios legislativos han tenido la ESO y el Bachillerato actual desde su creación y qué efectos producen dichos cambios en la práctica docente del profesorado?*

A la hora de formular el problema, además de que sea susceptible de investigarse mediante procedimientos científicos (Selltiz *et al.*, 1980) hemos tenido en cuenta que dicho problema sea (Arnal *et al.*, 1994):

- *Real:* los abundantes cambios legislativos habidos en la educación en los últimos años y la problemática especial que presenta la Educación Secundaria es un problema percibido y sentido como tal.



- *Factible*: puesto que reúne las condiciones para ser estudiado, ya que podemos tener acceso a toda la legislación educativa y a entrevistar al profesorado.
- *Relevante*: la creciente demanda de un pacto en educación que dé estabilidad al sistema educativo y el efecto que los cambios legislativos provocan en el profesorado dan relevancia suficiente al problema.
- *Resoluble*: desde el análisis documental de la legislación educativa y desde las entrevistas al profesorado se puede llegar a resolver el problema.
- *Generador de conocimiento*: la resolución del problema contribuye a generar conocimiento pedagógico en la medida que quedan analizados los últimos cambios legislativos en la Educación Secundaria y su incidencia entre el profesorado.
- *Generador de nuevos problemas*: la solución del problema de investigación que hemos planteado generará, a su vez, nuevos problemas, puesto que la realidad social y educativa está en constante transformación lo que implica actualizar y revisar la política educativa y su incidencia en la práctica.

#### **4.- Objetivos de la investigación**

##### **4.1.- Objetivo general**

Teniendo en cuenta, por una parte, los problemas con los que se enfrenta el profesorado de Secundaria y, por otra, la respuesta que podemos encontrar en todo el cuerpo legislativo, nos proponemos como objetivo principal de este trabajo de investigación el siguiente:

*Analizar cómo las leyes educativas y su desarrollo normativo abordan la respuesta a los problemas que se han detectado a lo largo de los años que lleva implantada la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y su incidencia en la práctica.*

Entre los aspectos que la normativa ha modificado con más frecuencia y que continúan preocupando al profesorado, hemos seleccionado tres, que señalamos a continuación, pero que trataremos con mayor profundidad en los capítulos posteriores.

### **1º.- Ordenación curricular**

Nos encontramos con un primer modelo curricular derivado de la LOGSE publicado en 1991, abierto y flexible, con diferentes niveles de concreción, con bloques de contenidos para toda la etapa presentados como conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este modelo sufre una modificación en el año 2000 que cierra más el currículo y en el que aparecen los contenidos por cursos e integrados (sin distinguir entre conceptuales, procedimentales y actitudinales). La LOCE presenta un modelo curricular en esta última línea que no llega a entrar en vigor. Finalmente, el modelo propuesto por la LOE es de características idénticas al de la LOCE.

Como dice Puelles (1996: 57) “...sin duda, los avances y modificaciones que han despertado mayores expectativas, resistencias y polémicas tienen que ver con el modelo curricular adoptado”. En la misma línea, Revenga (2010: 61) afirma que “el currículo, como conjunto de decisiones que definen la acción educativa, es el centro, por excelencia, del debate político y académico en las últimas décadas”.

Parece desmesurado publicar, en los últimos años, cuatro currículos diferentes, aunque sólo se hayan aplicado tres.

En el capítulo V analizaremos en mayor profundidad todos estos cambios.

### **2º.- Medidas de atención a la diversidad**

Uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica en prácticamente todos los países democráticos desarrollados es: *Cómo abordar con calidad y equidad la diversidad creciente del alumnado que en un modelo de enseñanza comprensiva acude a las aulas cada día.* O lo que para nosotros es lo mismo: *Cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos ordinarios para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace*

*apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad* (Escudero y Martínez, 2004)

Con la LOGSE, la enseñanza comprensiva hasta los 16 años planteaba el problema de cómo atender, sobre todo en la ESO, a la diversidad de intereses, capacidades, formación y trayectorias posteriores de una población social y culturalmente heterogénea, y en una sociedad con fuertes desigualdades educativas, sociales y culturales. A esto, se unió la integración en las aulas normales, desde 1983, de los alumnos con necesidades educativas especiales y la aparición de un nuevo fenómeno, el de la inmigración (Viñao, 2010).

Las primeras medidas de la LOGSE demostraron ser insuficientes e ineficaces. Las cifras, conocidas por todos, avalan estas afirmaciones: absentismo y abandono escolar sin la obtención de la titulación necesaria; fracaso escolar del 30%<sup>4</sup> (de los más altos de la Unión Europea); alumnado que se autosegrega cuando eligen las optativas; llegada de una importante población escolar inmigrante con una integración espacial en el aula y en el centro pero no personal ni comunitaria en la mayoría de los casos.

Los itinerarios planteados por la LOCE tuvieron una importante oposición antes y durante el debate parlamentario, pero al no entrar en vigor no podemos valorarlos. Los resultados que pueda producir el reajuste de la LOE en determinadas medidas (disminución del número de materias, mayor autonomía de los centros para la atención a la diversidad, adelanto de los programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, etc.) están pendientes de valoración.

A este apartado dedicamos el capítulo VI del presente trabajo.

### **3º.- Evaluación, promoción y titulación**

Quizás es el aspecto de las sucesivas reformas que más titulares ha ocupado en los medios de comunicación y el que más desorientación ha provocado entre el profesorado. Al principio, con la LOGSE, cada centro tenía

---

<sup>4</sup> Fuente: MEC (2006): *Datos y cifras del curso 2004-05*.

unos criterios de promoción y titulación diferentes al resto, después se mantuvo la organización y el currículo de la LOGSE pero con los criterios fijados en la LOCE y, al poco tiempo, otra vez nuevos criterios derivados de la implantación de la LOE.

Al igual que en los dos apartados anteriores, nos encontramos con un primer modelo muy abierto derivado de la LOGSE, un modelo casi cerrado de la LOCE (que estuvo en vigor durante tres cursos académicos) y, finalmente, un modelo mixto propuesto por la LOE.

En el capítulo VII veremos las semejanzas y diferencias de estos tres modelos.

#### **4.2.- Objetivos específicos**

Como refleja Hernández Sampieri *et al.* (2007: 9): “Durante la investigación es posible que surjan objetivos adicionales, se modifiquen los objetivos iniciales o incluso se sustituyan por nuevos objetivos, según la dirección que tome la investigación”.

No todos los objetivos que orientan esta investigación han sido formulados desde principio y de forma definitiva, sino que a lo largo de la misma se han ido concretando y perfilando a medida que el proceso se ha desarrollado, debido principalmente a la revisión de la bibliografía sobre política y legislación educativa, así como al análisis de la normativa que ha afectado a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en la Educación Secundaria en los últimos años, desde su implantación hasta nuestros días. Como señalan Taylor y Bogdan (1998:32) “hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas”. Desde el principio, teníamos en mente interrogantes generales pero sus rasgos específicos han evolucionado conforme íbamos adentrándonos en el estudio de la legislación educativa que regula o ha regulado la Educación Secundaria.

Los objetivos específicos que nos hemos planteado en esta investigación son los siguientes:

- Describir el marco general y las modificaciones que ha sufrido la Educación Secundaria en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha desde la implantación de la LOGSE. (Capítulos I, II, V, VI, VII, VIII y IX)
- Analizar cómo abordan las leyes educativas y sus desarrollos, tanto a nivel estatal como de Castilla-La Mancha, el Currículo, la Atención a la diversidad y la Evaluación, Promoción y Titulación en la ESO y en el Bachillerato. (Capítulos V, VI, VII, VIII y IX)
- Averiguar qué modelos subyacen en las distintas leyes educativas en relación a la evaluación, promoción y titulación en la ESO y en el Bachillerato. (Capítulo VII)
- Contrastar las percepciones y valoraciones que posee el profesorado de Educación Secundaria sobre los cambios en la legislación educativa. (Capítulos VIII y IX)
- Determinar las principales decepciones que los docentes de Castilla-La Mancha sienten en su labor diaria y a lo largo de su carrera profesional. (Capítulos VIII y IX)
- Proponer ideas y argumentos a favor de un pacto político en Educación que permita dar estabilidad al sistema educativo, independientemente del signo político del gobierno. (Capítulos I y IX)

## **5.- Metodología de la investigación**

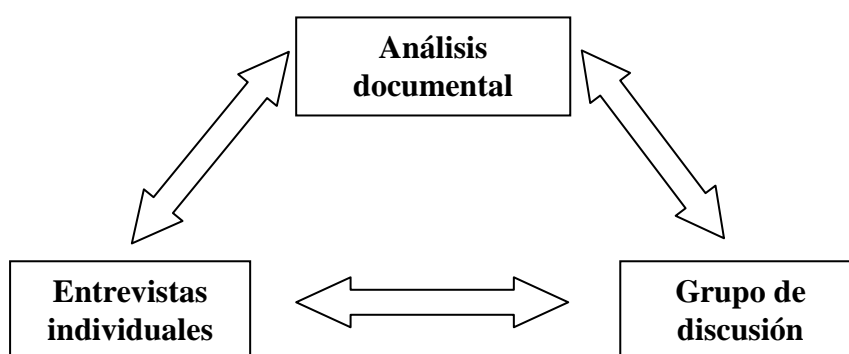
El criterio principal para la selección, desarrollo y puesta en práctica de un modelo de investigación es plantearse si permite abordar eficazmente los fines y cuestiones que se han propuesto (Goetz y LeCompte, 1988). Según las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003), nuestro estudio se puede considerar como Investigación Descriptiva e Interpretativa, ya que recogemos y analizamos información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente.

La investigación cualitativa engloba aquellos planteamientos de investigación alternativos al enfoque positivista. Bajo este término existe una gran variedad de enfoques, planteamientos y perspectivas y son numerosas las obras que se centran en definir y clarificar las características, los métodos y los diseños de la investigación cualitativa.

Como escriben Ruiz Olabuenága e Ispizua (1989: 61): “La investigación con técnicas cualitativas ésta sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. Proceso que se desenvuelve en cinco fases de trabajo: Definición del problema, Diseño de Trabajo, Recogida de Datos, Análisis de los Datos, Validación e informe. Cada una de las técnicas principales cualitativas (la observación participante, la entrevista personal, la historia de vida, el estudio de casos,...) imprime un sello particular a cada una de las cinco fases...”. En este sentido, Valles (2007) habla de la analogía entre las metodologías cuantitativa y cualitativa, aunque se deja abierta la puerta al “sello particular” de las técnicas cualitativas y al “estilo cualitativo propio”.

Hemos optado por tres recursos técnicos englobados dentro de las técnicas cualitativas en la literatura y en la práctica profesional: lectura de documentos, entrevistas individuales y grupos de discusión (Valles, 2007).

Figura nº 1: Triángulo de técnicas cualitativas.



El análisis documental de la legislación educativa se realizó en una primera fase que tuvo tres partes: la ordenación curricular, la atención a la diversidad y la evaluación, promoción y titulación, tanto en la ESO como en el Bachillerato.

La segunda fase de la investigación, el estudio empírico, lo dividimos en tres partes: las entrevistas, el grupo de discusión y la triangulación de resultados.

**Tabla nº 18. Fases y partes de la investigación:**

Primera fase: ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA LEGISLACIÓN	1ª Parte	Ordenación Curricular
	2ª Parte	Atención a la diversidad
	3ª Parte	Evaluación, promoción y titulación
Segunda fase: ESTUDIO EMPÍRICO	1ª Parte	Entrevistas
	2ª Parte	Grupo de discusión
	3ª Parte	Triangulación

**Elaboración propia.**

### **5.1.- Primera fase de la investigación: Análisis documental de la legislación educativa**

Los objetivos planteados en esta investigación nos han llevado a realizar, en una primera fase, un análisis de la numerosa legislación educativa existente. Como señala Tójar (2006), los textos legislativos están catalogados dentro del amplio grupo de documentos denominados *oficiales*. En la misma línea que este autor “la obtención y producción de la información ha ido unida al análisis de la misma” (ibídem, p.229).

Algunos autores colocan la documentación, junto a la observación y a la conversación, como los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social (Valles, 2007). En este sentido, Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989: 69) aportan una definición sobre la combinación de observación y entrevista que se da en la lectura de documentos:

“A la observación y la entrevista podríamos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado (...).

A todos estos “textos”, en realidad, se les pueden “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas”

Para llevar a cabo este análisis documental hemos seguido las cinco etapas propuestas por Sandoval (1996: 138)<sup>5</sup>:

1ª Rastreo de documentos existentes y disponibles.

2ª Clasificación de documentos obtenidos.

3ª Selección de documentos pertinentes.

4ª Lectura profunda del contenido y realización de notas marginales, buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones,...

5ª Lectura cruzada y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global.

A continuación describimos lo realizado en cada una de estas cinco etapas:

### ***1ª Rastreo de documentos existentes y disponibles***

Se ha partido, en primer lugar, de las tres leyes que han regulado el Sistema Educativo y la Educación Secundaria (LOGSE, LOCE y LOE) y, posteriormente, del cuerpo legislativo generado por cada una de ellas, tanto a nivel estatal como autonómico.

La normativa se ha obtenido por varias vías:

---

<sup>5</sup> Citado en Tójar (2006: 241)



- Base de datos *Educalex*: es una base de datos sobre legislación educativa. Puede ser consultada en: <http://www.educalex.com/>
- Boletín Oficial del Estado (B.O.E.): tanto en formato de papel, como en formato electrónico a través de la página web <http://www.boe.es/g/es/>
- Diario Oficial de Castilla-La Mancha (D.O.C.M.): en su mayoría en formato electrónico, <http://www.jccm.es/cgi-bin/docm.php3>.
- Diversas páginas webs que recopilan legislación educativa:
  - a) Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPYSD): Contiene la base de datos LEDA, una de las más completas en legislación, se encuentran las disposiciones, en materia educativa, correspondientes al Estado y las Comunidades Autónomas, desde 1970, <http://me.mec.es/me/index.jsp>
  - b) Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha: A través de su Portal de Educación, <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm>.
  - c) Sindicatos de la Enseñanza:
    - FETE-UGT: <http://www.feteugt.es/>
    - CCOO (Enseñanza): <http://www.fe.ccoo.es/>
    - CSI-CSIF: <http://www.csi-csif.es/ense/index.html>
    - ANPE : <http://www.anpesindicato.org/joomla/>
  - d) Asociación de inspectores de educación: <http://www.adide.org/>

## **2ª Clasificación de documentos obtenidos**

Los documentos (oficiales de carácter público) con los que hemos trabajado han sido normas emanadas del poder legislativo y ejecutivo, tanto del Estado como de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Del Estado tenemos:

*Ley Orgánica*: la relativa al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, las que aprueben los Estatutos de Autonomía y el régimen electoral general y las demás previstas en la Constitución. La

aprobación, modificación o derogación de las leyes orgánicas exigirá mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto.

*Real Decreto:* desarrolla Leyes emanadas del Consejo de Ministros.

*Orden Ministerial:* desarrolla Leyes o Reales Decretos. Emanan de Ministros en el ámbito de su propia competencia. Es de rango inferior al Real Decreto.

*Resolución:* desarrolla Leyes. Emanan de Ministros en el ámbito de su propia competencia. Es de rango inferior a Orden Ministerial.

Y de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha existen:

*Decretos:* emanados del Consejo de Gobierno autonómico, desarrollan Leyes o Reales Decretos.

*Orden:* Dictadas por la Consejería de Educación y Ciencia. De rango inferior al Decreto y desarrolla normativa de rango superior, estatal o autonómica.

*Resolución:* Dictadas por las diferentes Direcciones Generales de la Consejería a las que se han encargado del desarrollo normativo. Es de rango inferior a Orden.

### **3ª Selección de documentos pertinentes**

En primer lugar, nos hemos servido de la normativa que ha regulado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en sus líneas generales. Posteriormente, para cada uno de los tres aspectos estudiados en profundidad (Currículo, Atención a la Diversidad y Evaluación, Promoción y Titulación) se ha seleccionado, de mayor a menor rango, toda la legislación que afecta a cada uno de los aspectos anteriormente mencionados.

También nos hemos apoyado en una serie de bibliografía relacionada con las reformas educativas y con los aspectos metodológicos de la investigación cualitativa y del análisis documental.

***4ª Lectura profunda del contenido y realización de notas marginales, buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones,...***

Hemos seguido esta dinámica en todo el material que hemos utilizado para elaborar esta investigación. En el Anexo VIII se refleja un ejemplo del análisis de la legislación educativa para uno de los temas estudiados: la evaluación, promoción y titulación en la ESO.

***5ª Lectura cruzada y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global***

Tanto para el estudio de la organización de la ESO como para el de los aspectos analizados en profundidad, se han realizado tablas que comparan el desarrollo de las tres leyes (Anexos I, IIa, IIb, III y IV).

Estas tablas nos han permitido realizar una lectura cruzada y comparativa de las diversas regulaciones que ha tenido la ESO, al tiempo que nos ha facilitado la comprensión global de los interrogantes planteados en la investigación. El análisis de la legislación manejada ha estado en completa interacción con la recogida de información (Tójar, 2006), ya que a medida que descubríamos singularidades específicas en alguna norma, nos obligaba a buscar minuciosamente esas características en otras normas. Por ejemplo, cuando analizábamos la titulación en la ESO emanada de la LOGSE revisábamos también toda la legislación existente sobre el mismo aspecto en la normativa emanada de la LOCE y de la LOE para que, al formar una tabla comparativa (Anexo IV), se reflejaran todos los aspectos. En ocasiones, ello implicaba buscar algún documento o norma que, en principio, no habíamos contemplado.

Con posterioridad a la lectura cruzada y comparativa de documentos, con la ayuda de las tablas comentadas, se ha realizado un análisis cualitativo de la legislación, recogido en los capítulos V, VI, VII y IX, siguiendo las ideas señaladas por Tójar (2006: 285):

*“El análisis cualitativo implica ordenar y organizar la información disponible, además de orientar su búsqueda, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis con los que organizar las primeras unidades*

*seleccionadas. Pero analizar cualitativamente supone también interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre éstas y otras categorías. Por último, pero no por ello menos importante, analizar cualitativamente incluye valorar, elaborar y razonar juicios sobre criterios que se han hecho explícitos, usando claves internas de interpretación”.*

## **5.2.- Segunda fase de la investigación: Estudio empírico**

### **5.2.1.- Instrumentos de recogida de la información**

La metodología utilizada en la segunda fase de la investigación integra dos técnicas cualitativas (entrevistas y grupo de discusión) para la recogida de información.

- **Entrevista semiestructurada:** para recoger la opinión de los profesores, sobre la puesta en práctica de las reformas educativas, hemos entrevistado a nueve profesores de Enseñanza Secundaria de Castilla-La Mancha de diversas edades, especialidades y provincias.
- **Grupo de discusión:** formado por cuatro profesores de Enseñanza Secundaria de distintos centros que han conversado sobre la puesta en práctica de la normativa educativa.

A continuación desarrollamos, con mayor profundidad, las dos técnicas utilizadas: entrevistas y grupo de discusión.

### **5.2.2.- Entrevistas**

#### **5.2.2.1.- Conceptualizando la entrevista**

La finalidad de nuestras entrevistas es conocer, describir y analizar las percepciones que tiene el profesorado de Secundaria sobre las últimas reformas educativas y su incidencia en la práctica. Consideramos que la

entrevista es uno de los medios más cercanos y accesibles para obtener dicha información.

Visauta (1989: 236) define la entrevista:

*La entrevista es un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad.*

Y en la misma línea Rodríguez, Gil y García (1996) la definen como:

*Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y al posibilidad de interacción verbal.*

Con estas definiciones y, siguiendo a Sandin (1987; cit en Visauta), señalamos las siguientes características generales comunes a toda entrevista:

- Comunicación verbal.
- Cierta grado de estructuración.
- Finalidad específica de toda entrevista (bien sea terapéutica, de diagnóstico, de encuesta, etc.).
- Situación asimétrica entre entrevistador y entrevistado.
- Proceso bidireccional en el que los dos agentes se influyen mutuamente.
- Adopción de roles específicos por parte del entrevistador y del entrevistado, de este modo el rol del entrevistado dependerá de los fines de la entrevista, mientras el rol del entrevistador estará en función de la información que él desee obtener.

Estas características sirven en numerosas ocasiones como criterio de clasificación de las entrevistas, dando lugar a una gran diversidad de clasificaciones y tipologías como plantean Taylor y Bogdan (1998: 100-104),

Cohen y Manion (1990: 397-401), Patton (1990: 288) y Aguirre (1995: 173-175). Este último autor propone la siguiente clasificación:

- a) Según la forma: *estructurada, formal, o con cuestionario; semiestructurada, sin cuestionario; no estructurada.*
- b) Según el número de participantes: *individual; en panel; en grupo.*
- c) Según la finalidad: *clínica; en organizaciones.*
- d) Según el método teórico: *Conductual, Psicoanalítica, Rogeriana y Sociológica.*

#### **5.2.2.2.- Tipo de entrevista diseñada en nuestra investigación**

Definimos nuestra entrevista como *semiestructurada* y realizada de forma individual. Adquiere el carácter de semiestructurada o abierta al disponer de mayor flexibilidad y libertad para exponer las ideas, aunque su contenido, declaración y secuenciación están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990), a la vez que establece unos elementos diferenciadores que la alejan del término *entrevistas conversacionales* acuñado por Goetz y Le Compte (1988).

Rodríguez Sutil (1994), considera que las entrevistas semiestructuradas son más adecuadas para aplicarse en una investigación. Por otra parte Flick (2004: 89) afirma, respecto a este tipo de entrevistas, que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”. En este mismo sentido, Valles (2007: 196) considera que en relación con otras técnicas, las entrevistas en profundidad tienen la ventaja de “proporcionar al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas (incluso por derroteros no previstos), en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta”.

Hemos optado por realizar entrevistas semiestructuradas, pues en función del sentido y orientación de las respuestas se formulaban nuevas preguntas para saber sobre su conocimiento de la legislación que regulaba un tema en concreto, cómo la aplicaban y qué opinión tenían sobre lo que hemos observado en el análisis documental, es decir, decidíamos hacer nuevas preguntas o no en función de la disposición de las respuestas y objetivos de la investigación.

Para la elaboración del *guión de entrevista* hemos tenido en cuenta las orientaciones y consideraciones que postula Valles (2007: 203 y 204):

*No hay entrevista de encuesta en la que no se emplee un cuestionario, ni entrevista en profundidad en la que no se cuente con un guión de entrevista. A diferencia del cuestionario de encuesta, el guión de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente.*

Las entrevistas han sido grabadas con una grabadora oculta y realizadas por el propio autor de esta tesis. El guión que hemos seguido ha sido el siguiente:

**Tabla nº 19: Modelo de entrevista semiestructurada**

<b>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>
<p>* Comentar brevemente los objetivos de la investigación y la finalidad de la entrevista.</p>
<p>* El contenido de la entrevista será tratado de forma confidencial, conteste con total libertad y honestidad, se trata de obtener información real, lo que repercutirá en beneficio de la investigación y del Sistema Educativo.</p>

## **PREGUNTAS:**

### **A.- Sistema Educativo.**

- ¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo desde la LOGSE hasta nuestros días, en lo referente a la Educación Secundaria y especialmente a la ESO y al Bachillerato?

- ¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años? ¿Cómo? o ¿por qué?

- ¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?

- ¿Qué etapa es más problemática? ¿Y por qué?

- ¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?

- ¿Y en Castilla-La Mancha?

- ¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?

- ¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?

- ¿De qué tipo, y sobre qué?

- ¿Consideras que estás al día sobre la normativa educativa más importante que afecta a tu trabajo?

- ¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?

### **B.- Currículo.**

- ¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?

- ¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?

- ¿Lo trabajas en tu centro? ¿Cómo?

- ¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?



- ¿Qué te parece?
- ¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?
- ¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?
- ¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?
- ¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?

### **C.- Atención a la diversidad.**

- ¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?
- ¿Las medidas en Bachillerato son suficientes?
- ¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?
- ¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?
- ¿Qué te parecen, son suficientes?
- ¿Qué cambiarías?
- ¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy?
- ¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?

### **D.- Evaluación.**

- ¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?

- ¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?

- ¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?

- ¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE?

- ¿Qué te parece con respecto a la anterior?

- ¿Sabías que en toda España no es así?

- ¿Qué te parece?

- ¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?

- ¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?

- ¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?

#### **E.- Profesorado de Secundaria.**

- ¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?

- ¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?

- ¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?

- ¿Qué formación sueles hacer tú?

- ¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?

- ¿Qué medidas conoces y qué te parecen?

- ¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?

- ¿Y el actual?

- ¿Qué te parecen?

- ¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?

- ¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?

- ¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?

- ¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?

- ¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?

**Algo más:**

- Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?

El número de entrevistas ha cesado cuando se ha producido saturación de la información (Valles, 2007), es decir, cuando en las respuestas ya no encontrábamos datos nuevos o relevantes.

Posteriormente, el contenido de las entrevistas transcritas figuran en el Anexo IX de esta investigación.

### **5.2.2.3.- Diseño y proceso seguido**

#### **❖ Selección del profesorado**

Las muestras probabilísticas se caracterizan porque en ellas cada elemento de la población tiene una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionado (Kish, 1972). Pero no siempre es posible elegir el método de muestreo aleatorio simple para elegir una muestra, ya que por las características de este trabajo resulta inviable acceder a entrevistar a cualquier profesor/a que cumpliendo las características anteriormente mencionadas saliese elegido en un muestreo aleatorio simple. No obstante, hemos tenido en cuenta unos criterios recomendados por Gorden (citado en Valles, 2007) para elegir la muestra de profesores entrevistados:

- Que tengan información relevante.

- Que sean accesibles físicamente y socialmente (entre los informados).
- Que estén dispuestos a informar (entre los informados y accesibles).
- Que sean capaces de comunicar la información con precisión (entre los informados, accesibles y dispuestos).

Además, por las características y objetivos de esta investigación, la muestra de profesores entrevistados cumple:

- Son profesores de ambos sexos, de diversas localidades de la geografía castellano-manchega, de diferentes disciplinas y de edades heterogéneas.
- Desempeñan su labor en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Pertenecen al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en especialidades que imparten docencia en la ESO y en el Bachillerato.
- Tienen una experiencia suficiente como para haber impartido docencia en la ESO y el Bachillerato regulado por las leyes educativas LOGSE, LOCE y LOE. Y la mayoría de ellos han trabajado con el sistema educativo anterior a la LOGSE, es decir, en el BUP y COU.
- Están impartiendo o han impartido docencia en las cinco provincias de Castilla-La Mancha.
- Algunos de ellos han formado parte de equipos directivos.

#### ❖ **Entrevista piloto**

Preparamos un guión orientativo con el fin, por una parte, de centrar la entrevista en aquellos temas que revestían un interés especial para la investigación y, por otra, evitar la improvisación.

Posteriormente, procedimos a realizar una entrevista piloto con el objetivo de comprobar la adecuación de la misma o, en su caso, realizar las

pertinentes modificaciones, así como, perfilar y orientar la actuación del entrevistador durante el desarrollo de las entrevistas.

#### ❖ **Tácticas de entrevista**

Para la realización de las entrevistas hemos seguido las tácticas indicadas por Valles (2007: 220):

- Animación: se muestra al locutor mediante gestos, ruidos y observaciones que aceptamos lo que dice y deseamos que continúe hablando.
- Elaboración: se le pide al entrevistado que se extienda sobre el tema del que se está hablando.
- Reafirmación o repetición: se obtiene información adicional mediante la repetición de expresiones manifestadas por el entrevistado, sin formular una pregunta directa.
- Recapitulación: se comentan de nuevo cuestiones ya expresadas para observar la profundidad.
- Aclaración: se intenta solicitar mayor detalle sobre aspectos concretos.
- Cambio de tema de manera improvisada o prevista para soslayar asuntos delicados que opriman al entrevistador.

#### ❖ **Informe final**

En la investigación interpretativa tendremos en cuenta las opiniones expresadas por autores con un papel relevante en este campo de estudio, tales como, Taylor y Bogdan (1998), Colás y Buendía (1992) y Miles y Huberman (1989).

Hemos realizado un informe como resultado de las ideas más importantes expresadas a través de nuestra investigación cualitativa.

### 5.2.3.- Grupo de discusión

En general, los términos “*grupo de discusión*” o “*discusión de grupo*” se encuentran con frecuencia en la literatura sobre investigación en ciencias sociales y, en particular, en el ámbito de la investigación sobre la educación.

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, encuadrable en la familia de las entrevistas grupales pero con entidad propia, que reúne a un número limitado de personas desconocidas entre sí y con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo y no directivo.

Como establece Callejo (2001: 22) “hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”. Por lo tanto, cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible y deje un margen de actuación a las personas implicadas.

Muccielli (1969: 45) lo define como “aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones”. Por consiguiente, su finalidad no será la de producir, esto se hará a posteriori, sino intercambiar opiniones para obtener información a cerca de las percepciones y valoraciones que el profesorado de Educación Secundaria tiene sobre los cambios en la legislación educativa y su incidencia en la práctica.

Podemos señalar que “los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo” (Del Rincón y otros, 1995:318). El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas que van a debatir esa línea argumental.

Para algunos autores, los grupos de discusión, junto con técnicas grupales tales como el torbellino de ideas, los grupos Delfos, grupos nominales, etc.,

constituyen modalidades de la entrevista de grupo (Frey y Fontana, 1991). Por el contrario, para autores como Watts y Ebbut (1997) mencionan la singularidad de los procesos que tienen lugar en estos grupos, en el que se trata de establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo, por lo que resulta oportuno marcar diferencias respecto a una mera adición de entrevistas individuales que sugiere el término entrevista de grupo. Esta es la razón por la que la mayoría de los autores utilizan la denominación “*focus group*”, término que suele traducirse como “*grupo de discusión*”.

Valles (2007) recomienda el uso combinado de los grupos de discusión con otras técnicas cualitativas (entrevistas en profundidad, relatos de vida, análisis documental, observación directa) o técnicas con la “estrategia de encuesta” mediante cuestionarios cerrados y semiabiertos. Nosotros hemos optado por combinar los grupos de discusión con las entrevistas en profundidad y el análisis documental, como se puede ver a lo largo de esta investigación.

#### ❖ ***Diseño y características de nuestro Grupo de Discusión***

Nuestro Grupo de Discusión se celebró el día 15 de septiembre de 2010 en la sala de profesores del IES Francisco García Pavón de Tomelloso (Ciudad Real). La duración fue de una hora, aproximadamente, comenzando a las 17 horas y finalizando a las 18 horas.

Formaron parte cuatro profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria que imparten docencia en institutos de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Hemos evitado la participación de amigos, con el fin de circunvalar la “preexistencia del grupo” en la vida real (Ibáñez, 1979, Morgan, 1988). Su procedencia ha sido la que sigue:

Profesor 1: IES Enrique de Arfe (Toledo).

Profesor 2: IES Modesto Navarro (Ciudad Real).

Profesor 3: IES Francisco García Pavón (Ciudad Real).

Profesor 4: IES Bodas de Camacho (Albacete)

El profesorado participante en el grupo de discusión ha sido diferente del que ha colaborado en las entrevistas con el fin de darle mayor representación a la muestra. El grupo de cuatro personas, más el moderador, tiene una composición heterogénea de profesores y profesoras de distintos departamentos, con distintas edades y de diferentes localidades de Castilla-La Mancha.

El moderador ha sido la persona encargada de tomar la iniciativa en la conversación, así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad posible, ya que *“el grupo de discusión tiende a configurarse formalmente cerca de la espontaneidad y la no directividad; pero quienes hayan tenido ocasión de observar o incluso moderar alguna reunión de grupo de discusión habrán percibido la existencia de directividad. Incluso puede interpretarse directividad desde el silencio del moderador”*. (Callejo, 2001: 17).

Se planteó una sesión de discusión a la que los participantes acudieron con un conocimiento previo del guión, enviado con anterioridad. El guión que hemos seguido es el siguiente:

**Tabla nº 20: Guión del grupo de discusión.**

### **GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN**

\* Comentar brevemente los objetivos de la investigación y la finalidad del grupo de discusión.

#### **A.- Sistema Educativo.**

- Estructura del Sistema Educativo desde la LOGSE hasta nuestros días en lo referente a la Educación Secundaria y especialmente a la ESO y al Bachillerato. Duración del Bachillerato.

- Ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años.



- Etapa educativa con más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, F. P.

- Etapa es más problemática.

- Porcentaje de alumnos que no obtiene el título de la ESO en España y en Castilla-La Mancha.

- Causas del fracaso escolar, sobre todo en la ESO.

- Consulta la legislación educativa que afecta al trabajo. Sobre qué.

- Pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa.

### **B.- Currículo.**

- Modelo más apropiado para organizar la programación en el departamento: LOGSE o LOE

- Las competencias en la LOE.

- Currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha.

- Los libros de texto y lo que establece el Currículo.

- Referencia para la programación didáctica.

- Realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación del currículo.

- Cambios legislativos del currículo en la práctica.

### **C.- Atención a la diversidad.**

- Medidas de atención a la diversidad con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...). En bachillerato.

- Aumento de medidas en la ESO desde que empezó a implantarse.

- Decreto autonómico de atención a la diversidad.

- Puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en el centro.

- Reparto de los ACNEAE e inmigrantes entre centros públicos y privados-concertados.

### **D.- Evaluación.**

- Modelo más apropiado de promoción y titulación en ESO.
- Promoción automática.
- Criterios de promoción y titulación de Bachillerato.
- Exámenes en septiembre para alumnos de la ESO.
- Puesta en práctica de los cambios en evaluación en el centro.
- Consenso entre los profesores para decidir la promoción y titulación en ESO.

#### **E.- Profesorado de Secundaria.**

- Nueva formación inicial de grado más máster y relación con la anterior.
- La formación permanente del profesorado de secundaria.
- Existencia de medidas que permitan una carrera profesional.
- Sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años.
- Trato de la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria.
- Prestigio ante la sociedad y autoridad ante los alumnos.
- Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación.
- Aspectos del trabajo que provocan mayor frustración o descontento.

#### **E.- Algo más.**

- Propuestas de mejora.

### **5.3.- Validez y fiabilidad de la investigación**

En la metodología cualitativa, según Villa et al. (2003), no se pretende una validez y fiabilidad estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos.

Los criterios de credibilidad, transferabilidad y consistencia (dependencia) de la metodología cualitativa se corresponden con la validez interna, externa y fiabilidad, respectivamente, de la metodología cuantitativa. Además, se nos

advierte del criterio de neutralidad (confirmabilidad) que se corresponde con la objetividad en el contexto cuantitativo. La credibilidad, en lugar de validez interna, mira el valor verdad de la investigación. La transferibilidad, en lugar de la validez externa, mira la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los resultados. La confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa et al., 2003).

A continuación detallamos la aplicación de cada uno de ellos a nuestra investigación.

#### ❖ **Credibilidad**

Siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), Villa et al. (2003) y Flick (2004) para garantizar el criterio de la credibilidad, en nuestra investigación hemos desarrollado las siguientes acciones:

- Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestra investigación.
- Utilización intercalada de las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos.
- Sometimiento de las informaciones, de una manera constante, al interés mutuo de llegar a conclusiones reales y valiosas.

#### ❖ **Transferibilidad**

Respecto a la transferibilidad, es la equivalente de la validez externa en el estudio cuantitativo y se refiere al grado en que los profesores entrevistados y los miembros del grupo de discusión son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. La transferibilidad no está en función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de las características de los sujetos que han participado en las entrevistas y en los grupos de discusión que hemos comentado anteriormente.

#### ❖ **Consistencia o dependencia**

En relación a la consistencia o dependencia, como su correspondiente fiabilidad, consiste, según Valles (2007), en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos sujetos y contextos. Valles (2007) asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoría externa, para lo cual, el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se pueda seguir el rastro de su trabajo intelectual.

#### ❖ **Neutralidad o confirmabilidad**

En cuanto a la neutralidad o confirmabilidad y su correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cuantitativo, partimos de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de los resultados. Para Cohen y Manion (2002) la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un “*continuum*”. Podemos situarnos más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo adecuado para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o imparcialidad, para lo cual existen estrategias como la triangulación, la reflexión por parte del investigador o la revisión por un “*agente externo*” (Skritc, 1994, citado por Villa y cols., 2003) que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes. En este sentido, nosotros hemos aplicado la triangulación de los datos como se puede ver en el Capítulo VIII.

### **5.4.- Tratamiento y análisis de datos**

Para el análisis documental de la legislación educativa hemos llevado a cabo las cinco etapas propuestas por Sandoval (1996) y que hemos comentado anteriormente:

1ª Rastreo de documentos existentes y disponibles.

2ª Clasificación de documentos obtenidos.

3ª Selección de documentos pertinentes.

4ª Lectura profunda del contenido y realización de notas marginales, buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones,...

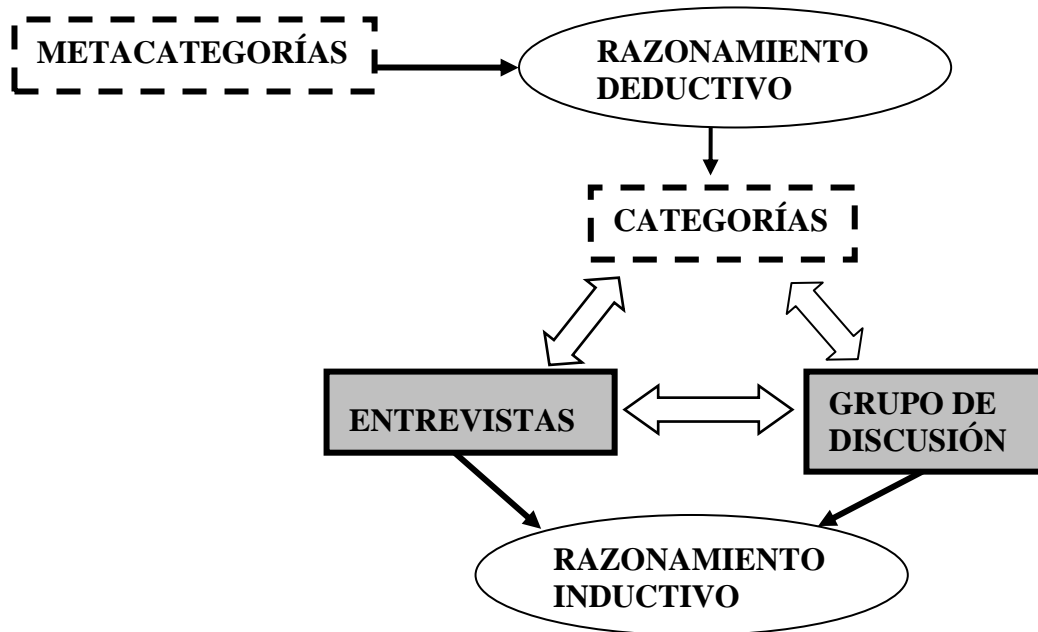
5ª Lectura cruzada y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global.

Los datos de naturaleza cualitativa obtenidos en las entrevistas y en el grupo de discusión se han recogido mediante una grabadora de audio y, posteriormente, hemos transcrito toda la conversación a lenguaje escrito. La transcripción es fundamental para poder profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo, ya que para Callejo (2001:145): “El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal”.

Para el tratamiento de estos datos no hemos utilizado ningún programa informático, sino que se han analizado de forma manual, utilizando para ello un registro y elaborando un sistema de codificación y categorización. Una categoría es una conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia (De Lara y Ballesteros, 2001).

Todo este registro manual se ha realizado con el procesador de textos Word (Microsoft Office XP), siguiendo básicamente el siguiente esquema:

Figura nº 2: Análisis cualitativo de las entrevistas y el grupo de discusión



Fuente: Hinojo, F. J. (2006:230).

**SEGUNDA PARTE: ASPECTOS FUNDAMENTALES  
EN LOS QUE SE CENTRAN LAS MEDIDAS  
LEGISLATIVAS**

## **CAPÍTULO V. Ordenación curricular**

1.- Introducción

2.- Competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en educación

2.1.- Competencias del Estado

2.2.- Competencias de las Comunidades Autónomas

2.2.1.- Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha

3.- Enseñanzas mínimas y desarrollos curriculares de las Administraciones educativas

3.1.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo de la ESO en la LOGSE

3.2.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo del Bachillerato en la LOGSE

3.3.- Cambio de enfoque en el currículo

3.4.- Líneas generales de las enseñanzas comunes y el currículo en la LOCE

3.5.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo en la LOE. Las competencias básicas

4.- Concreción del currículo en los centros educativos

4.1.- Mediante un modelo heredado

4.2.- Mediante un modelo remendado

4.3.- Un modelo remendado sobre otro ya remendado



## **1.- Introducción**

En este capítulo, y en los dos siguientes, presentamos los resultados de la primera fase de la investigación, es decir, el análisis documental realizado sobre la legislación educativa. Para ello hemos seguido las cinco etapas comentadas anteriormente:

1ª Rastreo de documentos existentes y disponibles.

2ª Clasificación de documentos obtenidos.

3ª Selección de documentos pertinentes.

4ª Lectura profunda del contenido y realización de notas marginales, buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones,...

5ª Lectura cruzada y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global.

Concretamente en este capítulo, exponemos los resultados de la primera parte de la primera fase de la investigación, es decir, del análisis documental sobre la legislación que regula la ordenación curricular. Tratamos uno de los objetivos de esta investigación: “analizar cómo abordan las leyes educativas y sus desarrollos, tanto a nivel estatal como de Castilla-La Mancha, el desarrollo curricular en la ESO y en el Bachillerato”. Para ello describiremos cómo se articula en la Constitución española de 1978 el derecho a la educación y cuáles son las competencias en materia educativa, tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas, refiriéndonos al proceso de desarrollo curricular de las Administraciones educativas, partiendo de las enseñanzas mínimas que propone el Estado y que posteriormente se concretarán en los proyectos educativos en cada uno de los centros docentes.

Hemos realizado un análisis de las distintas líneas curriculares que han entrado en vigor en la ESO y en Bachillerato desde la LOGSE, reflejando lo que cada ley entiende por Currículo y cómo se regula su desarrollo. Aunque no detallaremos exhaustivamente las características del Currículo, sí conviene señalar que en opinión de Puelles (1996:57), “desde el Proyecto de reforma

de 1987 este término se incorpora al debate pedagógico como alternativa al plan de estudio y programa, empleados habitualmente en la enseñanza secundaria con una significación más amplia que el conjunto de materias o la relación de contenidos de cada una”.

## **2.- Competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en educación**

La Constitución española estableció un nuevo modelo descentralizador basado en la existencia de diecisiete Comunidades Autónomas. El proceso de transferencia del gobierno y la gestión de la educación a las mismas duró casi veinte años: iniciado en 1980 con Cataluña y País Vasco, finalizó en 1999. Esta relativa descentralización de la política educativa nos sitúa a medio camino entre el estado regional y el federal (Viñao, 2010).

El Estado español se configura, desde el punto de vista del poder ejecutivo, en diferentes tipos de Administraciones públicas: la Administración del Estado, la Administración autonómica y la Administración local. Cada una de estas Administraciones, en el ejercicio de su potestad reglamentaria, desarrolla las competencias que le son atribuidas. Por otro lado, también debemos tener en cuenta el poder legislativo: las Cortes Generales (Congreso de los Diputados y Senado) para todo el territorio nacional y las correspondientes Asambleas Legislativas de las Comunidades Autónomas o también llamados Parlamentos regionales a las que se les atribuye la potestad legislativa.

Este reparto territorial del poder legislativo y ejecutivo se configura en la Constitución Española atribuyendo a los diferentes entes, diversas competencias: potestad legislativa cuando el asunto a tratar tiene reserva de ley, es decir, ha de ser necesariamente regulado por una ley. Este es el caso del derecho a la educación que tiene reserva de ley orgánica por estar contemplado entre los derechos fundamentales de las personas. En este caso, deben ser las Cortes Generales las competentes para proporcionar la normativa básica (por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación) o las Asambleas legislativas de las Comunidades Autónomas si se trata de

aspectos de desarrollo de la normativa común (por ejemplo, la Ley de Educación de Castilla-La Mancha). Contamos también con la potestad reglamentaria ejercida, tanto por el Gobierno central como por los Consejos de Gobierno de las respectivas Comunidades Autónomas, que dictan normas desarrollando aquellos aspectos de las leyes que necesitan ser más precisos. Estas normas adoptan las formas de Decretos, Órdenes y Resoluciones.

El conjunto normativo vigente en materia de educación permite hablar con propiedad de la existencia de un único sistema educativo español que se traduce en una estructura uniforme de las sucesivas etapas educativas, un núcleo curricular común superior al 55% de los contenidos escolares, unos cuerpos docentes estatales y unas condiciones perfectamente homologadas para la obtención de títulos. La normativa básica, de carácter estatal, obliga a los subsiguientes desarrollos autonómicos, que se diferencian sobre todo en lo que se refiere a la organización, el funcionamiento y la gestión del sistema (Tiana, 2009).

## **2.1.- Competencias del Estado**

En materia educativa, la Constitución Española de 1978 estableció en su artículo 149.1 que el Estado tiene competencia exclusiva en:

- *La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.*
- *Las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.* En este artículo se formulan los diez principios básicos que, por su trascendencia, reseñamos íntegramente:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que está de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Como señalan Puelles (1996) y Fernández Mellizo-Soto (2003) la Constitución Española fue uno de los grandes éxitos de la transición política que requirió de un gran esfuerzo por parte de los partidos políticos con representación parlamentaria, especialmente a la hora de regular derechos llenos de una gran carga ideológica, como es el caso de la Educación. Fruto de una complicada negociación entre la derecha y la izquierda políticas, el artículo 27 de la Constitución se convirtió en la guía que debe orientar obligatoriamente todas las políticas educativas desde la perspectiva del respeto a los principios básicos que inspiran dicho artículo.

Este consenso constitucional lleva en su redacción un mutuo esfuerzo por recoger el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Por una parte, se acepta la doble red de centros en el sistema educativo y el derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral de acuerdo a sus convicciones y, por otra, se reconoce el derecho a la educación que quedará

garantizado con una planificación pública (Sevilla, 2003). Además, queda reconocida la autonomía de las Universidades, es decir, los diez principios del artículo 27 los podríamos resumir en tres bloques fundamentales: libertad de enseñanza, derecho a la educación y autonomía universitaria.

Para ello, el Estado ha desarrollado durante estos últimos años la legislación correspondiente para llevar a cabo esta competencia exclusiva. Las leyes orgánicas –excluidas las referidas a las enseñanzas universitarias – son las siguientes:

- Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE de 1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE de 1990).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG de 1995).
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP de 2002).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE de 2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE de 2006).

Por otro lado, la LODE, en su Disposición Adicional Primera, apartado dos, precisa que corresponde al Estado:

- La ordenación general del sistema educativo.
- La programación general de la enseñanza.
- La fijación de las enseñanzas mínimas.
- La alta inspección.

El Estado ha venido desarrollando y precisando los términos recogidos en las leyes anteriores en el ejercicio de esta competencia exclusiva, mediante diversas disposiciones. Destacamos las más importantes que han afectado o afectan a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato:

- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, y por el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre. (Desarrollo de la LOGSE).
- Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato. Modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre. (Desarrollo de la LOGSE).
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre. (Desarrollo de la LOGSE).
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. (Desarrollo de la LOCE).
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las Enseñanzas Comunes del Bachillerato. (Desarrollo de la LOCE).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (Desarrollo de la LOE).
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas. (Desarrollo de la LOE).
- Diversas órdenes por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación.

Además, el Estado a través de la Administración educativa proporcionaba otra serie de legislación para aquellas Comunidades Autónomas que no tuvieran asumidas las competencias educativas ya a nivel de desarrollo legislativo y mediante el uso de la potestad reglamentaria, dictando normas como:

- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Modificado por el

Real Decreto 1390/1995 y por el Real Decreto 937/2001. (Desarrollo de la LOGSE).

- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el Currículo del Bachillerato. Modificado por el Real Decreto 938/2001. (Desarrollo de la LOGSE).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la LOGSE.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la LOGSE.
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996.
- Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de educación secundaria obligatoria.

De esta normativa del Estado que hemos detallado una parte mantiene hasta el momento, total o parcialmente su vigencia en el desarrollo del derecho a la educación en la Constitución y otra ha quedado derogada por disposiciones posteriores.

## **2.2.- Competencias de las Comunidades Autónomas**

Desde la aprobación de la Constitución en 1978, unas Comunidades Autónomas accedieron a la autonomía mediante sus respectivos Estatutos por la vía rápida (las llamadas históricas) y otras por la vía lenta prevista en el

artículo 143. De acuerdo con lo previsto en el artículo 149.3 de la Constitución, las materias no atribuidas expresamente al Estado, podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos.

En función de lo que hemos visto anteriormente, las diferentes Comunidades Autónomas de nuestro país han ido asumiendo las competencias en materia educativa, lo que se ha visto reflejado en los siguientes ejemplos: la adquisición de la titularidad de los centros docentes, las retribuciones del profesorado transferido y la regulación propia de diferentes aspectos en materia educativa, entre otras muchas. Las distintas leyes que han entrado en vigor, LOGSE, LOCE, LOE, han sido desarrolladas por las Comunidades Autónomas, a excepción de aquellas materias cuya regulación se encomienda por la misma al Gobierno o que corresponden al Estado.

Las Comunidades Autónomas deben asumir sus propias competencias en su respectivo Estatuto de Autonomía, el cual se aprueba mediante Ley Orgánica en las Cortes Generales y luego en los respectivos Parlamentos regionales. Así, las Comunidades Autónomas pueden establecer competencias exclusivas (donde se asume la potestad legislativa, la potestad reglamentaria y la función ejecutiva), competencias de desarrollo legislativo y ejecución (donde se respeta la normativa básica del Estado) y competencias de función ejecutiva en el desarrollo de la legislación que dicte el Estado. Las competencias en materia educativa de las Comunidades Autónomas, como hemos venido diciendo, son de desarrollo legislativo y ejecución, respetando la normativa básica del Estado.

### **2.2.1.- Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha**

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ha seguido el proceso para acceder a la autonomía y llegar posteriormente a asumir las competencias educativas. Para ello, esta competencia tiene que estar recogida en el Estatuto de Autonomía aprobado mediante la Ley Orgánica 9/1982 de 10 de agosto. Posteriormente, fue modificado por la Ley Orgánica



7/1994 de 24 de marzo y por la Ley Orgánica 3/1997 de 3 de julio, con el fin de recoger en su artículo 37, como una competencia de desarrollo legislativo y ejecución, *la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades*.

Posteriormente, se promulgó la Ley Orgánica 9/1992 de 23 de diciembre, sobre transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía prevista en el artículo 143 de la Constitución. Por medio de esta Ley Orgánica fueron transferidas las competencias educativas a las Comunidades Autónomas que todavía no gozaban de las mismas, iniciándose a su vez la reforma de los respectivos Estatutos de Autonomía. Más tarde, apareció el Real Decreto 1844/1999 de 3 de diciembre, que es el que regula el traspaso de funciones y servicios educativos a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, siendo el 1 de enero de 2000 la fecha en la que se hace efectivo dicho traspaso y a partir de la cual ha sido la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, mediante su Consejo de Gobierno (Decretos), la Consejería de Educación y Ciencia (Órdenes) y las diferentes Direcciones Generales de la Consejería (Resoluciones) las que se han encargado del desarrollo normativo de las competencias educativas en nuestra región.

Llegados a este punto, es importante señalar que la LOE ha derogado la LOGSE, la LOPEG y la LOCE. En las materias cuya regulación remite la LOE a *ulteriores disposiciones reglamentarias, y en tanto éstas no sean dictadas, serán de aplicación, en cada caso, las normas de este rango que lo venían siendo a la fecha de entrada en vigor de la LOE, siempre que no se opongan a lo dispuesto en ella*, tal como indica si disposición transitoria undécima.

A continuación se ofrece un repertorio normativo en vigor sobre cuestiones educativas que ha regulado la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en el ejercicio de sus competencias en materia educativa, como por ejemplo:

- Decreto 86/2000, de 11 de abril, sobre elección de centros docentes, criterios de admisión de alumnos y acceso a determinadas enseñanzas.
- Decreto 123/2000, de 11 de julio, que aprueba el reglamento del funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

- Decreto 133/2000, de 12 de septiembre, sobre ordenación de la Inspección de Educación.
- Decreto 77/2002, de 21 de mayo, donde se regula el régimen jurídico de la autonomía de gestión económica de los centros docentes.
- Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
- Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 3/2008, de 8 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros escolares de Castilla-La Mancha.
- El Decreto 85/2008, de 17 de junio, por el que se establece y ordena el Currículo del Bachillerato.

También existe multitud de normas emanadas de la Consejería de Educación y Cultura, en la actualidad Consejería de Educación y Ciencia, en forma de Órdenes y Resoluciones de sus respectivas Direcciones Generales que regulan aspectos como el horario escolar y distribución de materias de la ESO y del Bachillerato, autonomía de los centros para definir la organización de tiempos escolares, certámenes de materiales curriculares y de innovación curricular, instrucciones sobre diversos aspectos de la organización y funcionamiento de las Institutos de Educación Secundaria, instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación y modelo de intervención del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad, entre otras.

De todo lo señalado anteriormente podemos deducir que el “universo legal” que regula la educación es sumamente complejo debido, fundamentalmente, a dos aspectos:

1º.- Las continuas reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años –LOGSE, LOCE, LOE– han implicado cambios en sus respectivos desarrollos normativos.

2º.- La distribución de las competencias en educación entre el Estado y las Comunidades Autónomas, siendo éstas dependientes del primero.

### **3.- Enseñanzas mínimas y desarrollos curriculares de las Administraciones educativas**

Las tres leyes que han regulado el sistema educativo español en los últimos años, objeto de estudio en este trabajo, atribuyen al Gobierno la competencia estatal para fijar las enseñanzas mínimas, denominadas en la LOCE enseñanzas comunes, y definen lo que se entiende por Currículo que deberá ser completado por las Comunidades Autónomas. Tanto el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, como las Comunidades Autónomas, a través de las Consejerías de Educación, se conocen en la literatura legislativa como Administraciones educativas.

La LOGSE, en su artículo 4, define el Currículo como *“el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”*. Establece también que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado “con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan”.

#### **3.1.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo de la ESO en la LOGSE**

Las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO fueron reguladas por el Gobierno mediante el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio. En su anexo se configuran las enseñanzas mínimas para las diferentes áreas que se imparten en la etapa y como se puede comprobar no se circunscriben a un

mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, los objetivos y criterios de evaluación por áreas y el establecimiento de los medios adecuados para lograr dichos objetivos.

Por tanto, en el citado Real Decreto, nos encontramos con los siguientes elementos curriculares:

- *Objetivos generales de etapa*: capacidades generales que el alumno debe alcanzar al final de la etapa (entre todas las áreas), que determinan el perfil de persona que se desea formar. Su formulación no expresa comportamientos concretos, sino que formula grandes capacidades pertenecientes a distintos ámbitos del desarrollo personal: cognitivo, motor, afectivo y social.
- *Objetivos de cada área*: capacidades dentro de cada asignatura que el alumno debe alcanzar al final de la etapa o del curso.
- *Contenidos*: se conciben como los instrumentos para conseguir el desarrollo de las capacidades enumeradas en los objetivos. Se presentan en sus tres tipos:
  - *Conceptuales*: incluyen hechos, principios, teorías,...El alumnado aprende este tipo de contenidos cuando sabe decir cosas de ellos, los reconoce, conoce su significado, los comprende, los relaciona, etc.
  - *Procedimentales*: son habilidades, destrezas, estrategias,...El alumno aprende este tipo de contenidos cuando sabe hacer cosas: representar, medir, elaborar, producir, organizar, transformar, interpretar, etc.
  - *Actitudinales*: se refieren a actitudes, valores y normas. Un alumno aprende este tipo de contenidos cuando aprende a: saber valorar, a posicionarse y responder ante hechos, situaciones, informaciones, actuaciones, etc.

- *Criterios de evaluación de cada área:* constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos.

Los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación se establecían para toda la etapa y, posteriormente, serían los profesores los encargados de secuenciarlos por ciclos y cursos adaptándolos a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro. Los contenidos aparecían además por bloques y dentro de cada bloque separados en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el Anexo V figura un ejemplo de lo dicho anteriormente para el área de Matemáticas en la ESO.

Tal y como se dice en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, la etapa de la ESO recoge los dos años de extensión de la educación obligatoria y gratuita fijados en la LOGSE. Dicha extensión ha permitido configurar, respecto al sistema anterior, una nueva etapa educativa, con características propias. Esa novedad y su carácter específico quedan reflejados en los contenidos curriculares de la etapa, que no son una suma o fusión de elementos de los últimos años de la EGB y los primeros años de BUP y FP. El sentido de la etapa de la ESO y sus contenidos están regidos por las finalidades que la Ley establece para este tramo educativo, en el que hay que asegurar la unidad y coherencia curricular.

En la LOGSE se ordena que las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas. A su vez, el Ministerio de Educación y Ciencia estableció el currículo para su ámbito de gestión (comunidades autónomas que todavía no tenían transferidas las competencias en materia educativa) que, en el caso de la ESO, se estableció mediante el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre.

En este Real Decreto de Currículo los objetivos de la etapa y de las distintas áreas, así como los criterios de evaluación son los mismos que están regulados por el Real Decreto 1007/1991 de enseñanzas mínimas. Los

contenidos recogen los incluidos en las enseñanzas mínimas del citado Real Decreto y los completan hasta definir la totalidad del currículo en este aspecto. La metodología educativa de la etapa de la ESO, que no formaba parte de las enseñanzas mínimas, se define en el anexo del Real Decreto de Currículo.

Por lo tanto, en las Comunidades Autónomas sin competencias en educación, como es el caso de Castilla-La Mancha, el currículo en los primeros años de vida de la ESO estuvo regulado por el citado Real Decreto 1345/1991.

### **3.2.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo del Bachillerato en la LOGSE**

La LOGSE definió las características básicas del Bachillerato, sus objetivos generales, su organización en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas. El Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, desarrolló la estructura del Bachillerato, fijando las materias propias de sus distintas modalidades y otros aspectos generales de la organización de sus enseñanzas. Destacaba también que éstas han de cumplir una triple finalidad educativa: de formación general, de orientación a los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores.

El Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, estableció a su vez las enseñanzas mínimas del Bachillerato en sus materias comunes y en las materias propias de cada modalidad, de acuerdo con los distintos elementos del currículo que definió la LOGSE. Concretamente, este Real Decreto estableció, en sendos anexos, los objetivos, contenidos mínimos y criterios de evaluación para las materias comunes y para las propias de cada modalidad del Bachillerato, y el correspondiente horario mínimo para su impartición. En él se especifica que las enseñanzas mínimas han de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la Ley ha asignado al Bachillerato: “favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como en conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia; y prepararles, en fin, para estudios posteriores, sean universitarios, sean de naturaleza profesional”.

Los elementos curriculares que aparecen en el Real Decreto 1178/1992 son los mismos que los establecidos para la ESO:

- Objetivos generales de etapa.
- Objetivos de cada materia. En Bachillerato se habla de materias y no de áreas como en la ESO.
- Contenidos.
- Criterios de evaluación de cada materia.

Para cada materia se establecen aquellos contenidos que son indispensables para alcanzar las capacidades propuestas como objetivos.

Tales contenidos son de diferente naturaleza. Algunos se refieren a conceptos, a conocimientos de hechos y de principios; otros, a procedimientos o modos de saber hacer en la correspondiente disciplina; los hay consistentes en actitudes relacionadas con valores y pautas de acción. Los conjuntos de contenidos, en que se organizan los elementos mínimos de cada materia del Bachillerato, no presentan por separado esa triple clase de contenidos como se hacía en la ESO, pero los incluyen siempre. Son conjuntos, por otra parte, que no han de ser interpretados como unidades didácticas o temáticas, ni tampoco tienen por qué ser desarrollados en la programación académica en el orden en que se presentan.

### **3.3.- Cambio de enfoque en el currículo**

Entre los años 2000 y 2001 se llevó a cabo una modificación de las enseñanzas mínimas de la ESO y del Bachillerato y, por consiguiente, del currículo. Todo ello sin modificar la LOGSE.

Así, mediante el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, se modificó el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la ESO. Los motivos que se alegan en la introducción son:

*Durante los años de implantación anticipada de la educación secundaria obligatoria y los cuatro de su implantación generalizada*

*progresiva, la experiencia ha puesto en evidencia la necesidad de proceder a una reforma de la educación secundaria con un nuevo diseño de las enseñanzas mínimas, básicas en todo el territorio nacional, con la concurrencia de las Comunidades Autónomas.*

La modificación en la ESO consistió en:

- Potenciar las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas con una mayor dotación horaria.
- Introducir en el currículo del área de Tecnología contenidos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Mejorar el conocimiento de la cultura clásica ampliando a dos cursos su oferta obligatoria
- Posibilitar también en el tercer curso (ya existía en el cuarto curso) la evaluación y calificación separadas de la Biología y Geología, por una parte, y de la Física y Química, por otra. Con ello se pretende dotar a estas materias de mayor autonomía didáctica con el fin de favorecer la profundización de su estudio.
- Actualizar los currículos de todas las áreas pretendiendo siempre la calidad didáctica y el adecuado rigor científico.

Esta reforma se aplica durante los cursos 2001/02, 2002/03 y 2003/04.

Analizando el citado Real Decreto se observa que esta última modificación fue de mayor calado. Pues, aunque se mantienen los mismos elementos curriculares que en las enseñanzas mínimas anteriores (Objetivos, contenidos y criterios de evaluación) se observa un cambio de enfoque, sobre todo en los contenidos, al venir presentados por cursos y dentro de cada curso por bloques, pero sin hacer distinción entre conceptuales, procedimentales y actitudinales. En realidad los conceptuales y procedimentales se presentan integrados y los actitudinales desaparecen. Los criterios de evaluación tampoco se presentan para toda la etapa, sino que, se presentan para el primer ciclo de la ESO y para cada curso del segundo ciclo, coincidiendo con los momentos en los que se decide la promoción o titulación del alumnado. En



el Anexo VI figura un ejemplo de lo dicho anteriormente para el área de Matemáticas en la ESO.

Es por ello, que podemos hablar de un cambio de enfoque en el currículo, ya que se pasa de un modelo abierto y a concretar en los centros, a otro, más cerrado y concretado por cursos.

Aunque para estas fechas todas las comunidades autónomas habían recibido las competencias en educación, el Ministro de Educación, Cultura y Deporte (según la nueva denominación del Ministerio) elaboró el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modificaba el Real Decreto 1345/1991, que establecía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este Real Decreto de Currículo afectaba a su ámbito de gestión (Ceuta, Melilla y la educación en el exterior, prácticamente) y tenía carácter subsidiario para las comunidades autónomas que no hubieran elaborado Currículo propio.

Ese fue el caso de Castilla-La Mancha, que mediante las órdenes de 04-07-2001 y de 10-04-2002 estableció un horario escolar y distribución de áreas en el primer y segundo ciclo de la ESO, respectivamente, pero se acogió al Currículo establecido en el Real Decreto 937/2001. En dichas órdenes, vislumbrando la reforma de la LOGSE con la próxima llegada de la LOCE, se explicitaba:

*Teniendo en cuenta la situación de transitoriedad con respecto a la ordenación normativa de esta etapa educativa, la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Castilla-La Mancha, asume con carácter subsidiario para el currículo de las áreas, lo establecido por el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.*

En el Bachillerato, mediante el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, se modificó el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecía la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Se alegó que después de unos años de implantación y tras haber realizado estudios sobre su funcionamiento, la Conferencia de Educación, grupos de expertos, la Universidad y amplios sectores de la sociedad sugirieron la introducción de nuevos planteamientos de algunos contenidos en las materias comunes y en las de modalidad, así como la propia formulación de los currículos, actualizándolos desde el punto de vista científico y didáctico.

Una adecuada conexión con los currículos de la ESO, que también fueron reformados, hacía aún más necesaria la introducción de los cambios propugnados.

La modificación en el Bachillerato consistió en:

- Especificar las materias comunes de primero y segundo cursos.
- Incorporar la Filosofía II como materia común en segundo atendiendo al dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria, elaborado por el grupo de trabajo constituido por encargo de la Conferencia de Educación en el año 1998.
- Modificar la denominación de la materia común de segundo de Historia, que pasó a llamarse Historia de España.
- Dividir el Dibujo Técnico en dos materias de modalidad (I y II) en los bachilleratos de Tecnología, Artes y Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Crear la Historia de la Música en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Cambiar el Griego II de optativa a materia de modalidad en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (lo que significa que los alumnos se pueden examinar de Griego II en la prueba de acceso a la Universidad).
- Especificar que las 6 materias de modalidad que se deben cursar en el bachillerato sean 3 en primero y 3 en segundo.

- Sustituir los anexos I (Aspectos básicos del currículo de bachillerato) y II (Horario de las enseñanzas mínimas para el bachillerato).

Esta reforma se aplica durante el curso 2002/03 en primero y durante el curso 2003/04 en segundo.

De la misma manera que ocurrió para la ESO, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboró el Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modificaba el Real Decreto 1179/1992, que establecía el currículo del Bachillerato. Este Real Decreto de Currículo afectaba a su ámbito de gestión y tenía carácter subsidiario para las comunidades autónomas que no hubieran elaborado Currículo propio. Castilla-La Mancha, mediante la Orden 10-4-2002, estableció el horario y la distribución de materias en el Bachillerato, pero se acogió al Currículo establecido en el Real Decreto 938/2001.

### **3.4.- Líneas generales de las enseñanzas comunes y el currículo en la LOCE**

A pesar de lo comentado en el epígrafe anterior la LOCE, en su artículo 8, establece una definición de currículo idéntica a la LOGSE, como “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo”. Sin embargo, se sustituye el término de “enseñanzas mínimas” por el de “enseñanzas comunes” y lo que es más importante, modifica la frase: “Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquéllas que no la tengan” de la LOGSE por esta otra: “A los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde en todo caso el 55 por 100 de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65 por 100 en el caso de aquéllas que no la tengan”.

Al especificar el currículo que tienen que elaborar las autonomías aparece un nuevo matiz. Mientras la LOGSE decía que “formará parte del currículo, las

enseñanzas mínimas”, la LOCE contempla que “el currículo deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos”.

Con motivo de la nueva ley el Ministro de Educación, Cultura y Deporte (MECD) publica el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la ESO y el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. Estos Reales Decretos presentan la misma línea curricular que los comentados en el apartado anterior. Tal y como se ha descrito en el apartado 6.2 del Capítulo I, esta normativa no llegó a entrar en vigor en lo referente a la regulación de los aspectos curriculares, por lo que no entraremos más a fondo en los detalles que reflejaba.

### **3.5.- Líneas generales de las enseñanzas mínimas y el currículo de la ESO y del Bachillerato en la LOE. Las competencias básicas**

La gran novedad que aporta la LOE, artículo 6, en la definición del currículo es la incorporación de las competencias básicas, concebido como un “conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en esta Ley”.

La corriente en la que se gesta la evaluación del programa PISA defiende que el sistema educativo debe servir, entre otras finalidades, de preparación para la vida adulta. El objetivo no es evaluar el rendimiento académico o el aprovechamiento escolar sino la preparación acumulada a la hora de incorporarse a la vida adulta (Pajares, 2005). Esto se consigue, según esta perspectiva, a través de la adquisición de competencias básicas (reguladas por primera vez en la LOE).

En España, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, la introducción de las “competencias básicas” o “clave” (*key competences*) en la Educación Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria) tiene un origen diferente a la educación superior (Bolívar, 2008). La Unión Europea en el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de*

referencia europeo (2006: 394/13) las define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Bolívar (2008:4) especifica que “el enfoque por competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos”. En la misma línea Bolívar (2007) vincula las competencias básicas con la nueva materia de *Educación para la Ciudadanía*, alegando que no se puede llegar a ser ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva.

Por otra parte, Montero (2006) establece que la adquisición de las competencias educativas básicas permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles. Incluyen, con un carácter integrado, dominios – saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivación- de alta relevancia y funcionalidad.

Sin embargo, Florencio Luengo (2009) explica que la aparición de las competencias básicas ha supuesto un vuelco completo en el modelo educativo desarrollado hasta ahora. Este cambio ha de repercutir en los diseños curriculares, ya que con los contenidos y métodos utilizados hasta ahora las cifras de fracaso escolar se mantienen. También comenta que la introducción de las competencias no supone eliminar contenidos de la enseñanza, sino simplemente darles otro papel, pues resulta impensable que los alumnos sepan lexemas pero no entiendan la portada de un periódico. Esto entronca con su idea de competencia entendida como “el poder que da el conocimiento para poder hacer algo”.

También existen críticas, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, a este modelo curricular basado en competencias. Para Revenga (2010), el currículo basado en competencias provoca reticencias debido a su dificultad de definición, a la concreción de las competencias básicas, a su articulación

con los contenidos curriculares y a su evaluación. Gimeno Sacristán (2008) se pregunta si existe una voluntad de implantar un pensamiento único en educación que hace del saber hacer, de la funcionalidad práctica el objetivo básico de la educación. Para Garagorri (2007), existen una serie de conocimientos, experiencias y actitudes que hacen que seamos quienes somos, que son importantes para nuestras vidas y que no son competencias para resolver problemas, sino que sirven para comprendernos a nosotros mismos, a la sociedad o a la naturaleza.

La Unión Europea fija en ocho las competencias “clave” al concluir la enseñanza obligatoria y el Ministerio de Educación y Ciencia en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, recoge ocho competencias como “básicas” al término de la ESO. Castilla-La Mancha amplía a nueve las competencias básicas, añadiendo la “competencia emocional”. Éstas son:

- a.- Competencia en comunicación lingüística.
- b.- Competencia matemática.
- c.- Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico.
- d.- Tratamiento de la información y competencia digital.
- e.- Competencia social y ciudadana.
- f.- Competencia cultural y artística.
- g.- Competencia para aprender a aprender.
- h.- Autonomía e iniciativa personal.
- i.- Competencia emocional.

De la nueva normativa de Enseñanzas Mínimas y de Currículo, fijado en Castilla-La Mancha mediante el Decreto 69/2007, de 28 de mayo, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1º.- La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

2º.- Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, que adquieran también las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias.

Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

3º.- El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con:

- La organización y el funcionamiento de los centros y las aulas.
- La participación del alumnado, las normas de régimen interno.
- El uso de determinadas metodologías y recursos didácticos.
- La biblioteca escolar.
- La acción tutorial.
- Las actividades complementarias y extraescolares.

4º.- En el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y en el Decreto de Currículo de la ESO se señala en qué consiste cada competencia y la contribución de cada materia a la adquisición de las competencias básicas de la etapa.

En el Anexo VII incluimos, a modo de ejemplo, lo reflejado en las enseñanzas mínimas para la materia de Matemáticas en la que se observa una gran similitud con lo establecido en el cambio del año 2000, a excepción, de la incorporación de la contribución de la materia a la consecución de las competencias básicas.

Por otro lado, señalamos que, por primera vez, se desarrolla en Castilla-La Mancha un Currículo propio para la ESO que desarrolla las Enseñanzas Mínimas derivadas de la LOE, mediante el citado Decreto 69/2007. A través de diversas órdenes se regulan en esta comunidad autónoma diversos aspectos de organización de la ESO, como son:

- La evaluación, promoción y titulación.
- El horario y la distribución de las materias entre los cursos.
- La ordenación de los Programas de Diversificación Curricular (PDC).
- La ordenación de los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

La orden que establece el horario semanal y la distribución de las materias en la ESO fija las materias optativas para la comunidad autónoma y presenta una novedad importante respecto al horario semanal: establece un horario con carácter general, pero da la posibilidad a los centros de que desarrollen un horario propio, distribuyendo las 30 horas semanales de cada curso de la ESO entre las distintas materias, respetando siempre un mínimo y un máximo de horas. También permite a los centros optar por impartir conjuntos de materias integrados en ámbitos con un profesor para cada uno de esos ámbitos.

La regulación y concreción en Castilla-La Mancha de los aspectos relativos a la evaluación, promoción y titulación, así como a la atención a la diversidad (Programas de Diversificación Curricular y Programas de Cualificación Profesional Inicial) se tratarán en los capítulos IV y V de este trabajo.

Con respecto al Bachillerato, Castilla-La Mancha desarrolla por primera vez un Currículo propio, publicado mediante el Decreto 85/2008, de 17 de junio, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas derivadas de la LOE.

Por su parte, el Real Decreto 1467/2007 regula las materias comunes, de modalidad y optativas del Bachillerato encomendando a las administraciones educativas la distribución de las materias de modalidad y la regulación de las materias optativas. Así, mediante la Orden de 25-06-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, se establecen el horario y la distribución de las materias del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

En esta normativa sobre el Bachillerato aparece una novedad importante que no figura en la LOE: en el artículo 14.2 del citado Real Decreto 1467/2007 se dicta literalmente la posibilidad de que los alumnos con tres o cuatro



materias suspensas de primero se puedan matricular de algunas asignaturas de segundo y de las suspensas de primero. Esto provocó, durante un tiempo, una preocupación en los centros docentes ante los problemas organizativos que suponía esta medida. Pero a principios de 2009, unos meses antes de que entrase en vigor, el Tribunal Supremo ante un recurso interpuesto por la patronal de centros concertados FERE-CECA dictó una sentencia suprimiendo el artículo 14.2 del citado Real Decreto 1467/2007. La justificación de esta sentencia se basa en la contradicción con el artículo 36.2 de la LOE que establece la forma de promoción de curso entre primero y segundo de Bachillerato: “Los alumnos promocionarán de primero a segundo de bachillerato cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo. En este caso, deberán matricularse en segundo curso de las materias pendientes de primero. Los centros educativos deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y la evaluación de las materias pendientes”.

A raíz de esta sentencia, el 9 de junio de 2009 el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, reunidas en la Comisión General de Educación, alcanzan un acuerdo importante relacionado con la promoción de los alumnos de Bachillerato. Castilla-La Mancha publica la Orden de 9 de junio de 2009 por la que se regula la evaluación del alumnado. En ella se establece que los alumnos que al finalizar el primer curso de Bachillerato hayan obtenido evaluación negativa en tres o cuatro materias podrán tomar una de las siguientes opciones:

a) Matricularse de nuevo en el primer curso de Bachillerato en su totalidad, renunciando a las calificaciones obtenidas.

b) Matricularse de nuevo en el primer curso de Bachillerato en su totalidad, de forma que tengan la oportunidad de consolidar su formación en las materias ya aprobadas y mejorar la calificación. En el caso de que la calificación fuera inferior, se mantendría la obtenida en el curso anterior.

c) Matricularse sólo de las materias en las que haya obtenido evaluación negativa.

Este importante acuerdo que regula la promoción en Bachillerato, que afecta bastante al funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, y en concreto a las enseñanzas de Bachillerato, se hace, una vez más, de espaldas al que debiera ser un importante agente de cualquier reforma del sistema educativo, el profesorado.

#### **4.- Concreción del currículo en los centros educativos**

##### **4.1.- Mediante un modelo heredado**

Desde que se empezó a aplicar la LOGSE y hasta el año 2003 en el que se empezó a implantar la LOCE, la comunidad de Castilla-La Mancha no elaboró ninguna normativa que regulara la concreción del currículo en los centros educativos, se sirvió de la normativa reguladora que heredó del Ministerio de Educación.

Como ya se ha apuntado, los objetivos educativos, los contenidos, los criterios de evaluación y la metodología son los elementos constitutivos del currículo. A través de los mismos se manifiestan los propósitos educativos del currículo. Ahora bien, en el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores contribuyen también a determinar tales propósitos educativos cuando, a través de los proyectos educativos, de las programaciones y de su propia práctica docente proceden a concretar y desarrollar el currículo.

La LOGSE (1990), en su Título IV, dedicado a la calidad de la enseñanza, ordenaba a los poderes públicos prestar una atención prioritaria a los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza y, particularmente, encomendaba a las Administraciones educativas que fomentaran la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y que estimulen el trabajo en equipo de los profesores.

El Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (IES), aprobado por el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, estableció un nuevo marco organizativo para estos centros acorde con las nuevas exigencias derivadas de la LOGSE, respetando a su vez, lo establecido, en relación con

el gobierno de los centros, en la LODE (1985). Posteriormente, mediante la Orden 29-06-1994 se dictaban instrucciones para concretar y desarrollar la regulación de la organización y funcionamiento de los centros, establecida por dicho Reglamento Orgánico. Se detallaba el calendario de actuaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto educativo de centro, de los Proyectos curriculares de centro y la Programación general anual.

La LOPEG (1995) encomendaba a los poderes públicos el fomento de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes y en la definición de su proyecto educativo, el desarrollo de su autonomía, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de dichos centros y el establecimiento de procedimientos de evaluación que contribuyan a la mejora de la calidad de las enseñanzas impartidas. Y como consecuencia, se publicó un nuevo Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria mediante el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero (en adelante ROIES). La citada Orden de 29-06-1994 desarrollaba un Reglamento Orgánico que fue derogado, aun cuando se refería a cuestiones que no se vieron modificadas sustancialmente. Por tanto, mediante la Orden de 29-02-1996 se estableció que continuara vigente la Orden 29-06-1994 y que sus instrucciones debían entenderse referidas al precepto correspondiente del nuevo Reglamento Orgánico.

Tanto el ROIES como las citadas órdenes no eran normativa básica estatal y, por tanto, las comunidades autónomas al recibir las competencias en educación podrían elaborar una normativa propia. Castilla-La Mancha acogió esta normativa con carácter supletorio hasta que no dispusiera de normativa propia.

Los institutos dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y de sus respectivos reglamentos de régimen interior.

En el ROIES se establecía que la autonomía pedagógica se concretaría en los siguientes documentos:

- Proyecto educativo.

- Proyecto curricular de etapa.
- Programaciones didácticas.
- Programación general anual.

Analizamos qué relación existe entre ellos, qué elementos contienen y sobre todo, dónde se realiza la concreción del Currículo para el centro.

La Programación general anual incluye:

1º.- El horario general del instituto y los criterios pedagógicos para su elaboración.

2º.- El Proyecto educativo o las modificaciones del ya establecido.

El proyecto educativo fijará objetivos, prioridades y procedimientos de actuación, e incluirá:

- La organización general del instituto.
- La adecuación de los objetivos generales de las etapas que se imparten en el instituto.
- El reglamento de régimen interior.
- Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con instituciones públicas y privadas.

El proyecto educativo será aprobado y evaluado por el consejo escolar.

3º.- Los Proyectos curriculares de etapa o las modificaciones de los ya establecidos.

Los proyectos curriculares de etapa incluyen:

- Las directrices y las decisiones generales siguientes:
  - La adecuación de los objetivos generales de la ESO, del bachillerato y de la FP específica al contexto socioeconómico y cultural del

instituto, y a las características de los alumnos, teniendo en cuenta lo establecido en el proyecto educativo.

- Decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.
  - Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.
  - Orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, los contenidos de carácter transversal de la ESO.
  - Criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad de los alumnos. Cuando existan alumnos con necesidades educativas especiales, se incluirán los criterios para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para estos alumnos.
  - La determinación de las materias optativas que ofrece el instituto.
  - Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores.
  - En el caso del proyecto curricular de Bachillerato, la organización de los itinerarios propuestos en cada modalidad.
- El plan de orientación y de acción tutorial.
  - Las programaciones didácticas de los departamentos.

Los proyectos curriculares de etapa y sus modificaciones anuales serían aprobados por el claustro de profesores.

Es decir, las Programaciones didácticas se encuentran dentro de los proyectos curriculares, que a su vez se incluyen dentro de la PGA.

El ROIES establecía también los aspectos que debía recoger cada Programación Didáctica para cada una de las áreas, materias y módulos asignados al departamento:

- Para ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada uno de los cursos.

- En la programación de los distintos aspectos que se señalan en el párrafo a) deberá aparecer la forma en que se incorporan los temas transversales.
- La distribución temporal de los contenidos en el curso correspondiente.
- La metodología didáctica que se va a aplicar.
- Los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- Las actividades de recuperación para los alumnos de bachillerato con asignaturas pendientes y las profundizaciones y refuerzos para lograr dicha recuperación.
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.
- Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar desde el departamento.
- Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

La Programación Didáctica es elaborada por los miembros del departamento didáctico, bajo la coordinación y dirección del jefe del mismo, y de acuerdo con las directrices generales establecidas por la comisión de coordinación pedagógica.

Tratando de sintetizar todo lo expuesto anteriormente, el currículo que se incluye en el anexo del correspondiente Real Decreto o Decreto requiere una ulterior concreción por parte del profesorado en los respectivos centros. Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren, para la correspondiente etapa, proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción se refiere principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos y cursos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter

didáctico. Y todo ello queda reflejado en el Proyecto Curricular y, dentro de él, fundamentalmente en las Programaciones Didácticas.

Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.

#### **4.2.- Mediante un modelo remendado**

Con motivo de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) los Proyectos Curriculares desaparecían y quedaban como elementos organizadores el Proyecto Educativo y las Programaciones Didácticas. Así lo recoge la Orden de 27-11-2003, por la que se modifica la Orden de 29-06-1994, del MECD y la Orden de 12-07-2005 de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha sobre organización y funcionamiento de los IES, donde al recoger los elementos de la Programación general anual, no nombra los Proyectos Curriculares y establece como anexos de la Programación general anual el Proyecto educativo y las Programaciones Didácticas (entre otros).

A toda la normativa anteriormente citada, se le añaden, mediante modificaciones parciales nada claras que provocan más confusión que ayuda, lo justo y necesario para adaptarlas a la nueva ley, la LOCE.

#### **4.3.- Un modelo remendado sobre otro ya remendado**

Si uno de los objetivos de la nueva ley, la LOE, era simplificar la normativa existente para su mejor uso y conocimiento, en Castilla-La Mancha, en cuanto a la concreción del currículo, se hizo todo lo contrario. La abundante normativa existente con derogaciones y remiendos parciales no es sustituida por nuevas normas que recojan y aglutinen todo lo existente, sino que se deja casi toda la normativa anterior con carácter supletorio, provocando tal desorientación entre el profesorado que se necesitarían muchas horas de estudio y análisis para dominarla.

Para ver la referencia de la LOE a la concreción del currículo en los centros educativos, reproducimos los artículos del texto actual que hacen alusión a ello.

“El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación que establezca el Consejo Escolar en los centros públicos. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.”

“Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.”

La LOE establece que la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de los centros docentes se concreta en:

- El Proyecto Educativo: que incorporará, entre otras cosas, la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa.
- El Proyecto de Gestión.
- Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento.

En la Orden de 25-06-07 de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha establece que el Proyecto Educativo incluirá, entre otros apartados, el siguiente:

“La oferta de enseñanzas del centro, la adecuación de los objetivos generales a la singularidad del centro y las programaciones didácticas que concretan los currículos establecidos por la Administración educativa, incluyendo la oferta de itinerarios y materias optativas”

En dicha Orden se refleja también que la Programación General Anual recoge, entre otras cosas, la concreción para cada curso académico del Proyecto Educativo. Y también establece los apartados que deben incluir las



Programaciones Didácticas. Aunque esta orden establece el carácter supletorio del ROIES y de la Orden de 29-06-1994.

Mediante la Orden de 15-09-2008, la Consejería de Educación y Ciencia dicta, nuevamente, unas instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Esta Orden es casi idéntica a la Orden de 25-06-07 y mantiene la misma normativa del Ministerio con carácter supletorio. Entendemos que esta orden es más completa, más reciente y es normativa autonómica. En ella se establece los elementos que debe contener cada Programación Didáctica:

- Una introducción que recoja las prioridades establecidas en el Proyecto educativo, las características del alumnado y las propias de cada materia, ámbito o módulo.
- Los objetivos, las competencias básicas, la secuenciación de contenidos por cursos y los criterios de evaluación.
- Los métodos de trabajo; la organización de tiempos, agrupamientos y espacios; los materiales y recursos didácticos; y las medidas de atención a la diversidad del alumnado.
- Las actividades complementarias.
- Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación y de recuperación.
- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las conclusiones finales, último capítulo de esta memoria de investigación, comentamos más detalladamente los distintos niveles de concreción del currículo que se han mantenido desde la LOGSE hasta nuestros días y los diferentes enfoques que han establecido las Administraciones en el diseño del currículo en los últimos años.

Aunque esta investigación no pretende hacer ninguna comparación con otras comunidades autónomas, el hecho de que comunidades como la andaluza, dispongan de un decreto y una orden que regula casi toda la organización y el funcionamiento de los IES, pone de manifiesto que tanta

normativa no es necesaria y lo único que produce entre el profesorado encargado de aplicarla es confusión, desánimo y frustración.

## **CAPÍTULO VI: Medidas de atención a la diversidad**

1.- Introducción

2.- La atención a la diversidad en la LOGSE

2.1.- Programas de diversificación curricular

2.2.- Programas de garantía social

2.3.- Alumnado con necesidades educativas especiales

2.4.- Alumnado con necesidades de compensación educativa

3.- Salto cualitativo y cuantitativo desde un modelo autonómico

3.1.- Medidas generales

3.2.- Medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo

3.3.- Medidas extraordinarias

4.- La atención a la diversidad en la LOCE. Cambio de modelo

4.1.- Medidas de apoyo y refuerzo en el primer ciclo de la ESO

4.2.- Los itinerarios educativos

4.3.- Programas de iniciación profesional

4.4.-Alumnado con necesidades educativas específicas

5.- La atención a la diversidad en la LOE. Incremento notable de medidas.

5.1.- Medidas comunes

5.2.- Los programas de diversificación curricular

5.3.- Los programas de cualificación profesional inicial

5.4.-Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

## **1.- Introducción**

Este capítulo lo dedicaremos exclusivamente a las medidas de atención a la diversidad en la ESO, ya que, por un lado, esta etapa es la que presenta una mayor problemática en lo referente a la atención a la diversidad del alumnado y, por otro, la inmensa mayoría de las medidas legisladas corresponden a esta etapa en concreto.

Por otra parte, las medidas de atención a la diversidad en Bachillerato son casi inexistentes en la normativa, ya que ésta sólo se limita a:

- Establecer diferentes modalidades y, dentro de éstas, materias optativas.
- Realizar una convocatoria extraordinaria para los que suspendan en la evaluación ordinaria.
- Eximir de la materia de Educación Física a los alumnos con discapacidad física.
- Facilitar el acceso al currículo para alumnado con discapacidad auditiva o visual.
- Regular la promoción de 1º a 2º para los alumnos que suspenden 3 ó 4 materias.

Entendemos esta última medida como una forma de flexibilizar la permanencia del alumnado en el bachillerato, así como disminuir las cifras de abandono en esta etapa.

En este capítulo presentamos los resultados de la segunda parte de la primera fase de la investigación, es decir, el análisis documental realizado sobre la legislación educativa que regula la atención a la diversidad. Tratamos uno de los objetivos de esta investigación: “analizar cómo abordan las leyes educativas y sus desarrollos, tanto a nivel estatal como de Castilla-La Mancha, la atención a la diversidad”, realizaremos un análisis de la respuesta que se ha dado desde la legislación educativa a la atención a la diversidad en el alumnado de ESO. Veremos el enfoque general que presentan las distintas leyes y sus respectivos desarrollos normativos y clasificaremos las medidas

propuestas, tanto para todo el alumnado como para el alumnado con necesidades educativas especiales.

En el primer apartado analizaremos la respuesta a la atención a la diversidad de la LOGSE y su desarrollo normativo. En el segundo, trataremos el desarrollo autonómico en Castilla-La Mancha de la LOGSE que se concreta en el Decreto 138/2002. El tercer apartado está dedicado a las medidas contempladas en la LOCE que finalmente, por su derogación, no llegaron a desarrollarse ni a entrar en vigor. Y por último, en el cuarto, analizaremos la nueva regulación que establece la actual LOE.

## **2.- La atención a la diversidad en la LOGSE**

En aplicación del principio de igualdad de oportunidades la atención a la diversidad aparece en la LOGSE unida indisolublemente a la educación comprensiva en los tramos obligatorios, entre los que se encuentra la ESO. Así, en el *preámbulo* de la LOGSE se habla de compatibilizar en la ESO una doble vía de enseñanza, por un lado comprensiva, común para todos los alumnos, y a la vez una diversificación progresiva.

“Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa”.

Como refleja Manuel de Puelles (2004a: 371) en relación a este ámbito: “Los hechos han demostrado que la escuela no puede erradicar por sí misma la desigualdad social, ésta sólo puede ser combatida por la política y por la economía, pero puede al menos contribuir a no reproducir las desigualdades sociales en el mismo sistema educativo, amortiguándolas, evitando la discriminación escolar por razones familiares, de sexo, sociales o étnicas”.

La LOGSE para atender a la creciente diversidad de alumnado en la ESO, se caracterizaba por:

- Garantizar una educación común para todos los alumnos compatible con una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años con el fin de atender a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.
- Intentar hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, proponiendo el desarrollo de políticas de educación compensatoria que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole para alcanzar los objetivos educativos.
- Adecuar todas las enseñanzas a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, con el fin de que alcancen los objetivos generales establecidos para todos los alumnos

Examinada la LOGSE y su desarrollo normativo, podemos clasificar el conjunto de medidas para atender a la diversidad en cuatro grupos:

1. Los programas de diversificación curricular.
2. Los programas de garantía social.
3. Medidas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).
4. Medidas para atender al alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE).

Las dos primeras se dirigen al alumnado mayor de 16 años, donde están totalmente organizadas y estructuradas, mientras que las dos últimas no se llegaron a concretar ya que se dejó una gran autonomía a centros y profesorado para llevarlas a cabo. Además, debido a su novedad y en muchos casos desconocimiento, no se generalizó su implantación y se llevaron a cabo con criterios diferentes según el centro. A continuación analizamos más detalladamente estos cuatro grupos.

## **2.1.- Programas de diversificación curricular**

Mediante la LOGSE, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de la ESO y la normativa específica, quedó fijada la estructura y organización de estos programas. Sus características fundamentales eran:

- Programas de dos años para alumnos mayores de 16 años, equivalente a 3º y 4º de ESO, y de un año para mayores de 17 años, equivalente a 4º de ESO.
- Previa evaluación psicopedagógica a los alumnos propuestos por el equipo docente.
- Metodología específica, los mismos objetivos con contenidos y áreas diferentes, unas comunes y otras propias. Tres áreas del currículo básico o cuatro (si una de ellas es tecnología) de entre las siguientes: música, educación plástica y visual, educación física y tecnología; áreas y materias específicas organizadas en torno a los ámbitos: científico-tecnológico (matemáticas, ciencias naturales y tecnología) y lingüístico-social (lengua castellana y literatura, ciencias sociales y ética); materias optativas del currículo de 2º ciclo de la ESO o específicas del programa, entre las que se ofertará al menos dos de iniciación profesional y una de lengua extranjera.
- La superación da derecho al título de Graduado en ESO.

Estos programas se implantaron de forma casi generalizada en todos los Institutos de Educación Secundaria y contaron con resultados positivos debido a que el alumnado seleccionado, a pesar de tener dificultades de aprendizaje, manifestaba interés y contaba con expectativas de alcanzar los objetivos generales de la etapa y, por tanto, el título de graduado en ESO.

La generalidad del alumnado que cursaba estos programas disponía de una doble tutoría, una con un grupo ordinario del curso correspondiente y otra en grupo reducido con el alumnado del programa. Esto suponía un seguimiento más individualizado de cada uno de los alumnos: analizar y apoyar sus intereses, descubrir sus necesidades, reforzar sus aspectos

positivos. De este modo se conseguía que el alumno se sintiese motivado, mejorando las estadísticas de titulación.

Además, al cursar varias áreas en ámbitos (científico-tecnológico y lingüístico-social) eran atendidos por un número menor de profesores. El profesorado de los dos ámbitos, con los que pasaban la mayor parte del periodo lectivo, se integraban en el departamento de orientación y habían accedido a esas plazas de forma voluntaria, aunque en algunos casos fuese por ocupar un destino cerca de sus objetivos personales. Esto es importante porque también la motivación del profesorado redundaba en beneficio de la educación, así como la implicación voluntaria en programas de estas características conlleva ilusión, esfuerzo, disponibilidad y sobre todo el aspecto vocacional del docente.

## **2.2.- Programas de garantía social**

Estos programas fueron desarrollados mediante la propia LOGSE y la normativa específica posterior. Sus características fundamentales fueron:

- Destinatarios: alumnos mayores de 16 años y menores de 21 que no alcancen los objetivos de la ESO.
- Duración: entre uno o dos años.
- Finalidad: proporcionar una formación básica y profesional para su incorporación al mundo laboral o continuar estudios en la formación profesional específica de grado medio a través de una prueba de acceso.
- Existían cuatro modalidades:
  - 1) Modalidad de iniciación profesional. En institutos de educación secundaria.
  - 2) Modalidad de formación-empleo. En ayuntamientos y organizaciones empresariales.
  - 3) Modalidad de talleres profesionales. Convenios con organizaciones sin ánimo de lucro.



- 4) Modalidad de ACNEE, desarrollada en centros de educación especial.

Los programas de garantía social se implantaron, generalmente, en Institutos de Educación Secundaria que impartían ciclos formativos de Formación Profesional. No era una medida dentro de la ESO, pero conectaba con alumnos que se encontraban cursando la ESO y no tenían expectativas de alcanzar la titulación.

### **2.3.- Alumnado con necesidades educativas especiales**

La LOGSE estableció que todas las enseñanzas se adecuarían a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) y que el sistema educativo dispondría de los recursos necesarios para alcanzasen los objetivos generales establecidos para todos los alumnos, que su atención se iniciaría desde el momento de su detección y que se regiría por los principios de “normalización e integración escolar” siendo escolarizados en unidades o centros de educación especial sólo cuando las necesidades del alumno no pudieran ser atendidas en un centro ordinario.

Posteriormente, mediante el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, se regularon las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar [1], o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

De este Real Decreto destacamos varios aspectos:

- No era una norma básica para todo el estado, es decir, se aplicó en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Se concreta más lo que se entiende por ACNNE: necesidades asociadas a su historia educativa y escolar, condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.
- Se habla por primera vez en la legislación educativa de las Adaptaciones Curriculares Significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada

por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación.

- Trata de los recursos, medios y apoyos complementarios para atender a estos alumnos. Constituidos por los maestros con las especialidades de pedagogía terapéutica o educación especial y de audición y lenguaje que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los centros docentes y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como por el personal laboral que se determine. Estos recursos han ido en aumento con el transcurso de los años.

Posterior a la LOGSE y al Real Decreto 696/1995 se aprueba la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) que define en su Disposición adicional segunda al ACNEE:

*Todo aquel que, en un período concreto o a lo largo de toda la escolaridad, requiera determinados apoyos y atenciones educativas específicas por las siguientes causas:*

- *discapacidad física, psíquica o sensorial*
- *manifestar trastornos graves de conducta*
- *por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.*[2]

Esta definición parece estar en contradicción con la del citado Real Decreto ya que, por ejemplo, no incluye a los alumnos con sobredotación intelectual entre los ACNEE. Llama la atención que se incluya una definición de ACNEE en una ley que trata del gobierno en los centros docentes y de la regulación de la inspección educativa y, que además, se haga en una disposición adicional.

En otra normativa posterior y más específica se regulaban para los ACNEE los siguientes aspectos:

- Proporciones de profesionales/alumnos.
- Adaptaciones del currículo de Educación Física.

- Evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización y criterios para la escolarización.
- Flexibilización del periodo de escolarización, expedientes y respuesta educativa a los ACNEE con sobredotación intelectual.

Es en este grupo de alumnado donde se suelen contemplar con mayor claridad las distintas posibilidades que la autonomía de los centros puede establecer en su organización y desarrollo del currículo, no sólo a nivel de centro, sino también a nivel del aula, como por ejemplo:

- Planificar distintos tipos de actividades (individuales y en grupo) que permitan la adquisición de los objetivos y contenidos de cada unidad fomentando el aprendizaje significativo de todos.
- Adaptar la disposición de mobiliarios y diversos espacios en las aulas para permitir su uso óptimo por parte de todos.
- Programar distintos tipos de agrupamiento a la hora de trabajar con los alumnos para permitir el desarrollo de distintas capacidades (cognitivas, sociales...).

#### **2.4.- Alumnado con necesidades de compensación educativa**

Con el objetivo de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, la LOGSE proponía el desarrollo de políticas de educación compensatoria que evitaran las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole para alcanzar los objetivos educativos.

El Estado no elaboró ninguna normativa básica que desarrollara la Educación Compensatoria, fueron las Comunidades Autónomas y el MEC en su ámbito de gestión los que dictaron este dispositivo legal. Este último a través del Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, y la Orden de 22 de julio de 1999. La comunidad de Castilla-La Mancha, acogiendo a las dos normas anteriores dictó la Resolución de 25-07-2001 donde se especificó un poco

más el criterio del alumnado que se consideraba con necesidad de compensación educativa (ANCE):

"Alumnos que, perteneciendo a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos, presenten dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel que está escolarizado". [3]

En dicha Resolución se habla de programas de compensación educativa para este alumnado pero no especifica qué programas ni cómo se organizarían en los centros. Dentro de los recursos, medios y apoyos extraordinarios se habla de un aumento en las plantillas de profesorado en los institutos de educación secundaria que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa. Este profesorado se integraría en el Departamento de Orientación.

A modo de conclusión de este apartado, podemos decir que las dos primeras medidas (Programas de Diversificación Curricular y Programas de Garantía Social) estaban bien organizadas a nivel legislativo y no suponían mucha dificultad en los centros, las otras dos (ACNEE y ANCE) no tenían un desarrollo normativo concreto, lo que favorecía que cada centro las llevara a cabo como sabían, querían y podían.

Las definiciones [1], [2] y [3] generan una clasificación confusa, ya que se solapan conceptualmente y no están concretadas. Con respecto a las adaptaciones curriculares, la legislación no establecía criterios claros acerca de: quién las elabora, cómo se elaboran, cómo se coordina el trabajo entre profesores de Pedagogía Terapéutica y profesores de las diferentes áreas, ...

### **3.- Salto cualitativo y cuantitativo desde un modelo autonómico**

En el tratamiento de la atención a la diversidad que hacía la LOGSE y su desarrollo normativo quedaba una laguna importante, pues mientras que para alumnos mayores de 16 años existían los PDC y PGS, para el alumnado de entre 12 y 16 años sólo se establecían medidas para ACNEE y ANCE.

Con la intención de solucionar esta situación Castilla-La Mancha, a los dos años de recibir las competencias en educación, elabora una serie de medidas dirigidas a atender a la diversidad, que suponen un desarrollo de la LOGSE y que van más allá de lo que se establecía en ella. Es decir, esta Comunidad se desprende del MEC y establece un mayor número de medidas de atención a la diversidad y, además, abarcan a un mayor porcentaje de alumnado, por lo que podemos hablar de un salto cualitativo y cuantitativo desde un modelo autonómico

Aunque a mediados de 2002 se estableció un Plan para la Mejora de la ESO en Castilla-La Mancha, publicado mediante la Orden de 26 de junio de 2002 que establecía una serie de nuevas medidas para atender a la diversidad en la ESO, fue mediante el Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y que supone un salto cualitativo y cuantitativo con respecto a lo que había anteriormente.

En este Decreto autonómico se establece una definición de *Atención a la Diversidad*. Se entiende por atención a la diversidad toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado.

Y una definición y clasificación de alumnado con necesidades educativas especiales:

Se considerarán alumnos con necesidades educativas especiales a todos aquellos que, en un periodo concreto a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:

- *Discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar graves trastornos de conducta.*
- *Sobredotación intelectual.*

- *Situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud.*
- *Desajuste curricular significativo en el desarrollo de las capacidades y las exigencias del currículo del curso que está escolarizado, sin que éste, tenga por causa las situaciones anteriores.*

Las medidas de atención a la diversidad contenidas en el Decreto 138/2002 se clasifican en tres grandes grupos, siguiendo un orden gradual:

- Medidas generales.
- Medidas ordinarias.
- Medidas extraordinarias.

Estas medidas, han de tener un carácter transitorio y revisable, se llevarán acabo en el entorno menos restrictivo posible, facilitando la incorporación del alumnado a las actividades de su grupo clase.

### **3.1.- Medidas generales**

Son estrategias para la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural del centro y a las características de los alumnos, por ello, son de aplicación a todo el alumnado. Estas medidas son:

- Desarrollo de la orientación personal, escolar y profesional del alumnado.
- Optatividad y opcionalidad en ESO, FP y Bachillerato.
- Organización de los contenidos en ámbitos más integrados.
- La puesta en marcha de metodologías que favorezcan la individualización y el desarrollo de estrategias cooperativas y de ayuda entre iguales.
- La adaptación de materiales curriculares al contexto y al alumno.

- El trabajo cooperativo del profesorado y la participación de dos o más profesores en el mismo grupo en algunas actividades o desdobles de grupos en otras.
- Permanencia de un año más en un curso, ciclo o etapa de acuerdo con la normativa.
- Programas de absentismo escolar, educación en valores, hábitos sociales, acceso al mundo laboral y transición a la vida adulta.
- Programas de garantía social.

Estas medidas no suponen una gran novedad con respecto a las enunciadas en la normativa anterior (optatividad, adaptaciones curriculares, etc.), si bien se introduce alguna nueva (organización de contenidos en ámbitos, participación de dos profesores en un mismo grupo y desdobles de grupos).

### **3.2.- Medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo**

Son estrategias de respuesta educativa que facilita la atención individualizada de los alumnos sin modificar los objetivos propios del ciclo o curso. Estas medidas se concretan en:

- Grupos de aprendizaje para refuerzo de las áreas instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas), si existen desajustes de competencia curricular relevantes.
- Agrupamientos flexibles: grupos homogéneos en tiempo limitado.
- Talleres para armonizar los intereses del alumnado.
- Grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos.
- Grupos específicos de aprendizaje de la lengua castellana para alumnado inmigrante o refugiado que desconozca el idioma.

Casi todas estas medidas son novedosas: los grupos de refuerzo en áreas instrumentales, los agrupamientos flexibles que se estaban poniendo en práctica anteriormente pero que no figuraban en la legislación educativa, los

grupos de profundización y, por primera vez, grupos específicos para alumnado inmigrante que desconozca la lengua castellana.

### **3.3.- Medidas extraordinarias**

Son aquellas que introducen modificaciones en el currículo ordinario y que exigen la evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización realizados por los responsables de orientación de los centros. Estas medidas extraordinarias son:

- Adaptaciones curriculares individuales.
- Medidas de flexibilización por sobredotación intelectual.
- Programas de diversificación curricular.
- Programas de currículo adaptado.

La única y gran novedad son los programas de currículo adaptado. Estos programas son medidas que permiten la modificación de los elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, organización) y van dirigidos a alumnos de los primeros cursos de la ESO y menores de 16 años que tienen graves dificultades de adaptación y convivencia con riesgo de abandono del sistema educativo. El objetivo es que una vez que cumplan los 16 años, cuando el nivel de aprendizaje y las condiciones del alumnado así lo aconsejen, se integren en los programas de diversificación curricular o en los programas de garantía social.

### **4.- La atención a la diversidad en la LOCE. Cambio de modelo**

En la LOCE no aparecen referencias a la atención a la diversidad en la ESO. No se habla de la diversidad del alumnado en cuanto a intereses, aptitudes o capacidades.



Entre la organización que hace de la etapa aparecen cuatro grupos de medidas, que sin hacer alusión directa, se refieren al tratamiento a la diversidad:

- Medidas de apoyo y refuerzo en 1º y 2º de ESO.
- Itinerarios de 3º y 4º de ESO.
- Programas de iniciación profesional.
- Alumnado con necesidades educativas específicas.

Ninguna de estas medidas llegó a implantarse al derogarse la LOCE, aunque las expondremos con más detalle a continuación.

Además, por lo dicho anteriormente y por lo que reflejamos en el cuadro que aparece en el Anexo III, podemos hablar de un cambio de modelo en la atención a la diversidad en la LOCE, que promulga como medida estrella los itinerarios en 3º y 4º de ESO, aunque mantiene el tratamiento para el alumnado con necesidades educativas específicas y deja libertad total a las comunidades autónomas para establecer medidas de apoyo y refuerzo en 1º y 2º de ESO.

#### **4.1.- Medidas de apoyo y refuerzo en el primer ciclo de la ESO**

Este primer grupo va destinado a los dos primeros cursos de la ESO. Las define como medidas para facilitar que el alumnado alcance los objetivos de la etapa, se han de revisar periódicamente y al finalizar cada curso. La LOCE no concretaba nada más, las dejaba para que fueran desarrolladas por las respectivas comunidades autónomas.

#### **4.2.- Los itinerarios educativos**

El segundo grupo lo constituyen los *Itinerarios de 3º y 4º de ESO*. Su descripción y comentarios ya han sido realizados en el apartado 4.1 del capítulo I de este trabajo.

La LOCE establece que en 3º y 4º de ESO existirán asignaturas comunes y asignaturas específicas que constituirán los siguientes itinerarios formativos:

- En 3º ESO: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico-Humanístico.
- En 4º ESO Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico.

#### **4.3.- Programas de iniciación profesional**

El tercer grupo lo formarían los *Programas de iniciación profesional*. Se caracterizan por:

- Dirigidos al alumnado mayor de 16 años que no alcancen los objetivos de la ESO o mayor de 15 años y que opten por no cursar un itinerario de la ESO.
- Dos años de duración.
- Constan de una formación básica y una formación profesional.
- La superación da derecho al título de Graduado en ESO.

Estos programas debían sustituir a los programas de garantía social de la LOGSE. Las diferencias con respecto a éstos están en la posibilidad de obtener el título de Graduado en Secundaria y poder acceder con 15 años en lugar de los 16 años fijados.

Con estos tres grupos de medidas parece diseñarse un nuevo modelo: los dos primeros grupos son nuevos con respecto a lo que estaba establecido. Se ve claramente que distingue entre el primer ciclo de la ESO, que comprende los cursos 1º y 2º, donde deja en manos de las Comunidades Autónomas el desarrollo de medidas de apoyo y refuerzo. Y el segundo ciclo que comprende 3º y 4º cursos, donde se da por suficiente el establecimiento de los itinerarios y la implantación en paralelo de los Programas de Iniciación Profesional. Conviene resaltar que desaparecen los Programas de Diversificación Curricular y, por tanto, el alumnado que venía cursando estos programas debería pasar a realizar algún itinerario (preferentemente el tecnológico) o cursar un Programas de Iniciación Profesional, que adelanta la edad de

entrada de 16 a 15 años con respecto a los Programas de Garantía Social de la LOGSE.

#### **4.4.-Alumnado con necesidades educativas específicas**

Al igual que contemplaba la LOGSE, la LOCE también establece que las enseñanzas que regula se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades educativas específicas. Hace una clasificación nueva en la que, bajo el término de *necesidades educativas específicas*, se establecen cuatro tipos de alumnado con un tratamiento específico:

- Necesidades de compensación educativa.
- Extranjero.
- Superdotado.
- Necesidades educativas especiales (ACNEE):
  - o discapacidad psíquica, física o sensorial.
  - o manifestar trastornos graves de personalidad o conducta.

Una novedad, con respecto a lo establecido hasta el momento, fue la referencia, por primera vez, al alumnado extranjero y la obligación de las Administraciones educativas de desarrollar programas específicos para el alumnado que desconociera la lengua y cultura españolas o presentara graves carencias en conocimientos básicos. Estos programas se llevarían a cabo en aulas específicas dentro de los centros ordinarios de forma simultánea a su escolarización en grupos ordinarios.

Otra novedad, menos importante, fue establecer un tratamiento propio del alumnado superdotado intelectualmente fuera de los ACNEE.

En la práctica, exceptuando el cambio de nomenclatura, esta ley no supuso ningún cambio significativo durante su corto tiempo en vigor, ya que la mayoría de medidas y tratamiento depende de las Comunidades Autónomas y Castilla-La Mancha no desarrolló ninguna normativa al respecto ni ningún programa nuevo para este alumnado. Es decir, se siguió trabajando como se venía haciendo con el desarrollo de la LOGSE, con arreglo a los principios de

no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración.

### **5.- La atención a la diversidad en la LOE. Incremento notable de medidas**

Una prueba de que la atención a la diversidad seguía siendo uno de los problemas no resueltos en la ESO es el aumento significativo, tanto en las referencias a la atención a la diversidad como al planteamiento de medidas concretas, en la LOE.

Cuando se refiere a la educación básica (Educación primaria y ESO) habla de atención a la diversidad como principio fundamental:

“Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, ...”.

Y también cuando trata específicamente la ESO:

*“La ESO se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas”.*

Como se observa del párrafo anterior y del resto del texto de la LOE, las Comunidades autónomas deben regular las medidas de atención a la diversidad y los centros educativos en el ejercicio de su autonomía las concretarán teniendo en cuenta el alumnado y su contexto.

Podemos clasificar el conjunto de medidas para atender a la diversidad en la ESO que ofrece la LOE en cuatro grupos:

- Medidas comunes.
- Programas de diversificación curricular.

- Programas de cualificación profesional inicial (PCPI).
- Medidas para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

Las novedades más significativas que introduce son: los nuevos programas de cualificación profesional inicial y el cambio de condiciones para acceder a los programas de diversificación curricular. A continuación analizamos más detalladamente estos cuatro grupos.

### **5.1.- Medidas comunes**

Si bien en la LOE no aparecen con esta denominación en la ley, puesto que pueden ser de aplicación a todo el alumnado, podemos denominarlas “medidas comunes” que comprenderían: adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, oferta de materias optativas, y programas de refuerzo de áreas instrumentales.

Por su parte, Castilla-La Mancha, en colaboración con el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, ha implantado otros programas fuera del horario lectivo, como son: Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), Programa de Éxito Escolar y el Programa para la Reducción del Abandono Escolar Temprano.

### **5.2.- Los programas de diversificación curricular**

Los Programas de Diversificación Curricular se llevan a cabo en 3º y 4º de la ESO. El alumnado que haya cursado 2º y no pueda promocionar a 3º, además de haber repetido algún curso en secundaria, podrán incorporarse a estos programas que estarán orientados a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. Se elimina el requisito de tener 16 años para entrar en estos programas.

### **5.3.- Los programas de cualificación profesional inicial**

Dirigidos preferentemente al alumnado con 16 años que no haya obtenido el título de Graduado en la educación obligatoria. El objetivo de estos programas es que el alumnado alcance las competencias profesionales de nivel uno o poder proseguir estudios de diferentes enseñanzas. Cursando unos módulos voluntarios en un segundo año, o simultáneamente al primer año, el alumnado podrá titularse en educación básica. Son los sustitutos de los Programas de Garantía Social de la LOGSE y excepcionalmente, la edad de acceso podrá reducirse a los 15 años bajo ciertas condiciones..

### **5.4.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)**

La actual LOE, al igual que las dos leyes orgánicas anteriores, establece que las enseñanzas se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo. Nos encontramos con una nueva terminología “*necesidad específica de apoyo educativo*” y una nueva ordenación en la clasificación:

Este alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) comprende las siguientes categorías:

- alumnado que presenta necesidades educativas especiales (ACNEE): aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- alumnado con altas capacidades intelectuales.
- alumnado con integración tardía en el sistema educativo español: alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

Las medidas que se aplicarían a este alumnado, de las enunciadas en la LOE, serían las adaptaciones del currículo y los programas específicos para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

También es importante reseñar que la LOE obliga a las Administraciones a garantizar una adecuada y equilibrada escolarización de los ACNEAE. Para ello, las Comunidades Autónomas deben establecer la proporción de alumnos de estas características que han de ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados.

En Castilla-La Mancha no se ha elaborado ninguna normativa específica, hasta el momento, que desarrolle lo anterior. Al menos hasta el curso 2010-11, se seguía aplicando la clasificación de medidas establecidas en el Decreto 138/2002, si bien el contenido de las mismas ha sufrido modificaciones con la entrada en vigor de la LOE (como por ejemplo: los Programas de Garantía Social han sido sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial), aunque, por otra parte, algunos han sido recogidos en el Decreto de Currículo de la ESO.

Esta regulación a base de remiendos contribuye a acentuar más la confusión, ante los numerosos cambios legislativos producidos en la Secundaria Obligatoria (ESO)..

## **CAPÍTULO VII: Evaluación, promoción y titulación**

1.- Introducción

2.- Modelo abierto a la autonomía de los centros y profesorado

3.- Modelo cerrado y común a todos los centros

4.- Modelo mixto

5.- La invariabilidad en Bachillerato



## **1.- Introducción**

En este capítulo presentamos los resultados de la tercera parte de la primera fase de la investigación, es decir, el análisis documental realizado sobre la legislación educativa que regula la evaluación, promoción y titulación. Tratamos dos de los objetivos de esta investigación: “analizar cómo abordan las leyes educativas y sus desarrollos, tanto a nivel estatal como de Castilla-La Mancha, la evaluación, promoción y titulación en la ESO y en el Bachillerato”, así como, “averiguar qué modelos subyacen en las distintas leyes educativas en relación a la evaluación, promoción y titulación en la ESO y en el Bachillerato”.

La evaluación, promoción y titulación en la ESO ha experimentado en los últimos años tres regulaciones diferentes. A diferencia del Currículo, la LOCE sí entró en vigor en lo referente a la evaluación, promoción y titulación en la ESO.

El Bachillerato, en lo que respecta a la evaluación, promoción y titulación, ha tenido dos regulaciones distintas: por un lado, la LOGSE y la LOCE, que son casi idénticas y por otro, la LOE, cuyo desarrollo normativo posterior difiere de las otras dos leyes orgánicas.

Las tres regulaciones, en la ESO, han oscilado desde un primer modelo muy abierto, donde gran parte de las decisiones recaían en los profesores, al segundo modelo casi cerrado, donde la Administración dejaba prescritas las decisiones, para acabar en un término medio, cerrado para unos supuestos y a decidir por los profesores en otros. Los periodos de vigencia han sido los siguientes:

- Desde el inicio de la implantación de la ESO hasta el curso 2002/2003: el modelo derivado de la LOGSE.
- Desde el curso 2003/2004 hasta el curso 2006/2007: el modelo derivado de la LOCE.
- Desde el curso 2007/2008 hasta la actualidad: el modelo derivado de la LOE.

## **2.- Modelo abierto a la autonomía de los centros y profesorado**

La normativa de carácter básico de obligado cumplimiento para todo el Estado español que afecta a la evaluación, promoción y titulación en la ESO desde la entrada de la LOGSE y hasta que se cambia por la derivada de la LOCE queda fijada mediante: la propia LOGSE, el Real Decreto 1007/1991, ampliamente citado, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y la Orden de 30 de octubre de 1992. Refundiendo lo que estas tres normas establecen tendríamos:

- La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora.
- El conjunto de profesores podrá promocionar al alumnado que haya alcanzado los objetivos educativos del ciclo o curso correspondiente, aun cuando no haya sido evaluado positivamente en todas las áreas. En este supuesto para decidir la promoción se tendrá en cuenta la madurez del alumnado y sus posibilidades de progreso en los estudios posteriores.
- El alumnado que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podía permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo. Esta decisión se podía adoptar una sola vez y, excepcionalmente, una segunda vez al final de un ciclo o curso distinto. En este caso de no superación de los objetivos previstos el profesorado adoptará las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.
- El alumnado que al terminar esta etapa haya alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.
- Todo el alumnado recibirá una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de un consejo

orientador, de carácter confidencial, sobre el futuro académico y profesional del alumno.

- Las calificaciones se expresarán en la escala de: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Este sistema de evaluación en la ESO tiene una configuración peculiar, distinta de la Educación Primaria, pero sobre todo, de la establecida para el Bachillerato. Es importante resaltar esta diferencia porque, en muchos casos, un mismo profesor imparte docencia en los dos niveles y corre el peligro de aplicar criterios y métodos de evaluación similares en dos etapas educativas que tienen diferentes finalidades (Puelles, 1996).

En la etapa de la ESO el profesorado tiene un papel importante en las decisiones de evaluación, promoción y titulación. La promoción la decide el profesorado al final del primer ciclo (2º curso) y al final del tercer curso. Puede promocionar el alumnado con áreas evaluadas negativamente, pero no se establece ningún criterio numérico. En cuanto a la titulación, al finalizar el cuarto curso, el criterio para decidirla será la consecución de los objetivos de la etapa, pero al evaluar por áreas y no por objetivos, tampoco se establece el cómo.

Posteriormente el Ministerio de Educación dictó otras normas, referentes a la evaluación en la ESO, para su ámbito de gestión y para las comunidades autónomas que no tuvieran transferidas las competencias en educación, como es el caso de Castilla-La Mancha. Estas normas fueron el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO, la Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en la ESO y la Resolución de 28 de mayo de 1993 sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la ESO. Esta normativa redonda en lo establecido con carácter básico y se concretan o se determinan nuevos procedimientos. Entre lo nuevo que se especifica estaría lo siguiente:

**a) Con respecto a la evaluación:**

Se define lo que se entiende por *evaluación continua*: “inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje”. Y por *evaluación integradora*: “porque exige tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa, a través de los objetivos de las distintas áreas y materias”.

Se evalúa en relación al logro de los objetivos educativos establecidos en el currículo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. Éstos habrán sido adaptados al contexto del centro y a las características del alumnado, y secuenciados, para cada ciclo, por los profesores en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE). En este documento se deben especificar las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados que ayuden a valorar los logros conseguidos.

**b) Con respecto a la promoción:**

Cada centro fijaba en su Proyecto Curricular de Etapa (PCE) los criterios de promoción de su alumnado, aunque se desaconsejaba que los centros fijaran un número de áreas calificadas negativamente como único criterio para decidir la promoción. En todo caso, se garantizaba que los alumnos y alumnas promocionarían al ciclo o curso siguiente con una o dos áreas calificadas negativamente.

A la hora de tomar las decisiones sobre la promoción se aconsejaba un procedimiento de consenso tras el diálogo, no obstante, y en el supuesto de que el consenso no fuera posible, la decisión sobre la promoción de un alumno debía ser adoptada con el acuerdo de, al menos, dos tercios del equipo de profesores.

Los alumnos repetidores promocionaban siempre al curso siguiente con las oportunas medidas de adaptación curricular. Si eran mayores de 16 años,

podían acceder a un programa de diversificación curricular encaminado a alcanzar las capacidades generales propias de la etapa y, por tanto, el título de Graduado en ESO.

**c) Con respecto a la titulación:**

La titulación se decidía al finalizar el cuarto curso. Obtenían el título de Graduado en Educación Secundaria quienes a su término habían alcanzado los objetivos generales de la etapa. Dicho título les facultaba para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de grado medio.

El profesorado podía proponer para la obtención del título a aquel alumnado que, aun habiendo sido evaluado negativamente en algunas de las áreas o materias, había alcanzado, en términos globales, los objetivos establecidos para la etapa. Esta decisión se adoptaba a través del procedimiento que establecía el Proyecto Curricular de la Etapa. Mediante un programa de diversificación curricular también se podía obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

En resumen, con todas las áreas y materias superadas se promociona o se titula, según corresponda. Con una o dos áreas no superadas se garantiza la promoción. Para más de dos áreas no superadas en la promoción, o algún área no superada en la titulación, decide el equipo de profesores mediante el procedimiento que se haya aprobado en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE). En todo caso, se procederá mediante consenso y, si no es posible, por el acuerdo de dos tercios del profesorado.

En estos casos, la madurez del alumnado, como sus posibilidades de progreso en los estudios posteriores, son los criterios para decidir, tanto la promoción, como la propuesta para la obtención del título.

Estamos ante un primer modelo de evaluación en la ESO abierto o poco concretado por parte de la Administración en el que el profesorado es el encargado de concretarlo. Primero debían llegar a un acuerdo a nivel de centro para aprobar el PCE donde se fijaban los criterios de promoción y titulación, aconsejándose no fijar criterios numéricos. Aunque la mayoría de los centros fijaban un criterio numérico cerrado y otro abierto para decidir en

las sesiones de evaluación. Por ejemplo, se fijaba que con cuatro o más áreas no superadas no se promocionaba y con tres se decidía en la sesión de evaluación final, teniendo en cuenta la posibilidad de éxito del alumno/a en el curso siguiente. Para la titulación se fijaban en el PCE criterios similares, por ejemplo, con tres o más áreas no superadas no se titulaba y con una o dos se discutía y se votaba teniendo en cuenta la consecución de los objetivos de la etapa y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores. Curiosamente esta forma de aplicar el modelo, es casi idéntica al modelo mixto actual fijado por la Administración mediante la LOE.

Por otra parte, este sistema de evaluación tenía unos referentes poco rígidos y difíciles de precisar, objetivos de etapa, un método de decisión colegiado, y un carácter más individualizado, que lo convertían en una operación delicada y compleja (Puelles, 1996).

En Castilla-La Mancha esta normativa no fue sustituida ni modificada cuando se recibieron las competencias en educación en el año 2000. Y, por tanto, tuvo vigencia hasta que fue sustituida, en lo referente a la evaluación, promoción y titulación, con la entrada en vigor de la LOCE.

Entre el profesorado despertaba bastantes críticas el hecho de que los alumnos promocionasen automáticamente del primer curso al segundo, aunque no hubiesen superado casi ningún área. También despertaba críticas cuando en el resto de cursos los alumnos podían promocionar con tres o cuatro áreas suspensas y titular, a veces, también con tres o cuatro suspensas. También había sectores del profesorado y de los sindicatos que demandaban a la Administración la vuelta de los exámenes de septiembre que habían desaparecido en la ESO.

### **3.- Modelo cerrado y común a todos los centros**

Como hemos mencionado anteriormente, la regulación por la LOCE de la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la ESO entró en vigor en 2003 y estuvo vigente durante tres cursos académicos.

La normativa que reguló este periodo fue la propia LOCE, el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la ESO y la Orden de 8 de julio de 2003. Se establecía lo siguiente:

**a) Con respecto a la evaluación:**

Se mantiene una evaluación continua en la ESO, pero diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. El profesorado tenía que evaluar teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas por el alumnado, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso.

**b) Con respecto a la promoción:**

Al finalizar cada uno de los cuatro cursos de la etapa el equipo de evaluación decidía sobre la promoción de cada alumno al curso siguiente teniendo en cuenta su madurez y posibilidades de recuperación y de progreso en los cursos posteriores.

Se vuelve a establecer una prueba extraordinaria de las asignaturas que no se hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas. Una vez realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas era superior a dos, el alumno debía permanecer otro año en el mismo curso. Cada curso podrá repetirse una sola vez, se enfatiza la importancia de la repetición como mecanismo de recuperación.

Como novedad, se crea una evaluación general de diagnóstico que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. La realizarán las Administraciones educativas, carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, profesorado, las familias y los alumnos.

**c) Con respecto a la titulación:**

Todos los itinerarios formativos de 3º y 4º de ESO, así como los programas de iniciación profesional, conducían al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Este título era único y en él constaba la nota media de la etapa. Para ello, junto con las calificaciones anteriores se le añadía un nota numérica, según la siguiente escala:

Insuficiente: 0, 1, 2, 3 y 4.

Suficiente: 5.

Bien: 6.

Notable: 7 y 8.

Sobresaliente: 9 y 10.

Para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se requería haber superado todas las asignaturas de la etapa. Excepcionalmente, el equipo de evaluación, teniendo en cuenta la madurez académica del alumnado en relación con los objetivos de la etapa y sus posibilidades de progreso, podía proponer para la obtención del título a aquellos alumnos que al finalizar el cuarto curso tenían una o dos asignaturas no aprobadas, siempre que no fueran simultáneamente las instrumentales básicas de Lengua castellana y literatura y Matemáticas. Este hecho es singular, porque por primera y única vez se diferencian estas dos asignaturas instrumentales del resto.

El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitía acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio y al mundo laboral. Junto con el título, los alumnos recibían un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, de carácter confidencial.

Con respecto al modelo anterior, derivado de la LOGSE, encontramos las siguientes *semejanzas*:

- Se sigue hablando de una evaluación continua y diferenciada según las distintas asignaturas (término que sustituye al de áreas).



- El referente para la evaluación son los objetivos y criterios de evaluación que establece el Currículo.
- Con cero, uno o dos asignaturas no superadas se promociona de curso.
- Cada curso se puede repetir una sola vez.
- Se puede titular con alguna signatura suspensa.
- El título de Graduado en ESO es requisito para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional de grado medio. Los alumnos que no obtengan el título reciben un Certificado de Escolaridad.

Y las siguientes *diferencias* o novedades:

- Para las asignaturas no superadas se introduce una prueba de recuperación extraordinaria en las fechas que determinen las Comunidades Autónomas. Unas lo decidieron en septiembre y otras en junio.
- En el primer curso también se decide la promoción y se podrá repetir. Se elimina la estructura de ciclo de los dos primeros años y también su promoción automática.
- Con tres o más asignaturas no superadas se repite. No se puede decidir la promoción.
- Con tres o más asignaturas no superadas no se titula. Y con dos, si son Lengua y Matemáticas, tampoco. Este matiz es único en toda la legislación educativa, en la que se distingue entre estas dos asignaturas y el resto. En el título constará la nota media de la etapa.
- Se podrá obtener el título a través de los programas de iniciación profesional, aunque éstos no llegaron a implantarse. Con los anteriores programas de garantía social no se podía.
- Se establece una evaluación general de diagnóstico.

Durante los años de vigencia de este sistema de evaluación, promoción y titulación la comunidad de Castilla-La Mancha siguió sin tener un currículo propio y se acogió al elaborado por el MEC. Pero debía reglamentar algunos

aspectos sobre evaluación, entre ellos cuándo se realizaría la prueba extraordinaria. Esto se hizo mediante la Resolución de 17 de noviembre de 2003, posteriormente modificada por la Resolución de 7 de marzo de 2005. En la primera se fijó la prueba extraordinaria para el mes de junio y ante las quejas por la distorsión que producía en el final de curso se cambió al mes de septiembre. En dicha resolución se establecían algunas instrucciones sobre la evaluación, promoción y titulación de alumnos de ESO que afectaban a las programaciones didácticas de los Departamentos y que no estaban en consonancia con el Currículo vigente, como por ejemplo:

- Evaluación del alumnado teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Recoger de forma explícita cuáles son las competencias y contenidos mínimos de conceptos, procedimientos y actitudes para el suficiente.
- Los criterios para obtener la calificación final.
- Procedimientos y técnicas variadas para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Actividades de recuperación asociadas a contenidos mínimos de cada evaluación (si eran evaluadas positivamente recuperaban la evaluación).
- Prueba extraordinaria referida a contenidos mínimos conceptuales y procedimentales (totalidad o una parte). Se tenían en cuenta las actitudes y el trabajo del curso.

#### **4.- Modelo mixto**

La normativa de ámbito estatal sobre evaluación, promoción y titulación en la ESO derivada de la LOE queda fijada mediante: la propia disposición normativa que la regula, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y la Orden de 22 de junio de 2007. Estos aspectos son concretados y desarrollados en Castilla-La Mancha con la elaboración de un currículo

específico para la ESO mediante el Decreto 69/2007, de 29 de mayo, y con la regulación de la evaluación del alumnado en la ESO mediante la Orden de 4 de junio de 2007. Pero lo relativo a promoción y titulación del alumnado está totalmente fijado en la normativa de carácter estatal. Todo ello queda concretado en lo siguiente:

**a) Con respecto a la evaluación:**

Se sigue manteniendo que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de ESO será continua y diferenciada según las distintas materias (ahora no se habla de áreas ni de asignaturas) del currículo. Se introduce un elemento nuevo en la evaluación, las competencias básicas: *Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar, tanto el grado de adquisición de las competencias básicas, como el de consecución de los objetivos.*

Se establecen las actuaciones del equipo docente, constituido por el conjunto del profesorado, y sus actuaciones de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, como por ejemplo, la adopción de medidas de refuerzo educativo cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

Para facilitar al alumnado la recuperación de materias con evaluación negativa se establecen pruebas extraordinarias, que en Castilla-La Mancha se fijan en el mes de septiembre.

**b) Con respecto a la promoción:**

Al igual que en la LOCE, la promoción se decide al finalizar cada uno de los cursos. Los alumnos promocionarán al curso siguiente cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Aunque, excepcionalmente, podrá autorizarse

la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán un plan de trabajo individualizado.

Con respecto a la repetición, el alumnado podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Excepcionalmente podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en cursos anteriores de la etapa.

El alumnado que curse los programas de diversificación curricular será evaluado de conformidad a los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.

### **c) Evaluación de diagnóstico**

Se establece una evaluación general de diagnóstico al finalizar el segundo curso de la secundaria obligatoria, en relación a las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. Esta prueba la realizarán las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias, así como para el conjunto de la comunidad educativa.

Castilla-La Mancha realizó una primera evaluación de diagnóstico sobre competencias básicas al alumnado de 4º de Primaria y 2º de ESO durante el curso 2008/2009. Se eligió un modelo censal en el que participó el 100% del alumnado. El objetivo fue conocer la realidad educativa de la región para orientar las políticas educativas. No se trataba de establecer un ranking entre centros ni calificar al alumnado o al profesorado, sino de obtener una información orientativa que ayudara a conocer cómo se estaban desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

El propio cuerpo docente participó en las pruebas de evaluación empleadas que midieron las competencias básicas: comunicación lingüística;

matemáticas; conocimiento y la interacción en el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal y competencia emocional. Una vez dispuestos los resultados, la Administración facilitó informes individuales a cada alumno, a sus tutores, a los centros y a las familias. El objetivo final es elaborar un documento global sobre el dominio de las competencias básicas del alumnado de Castilla- La Mancha que todavía no ha sido publicado.<sup>6</sup>

#### **d) Con respecto a la titulación:**

A la hora de fijar los criterios de titulación al finalizar la ESO, la legislación comentada fija tres tipos de criterios, unos para la vía ordinaria de la ESO, otros para los que siguen un programa de diversificación curricular y otros para los que cursen los nuevos programa de cualificación profesional inicial:

Criterios de titulación en la vía ordinaria de ESO:

- siempre que obtenga las competencias básicas y los objetivos de la etapa y supere todas las materias
- con evaluación negativa en una o dos materias y, excepcionalmente, en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no le impida alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Criterios de titulación en un programa de diversificación curricular:

- el alumnado que curse PDC obtendrá el título de GESO si supera todos los ámbitos y materias que integran el programa.
- aquellos que habiendo superado los dos ámbitos, tengan evaluación negativa en una o dos materias y, excepcionalmente, en tres, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

---

<sup>6</sup> Se puede consultar como modelo de este tipo de pruebas, los informes elaborados por el Ministerio de Educación a través del Instituto de Evaluación. Véase en: <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html>

Criterios de titulación en un programa de cualificación profesional inicial:

- tener superados los módulos a los que hace referencia la LOE: “Módulos de carácter voluntario para los alumnos que conduzcan a la obtención del título de GESO y que podrán cursarse de manera simultánea con los otros dos módulos (módulos específicos y módulos generales) o una vez superados éstos.

Como novedad, se establece que el alumnado que al finalizar la etapa no haya obtenido el título de GESO y alcance la edad máxima para permanecer escolarizado en la ESO, dispondrá, durante los 2 años siguientes, de una convocatoria anual de pruebas para superar aquellas materias pendientes de calificación positiva, siempre que el número de éstas no sea superior a cinco. Dichas pruebas serán organizadas por los respectivos centros.

Al igual que con la LOGSE y con la LOE, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permite acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio y al mundo laboral. Junto con el título, los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, de carácter confidencial.

Se puede decir que este último modelo, seguido por la LOE, es un modelo intermedio entre el seguido por la LOGSE, muy abierto desde la Administración educativa para concretarse en los centros de forma casi individualizada, y el seguido por la LOCE, totalmente cerrado desde la Administración educativa, ya que se ponen límites en el número de materias evaluadas negativamente a la hora de promocionar y titular, pero se deja abierto en algunos casos para que decidan los profesores en función de las características individuales del alumnado. Además se mantienen las pruebas extraordinarias y la evaluación de diagnóstico establecidas en la LOCE cuya supresión por la LOGSE había sido criticada.

En este capítulo hemos hecho un análisis de las semejanzas y diferencias del modelo abierto, de la LOGSE, y el cerrado de la LOCE. También, en el párrafo anterior, hemos comentado algunos aspectos del modelo mixto, de la LOE, en relación con los otros dos modelos. Además, hemos considerado conveniente realizar una tabla, que figura en el Anexo IV, con una síntesis de

los tres modelos, que nos permita visualizar mejor las semejanzas y diferencias entre los tres modelos.

### **5.- La invariabilidad en Bachillerato**

La evaluación, promoción y titulación en Bachillerato ha permanecido prácticamente invariable desde su primera regulación en la LOGSE hasta la actualidad.

En el desarrollo normativo derivado de la LOGSE, principalmente en la Orden de 12 de noviembre de 1992, la evaluación, promoción y titulación en Bachillerato tenía las siguientes características:

- Las calificaciones, a diferencia de la ESO, eran de tipo numérico en cifras de 1 a 10, sin decimales.
- En los primeros días de septiembre se celebraba una sesión extraordinaria de evaluación y calificación para aquellos alumnos que no hubieran superado todas las materias en la evaluación final del período lectivo.
- Para la obtención del título de Bachiller era necesario alcanzar calificación positiva en todas las materias del Bachillerato. El título de Bachiller era único, y en el texto del mismo constaba la modalidad cursada y la calificación media obtenida.
- No promocionaba a segundo curso el alumnado que tuviera más de dos materias suspensas, por lo que debía repetir curso. Asimismo, el alumnado que al final del segundo curso tuviera más de tres materias pendientes debería repetir ese curso en su totalidad.

Estas características se mantuvieron idénticas en la LOCE y en todo su desarrollo normativo posterior, salvo que se añadía el requisito de superar una prueba general de Bachillerato, conocida como “reválida”, para obtener el título.

Por su parte, la LOE no introdujo ninguna novedad, sin embargo, en su desarrollo normativo, se quiso flexibilizar la promoción del primer al segundo

curso y, mediante el Real Decreto 1467/2007, se dicta literalmente la posibilidad de que los alumnos y alumnas con tres o cuatro materias suspensas de primero se puedan matricular de algunas asignaturas de segundo y de las suspensas de primero. Pero, como hemos comentado en el Capítulo V, a principios de 2009, unos meses antes de que entrase en vigor, el Tribunal Supremo, ante un recurso interpuesto por la patronal de centros concertados FERE-CECA, dictó una sentencia dejando sin efecto este apartado. A raíz de esta sentencia, algunas Comunidades Autónomas llegan a un acuerdo sobre las condiciones de repetición en el primer curso de Bachillerato. Este acuerdo no es común para toda España, ya que sólo lo adoptan unas Comunidades Autónomas en las que, mayoritariamente, gobierna el mismo partido político que en la nación (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia y País Vasco). Esto es un ejemplo más del uso político de la Educación que crea un agravio comparativo entre los alumnos de diferentes Comunidades Autónomas.

Castilla-La Mancha publica este acuerdo mediante la Orden de 9 de junio de 2009, por la que se regula la evaluación del alumnado, que establece que los alumnos que al finalizar el primer curso de Bachillerato hayan obtenido evaluación negativa en tres o cuatro materias podrán tomar una de las siguientes opciones:

a) Matricularse de nuevo en el primer curso de Bachillerato en su totalidad, renunciando a las calificaciones obtenidas.

b) Matricularse de nuevo en el primer curso de Bachillerato en su totalidad, de forma que tengan la oportunidad de consolidar su formación en las materias ya aprobadas y mejorar la calificación. En el caso de que la calificación fuera inferior, se mantendría la obtenida en el curso anterior.

c) Matricularse sólo de las materias en las que haya obtenido evaluación negativa.

A modo de síntesis, mientras que en la ESO observamos tres modelos claramente diferenciados, en el Bachillerato, sólo podemos señalar dos (LOGSE y LOCE por una parte y LOE por otra) o incluso un único modelo en



el que se ha realizado una flexibilización en el desarrollo normativo de la LOE con el claro objetivo de reducir el abandono del alumnado que cursa Bachillerato y, de este modo, poder aumentar la tasa de titulados en Secundaria Postobligatoria en España<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Una de las tasas más bajas de la UE según los indicadores educativos de la OCDE en su informe de 2009, aunque se ha observado una mejora en los dos últimos años.

**TERCERA PARTE: ESTUDIO DE LAS OPINIONES Y  
ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LAS  
INNOVACIONES LEGISLATIVAS**

## **CAPÍTULO VIII. Análisis e interpretación de las entrevistas al profesorado**

1.- Introducción

2.- Entrevistas

2.1.- Sistema educativo

2.2.- Currículo

2.3.- Atención a la diversidad

2.4.- Evaluación

2.5.- Profesorado de Secundaria

2.6.- Propuestas de mejora

3.- Grupo de discusión

3.1.- Sistema educativo

3.2.- Currículo

3.3.- Atención a la diversidad

3.4.- Evaluación

3.5.- Profesorado de Secundaria

3.6.- Propuestas de mejora

4.- Triangulación de resultados

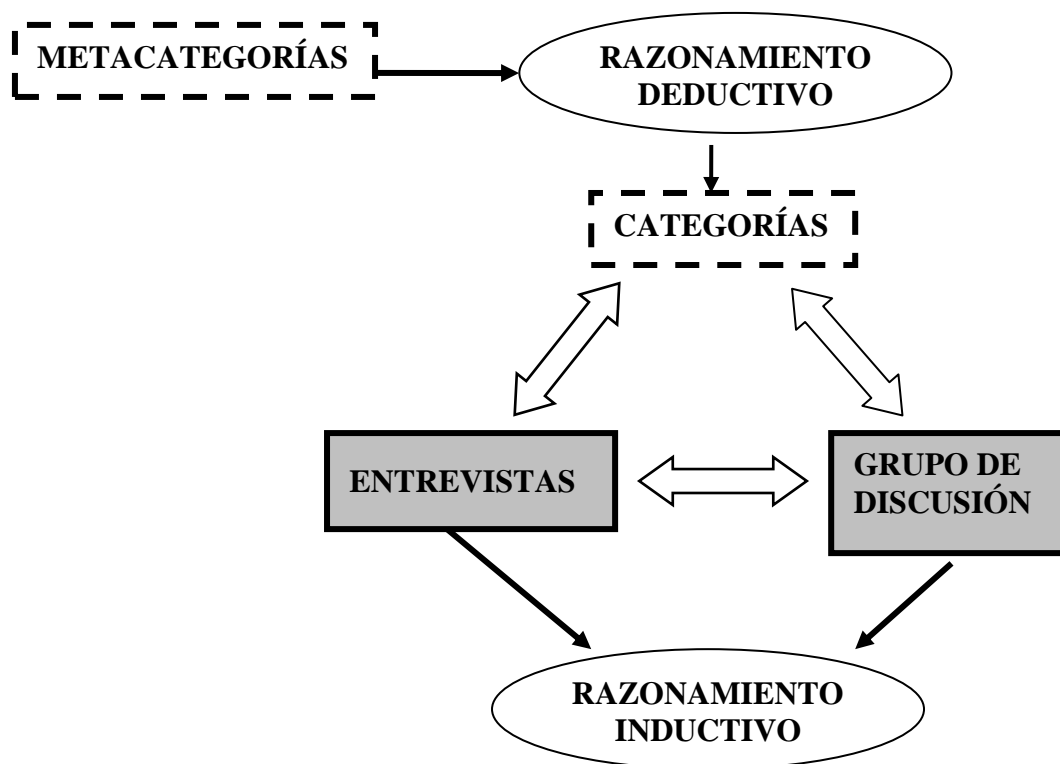
## 1.- Introducción

Después de la primera fase de esta investigación, el análisis documental de la legislación educativa, realizamos una segunda fase en la que analizamos e interpretamos las entrevistas y el grupo de discusión. Terminamos con una triangulación entre los resultados del análisis documental, las entrevistas y el grupo de discusión.

En este capítulo, siguiendo los objetivos de esta investigación, nos proponemos “Contrastar las percepciones y valoraciones que posee el profesorado de Educación Secundaria sobre los cambios en la legislación educativa”, así como, “Determinar las principales decepciones que los docentes de Castilla-La Mancha sienten en su labor diaria y a lo largo de su carrera profesional”.

Para el análisis e interpretación de los resultados hemos seguido, como ya describimos en la metodología, el siguiente esquema:

Figura nº 2: Análisis cualitativo de las entrevistas y el grupo de discusión



Fuente: Hinojo, F. J. (2006:230).

Hemos llevado a cabo un proceso manual de categorización de la información transcrita en base a las “metacategorías” y “categorías” a las que se refieren los objetivos de nuestra investigación.

Igualmente, al final del trabajo se acompaña el texto íntegro de las nueve entrevistas y el grupo de discusión en los anexos IX y X respectivamente.

## **2.- Entrevistas**

Presentamos de forma resumida, mediante tablas, los resultados más relevantes de las nueve entrevistas que hemos realizado a profesores de diferentes centros de Castilla-La Mancha.

Analizamos las nueve entrevistas por metacategorías y, dentro de cada metacategoría, por categorías. También buscamos coincidencias o discrepancias y destacamos los argumentos más importantes expresados por los docentes.

## 2.1.- Sistema educativo

### METACATEGORÍA: “SISTEMA EDUCATIVO”

Categoría	Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3
<b>Estructura del Sistema Educativo</b>	Bien estructura actual. Obligatoria hasta 15 ó 16 años.  Posibles cambios en Bachillerato, parece corto con dos años.	Bien la ESO con 4 cursos.  Quizá el Bachillerato de 3 años en vez de 2.	En general bien.
<b>Aumentar obligatoriedad hasta los 18 años</b>	No, perjudicaría y aumentarían los problemas de convivencia.	No, porque es ahora hasta los 16 y los chicos no quieren estudiar. Obligarles hasta los 18 años sería mucho, tendríamos más absentismo, etc.	No, porque mantener a alumnos hasta los 18 años, que no quieren estudiar causarían problemas en los centros, a los profesores, al equipo directivo y a sus compañeros.
<b>Etapa de más cambios legislativos</b>	ESO	Sobre todo la ESO y quizá Bachillerato por los cambios en las modalidades.	ESO
<b>Etapa más problemática</b>	ESO, alumnos hasta los 16 que no quieren estudiar. Problemas de disciplina.	Secundaria, sobre todo 2º de la ESO.	ESO, porque hay muchos alumnos que no quieren estudiar, causa problemas de disciplina, mucha frustración en el profesorado, un

<b>Porcentaje que no titula en ESO</b>	30% en España. No lo sabe en Castilla-La Mancha.	No sabe.	motivo constante de conflicto.
<b>Causas del fracaso escolar en la ESO</b>	Desmotivación y desinterés. Con más recursos y menor exigencia que antes.  No valoran los estudios, la mayoría están porque se les obliga pero no porque vean la educación como algo beneficioso para su futuro.	La falta de motivación, de trabajo y de esfuerzo.  Es una generación que lo ha tenido todo sin esforzarse y sigue sin estudiar y sin esforzarse.	A que no quieren estudiar.
<b>Consulta la legislación educativa</b>	Más o menos. Sobre currículo, organización de centros, concurso de traslados,...	Sí, sobre atención a la diversidad, la normativa nueva, los cambios más significativos.	Sí, sobre currículo, evaluación, en general todas las novedades que van surgiendo.
<b>Pacto político en educación y estabilidad legislativa</b>	Hace falta un pacto educativo porque no podemos estar sujetos a bandazos.  Tanto cambio perjudica a todos, se suprimen medidas que se habían planteado como imprescindibles anteriormente. Desestabiliza y perjudica la enseñanza y crea un malestar general.	Sí, deberíamos llevar años ya que todo tuviera una continuidad, no como pasó con la Ley de Calidad que al final no se llegó a implantar.	Sí, imprescindible, una necesidad perentoria, porque no es bueno ni para el profesorado, ni para los alumnos ni para las familias que haya una sucesión constante de normas porque eso produce desilusión, decepción, desorientación, genera desconcierto en todo el mundo.

<b>Categoría</b>	<b>Profesor/a 4</b>	<b>Profesor/a 5</b>	<b>Profesor/a 6</b>
<b><i>Estructura del Sistema Educativo</i></b>	<p>En la ESO rebajar algún año la enseñanza obligatoria, respecto a los 4 cursos no está mal.</p> <p>El Bachillerato debería ser por lo menos de 3 cursos.</p>	<p>El sistema actual es muy parecido al sistema LOGSE, lo único que al ser todos los cursos iguales y no diferenciar caminos es más complicado para atender a todas las necesidades de los alumnos. Que sea hasta los 16 años es como antes y que la etapa de 4 cursos no se diferencie entre el primer y segundo ciclo no es relevante.</p>	<p>La estructura es inevitable, la inserción al mercado laboral es a partir de los 16 años.</p> <p>Respecto a la ampliación del Bachillerato un curso más o dos no lo tiene claro.</p>
<b><i>Aumentar obligatoriedad hasta los 18</i></b>	<p>No, todo lo contrario, reducirla por lo menos a los 15.</p>	<p>No tiene mucho sentido, si fuera para formar profesionalmente probablemente, pero lo que es de cara a la universidad no.</p> <p>Hay alumnos que realmente ni a los 14 quieren estudiar, sería forzar algo que no se necesita.</p>	<p>Ve pros y contras, obligar a estudiar hasta los 18 años es contraproducente para la enseñanza. No se puede crear guarderías para dejar ahí a los adolescentes.</p>
<b><i>Etapa de más cambios legislativos</i></b>	<p>1º en la ESO, luego Bachillerato y Primaria. FP es lo que menos ha cambiado.</p>	<p>Primaria.</p>	<p>En la ESO y en FP.</p>
<b><i>Etapa más</i></b>	<p>La ESO, sin duda, y después grados</p>	<p>La ESO, por la propia edad de los</p>	<p>La ESO, por la edad, las hormonas, la rebeldía, unido a que están metidos</p>



<b>problemática</b>	medios de FP y ahora los PCPI.	alumnos, por la adolescencia.	en pocos metros cuadrados para ellos.
<b>Porcentaje que no titula en ESO</b>	No sabe.	Cerca de un 40% y en Castilla-La Mancha duda.	Sobre el 30% y en Castilla-La Mancha no sabe datos exactos.
<b>Causas del fracaso escolar en la ESO</b>	1º alumnos que no quieren estudiar y se sienten obligados a estar ahí. 2º tenemos un sistema educativo muy permisivo donde no es obligatorio estudiar y donde los alumnos no se sienten presionados ni por los padres ni por el sistema educativo a estudiar.	1º por la importancia que la educación se le da desde las familias. 2º porque tampoco los alumnos entienden que eso les vaya a servir para su futuro.	Retraso en Primaria en las materias instrumentales de Lengua y Matemáticas, estamos fallando todos en las instrumentales. Y luego se va pasando porque no te puedes enfrentar a algo que ya va demasiado largo. Es decir, es que el árbol se tuerce en la Primaria no en la Secundaria.
<b>Consulta la legislación educativa</b>	Sí, normalmente. Las cosas que van saliendo nuevas y lo que le va a afectar.	Sólo cuando la necesita para cosas muy puntuales.  A nivel de currículo, evaluación, permisos,... algo puntual para uso personal.	Sí, todo lo relacionado con el Bachillerato y todas las novedades, currículos nuevos,...
<b>Pacto político en educación y estabilidad legislativa</b>	Sí, sería beneficioso, si primero sientan unas bases que estén de acuerdo con los profesores, no sólo un pacto que estén de acuerdo los dos partidos.	Sería fundamental, beneficioso no, fundamental.	Es imprescindible.

<b>Categoría</b>	<b>Profesor/a 7</b>	<b>Profesor/a 8</b>	<b>Profesor/a 9</b>
<b><i>Estructura del Sistema Educativo</i></b>	La ESO correcto y ve escaso los 2 años de Bachillerato.	Bien, pero ampliaría el Bachillerato a 3 y dejaría la ESO en otros 3.	La ESO está bien hasta los 16 años pero el Bachillerato debería ser de 3 años, aunque la ESO sea hasta los 15.
<b><i>Aumentar obligatoriedad hasta los 18 años</i></b>	<p>Iría condicionado a los resultados académicos de los alumnos. Si realmente fuera eficaz y se mejorasen resultaos académicos sí, si el fracaso sigue consolidado no.</p> <p>No depende de que se estudie más sino de que se estudie de otra forma.</p>	No le parece bien, porque mucho antes los alumnos ya sabemos si quieren o no y debido a la desmotivación que tienen no le parece bien ampliarlo.	En principio no. Hay otros problemas educativos, tanto de abandono como de no titular a los 16, con lo cual es una cosa quizá poco pensada, aunque ya se ha lanzado el debate.
<b><i>Etapas de más cambios legislativos</i></b>	ESO.	En Primaria y en ESO.	ESO.
<b><i>Etapas más problemáticas</i></b>	El primer ciclo de ESO. Porque es un cambio bastante radical entre lo que es la enseñanza primaria y la secundaria, el tipo de relaciones, el estar en contacto con alumnos ya muy heterogéneos de diferentes edades, quizá esos niños están todavía poco maduros, poco formados, es una etapa	La ESO, indudablemente, por las características de los alumnos.	La ESO, pero especialmente 1º y 2º.  Pues a veces porque los alumnos no quieren estudiar, tienen una edad conflictiva, eso dificulta tanto la labor del profesorado de intentar enseñar lo que sabe, especialmente 1º y 2º, en 3º y 4º parece que es menos

	conflictiva y que hay que controlar y cuidar mucho.		problemática.
<b>Porcentaje que no titula en ESO</b>	Alrededor de un treinta y tantos por ciento.	Exacto no, pero calcula sobre un 40%, más o menos. Y en Castilla-La Mancha más o menos.	En España un 31% y en Castilla-La Mancha no lo sabe.
<b>Causas del fracaso escolar en la ESO</b>	Fundamentalmente hay una desmotivación, una falta de interés, poca conexión entre los contenidos y los intereses del alumno, las demandas sociales,... es plurifactorial, no hay un solo elemento, sería la suma de muchos factores y sobre todo no se valora la educación, la cultura...	Es un problema social y también educativo, pero sobre todo social en cuanto a la desmotivación y a las características que tienen hoy día los alumnos en su casa, todo lo que les perturba, los móviles y todas esas cosas.	Un poco a la actitud de los propios alumnos y de las familias porque el sistema educativo no es rígido, da muchas facilidades para titular, se puede titular con 2 asignaturas suspensas y excepcionalmente con 3. Además está la diversificación o los PCPI con el mismo título. El sistema ya no puede dar ya más de sí. Si el alumno no quiere no hay nada que hacer y dificultades todos tenemos.
<b>Consulta la legislación educativa</b>	Sí, cuando hay que hacer las programaciones, cualquier innovación que surge, suele estar al día, la lee en el momento y la archiva.	Sí, a nivel general desde los currículos, pasando por las órdenes, etc. Para aplicarlas a su trabajo.  Está al día en cuanto a teoría pero no en fechas en concreto.	A veces, la que afecta a su materia o las cosas que le interesan pero realmente poco.
<b>Pacto político en</b>	Sería beneficioso, sin ninguna duda. La	Sí, indudablemente, lógicamente	Depende de lo que pacten. Se habla

**educación y  
estabilidad  
legislativa**

educación tiene que estar por encima de las ideologías políticas y ser un pacto de Estado. La riqueza fundamental de un país es el recurso humano, la preparación de gente capaz tecnológicamente, científicamente, y poco se puede hacer si no hay un buen sistema educativo que la provoque y la potencie.

abarca a toda la sociedad y es obligatorio ese pacto.

mucho de pacto educativo pero habrá que ver qué pactan. En las leyes educativas que han hecho unos y otros siempre hay mucha terminología pedagógica que no saben muy bien lo que quieren decir, pero modificar la actitud de los alumnos que fracasan es difícil por mucho pacto que haya.

### **2.1.1.- En cuanto a la estructura del Sistema Educativo**

La mayoría de los docentes entrevistados está a favor de la estructura actual de la ESO, de cuatro cursos en lugar de ciclos. Casi la totalidad opina que el Bachillerato debería ser de tres cursos en lugar de los dos actuales. Algunos se pronuncian sobre cómo lo harían: reducirían la ESO a tres cursos y aumentarían el Bachillerato a tres. Ninguno habla de retrasar en un año la entrada en la Universidad o en la FP de grado superior.

En este sentido resaltamos los siguientes comentarios:

“Me parece bien que la educación sea obligatoria y común hasta los 15 ó 16 años y el Bachillerato me parece corto con 2 años, pero antes de reestructurarlo todo de nuevo lo dejaría como está con algún pequeño cambio” (Profesor/a 1).

“En cuanto a la enseñanza obligatoria hasta 16 años tal y como está ahora mismo no estoy de acuerdo, creo que habría que rebajar algún año la enseñanza obligatoria (...). Respecto a la ESO de 4 cursos no me parece mal y al Bachillerato de 2 cursos no estoy de acuerdo, debería ser por lo menos 3” (Profesor/a 4).

“Me parece bien, pero por ejemplo yo te contestaría (...) de ampliar el Bachillerato a 3 y dejar la ESO en otros 3” (Profesor/a 8).

En cuanto a adelantar o atrasar el Bachillerato para convertirlo en una etapa de tres cursos, existen aspectos favorables y negativos en ambos casos. Si lo adelantamos, tendríamos una Secundaria con una estructura casi similar a la francesa y una ESO reducida a tres años que habría que modificar en su totalidad, con las correspondientes repercusiones sobre la formación profesional de Grado Medio y los PCPI. Si lo alargamos, se produciría la situación de un año sin entradas en la Universidad, lo que generaría muchas protestas y un coste político de consecuencias imprevisibles.

### **2.1.2.- Ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años**

Los nueve profesores se pronuncian en contra de la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años. Alegan que causaría más problemas que beneficios:

“No, porque creo que es ahora hasta los 16 y los chicos que no quieren estudiar lo único que haces es posponerles y obligarles, hasta los 18 años sería mucho, tendríamos más absentismo, etc” (Profesor/a 2).

“No en absoluto, en ningún caso (...) porque supondría mantener a los alumnos, a muchos alumnos hasta los 18 años mucho tiempo, demasiado tiempo, a muchos alumnos que no quieren realmente estudiar y lo único que causarían sería problemas en los centros, a los profesores y a todos, al equipo directivo y a sus compañeros que también importa” (Profesor/a 3).

“En principio no. Pienso que hay otros problemas educativos, tanto de abandono como de no titular a los 16, con lo cual, es una cosa, no sé, quizá poco pensada, aunque ya se ha lanzado el debate” (Profesor/a 9).

Parece que la tímida propuesta formulada por el ministro de Educación, Ángel Gabilondo, en septiembre de 2009 de aumentar hasta los 18 años la escolarización obligatoria no goza de una buena aceptación por parte de los docentes. Gabilondo matizaba posteriormente: “No digo que esto vaya a ocurrir mañana, pero Portugal lo tiene”. El asunto es serio y controvertido, solo seis<sup>8</sup> (de los 27) países de la UE tienen una escolarización hasta los 18 (y tres de ellos de forma parcial), y el caso de Portugal presenta peores resultados escolares que España, con un índice de abandono del sistema del 36,3%.

Los docentes que trabajan diariamente en los centros de Secundaria saben lo difícil que resulta mantener en las aulas al alumnado cuando se aproximan a los dieciséis años, muchos de ellos dicen estar por obligación hasta que puedan abandonar el centro e incorporarse al mundo laboral. Si difícil es mantenerlos hasta los dieciséis años más debe ser hasta los dieciocho años. La obligatoriedad no es suficiente por sí misma, más bien

---

<sup>8</sup> Bélgica, Holanda, Alemania, Polonia, Hungría y Portugal.

actuaría en contra de lo pretendido y las estadísticas de absentismo y fracaso escolar se dispararían. Como dice el profesor y director de instituto Torres Rubio (2009): “El objetivo de educar más, a más jóvenes y durante más tiempo, solamente se conseguirá si son ellos mismos los que deciden transitar durante más tiempo por el sistema educativo porque la formación que se les ofrece es atractiva y rentable desde el punto de vista profesional, esto es, que el esfuerzo y años dedicados a la formación tengan un claro reconocimiento social, profesional y económico”.

### ***2.1.3.- Una etapa educativa que ha sufrido más cambios legislativos***

Ocho de los nueve entrevistados piensan que la etapa con más cambios legislativos desde su creación ha sido la ESO. Los cambios en Primaria, Bachillerato y Formación Profesional son escasamente mencionados. Y es que las últimas reformas educativas han puesto el acento en la etapa considerada, también, la más problemática: la ESO. Y es que esta etapa, a camino entre la Educación Primaria y la Secundaria Postobligatoria, presenta una complejidad organizativa y curricular, tanto para el alumnado adolescente como para el profesorado, debido al deseo de abarcar muchas enseñanzas, niveles y programas en un mismo centro, de modo que se pueda dar una respuesta personalizada y continua a la diversa población escolar que accede a los institutos de educación secundaria.

### ***2.1.4.- Una de las etapas educativas más problemática***

Todos los docentes entrevistados perciben que una de las etapas educativas que encierra mayores problemas es la ESO. Algunos resaltan especialmente los cursos de 1º y de 2º como los más problemáticos. Otros, la FP de grado medio y, actualmente, los PCPI. Las causas se atribuyen a la edad, la falta de disciplina, la falta de interés, motivación, etc. Como botón de muestra resaltamos algunos comentarios en este sentido:

“La ESO, (...) porque hay muchos alumnos que no quieren estudiar, que están ahí porque saben que es obligatorio y eso causa muchos problemas de disciplina, mucha frustración en el profesorado, es decir, un motivo constante de conflicto” (Profesor/a 3).

“La ESO, sin duda, y después grados medios de FP y ahora los PCPI. Básicamente porque muchos alumnos no quieran estudiar, entonces están obligados por el sistema educativo y por los padres, están en clase pero no quieren estar ahí” (Profesor/a 4).

“Quizá el primer ciclo de ESO, (...) porque es un cambio bastante radical entre lo que es la enseñanza primaria y la secundaria, el tipo de relaciones, el estar en contacto con alumnos ya muy heterogéneos de diferentes edades, quizá esos niños están todavía poco maduros, poco formados, creo que es una etapa conflictiva y que hay que controlar y cuidar mucho” (Profesor/a 7).

“...la ESO, pero especialmente 1º y 2º (...) porque los alumnos no quieren estudiar, tienen una edad conflictiva, entonces pues eso dificulta tanto la labor del profesorado de intentar enseñar lo que sabe, especialmente esos 2 cursos, luego ya en 3º y 4º parece que es menos problemática” (Profesor/a 9).

Todavía no se han solucionado los problemas que trajo la configuración de una etapa nueva, la ESO, obligatoria hasta los 16 años e impartida en los centros de Secundaria por un profesorado en su mayoría preparado para un alumnado de Bachillerato. Se trata, sin duda, de una etapa especialmente compleja, tanto por las edades del alumnado como por la necesidad de ajustes (curriculares, organizativos) en los centros, que permitan y favorezcan ese éxito escolar deseado en toda la población escolarizada.

### **2.1.5.- Sobre el porcentaje de alumnado que no obtiene el título de la ESO**

La mayoría del profesorado conoce y es consciente del porcentaje de alumnado que no obtiene el título de la ESO en España, pero casi ninguno sabe si en Castilla-La Mancha es mayor o menor. Parece que se siguen más



las noticias de ámbito nacional que autonómico, posiblemente sea por ser Castilla-La Mancha una comunidad autónoma no muy regionalista, donde poco importa su referencia con otras comunidades y su posición respecto a la media nacional.

### **2.1.6.- Con relación a las causas del fracaso escolar en la ESO**

Con respecto a las causas del fracaso escolar en la ESO se destaca la falta de motivación, interés y esfuerzo por parte del alumnado y también la falta de madurez, así como, ausencia de implicación y exigencia por parte de las familias. No se achacan culpas al propio sistema educativo ni a la falta de personal o material.

Algunos párrafos que ilustran lo dicho anteriormente son:

“Fundamentalmente a la desmotivación y al desinterés, porque recursos materiales y profesionales tienen más que nunca y la exigencia académica es menor que en tiempos pasados. Parece como si no valorasen los estudios, la mayoría de los alumnos de ESO están porque se les obliga pero no porque vean la educación como algo beneficioso para su futuro. Yo recuerdo que antes estudiábamos por nuestro futuro pero ahora parece que no les preocupa” (Profesor/a 1).

“... Primero, los alumnos que no quieren estudiar y se sienten obligados a estar ahí y ellos lo que quisieran sería estar haciendo a lo mejor un grado medio, a aprender una profesión, bueno los que no quieren estudiar no es problema nuestro, por un lado los que se sienten obligados; 2º tenemos un sistema educativo muy permisivo donde no es obligatorio estudiar y donde los alumnos no se sienten presionados ni por los padres ni por el sistema educativo a estudiar y eso hace que vengan a clase con la intención de estar” (Profesor/a 4).

“Pues fundamentalmente creo que hay una desmotivación, una falta de interés, poca conexión entre los contenidos y los intereses del alumno, las demandas sociales,... es que es plurifactorial, entonces no hay un solo

elemento, sería la suma de muchos factores y sobre todo no se valora la educación, la cultura...” (Profesor/a 7).

Un docente apunta al retraso en Primaria y su efecto en Secundaria:

“Pues yo creo que una de las claves es la Primaria, la enseñanza de 6 a 12 años, lo que son las materias instrumentales, Lengua y Matemáticas, no se tiene la base suficiente, no es que esté echando la culpa a los compañeros, a los maestros, no va por ahí, creo que de alguna manera estamos fallando todos en las instrumentales, en la Lengua y en las Matemáticas. Y luego ya a partir de ahí, se va pasando (...). Es decir, es que el árbol ya está torcido, se tuerce en la Primaria no en la Secundaria” (Profesor/a 6).

La imagen que de España ofrecen informes internacionales como el de la OCDE, *Panorama de la Educación 2009*, e incluso los *Informes PISA* (a pesar de que Castilla-La Mancha no ha participado) afirman que no todo es perfecto pero tampoco es un desastre. Por un lado y por primera vez, hay más españoles de 25 a 64 años con un título postobligatorio (Bachillerato, FP o universidad) que los que se han quedado en la enseñanza obligatoria: 51% frente a 49%. Y por otro lado, las cifras siguen dejando a España muy lejos de la media, tanto de la OCDE como de la Unión Europea. Todo ello, en medio de una crisis económica que se ceba todavía más en la población menos formada y que puede servir para atraer a más estudiantes al Sistema Educativo, sobre todo a la FP de grado medio que sigue siendo la gran debilidad del sistema español frente a la media de la Unión Europea.

### **2.1.7. Sobre si el conocimiento de la legislación educativa repercute en tu trabajo**

Todos los docentes entrevistados afirman consultar la legislación educativa, pero tan sólo aquella que le afecta a su trabajo, y muy directamente, a nivel de currículo, evaluación o cuestiones profesionales y personales. Reconocen que es difícil estar al día por la cantidad y por los cambios constantes. Y es que, en los últimos años, el Sistema Educativo ha estado sumido en un continuo cambio, en una incertidumbre para los

docentes, en un debate perpetuo donde los intereses partidistas se han superpuesto a los intereses generales.

### **2.1.8.- Pacto político en educación**

Un pacto político en educación que dé una estabilidad al sistema, se considera como necesario, fundamental e imprescindible por la mayoría de los docentes entrevistados. Se resalta la necesidad de que la educación con mayúsculas esté fuera de las “batallas” políticas y se menciona la desilusión y desorganización que supone el constante cambio de normativas y regulación educativas.

A continuación resaltamos algunos párrafos, no sin antes subrayar que en la grabación de las entrevistas se puede apreciar que los docentes emplean en este ámbito concreto un tono enérgico, seguro y categórico en sus respuestas:

“Sí, hace falta un pacto educativo porque no podemos estar sujetos a bandazos. Desde hace varios años cada curso hay que mirar alguna nueva norma que entra en vigor o que deroga a otra. Tanto cambio perjudica a todos, a los profesores nos desalienta y a las familias las desconcierta, porque de pronto se suprimen medidas que se habían planteado como imprescindibles anteriormente. Además, también parece que los políticos son incapaces de lograr un Pacto de Estado en Educación. Yo creo que tanto cambio legislativo desestabiliza y perjudica la enseñanza y crea un malestar general” (Profesor/a 1).

“ ... me parece imprescindible, me parece una necesidad perentoria, vamos me parece esencial que hubiese ese acuerdo porque no es bueno ni para el profesorado, ni para los alumnos ni para las familias que haya una sucesión constante de normas como hasta ahora porque eso produce mucha desilusión, decepción, desorientación, genera desconcierto en general en todo el mundo” (Profesor/a 3).

“La educación tiene que estar por encima de las ideologías políticas y ser un pacto de Estado” (Profesor/a 7).

Resulta obvio que el pacto es necesario para lograr una mayor continuidad y estabilidad de un sistema educativo sometido a demasiados vaivenes y para articular y sumar esfuerzos en aquellos aspectos que se consideren prioritarios, pero en cada legislatura se plantea con más retórica que con visos de realidad y los criterios ideológicos se imponen a los educativos.

## 2.2.- Currículo

### METACATEGORÍA: “CURRÍCULO”

Categoría	Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3
<b>Modelo curricular</b>	El de los contenidos por cursos.	El de la LOCE y la LOE con contenidos por cursos.	Por cursos, acotarlo un poco más mejor que tan abierto.
<b>Competencias</b>	<p>Son una moda, como en su día los temas transversales.</p> <p>Se introduce en la programación, y se tiene en cuenta en la metodología para mejorar los resultados de la evaluación de diagnóstico por competencias. La mayoría de los profesores lo pone en el papel de la programación y nada más.</p>	<p>Una novedad positiva siempre y cuando se lleven y no deje de ser algo puesto en un papel o en los libros.</p> <p>En el centro no se trabaja por competencias.</p>	<p>Una necesidad para adaptarnos a Europa, aunque parece lo mismo que siempre pero con otro nombre.</p> <p>Se trabaja a través de las programaciones.</p> <p>En la práctica no supone cambio.</p>
<b>Currículo de su materia en Castilla-La Mancha</b>	Lo conoce. Es casi idéntico al establecido por el Ministerio.	Lo conoce. Le parece adecuado.	Lo conoce. En esencia contiene lo mismo que las enseñanzas mínimas.
<b>Libros de texto</b>	Están por encima del Currículo. Se rigen por el currículo nacional y	Siguen el Currículo.	Siguen el Currículo.

cambian cada vez que cambia la ley de educación nacional.

**Referencia para la programación didáctica**

El Currículo y los libros de texto, pero más el libro por comodidad para los alumnos y para el profesor.

Para la parte más teórica el Currículo, pero para el día a día y la programación de aula más con los libros de texto que el currículo del área.

Para la programación didáctica el Currículo y para impartir clase los libros de texto.

**Realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación**

No son realistas, por ejemplo en ESO, los alumnos que acaban y titulan no llegan a cumplir esos objetivos.

Sí.

No, están por encima.

**Cambios legislativos del currículo en la práctica**

No suponen cambios en la práctica, se cambia la programación y los libros de texto por obligación, pero los temas siguen siendo los mismos.

En el aula no suponen cambios. Es más a nivel teórico, programaciones y proyecto educativo.

En el sentido de que tenemos que cambiar la programación y libros de texto de forma constante.

Categoría	Profesor/a 4	Profesor/a 5	Profesor/a 6
<b>Modelo curricular</b>	Estaba acostumbrado al de la LOGSE, su asignatura se presta bien a ello.	No sabe cuál sería mejor, estaba acostumbrada al de la LOGSE, pero por cursos nos lo facilita más.	Por cursos.

No sabe cuál es el más apropiado.

**Competencias**

Son una tontería.

No sabe hasta qué punto incide puesto que se daban por supuesto incluidas en las materias.

Las cosas siguen igual, pero se les cambian el nombre.

Cambios en la práctica muy puntuales, por ejemplo las TIC. La competencia emocional va con las personas y las competencias lingüísticas, matemáticas,... se daban ya por supuestas en cada una de las áreas.

No se trabaja en el centro, se hace como antes, no hay cambios significativos.

**Currículo de su materia en Castilla-La Mancha**

Lo ha leído y lo ha incluido en la programación, pero conocerlo y dominarlo no.

Lo conoce. Refleja la propia ley, tampoco tiene excesiva variación.

Lo conoce. Le parece correcto.

**Libros de texto**

Intuye que los hacen siguiendo el currículo.

No ha comparado si siguen fielmente el currículo.

Siguen fielmente el currículo.

**Referencia para la programación didáctica**

El currículo para ajustarse a la ley.

Para la programación didáctica el currículo, para la tarea y el trabajo diario los libros de texto.

El libro de texto, pero también se puede ampliar con el currículo.

**Realistas los objetivos, competencias y**

No.

Se tendría que llegar a eso, en la práctica es más difícil.

Son teóricos. A nivel práctico se hace lo que se puede.

**criterios de  
evaluación**

**Cambios  
legislativos del  
currículo en la  
práctica**

Si lo aplicas sí, pero hay cambios que no son realistas y no puedes seguirlos al pie de la letra.

En idiomas no suponen mucho cambio porque siempre se han venido haciendo una serie de cosas que se tienen que seguir haciendo, pero en general pienso que sí ha cambiado en otras asignaturas.

Ninguno o muy pocos.

No, la inercia te sigue llevando a lo mismo.

En las programaciones sí, pero se queda más a nivel burocrático que en la práctica del día a día.

Categoría	Profesor/a 7	Profesor/a 8	Profesor/a 9
<b>Modelo curricular</b>	Más interesante los contenidos por bloques y por cursos, aunque en el fondo se siga una línea integradora.	Para Lengua Castellana y Literatura la progresión es muy importante. No ha habido demasiados cambios en la LOE con respecto a la LOGSE en cuanto a contenidos y tal, pero la distribución Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales la podemos hacer exactamente lo mismo en la LOE porque los bloques de contenidos los podemos distribuir llamándoles de otra manera exactamente lo mismo.	Por cursos, sin distinguir Conceptos-Procedimientos-Actitudes, lo tuvimos un tiempo y era un poco lío, se hacía de forma mecánica por quitártelo de encima.



### **Competencias**

Le parece muy bien, lo que ocurre es que no sabe la utilidad real que tiene en el sistema ni la repercusión en la metodología de enseñanza, hasta ahora son simples palabras, como teoría.

No le parece mal, es un poco ahondar en lo de los transversales llamándolo de otra manera.

Lo trabajas en tu centro, en las programaciones, y lógicamente se traduce en el día a día en las clases.

No le parece bien porque es una cosa indefinida, parece que son como modas pasajeras que duran unos cuantos años, nueva terminología pedagógica. Como los temas transversales en su día.

Y el profesorado, como no está definido, lo interpreta cada uno a su manera.

Lo trabaja en su centro para hacer la programación, pero luego en las clases no cambia nada.

### **Currículo de su materia en Castilla-La Mancha**

Lo conoce. Le parece bien, aunque intenta trabajar lo más localista.

Lo conoce. Le parece muy amplio, poco realista con los alumnos y en algunas partes poco desarrollado, poco ajustado a la realidad.

En algunos aspectos está por encima y en otros los deja bastante pobres.

Lo conoce, no está mal pero es peor que el anterior, más ambiguo, orientado a las competencias.

### **Libros de texto**

Siguen el currículo, pero no en el orden establecido.

Recogen la realidad nacional de todos los currículos españoles, entonces adapta un poco esos libros al currículo de Castilla-La Mancha, ampliando los temas que trata menos.

Siguen el Currículo.

**Referencia para la programación didáctica**

El currículo y sobre ello elige el libro de texto que esté adecuado al contenido curricular.

El currículo. Asignando la equivalencia de los temas que les da a principio de curso a los alumnos para que no se pierdan.

El currículo.

**Realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación**

Como lo de las competencias, se formulan teóricamente. Cada vez están más ajustados a la realidad, antes eran mucho más enfáticos que ahora, poco a poco se va aterrizando.

En algunos casos están por encima y en otras cosas no llegan. Quizá también debido a las características de los alumnos en este centro, pero algunos objetivos es imposible que se cumplan.

No son realistas, poco objetivas, muy ambiguas, poco definidas, la terminología en la que están expresados no se entiende muy bien.

Los profesores a la hora de la verdad evaluamos de otra manera, lo camuflamos con esa terminología.

**Cambios legislativos del currículo en la práctica**

En las programaciones.

Siempre suponen algo de cambio pero, básicamente, lo que es el grueso de la práctica no, son matices.

No mucho, solamente cambios en algunos contenidos, pero en la práctica docente no cambia mucho.

### **2.2.1.- Sobre el modelo curricular más apropiado para organizar la programación**

La mayoría de los actores docentes entrevistados prefieren que la Administración fije el currículo por cursos y no por etapas. Además, les parece más apropiado que los contenidos se presenten integrados y por bloques, sin distinción entre conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es decir, prefieren el modelo actual que establece la LOE. Así, podemos entrever que:

“...la distribución Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales me parece que la podemos hacer exactamente lo mismo en la LOE porque los bloques de contenidos (...) los podemos distribuir llamándoles de otra manera exactamente lo mismo” (Profesor/a 8).

“Por cursos sí, sin distinguir Conceptos-Procedimientos-Actitudes, eso lo tuvimos un tiempo aquí y era un poco lío, se hacía de forma mecánica por quitártelo de encima” (Profesor/a 9).

A los docentes no les resulta atractiva la toma de decisiones burocráticas para concretar el currículo establecido entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma. Además, antes de que se produzcan los cambios lógicos surgidos de su puesta en práctica se producen cambios derivados de una nueva ley y su consiguiente desarrollo legislativo.

### **2.2.2.- La novedad de las competencias en la LOE**

En cuanto a la novedad que suponen las competencias básicas en el currículo que desarrolla la LOE el profesorado entrevistado manifiesta diversidad de opiniones: desde valorarlo positivamente hasta el otro extremo e, incluso, no saber qué supone esta novedad. A otros, les parece algo similar a los temas transversales del currículo de la LOGSE pero con otro nombre.

Durante el poco tiempo que lleva vigente esta nueva normativa, se destaca que se trabaja más a nivel teórico en las programaciones didácticas, por ser obligatorio, que a nivel práctico en el aula.

“Una moda, como lo fueron en su día los temas transversales, de los que ahora ya ni se sabe nada” (Profesor/a 1).

“... una necesidad, una obligación porque tenemos que adaptarnos a Europa, aunque en principio parece lo mismo que siempre pero con otro nombre” (Profesor/a 3).

“...yo es que creo que las cosas siguen bastante igual, pero que les cambian el nombre” (Profesor/a 6).

“No me parece mal, me parece que es un poco ahondar en lo de los transversales llamándolo de otra manera, (...). Lo traducimos en las programaciones, y lógicamente se traduce en el día a día en las clases” (Profesor/a 8).

El profesorado se muestra ajeno al debate que supone la llegada de las competencias básicas o el enfoque del currículo por competencias. Parece mucho más interesante un debate sobre lo que de verdad importa hacer en las escuelas: apoyar al profesorado a que ayude a los estudiantes a construirse una mente bien amueblada, unos hábitos seguros y eficaces, así como promover la capacidad de ser autónomo, honesto, altruista y buen ciudadano para seguir aprendiendo toda la vida.

### **2.2.3.- El currículo publicado por la Comunidad de Castilla-La Mancha**

Todo el profesorado entrevistado manifiesta conocer el currículo vigente en la Comunidad de Castilla-La Mancha. La mayoría tiene una opinión favorable y dice que, en esencia, es casi idéntico a las Enseñanzas Mínimas establecidas por el Ministerio.

#### **2.2.4.- Sobre la utilización y empleo de los libros de texto**

La mayoría de los docentes entrevistados opina que los libros de texto siguen, en líneas generales, el Currículo vigente, por lo su utilización es adecuada y conveniente para alcanzar los objetivos propuestos. No se menciona en ningún momento el tema sobre competencias.

#### **2.2.5.- Los referentes de la programación didáctica**

Todos los docentes toman como referencia para elaborar la programación didáctica el currículo. Sin embargo, la mayoría señala que para el trabajo en el aula es más adecuado el seguimiento del libro de texto.

“...la parte más teórica yo el currículo, pero luego el día a día y la llamada programación de aula lo haces más con los libros de texto que cogiendo el currículo del área” (Profesor/a 2).

“Para la programación didáctica el Currículo y para impartir clase los libros de texto” (Profesor/a 3).

“Tomo el currículo y sobre ello ya elijo el libro de texto que esté adecuado a lo que es el contenido curricular” (Profesor/a 7).

La programación didáctica forma parte de lo que podríamos llamar “burocracia administrativa del centro”, junto con los informes de evaluación para padres, para el centro, etc. en lugar de un documento práctico de reflexión y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se tiene que producir en las clases. A ello se le une la comodidad, o seguridad, tanto para los docentes como para el alumnado, de regirse por un libro de texto como nivel de referencia curricular.

### **2.2.6.- Adecuación y realismo de los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo**

En este apartado se constata una diversidad de opiniones, aunque una gran parte del profesorado entrevistado piensa que están por encima de la realidad y que son meros referentes teóricos, a pesar de que, en la práctica, no se alcancen.

“El currículo es sensato y creo que es objetivo en el sentido de que se tendría que llegar a eso (...) en la práctica es más difícil” (Profesor/a 5).

“Yo creo que son teóricos. Luego a nivel práctico se hace lo que se puede” (Profesor/a 6).

“...yo creo que no son realistas. Poco objetivas, muy ambiguas, poco definidas, porque todo son en la terminología que están expresados no se sabe muy bien... creo que los profesores a la hora de la verdad evaluamos de otra manera, lo camuflamos con esa terminología vamos” (Profesor/a 9).

Aunque los docentes no lo explicitan, está claro que alcanzar en la práctica los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo depende, y mucho, del grupo de alumnos y alumnas del que se trate. No es lo mismo un grupo con una ratio alta, desmotivados y que presentan problemas de disciplina con las consiguientes consecuencias, que una realidad educativa que muestre todo lo contrario.

### **2.2.7.- Los cambios legislativos relativos al currículo en la práctica**

Todos los profesores entrevistados constatan el hecho de que los cambios legislativos en el currículo suponen más cambios a nivel teórico de programaciones didácticas y libros de texto que a nivel práctico.

“... suponen cambiar la programación y los libros de texto por obligación, pero en mi asignatura los temas siguen siendo los mismos” (Profesor/a 1).

“En la práctica, en el sentido de que tenemos que cambiar la programación, libros de texto y todo esto de forma constante” (Profesor/a 3).

“Siempre suponen algo de cambio pero, básicamente, lo que es el grueso de la práctica no, son matices” (Profesor/a 8).

## 2.3.- Atención a la diversidad

### METACATEGORÍA: “ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”

Categoría	Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3
<p><b>Medidas de atención a la diversidad en LOGSE, LOCE y LOE</b></p>	<p>Bien que se haya rebajado la edad para entrar en los PDC y PGS. La compensatoria ha desaparecido.</p> <p>Desacuerdo con los itinerarios porque se harían grupos de “buenos y malos” y los malos con los malos se vuelven más malos. Esos grupos se dejarían para los profesores interinos y con menos experiencia.</p> <p>En Bachillerato suficientes.</p>	<p>Bien que se rebaje la edad para entrar en los PDC, aunque no son muy distintos.</p> <p>Los PGS y el 1º del PCPI son similares, la diferencia está en 2º, se le da demasiada importancia al PCPI porque los que abandonan creen que van a conseguir título y trabajo. Está bien que consigan el título con el PCPI si consiguen lo mismo que con 4º de ESO.</p> <p>Los itinerarios de la LOCE que empezaran en 3º es demasiado pronto.</p> <p>En Bachillerato suficientes, excepto para alumnos con discapacidad física.</p>	<p>Mejor las de la LOE.</p> <p>Los itinerarios no porque es acotar demasiado y los chicos no tienen por qué saber tan pronto qué es lo que quieren hacer en el futuro.</p> <p>Que se rebaje la edad para entrar en los PDC bien, igual que en los PCPI.</p> <p>Que se pueda obtener el título a través del PCPI bien, una buena forma de llegar y conseguir el mismo objetivo.</p> <p>En Bachillerato son suficientes.</p>



***Aumento de medidas en la ESO desde que empezó a implantarse***

Sí, han aumentado.

Sí, han aumentado y estamos más familiarizados con ellas.

Sí, han aumentado.

***Decreto autonómico de atención a la diversidad***

Se conoce. Muchas no se llevan a cabo, como los programas de currículo adaptado para los alumnos de primer ciclo de ESO.

Debería haber medidas para los alumnos con interés de 1º y 2º de ESO, al estilo de la diversificación de 3º y 4º. Reducir el nº de alumnos por profesor.

Se conoce. Bien, siempre y cuando se dote de personal y material suficiente.

Se debería volver a implantar la educación compensatoria en vez de interculturalidad, muchos chicos no son de adaptación curricular por discapacidad psíquica, pero tampoco llevan el currículo ordinario y los programas de interculturalidad no llenan ese vacío.

Se conoce. Hay una incoherencia entre la LOE y el Decreto porque hay medidas modificadas por la LOE.

No son suficientes, los alumnos con un gran desfase curricular en 1º y 2º de ESO no tienen medidas específicas para ellos y deberían tenerlas porque si no van al fracaso escolar de cabeza.

***Puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en el centro***

Cada vez hay más medidas, la ratio ha disminuido con los años y el currículo bajando de nivel y cada vez hay más suspensos.

Han ido aumentando. Cada vez se han ido dotando de mucho más personal y la gente está más concienciada de qué tipo de chicos son, qué material necesitan, qué se puede hacer.

En cada centro se aplica de una forma diferente, se echan en falta las medidas para el alumnado que no puede acceder a los PCPI ni PDC porque no cumplen los requisitos legales.

***Reparto de los ACNEAE e inmigrantes entre centros***

No hay un reparto equitativo.

En la zona en la que estamos en los ACNEAES sí.

No hay un reparto equitativo.

**públicos y  
privados-  
concertados**

Quizá en inmigrantes no.

Categoría	Profesor/a 4	Profesor/a 5	Profesor/a 6
<b>Medidas de atención a la diversidad en LOGSE, LOCE y LOE</b>	En principio de acuerdo con las medidas, pero cada vez más escéptico porque los alumnos no las aprovechan todo lo que se debería, en la práctica se convierten en un cajón de sastre donde se meten alumnos que no lo merecen y además es un gasto innecesario de profesorado, de material, de recursos,... para alumnos que no están interesados. La idea es buena y se debería seguir si se le pega un cambio, es decir, que los alumnos tengan interés en aprovecharlos.	Las medidas son casi todas muy similares, simplemente se les ha cambiado un poco el nombre.	Están muy bien para los departamentos de orientación, pero la clave, independientemente de LOGSE o LOE, sería la ratio.  Los itinerarios pueden provocar conflicto de intereses entre los departamentos.  Bien que se haya rebajado la edad para entrar en los PDC y mal que puedan titular con un PCPI.  En Bachillerato no se deben bajar los contenidos.
<b>Aumento de medidas en la ESO desde que empezó a implantarse</b>	Sí, han aumentado.	Existían prácticamente las mismas, otra cosa es que se usaran.	Más medidas teóricas sí.

**Decreto autonómico de atención a la diversidad**

No lo conoce.

Lo conoce, pero no sabe en concreto qué medidas contempla.

Sabe que existe pero no lo conoce.

**Puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en el centro**

Hay bastantes, se están haciendo bien, la oferta es grande. También hay alumnos que deberían estar en esas medidas y no están, por desconocimiento de los alumnos o de las familias y a veces por dejadez. Y a lo mejor hay alumnos que no deberían estar.

La puesta en práctica es similar, nada más que cambian los nombres, los alumnos siguen teniendo desdobles, diversificación para alumnos de una determinada edad, aunque se haya adelantado. Lo único diferente es el PROA en lo que es atención a alumnos por las tardes.

El departamento de orientación no informa.

**Reparto de los ACNEAE e inmigrantes entre centros públicos y privados-concertados**

Legalmente cree que el reparto es equitativo, pero en la práctica tiene la sensación de que no.

Desconoce el reparto en porcentajes, se comenta, se dice, que hay más en la pública.

No hay un reparto equitativo.

Categoría	Profesor/a 7	Profesor/a 8	Profesor/a 9
<b>Medidas de atención a la diversidad en</b>	Atender la individualidad y las peculiaridades de los alumnos es	Intentar abarcar o trabajar la diversidad es muy complejo, todos son programas que intentan mejorar, los desdobles, los PCPI, pero	Tienen el objetivo de que todos los chicos obtengan el título y el título vale lo mismo tanto si se obtiene por una

**LOGSE, LOCE y LOE**

fundamental.

Muchas de las medidas no serían necesarias si las ratios fueran menores, reducir ratios te facilitaría una atención más individualizada.

Se deben hacer con criterios aceptados y justificados.

En Bachillerato sólo aplica atención a alguna deficiencia física, es inflexible con los niveles aunque facilita la adquisición de aprendizajes, pero sin medidas concretas.

necesitamos tiempo para que se concreten o veamos los resultados.

En la LOGSE, las adaptaciones curriculares, compensatoria y todas eso tampoco estaba mal.

Los itinerarios le parecían muy bien.

Que se rebaje la edad para los PDC le parece muy bien porque con 14 años ya se sabe si un alumno va a intentarlo o no.

Que con el PCPI se obtenga el título está dudosa.

Las medidas en Bachillerato son suficientes.

vía o por otra.

Los itinerarios no se llegaron a implantar en 3º y 4º pero es una cosa atractiva

Que se rebaje la edad para los PDC le parece muy bien

Los PCPI no los conoce muy bien.

En Bachillerato no tendría que haber muchas.

**Aumento de medidas en la ESO desde que empezó a implantarse**

Sí, han aumentado.

No sabe en cuanto a número, aunque haya más medidas en resultados está más o menos igual.

Cree que han aumentado, pero no está seguro.

**Decreto autonómico de atención a la diversidad**

No lo conoce.

Lo conoce. Le parece que cuenta muchas cosas muy interesantes pero en la práctica es muy difícil porque falta personal y material.

No lo conoce mucho.

***Puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en el centro***

En este centro se trabaja bien la atención a la diversidad, se dan respuestas a las necesidades.

Son escasas y no se llevan a cabo al 100% porque necesitaríamos más profesorado, más material, más medios, más todo.

En su centro sí se llevan a la práctica, se hacen esfuerzos por parte del profesorado y del equipo directivo.

***Reparto de los ACNEAE e inmigrantes entre centros públicos y privados-concertados***

En los ACNEAE no sabe.

En inmigrantes ha sido siempre un conflicto, siempre ha habido institutos que, por la razón que sea, estaban menos cargados de inmigración que otros.

No es un reparto, no existe ese reparto.

En su ciudad parece que hay un reparto equitativo.

### **2.3.1.- Las medidas de atención a la diversidad en la LOGSE, LOCE y LOE**

Se detecta una opinión favorable con respecto a la reducción de la edad para entrar en los Programas de Diversificación Curricular y en los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Sin embargo, la mayoría está en contra del establecimiento de itinerarios en los últimos cursos de la ESO. Obtener el título de la ESO a través de los PCPI presenta algunas dudas entre el profesorado. Se alude también a la rebaja de las ratios como medida que favorecería la atención a la diversidad y al escaso interés y motivación por parte del alumnado para una mejor optimización.

Las medidas en Bachillerato se consideran suficientes.

“Veó bien que se haya rebajado la edad de los 16 para entrar en los Programas de Diversificación y PGS. La compensatoria se empezó a desarrollar pero ahora ha desaparecido, no sé por qué. Los itinerarios no me parecen bien, porque se harían grupos de buenos y malos y los malos con los malos se vuelven más malos. Además esos grupos se dejarían para los profesores interinos y con menos experiencia” (Profesor/a 1).

“En un principio estoy de acuerdo con ellos, estaba de acuerdo, pero cada vez la verdad es que me voy haciendo más escéptico, supongo que, producto por un lado de que he trabajado en algunos de éstos y 2º que ves la evolución, porque los alumnos no los están aprovechando todo lo que se debería aprovechar, entonces en la práctica o se convierten en un cajón de sastre donde se meten alumnos que no lo merecen y aparte pienso que es un gasto innecesario de profesorado, de material, de recursos,... para alumnos que no están interesados. Entonces, la idea me parece buena y se debería seguir si a esto se le pega un cambio” (Profesor/a 4).

### **2.3.2.- El grado de atención a la diversidad en la ESO desde que empezó a implantarse**

La mayoría de los docentes entrevistados considera que ha existido un aumento en las medidas de atención a la diversidad, aunque sean

prácticamente las mismas con pequeños cambios en el nombre y en algunos detalles.

### **2.3.3.- El Decreto autonómico de atención a la diversidad**

Muy pocos docentes de los entrevistados conocen la normativa que regula la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha y las medidas y mecanismos que en él se contemplan. El profesorado echa en falta más medidas para el alumnado que presenta desinterés y algunas disfunciones en el primer ciclo de la ESO, siguiendo el modelo de la diversificación de 3º y 4º.

### **2.3.4.- El grado de aplicación de las medidas de Atención a la Diversidad**

En este sentido se reconoce que la mayoría de las medidas se desarrollan y se llevan a la práctica con la consiguiente implicación de los centros, pero, a pesar de ello, se señala con preocupación el escaso éxito en el rendimiento del alumnado. Algunos docentes apuntan hacia otra variable que no podemos controlar totalmente como posible causa del problema: las familias.

“Cada vez hay más, la ratio ha ido bajando con los años y el currículo que damos ha ido bajando de nivel y cada vez hay más suspensos, no sé que se puede hacer. Ahora con la crisis parece que algunos alumnos muestran más interés por estudiar y continuar los estudios” (Profesor/a 1).

“han ido aumentando las medidas de atención a la diversidad, (...) se han ido dotando de mucho más personal que lleva a cabo estas medidas de atención a la diversidad y cada vez la gente está más concienciada de qué tipo de chicos son, qué material necesitan, qué se puede hacer” (Profesor/a 2).

“...por mi experiencia profesional he estado en muchos centros diferentes y en cada uno se aplica de una forma, se echan en falta lo que digo, esas medidas para ese tipo de alumnado que no pueden acceder a los PCPI ni a diver porque no cumplen los requisitos legales” (Profesor/a 3).

“Creo que hay bastantes, que se están haciendo bien, que la oferta es grande. También es verdad que pienso que hay alumnos que deberían estar en esas medidas y no están, a veces por desconocimiento de los alumnos o de las familias y a veces por dejadez. Y a lo mejor hay alumnos que no deberían estar” (Profesor/a 4).

### ***2.3.5.- Distribución entre centros públicos y privados-concertados de los ACNEAE e inmigrantes***

Para el profesorado no existe un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y, sobre todo, del alumnado inmigrante.



## 2.4.- Evaluación

### METACATEGORÍA: “EVALUACIÓN”

Categoría	Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3
<b><i>Modelo más apropiado de promoción y titulación en ESO</i></b>	Cerrado o mixto.	El de LOCE cerrado y el de LOE mixto en algunos casos.  No el abierto de la LOGSE en el que cada centro tenga una medida y un rasero.	Mixto.
<b><i>Promoción automática</i></b>	La promoción automática mal vista, antipedagógica. Que los repetidores promocionen automáticamente de 3º a 4º mal.	Que un alumno repetidor sepa que va a pasar hace que pierda motivación y ganas, aunque no se dan cuenta que van a tener una serie de carencias que luego les van a afectar.  Limitar la promoción automática a los repetidores.	La promoción automática que había entre 1º y 2º mal. La que había y hay con los repetidores no está bien, por lo menos acotarla.
<b><i>Criterios de promoción y titulación de Bachillerato</i></b>	Bien, excepto la última modificación para repetir 1º, eso hace que muchos alumnos se relajen y se tomen el Bachillerato como la ESO.  Mal que en toda España no sean	No a la opción mixta de que con 4 asignaturas suspensas los alumnos pueden decidir. Como antes mejor.  Deberían ser iguales en toda España.	Bien, excepto la última modificación para repetir 1º, hay que valorar más el esfuerzo y si se abre la mano demasiado los alumnos se relajan y no consiguen lo que se pretende.

los mismos.

Una incoherencia que no sea igual en toda España.

**Exámenes en  
septiembre para  
alumnos de la ESO**

Bien que hayan vuelto, se criticó que desaparecieron, aunque en septiembre no aprueba casi nadie.

Bien que hayan vuelto.

Bien que hayan vuelto.

**Puesta en práctica  
de los cambios en  
evaluación en el  
centro**

Sí se lleva a cabo, es obligatoria. Aunque con tanto cambio algún despiste ha habido.

Sí se llevan a la práctica.

Sí, es por ley, no queda más remedio.

**Consenso entre los  
profesores para  
decidir la  
promoción y  
titulación en ESO**

Unas veces sí y otras no.

Depende del alumno concreto, pero en principio sí se llega a un acuerdo, si no con la votación se elimina toda duda.

En general suele haber consenso, salvo casos excepcionales.

Categoría	Profesor/a 4	Profesor/a 5	Profesor/a 6
<b>Modelo más apropiado de promoción y titulación en ESO</b>	Modelo mixto.	Si tiene más libertad para decidir en favor de un alumno o de otro no le parece objetivo. Es más justo o equitativo el modelo cerrado.	Cerrado a un criterio numérico.

***Promoción automática***

Se debería cambiar, no sólo en la ESO, sino también en Primaria, es decir, no debería existir que sólo puedan repetir x años o tengan que pasar automáticamente porque ellos son conscientes de eso y no estudian, lo que va en detrimento de ellos.

No le parece bien.

Le parece una barbaridad.

***Criterios de promoción y titulación de Bachillerato***

No está de acuerdo es con el nuevo cambio que se le ha dado al Bachillerato de 1º a 2º.

Deberían ser iguales en toda España.

En contra del cambio nuevo en la promoción de 1º a 2º.

Deberían ser iguales en toda España.

***Exámenes en septiembre para alumnos de la ESO***

Bien que sean en septiembre, no en junio.

Le parece sensato, porque en una materia dar un poco más de tiempo, si el alumno tiene interés, se puede superar.

Bien que hayan vuelto.

***Puesta en práctica de los cambios en evaluación en el centro***

Sí, es por ley.

Sí se ponen en práctica.

Sí. A veces se informa en la sesión de evaluación de los cambios.

***Consenso entre los profesores para***

Se llega a una decisión por consenso pero previamente en

Ese es el problema, que no es objetivo porque depende del propio alumnado y

No suele haber consenso, suele

***decidir la promoción y titulación en ESO***

algunos casos suele haber bastantes discusiones, porque hay profesores que consideran que es más importante que un alumno pase de curso, aunque tenga varias suspensas, para que siga con sus compañeros, para que no se sienta frustrado, mientras que otros piensan que si tiene que repetir debe repetir, porque hay que evaluar la formación, no otros aspectos externos.

del equipo de profesores, a veces no hay consenso y depende del tipo de alumno.

haber peleas.

<b>Categoría</b>	<b>Profesor/a 7</b>	<b>Profesor/a 8</b>	<b>Profesor/a 9</b>
<b><i>Modelo más apropiado de promoción y titulación en ESO</i></b>	Planteamiento numérico.	Le parece más coherente el modelo de la LOCE.	El de la LOCE, cerrado.
<b><i>Promoción automática</i></b>	Depende de la edad y de las veces que haya repetido, es complicado, hay que analizar circunstancias, porqués, si es cuestión de desinterés.  La permanencia sin un resultado positivo o una mejora evidente es	De 1º a 2º de ESO no le parece mal, que se considere como un curso de 2 años.  La promoción automática de los repetidores no le parece bien, si pasan automáticamente con determinadas asignaturas al año siguiente es un fracaso total.	Es un problema difícil de solucionar pero no le parece bien que haya promoción automática.

inútil.

***Crterios de promoción y titulación de Bachillerato***

Bien y no le parece mal las nuevas opciones para repetir 1º.

Con respecto a que no sean iguales en toda España será porque lo han reflexionado y considerarán que será mejor.

Le parece muy light, por la nueva promoción en 1º de Bachillerato. Va a ser un caos cuando el alumno llegue a 2º y un problema para los centros a la hora de distribuir las clases.

Que en toda España no sea así le parece un error.

Bien, le parece bien que titulen con todo aprobado. Lo nuevo de poder repetir curso sólo con las que te han quedado o conservar esa nota no le parece bien.

Que en toda España no sea igual no le parece bien, cada autonomía va haciendo una cosa distinta y a veces un poco por diferenciarse, para tener identidad propia y cosas de esas del lenguaje de los políticos.

***Exámenes en septiembre para alumnos de la ESO***

Bien.

Bien, porque siempre hay algunos alumnos que a lo largo de un curso no consiguen determinados objetivos. Da cierto margen en junio para no aprobar o suspender sin dar otra oportunidad a esos alumnos.

Bien, pero no se saca mucho provecho, a lo mejor quizá si hubiera en 4º por el tema de la titulación, pero por los resultados en 1º, 2º y 3º aprueban muy pocos.

***Puesta en práctica de los cambios en evaluación en el centro***

En el departamento sí e imagina que en el centro también.

Cree que sí.

Sí.

***Consenso entre los***

Pues a veces sí y a veces no,

Cree que sí. Donde hay más coherencia

Sí, suele haber consenso, pero

***profesores para  
decidir la  
promoción y  
titulación en ESO***

dependiendo del caso particular del alumno. A veces es fácil llegar a un consenso y otras veces se hace cuesta arriba.

es en 3º, 4º y Bachillerato.

también es cierto que es una cosa un poco mecánica, se vota y ya está. Es difícil oponerte a la mayoría y que no titule, es mucha responsabilidad para un profesor, "no ha titulado por ti". Por eso el modelo de la LOCE que viene cerrado es más objetivo.

#### **2.4.1.- Modelo más apropiado para la promoción y titulación en la ESO**

La mayoría de los docentes se muestra a favor de un criterio numérico cerrado para decidir la promoción y titulación en la ESO. En algunos casos también se acepta un modelo mixto, pero se rechaza el modelo totalmente abierto que estuvo en vigor en los primeros años de la LOGSE por considerarlo poco objetivo o incoherente.

“Me gustaba más el de la LOCE, un criterio numérico cerrado. Pero sí que es verdad que hay casos en los que un término en el que se pueda votar y los profesores tengan algo que decir también es. Lo que no me gustaba es el de LOGSE abierto y en cada uno de los centros tuviera una medida y un rasero” (Profesor/a 2).

“Yo lo de la LOGSE a concretar en los centros me parece un disparate, eso en principio. Yo creo que se deberían regular, pero bien regulados, desde Madrid, es decir, las competencias de las comunidades autónomas están muy bien, pero debe haber un criterio unificado, por tanto, unificado y único para todas las comunidades. No creo que cada uno tenga que hacer lo que considera apropiado. (...).Yo me quedaría con LOCE cerrado. Porque LOE con término medio o mixto, otra vez abierta la caja, y no es que hay que saber lo que hay que hacer y si tenemos que optar pues oye no, entonces 2 y se repite o 3 y se repite” (Profesor/a 6).

La LOGSE, como es sabido, extendió a los 16 años la comprensividad y creó una nueva etapa educativa, la ESO, de tan difícil organización y con unos criterios de promoción y titulación muy controvertidos. La ESO terminó siendo la causante principal de la contrarreforma popular de la LOCE y de la vuelta a un punto intermedio mediante la vigente LOE.

#### **2.4.2.- Sobre la promoción automática**

Casi todos los docentes entrevistados se muestran contrarios a la promoción automática en la ESO. En cuanto a la promoción automática del

alumnado repetidor no se muestran tan categóricos pero sí se apunta a que haya alguna limitación.

“La promoción automática mal, lo veo antipedagógico. Que los repetidores promocionen automáticamente de 3º a 4º lo veo mal” (Profesor/a 1).

“No estoy de acuerdo en que haya alumnos repetidores promocionen automáticamente, aun suspendiendo todas las asignaturas. Eso se debería cambiar, pero no sólo en la ESO, sino también en Primaria, es decir, no debería existir esa prohibición de que los alumnos sólo puedan repetir x años o tengan que pasar automáticamente porque ellos son conscientes de eso y lo que hacen es no estudiar, lo que va en detrimento de ellos” (Profesor/a 4).

La repetición de curso tampoco es solución si no se acompaña de una atención específica y muchas de las dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado, sobre todo en los primeros cursos de ESO, se deberían detectar y prevenir en Primaria. En este sentido, podemos decir que el Ministerio de Educación ha multiplicado en los últimos años el número de Programas de Apoyo y Refuerzo (PROA) para estudiantes de Primaria y Secundaria con carencias socio-familiares o que rechazan la escuela.

#### **2.4.3.- Criterios de promoción y titulación de Bachillerato**

En cuanto al Bachillerato, los docentes están de acuerdo con los criterios de promoción y titulación excepto con la última modificación para el alumnado que cursa primero y suspenden tres o cuatro asignaturas.

Conocen cómo ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE y se manifiestan en contra de que no sea igual en toda España.

“Los criterios de titulación me parecen bien, que titulen con todo aprobado me parece bien. Ahora, el poder repetir curso sólo con las que te han quedado o conservar esa nota, ya no (...) que en toda España no sea así no me parece bien la verdad, cada autonomía va haciendo una cosa distinta y a veces un poco por, simplemente por diferenciarse, porque como tienen las



competencias educativas y ya hay que, pues hacer cosas distintas para tener identidad propia y cosas de esas del lenguaje de los políticos” (Profesor/a 9).

Los docentes castellanos manchegos piensan que la evaluación, promoción y titulación en Bachillerato debe ser más exigente que en la Educación Secundaria Obligatoria

"Bien, excepto la última modificación para repetir 1º (...) porque eso hace que muchos alumnos se relajen y se tomen el Bachillerato como la Educación Secundaria Obligatoria" (Profesor/a 1).

#### ***2.4.4.- Sobre las pruebas extraordinarias en septiembre para el alumnado de la de la ESO***

Todos los entrevistados se muestran favorables a que se hayan introducido pruebas extraordinarias en septiembre para el alumnado de ESO que no hayan superado todas las materias en junio. También se comenta el escaso éxito de estas pruebas en cuanto al número de aprobados.

“Bien, se criticó que desaparecieran, pero lo cierto es que en septiembre no aprueba casi nadie, sólo unos pocos que van a clases particulares en verano” (Profesor/a 1).

“Eso sí me parece sensato porque en una materia dar un poco más de tiempo, si el alumno verdaderamente tiene interés, se puede conseguir superar” (Profesor/a 5).

“Bueno, en principio bien, pero no veo que se saque mucho provecho, a lo mejor quizá si hubiera en 4º por el tema de la titulación, pero por los resultados en 1º, 2º y 3º aprueban muy pocos” (Profesor/a 9).

#### **2.4.5.- Sobre la puesta en práctica de los cambios en evaluación**

El profesorado entrevistado coincide en que todos los cambios en evaluación se llevan a la práctica en sus centros, por ser de obligado cumplimiento. Se constatan errores en la aplicación de la normativa debido a los numerosos cambios experimentados por ésta.

#### **2.4.6.- Grado de consenso entre el profesorado a la hora de decidir la promoción y titulación en la ESO**

Los docentes manifiestan que, en general, suele haber consenso a la hora de decidir sobre la promoción o titulación del alumnado de ESO, aunque en algunos casos suele haber discusiones y disensiones. También hay opiniones referidas a que el proceso es poco objetivo y que las decisiones dependen del alumnado de que se trate y del equipo de profesores.

“Pues a veces sí y a veces no, dependiendo del caso particular del alumno. Hay veces que hemos tenido facilidad para llegar a un consenso y otras veces que se nos ha hecho muy cuesta arriba” (Profesor/a 7).

“Sí, suele haber consenso, pero también es cierto que es una cosa un poco mecánica, es decir que la gente va...en mi opinión lo que veo en la evaluación es que bueno, pues se vota, se vota y ya está. Es difícil oponerte a la mayoría y que no titule, también es mucha responsabilidad para un profesor, `no ha titulado por ti`. Por eso el modelo de la LOCE que viene cerrado es más objetivo. Claro en Bachillerato no pasa esto. A mí me parece un poco mecánico” (Profesor/a 9).

## 2.5.- Profesorado de Secundaria

### METACATEGORÍA: “PROFESORADO DE SECUNDARIA”

Categoría	Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3
<b><i>Nueva formación inicial de grado más máster y relación con la anterior</i></b>	En principio mejor ahora, porque 5 años de licenciatura son demasiados para ser profesor de secundaria, y el CAP no servía para nada.	Todavía no se sabe cuál es mejor.  El CAP no funcionaba, era un mero trámite.	A priori parece mejor, pero habrá que verlo.
<b><i>Formación permanente</i></b>	Es difícil encontrar algún curso atractivo y el único incentivo son los puntos.  Para oposiciones y traslados se hace lo que sea, después, grupos de trabajo, seminarios en el instituto o algún curso de inglés.	Está bien, hay oferta suficiente a nivel privado y en los CEPs.  La realiza en CEP.	Está bien, suele haber buena oferta.  Realiza de su materia y de idiomas.
<b><i>Existencia de medidas que permitan una carrera profesional</i></b>	No existen medidas. Para catedrático prima mucho los años de experiencia, además salen cada 8 ó 10 años y muy pocas plazas.	No demasiado, están abiertas las puertas pero no te dan facilidades para ello.  La de catedrático no suele salir a	Existen pocas.  No conoce a nadie que haya accedido a la universidad. Tampoco a catedrático, actualmente el acceso

**Sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años**

Antes, mal que un examen práctico de tu materia que estaba a un nivel muy alto fuera eliminatorio. Ahora, mal que no haya práctico y que saquen 5 temas a elegir uno cuando antes eran 2.

menudo.

El acceso a la universidad está muy cortado, secundaria una cosa y universidad otra, hay pocos puentes entre ellas.

no es fácil ni muy común.

**Trato de la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria**

Económicamente bien. En el concurso de traslados sacan pocas plazas y hay muchas comisiones de servicio a dedo.

Favorece bastante a los interinos. Es muy difícil el acceso de la gente nueva que puede ser igual de válida que alguien que lleva 5, 6 ó 7 años.

El sistema actual es muy injusto, porque favorece demasiado a los interinos. Todos tienen que acceder a la función pública en igualdad de oportunidades.

Bien, estamos bien considerados.

En general bien, con cuestiones a mejorar, por ejemplo los acuerdos con los sindicatos no se cumplen.

**Prestigio ante la sociedad y autoridad ante los alumnos**

No tiene el prestigio que le corresponde ni la autoridad ante los alumnos.

Ni prestigio ante la sociedad ni autoridad ante los alumnos.

Ni prestigio ante la sociedad ni autoridad ante los alumnos.

**Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación**

Empeorarla no, y para casos aislados de violencia sería adecuado.

Como nombre no, como actitud sí.

Sí, mejoraría su situación.

**Aspectos del trabajo que provocan mayor frustración o descontento**

El desinterés de los alumnos y la indisciplina.

La falta de colaboración de algunos padres.

La desorganización del centro.

Ver la dejadez de muchos chicos que eran buenos cuando entraron en 1º, se van desmotivando, no se ven estudiando nada ni se ven con un oficio.

El poco interés de las familias por la educación de los hijos, que es lo que se ve reflejado en la sociedad en general.

La inestabilidad laboral en cuanto a los cambios de centro, eso impide llevar a cabo proyectos de más calado.

Los constantes cambios legislativos que hacen que te pierdas, te hacen ser un burócrata y un especialista en derecho, a veces para averiguar cosas muy sencillas.

Categoría	Profesor/a 4	Profesor/a 5	Profesor/a 6
<b>Nueva formación inicial de grado más máster y relación con la</b>	Habría que esperar un poco a ver esto como evoluciona.  Pasar las carreras de 5 a 4 años es posible si quitamos asignaturas o	No sabe si realmente influiría, si como preparación pedagógica va a estar bien organizado le parece fundamental, pero si no va a ser	Otro cambio más, este porque nos tenemos que adaptar a Europa.  Se ha mercantilizado un poco los

**anterior**

contenidos pero entonces la formación disciplinar del profesorado va a ser más baja, aunque gane tiempo la pedagógica.

real le parece una tontería.

estudios universitarios.

**Formación permanente**

La oferta está bien, hay una oferta interesante en nuestra Comunidad Autónoma: la que ofrecen los CPRs, la Consejería, los sindicatos, el Ministerio...

Realiza para estar al día, sobre todo lo que le parece más interesante.

Lleva unos años sin realizarla, cuando ha hecho cursos estaba más enfocada a la teoría que a la práctica.

Siempre que ha tenido interés por alguna formación personal la ha encontrado.

La formación permanente debería ser como en la empresa privada, te forman pero en tu horario de trabajo, no por iniciativa tuya por las tardes.

Algún curso atractivo hay, pero es demasiado teórico, puede interesar más a nivel personal que para el aula.

Realiza cursos sobre economía, nuevas tecnologías, internet, plataformas, etc.

**Existencia de medidas que permitan una carrera profesional**

En teoría existen, pero en la práctica no se están aplicando, hacen falta más convocatorias.

Conoce la de acceso a la condición de catedrático y el poder promocionar a la Universidad.

No existe la carrera profesional como tal.

No existe la carrera profesional, está muy cerrado.

Para ser catedrático se necesitan muchos años de trabajo y que te salga la orden en el momento adecuado y que además tu tengas algo que cuadre con lo que te piden.

**Sistemas de oposiciones que han existido en los**

El sistema actual es un pacto encubierto, como el que hubo en los años noventa, que por otro lado no

No los conoce, hace mucho tiempo que no se examinó.

Los conoce. Muchos cambios también. Unas veces favorecen a unos y otras a otros. Según la suerte

**últimos años**

está en contra porque es lógico, la Administración se va saturando de interinos y llega un momento en el que hay que meterlos.

El problema de las oposiciones es el examen teórico, sería más interesante hacer un tipo test que abarcara todo el temario, más que jugártelo todo a un tema.

en el momento adecuado, no debería haber esa subjetividad de estar en el momento adecuado, o todos moros o todos cristianos.

**Trato de la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria**

En general regular, en cualquier caso no bien.

Hay desfase con algunas otras autonomías y algunas variaciones, pero no mucha diferencia.

No hay trato, son servidores públicos.

**Prestigio ante la sociedad y autoridad ante los alumnos**

No tiene el prestigio que le corresponde y autoridad ante los alumnos mucho menos.

Ha decaído absolutamente, prácticamente no existe.

Ante la sociedad no tiene el prestigio que le corresponde por desgracia.

Y la autoridad ante los alumnos es exactamente en la misma línea.

Y autoridad ante los alumnos, con algunos sí y con otros muchos no.

**Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación**

Sí, no sería la única solución, pero mejoraría porque tanto el alumnado como la sociedad, como los padres verían que los profesores son más importantes de lo que ellos quieren hacernos creer.

No cuando te ampara una ley pero no te ampara la sociedad. Podríamos defendernos usando la ley pero si la propia sociedad no te reconoce ese prestigio y esa autoridad no sirve.

Es una forma de empezar, no vendrá mal. Pero la base es otra cosa, habría que cambiar la sociedad.

**Aspectos del trabajo que provocan mayor frustración o descontento**

La disciplina, porque la sociedad nos demanda que tomemos unas medidas con los alumnos pero después no nos dan ese poder. La disciplina en los centros mejoraría las relaciones en el centro.

La falta de interés de los alumnos, de que quieran prosperar, aprender, esforzarse y llegar a más.

La carrera profesional.

La falta de ganas de estudiar y de estar en el instituto de los alumnos.

Que los alumnos te culpabilicen de su fracaso.

Categoría	Profesor/a 7	Profesor/a 8	Profesor/a 9
<b>Nueva formación inicial de grado más máster y relación con la anterior</b>	El máster puede resultar interesante porque ya es una especialización más concreta y si es un curso que esté bien formulado y bien ideado pues puede completar bastante la formación docente.	La nueva formación inicial del profesorado de secundaria es escasa y bajará los niveles.	<p>Cree que no cambiará mucho, los contenidos no se pueden cambiar mucho, más bien es un cambio de nombre.</p> <p>Puede ser peor, en todo lo que tiene que ver con Bolonia, no solamente para ser profesor sino para otras carreras.</p> <p>En cuanto al nuevo master de secundaria cree que no existe la pedagogía como ciencia, es una cosa muy discutible, es una teoría que luego no tiene nada que ver con la práctica, no cree que vaya a formar mejor a los profesores.</p>



***Formación permanente***

Le parece absolutamente necesaria.

Hay oferta, pero no siempre la más adecuada, la oferta es muy rutinaria.

Suele hacer formación que afecta a su área, lo que es metodología, didácticas de su materia. Y también algún otro en currículo o en idiomas.

Hay oferta de cursos pero no lo suficientemente atractivos. Para su área siempre sobre lo mismo.

Hace formación en verano o algún curso, en sindicatos o alguno de la Administración, online, sobre todo sobre su área o bien sobre legislación para estar un poco al día.

Depende en que se forme, depende de los contenidos.

La oferta que hacen CPR, sindicatos, etc. no es muy concreta hacia tu materia, son muy generales que se saca poco provecho, está un poco descontento.

Hace cursos de la UNED y de postgrado en su materia. Para enseñar bien tu materia tienes que conocerla y cuanto más mejor.

***Existencia de medidas que permitan una carrera profesional***

No sabe si existen medidas, debería haber facilidad.

Si un profesor está interesado en hacer una carrera profesional lo puede hacer mediante el acceso a la secundaria, el acceso a cátedra, pasar a la universidad.

Salen a menudo las oposiciones a secundaria, lo demás...cuando sale, lo de cátedra no sabe cuánto lleva sin convocar.

Existen medidas, pero escasas.

Conoce la de acceso a la condición de catedrático y la inspección.

Sí existen, pero pocas. Salen muy poco, la verdad es que te quedas un poco como inmóvil en tu estado.

Los sexenios, que son automáticos es un poco lo único, te obliga a una cierta formación, la haces y bueno.

***Sistemas de oposiciones que***

No sabe en qué ha cambiado el

No está de acuerdo con el sistema actual, que con un informe se evite

Los conoce y le parecen muy malos. Sobre todo el actual, ha sido miembro

***han existido en los últimos años***

último sistema.

una determinada criba, es injusto con respecto a los demás.

de un tribunal y le parece que está hecho para que aprueben los interinos de larga duración y la gente nueva que tiene conocimientos y tiene una formación es muy difícil.

***Trato de la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria***

Bien.

Muy mal, porque debería ayudar más a los centros dándoles más material, haciendo las ratios adecuadas, favoreciendo nuestro trabajo.

No muy bien, mucha tarea, se inventan cosas que tenemos que hacer y que tienen poca utilidad práctica para la pedagogía, los PTI, ...también depende qué se entienda por trato, económico puede estar bien.

***Prestigio ante la sociedad y autoridad ante los alumnos***

Ha encontrado mucha diferencia en una visita a Irlanda, como la valoración del profesorado es increíblemente positiva, está consideradísimo, empezando por las diferencias económicas que nos triplican, aparte del respaldo social y la autoridad que tienen.

Ante los alumnos, la autoridad es una condición personal de cada uno, es una cualidad que o te ganas con tu prestigio y tu buena fe o los alumnos no te la regalan.

Ha perdido mucho prestigio. Antes había ese respeto y actualmente no.

Ante los alumnos, tienes que ganártelo, pero aún así es complicado.

No tiene mucho, pero como cualquier profesión, la gente suele criticar mucho cualquier tipo de profesión,

Pero, por ejemplo los médicos, como tratan cuestiones que son claramente más científicas, pues uno opina menos, donde existe la ciencia no cabe la opinión, pero aquí como son cuestiones muy opinables parece que todo el mundo tiene derecho a opinar, un consejo médico lo forman médicos pero aquí un consejo escolar lo forman padres, o sea que se le da pie, y alumnos incluso, en una sesión de evaluación van alumnos, pero no iría ningún paciente a un consejo

***Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación***

Por lo menos habría una barrera que no se puede uno saltar, para las circunstancias que estamos viviendo de conflicto, para volver las aguas a su cauce, podría ser interesante.

No lo sabe, pero es cierto que en algunos sitios sí ayudaría mucho al orden. No cree que consista sólo en la autoridad, es algo más.

***Aspectos del trabajo que provocan mayor frustración o descontento***

Pues ninguno. Las vacaciones le parecen estupendas, la retribución económica siempre podría ser mejor pero bien, sus relaciones a nivel de centro bien, el departamento le encanta, con los alumnos tiene tiras y aflojas pero es así, entonces se encuentra bien con su trabajo y en su centro.

Pues algunas veces no poder desarrollar determinadas actividades por falta de material, por falta de tiempo, por las ratios, fundamentalmente. El choque que algunas veces encuentras con la Administración o con los equipos directivos.

médico también a opinar.

Ante los alumnos, la autoridad depende de cada uno. Las costumbres han cambiado, nosotros también somos profesores diferentes, a veces las noticias parecen muy catastróficas pero en nuestra práctica docente tampoco hemos tenido problemas serios. Más bien de baja intensidad.

Las innovaciones pedagógicas, el papeleo, la poca definición de reuniones que hacemos, hay un trabajo alrededor de lo que es tu práctica docente que es inútil, todo son nuevas órdenes. Se cumple pero no se cree en ello. La política tiene que justificar que están haciendo cosas pero,...

Y la falta de disciplina de los chicos, en 1º y 2º de ESO es peor.

### **2.5.1.- La nueva formación inicial del profesorado de secundaria**

En cuanto a la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a nivel de Máster, el profesorado manifiesta diversidad de opiniones, desde considerarlo positivo debido a que se reduce el tiempo de la carrera universitaria de 5 a 4 años y se sustituye el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). También hay profesores que esta nueva dimensión que ha alcanzado la formación del profesorado la considera negativa, ya que la consideran un simple cambio de nombre o no saben si mejorará la formación de los nuevos profesores.

“En principio mejor, porque 5 años de Matemáticas son demasiados para ser profesor de secundaria, y el CAP a mi no me sirvió para nada” (Profesor/a 1).

“No sé todavía. Como no se puede evaluar cómo va a ser la importancia del máster ni cómo se va a hacer... por ejemplo que haya licenciatura eso me parece bien, el CAP creo que no funcionaba, era un mero trámite, no creo que nadie esté preparado con el CAP y un nº de horas para meterse en un centro y en una clase. Yo espero que con el máster de un año se dé más formación y se sepa un poco más lo que es el entorno educativo...” (Profesor/a 2).

“Supongo que habrá que esperar un poco a ver esto como evoluciona, no sé hasta qué punto, quiero decir, si antes había carreras de tres años y había carreras de cinco, no tengo claro si equipararlas todas en cuatro, claro unas van a ganar pero otras puede que pierdan, yo estoy pensando por ejemplo en mi carrera, yo la hice en cinco años y hacer todo eso en cuatro es imposible, sí es posible si quitamos asignaturas o contenidos pero entonces la formación del profesorado va a ser más baja” (Profesor/a 4).

El CAP tuvo su función histórica pero estaba caducado. Ahora, con la nueva formación a nivel de Máster, tenemos la oportunidad de mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria. Si esta formación inicial se hace con los criterios generales que contempla el proceso de Bolonia es una formación más práctica, más vinculada a la adquisición de competencias, pero

sin olvidar el equilibrio necesario con los conocimientos que debe poseer cualquier futuro docente.

### **2.5.2.- La formación permanente del profesorado de secundaria**

La oferta de formación permanente es considerada necesaria, adecuada e interesante por la mayor parte de los docentes. Algunos se quejan porque la mayoría de los cursos están diseñados sobre aspectos generales de la enseñanza y no de su materia en concreto y otros critican que la formación no se pueda realizar durante su jornada laboral.

“Yo pienso que está bien, creo que hay una oferta ahora mismo interesante, en nuestra Comunidad Autónoma tenemos la que ofrecen los CPRs, la que ofrece la Consejería, por medio de los sindicatos, por medio del Ministerio,.. pienso que la oferta está bien” (Profesor/a 4).

“... yo daría como formación permanente como en la empresa privada, te forma pero en tu horario de trabajo, no por iniciativa tuya por las tardes, eso sería para mi formación permanente, además de calidad” (Profesor/a 6).

“Mi experiencia es que la oferta que hacen CPR, sindicatos, etc. no es muy concreta hacia tu materia, son muy generales y claro hablan temas pues de esto, de pedagogía, de cosas no sé, que se saca poco provecho, yo estoy un poco descontento” (Profesor/a 9).

El profesorado entrevistado realiza cursos de formación en CEPs, sindicatos, el propio centro mediante grupos de trabajo; ofertados por la Consejería de Educación, el Ministerio, la UNED, etc. sobre su materia o aprendizaje de idiomas, legislación educativa, metodologías,...

“Para oposiciones y traslados hice lo que fuera, y ahora suelo hacer grupos de trabajo o seminarios en el instituto o algún curso de inglés” (Profesor/a 1).

“Pues fundamentalmente las que afectan a mi área, lo que es metodología, didácticas de mi materia. Y luego también pues algún otro, formación ya en currículo o en idiomas...” (Profesor/a 7).

“Pues en verano o algún curso, bien cursos de sindicatos o alguno de la Administración, online o algo de eso, sobre todo sobre mi área, (...) o bien sobre legislación para estar un poco al día” (Profesor/a 8).

La formación de los docentes debe de ser permanente, pero no se trata de limitarla a la realización de cursillos de carácter transmisivo, sino de verdaderos procesos de formación desde una propia concepción de autonomía de los centros que deben hacer, diseñar y concebir la formación, con una vertiente más implicativa en la docencia.

### ***2.5.3.- Medidas que permitan una carrera profesional***

Los docentes se quejan de que las medidas para poder promocionar mediante una carrera profesional son escasas y existen sólo en teoría. Tanto el acceso al cuerpo de catedráticos como a la inspección educativa o a la universidad es casi inexistente, ya que estas plazas salen muy esporádicamente y en muy reducido número.

“Sólo conozco lo de catedrático o inspector y para catedrático prima mucho lo de años de experiencia, además salen cada 8 ó 10 años y muy pocas plazas. Y para inspector no sé muy bien como va la cosa, pero se dice que es por enchufismo, hay pruebas que consisten en entrevistas. Por otro lado la inspección está muy desconectada de la vida en los centros, son parte de la administración” (Profesor/a 1).

“En teoría existen, pero creo que en la práctica no se están aplicando, es decir, en la teoría en los papeles sí que está contemplada pero falta que haya más convocatorias” (Profesor/a 4).

“No existe la carrera profesional como tal” (Profesor/a 5).

“... creo que está muy cerrado (...) es muy difícil, la posibilidad de hacer nuevas cosas siendo profesor, apruebas la oposición y... bueno se puede ser catedrático o puedes ser doctor pero es complicado, por lo menos muy complicado llevarlo a cabo y para ser catedrático pues nada muchos años en

el trabajo y luego que te salga la orden en el momento adecuado y que además tu tengas algo que cuadre con lo que te piden” (Profesor/a 6).

“Salen muy poco sí, la verdad es que te quedas un poco como inmóvil en tu estado. Los sexenios, (...), es un poco lo único, los sexenios te obliga a una cierta formación, la haces y bueno, pero hay poco...” (Profesor/a 9).

Aunque en teoría existen medidas que pueden conformar una carrera profesional para el profesorado de secundaria, en realidad no puede afirmarse que exista una carrera profesional propiamente dicha ni que se establezcan incentivos a la calidad del trabajo bien hecho ni al desarrollo profesional.

#### ***2.5.4.- Sistemas de acceso al cuerpo de profesorado de secundaria***

Sólo una minoría de los docentes entrevistados desconoce los últimos sistemas de concurso-oposición para el acceso al cuerpo de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y escuelas de idiomas. El resto, se pronuncia en contra del sistema por favorecer demasiado al profesorado interino, a consta de aumentar los méritos por los años de experiencia profesional, y dificultar el acceso a nuevos profesionales que obtienen muy buenas calificaciones en la oposición.

“Para la gente que es interina le favorece bastante, pero creo que es muy difícil el acceso de la gente nueva que empieza, que creo que pueden ser igual de válidos que alguien que lleva en el ejercicio docente 5, 6 ó 7 años, se le quitan muchas posibilidades” (Profesor/a 2).

“La verdad es que el actual es muy injusto, porque prevalece... facilitan el acceso a los interinos y dificultan en gran medida a las personas que están fuera del ámbito educativo” (Profesor/a 3).

“Penoso, el actual. Es diferente que tú lo hayas vivido a que lo veas, entonces, por ejemplo, el hecho de que por un simple informe alguien evite una determinada criba, me parece injusto con respecto a los demás. También es cierto que yo era de las que pensaba que la gente que trabajaba tenían que valorarlo de alguna manera, pero me parece tan frío un informe que a todo el

mundo se lo rellenan por igual, eso es lo que me parece injusto. Que simplemente se valore el hecho de ir, no el trabajo” (Profesor/a 8).

“Me parecen muy malos. (...). Lo conozco porque fui tribunal en él, encima además, y me parece que está hecho para que aprueben los interinos de larga duración y la gente nueva que tiene conocimientos y tiene una formación es muy difícil, no sé si algún caso ha habido pero es imposible” (Profesor/a 9).

### **2.5.5.- Vinculación y consideración de la Administración de Castilla-La Mancha con el profesorado de secundaria**

En este apartado existe un reparto equitativo de opiniones en todos los sentidos. No existe ninguna queja en cuanto al sueldo (entrevistas realizadas antes de la famosa bajada de sueldos a los funcionarios de 2010 y de los recortes del nuevo gobierno autonómico en 2011: aumento de horas lectivas, nueva bajada de sueldo, eliminación de ciertos complementos, etc.). Las críticas más comunes a la Administración son: pocas plazas en el concurso de traslados y en las comisiones de servicio, incumplimiento de acuerdos con los sindicatos, escaso material y ratios inadecuadas, excesiva burocracia, etc.

“Económicamente creo que somos de los mejores pagados. En el concurso de traslados sacan pocas plazas y hay muchas comisiones de servicio a dedo, eso no me parece bien” (Profesor/a 1).

“Bueno en general bien, pero con cuestiones a mejorar, por ejemplo cuando hablan con los sindicatos y acuerdan una serie de asuntos al final no lo cumplen y los sindicatos tampoco protestan, no sé por qué será” (Profesor/a 3).

“En general regular, desde luego en cualquier caso no bien, seguro” (Profesor/a 4).

“... yo creo que no muy bien, no sé, mucha tarea, se inventan cosas que tenemos que hacer y que tienen poca utilidad práctica para la pedagogía, los PTI, no sé qué, y..., pero luego también depende qué se entienda por trato, económico puede estar bien, pero...” (Profesor/a 9).



### **2.5.6.- Sobre el prestigio del profesorado ante la sociedad y el alumnado**

Todos los docentes coinciden en afirmar que el prestigio del profesorado ante la sociedad ha decaído absolutamente. De igual modo, manifiestan que no tienen la autoridad necesaria ante el alumnado, que hay que ganársela.

“Ha perdido mucho prestigio. Es lo que decíamos antes de los niños y porqué no es conveniente que continúen hasta los 18 años, pues porque antes había ese respeto y actualmente no. (...). Tienes que ganártelo, pero aún así es complicado” (Profesor/a 8).

“... donde existe la ciencia no cabe la opinión, pero aquí como son cuestiones muy opinables parece que todo el mundo tiene derecho a opinar, por ejemplo, un consejo médico lo forman médicos pero aquí un consejo escolar lo forman padres, o sea que se le da pie, y alumnos incluso, en una sesión de evaluación van alumnos, pero no iría ningún paciente a un consejo médico también a opinar, yo que sé, es que no tiene sentido, pero bueno aquí se intenta esto por la “democratización” y claro eso implica más devaluación, puede ser” (Profesor/a 9).

Nuestras entrevistas se han realizado exclusivamente entre profesorado de centros públicos, pero otras investigaciones (Luzón y Torres, 2006) ponen de manifiesto que los docentes –directores, orientadores y profesorado- perciben de forma diferente, según se trate de centro público o privado concertado, los cambios en el proceso de reforma del sistema educativo, pero de forma similar los cambios sociales y su repercusión en la educación, como parte subyacente de la sociedad.

### **2.5.7.- Sobre los beneficios de declarar al profesorado autoridad pública**

No cabe duda de que el profesorado está a favor de esta medida, sin embargo, tampoco creen que sea la panacea, pues manifiestan que no sirve

usar la ley para defenderse si la sociedad no les reconoce el prestigio y la autoridad necesarios.

“Empeorarla seguro que no, y para casos aislados de violencia que ha habido lo veo bien” (Profesor/a 1).

“Sí, no sería la única solución, pero creo que lo mejoraría porque tanto el alumnado como la sociedad, como los padres verían que los profesores son más importantes de lo que ellos quieren hacernos creer” (Profesor/a 4).

“Bueno, es una forma de empezar, no vendrá mal. Que nos digan los maravillosos que somos, pero la base es otra cosa, habría que cambiar la sociedad” (Profesor/a 6).

“Por lo menos habría una barrera que no se puede uno saltar, ¿no?, es decir, bueno para las circunstancias que estamos viviendo de conflicto para volver las aguas a su cauce podría ser interesante” (Profesor/a 7).

Revestir al profesorado del status de autoridad pública (al igual que jueces, policías o inspectores) es percibido como algo necesario actualmente, aunque no suficiente. En este apartado no existe una comunión con los representantes políticos ya que éstos no fueron capaces de ponerse de acuerdo en el Congreso para aprobar el reconocimiento del profesorado como autoridad pública.

#### ***2.5.8.- Aspectos del trabajo que provocan mayor frustración o descontento***

A excepción de uno de los entrevistados, el resto ha expresado diversos aspectos que le provocan frustración o descontento. Entre ellos destacamos: el desinterés del alumnado, la indisciplina, la falta de colaboración de algunos padres, la desorganización del centro, la carrera profesional, la inestabilidad laboral, los cambios legislativos, la falta de material y de tiempo, las ratios, el choque con la Administración o los equipos directivos, las innovaciones pedagógicas, la burocracia, las reuniones sin sentido, etc.

“Pues mira en principio, por ejemplo, el poco interés que las familias tienen por la educación de los hijos, que es lo que se ve reflejado en la sociedad en general, luego, también la inestabilidad laboral en cuanto a los cambios constantes de centro, un año estás en un centro, al año siguiente estás en otro y eso impide llevar a cabo proyectos de más calado o de más envergadura en los que te implicarías si pudieras, pero a veces es que materialmente no puedes. Y también los constantes cambios legislativos que hacen que te pierdas al final, te hacen ser un burócrata y un especialista en derecho, a veces para averiguar cosas muy sencillas” (Profesor/a 3).

“Bueno, creo que en mi caso, para mí uno de los temas claves es la disciplina, si en los centros hubiera más disciplina o si se nos pudiera permitir, porque la sociedad nos demanda que tomemos unas medidas con los alumnos que después no nos dan ese poder, si nosotros pudiéramos tener una disciplina en los centros mejoraría sobre todo las relaciones en el centro” (Profesor/a 4).

“Pues algunas veces no poder desarrollar determinadas actividades por falta de material, por falta de tiempo, por las ratios, fundamentalmente. Todo lo que se relaciona con los alumnos, es decir, el trabajo que puedo realizar con ellos y el choque que algunas veces encuentras con la Administración o con los equipos directivos” (Profesor/a 8).

“Pues para mí un poco lo que hemos dicho antes, las innovaciones pedagógicas, el cambiar, el papeleo que nos meten, no sé, a veces la poca definición de reuniones que tenemos que hacer,... hay un trabajo alrededor de lo que es tu práctica docente que lo veo inútil, todo son nuevas órdenes de la Administración, nos lo tomamos un poco, lo hacemos porque somos funcionarios y... y hay que cumplirlo. Pero no se cree en ello, entonces claro, la política tiene que justificar ahí que están haciendo cosas pero,... o que inventan algo nuevo, eso es lo que más frustración. Y luego a veces un poco también la falta de disciplina de los chicos, quizá por el nivel que yo doy de clase no me quejo mucho, por ahí los que dan 1º y 2º de ESO es peor” (Profesor/a 9).

De las opiniones de los docentes podemos observar como en los últimos años se han acumulado una serie de responsabilidades y exigencias que se

proyectan sobre los enseñantes, lo cual se ha traducido en una modificación del rol del profesor que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos.

## 2.6.- Propuestas de mejora

### METACATEGORÍA: “PROPUESTAS DE MEJORA”

Profesor/a 1	Profesor/a 2	Profesor/a 3
Más dinero para la educación. Bajar las ratios en algunos cursos. Más incentivos para el profesorado.	Mejorar la disciplina. Un año más en el Bachillerato. No a la igualdad entre los ciclos de grado superior y bachillerato para acceder a los estudios de grado.	Muy importante endurecer la normativa sobre convivencia.  Más medidas de atención a la diversidad para el alumnado de 1º y 2º que tiene mucho desfase curricular y que tendrá grandes dificultades en permanecer en la ESO y conseguir medianamente el éxito.
Profesor/a 4	Profesor/a 5	Profesor/a 6
Declarar al profesor autoridad, darle la autoridad y mejorar la disciplina en los centros.	Que se pueda repetir curso cuando un alumno no alcance los objetivos.	Que se pongan de acuerdo los de arriba y que se peleen menos, es decir, un pacto o una estabilidad.  Ser más exigentes, la rebaja de los mínimos no ha favorecido nada.

### Profesor/a 7

La coordinación de centros en una misma zona y luego hacer como unos estatutos docentes que orienten lo que es la convivencia y las relaciones en los centros.

### Profesor/a 8

Bajar ratios, mejorar los presupuestos para los departamentos, que los centros tengan más disponibilidad de espacios, que tengamos la posibilidad de estar un par de años ayudándonos a mejorar nuestra formación para mejorar luego nuestras clases y nuestro trabajo.

La disciplina debería estar mucho más concretada y debería haber unanimidad, porque aunque haya una legislación independientemente cada profesor y cada centro funciona de una manera y eso no está bien.

### Profesor/a 9

Bachillerato de 3 años, la ESO o como se quiera llamar hasta los 15, menos innovación pedagógica, ser más realistas.

Llamar a las cosas por su nombre, por ejemplo, la propia palabra "educación" es muy ambigua, el chico con 16 años tiene que estar ya educado, para atender a su profesor, callar, tener una mínima disciplina, si llamas a las cosas por su nombre quizá sea más fácil.

Fueron numerosas las propuestas de mejora que nos hicieron los docentes entrevistados. Las citadas son: más dinero para la educación, bajada de las ratios en algunos cursos, incentivos económicos para el profesorado, mejora de la disciplina y mayor autoridad al profesorado, Bachillerato de tres cursos en lugar de dos, nuevas medidas de atención a la diversidad para 1º y 2º de ESO, posibilidad de repetir curso para los alumnos que no alcancen los objetivos, un pacto en Educación que dé estabilidad al sistema, coordinación entre centros, más licencias de estudios que repercutan en una mejora de la formación del profesorado, etc.

### 3.- Grupo de discusión

Análogamente a las entrevistas, presentamos los resultados más relevantes del grupo de discusión mediante tablas y a continuación analizamos por metacategorías los argumentos más importantes expresados por los docentes del grupo de discusión.

#### 3.1.- Sistema educativo

Categoría	METACATEGORÍA: “SISTEMA EDUCATIVO”
<b>Estructura del Sistema Educativo</b>	<p><b>P1:</b> Añadiría una opción de Iniciación Profesional en 3º de la ESO, en lugar de cursar 3º ESO, pero que no hubiera opción de obtener el título de ESO, si no otro título diferente. Puede ser más adecuado un Bachillerato de tres cursos.</p> <p><b>P2:</b> El error más grande en la estructura es la obligatoriedad hasta los 16 años, iría todo mucho mejor si fuese como antes, hasta los 14, y se hiciesen otros cursos después, o bien Formación Profesional, o bien otros cursos, pero que no fuese el mismo título de la ESO. Y un Bachillerato de tres o cuatro cursos.</p> <p><b>P3:</b> Sobre la ESO, más o menos está bien la estructura, pero</p>

con respecto al Bachillerato añadiría algún curso más y eliminaría uno de ESO, tres de ESO y tres de Bachillerato.

**P4:** Está de acuerdo con P3, tres cursos de ESO y tres cursos de Bachillerato, eso reduciría el fracaso escolar en la franja de 15-16 años.

***Aumentar  
obligatoriedad  
hasta los 18  
años***

Todos en contra.

***Etapa de más  
cambios  
legislativos***

**P1:** En la ESO, en la FP apenas ha habido cambios, pero en cuanto a currículo, estructura y evaluación también ha cambiado Bachillerato.

**P2:** En la ESO.

**P3:** En la ESO claramente.

**P4:** En la ESO.

***Etapa más  
problemática***

**P1:** Normalmente la ESO, sobre todo por la falta de disciplina, la baja motivación, aunque últimamente está sucediendo lo mismo en Bachillerato.

**P2:** En la ESO, sobre todo por la edad de los chavales, son más conflictivos, más problemáticos, la falta de motivación. Y como dice P2 también está ocurriendo en Bachillerato, un poco por la inercia de que hay que seguir estudiando y antes a Bachillerato se iba como algo totalmente voluntario y ahora parece que si no hacemos el Bachillerato no tenemos otras salidas, otras posibilidades. El PCPI es una salida de emergencia, ya no hay solución, pero la mayor parte de ellos terminan por abandonarlo, no van a clase, están desmotivados totalmente y van también obligados, la teoría está muy bien pero luego la práctica es otra realidad.

**P3:** Está de acuerdo con P1 que la etapa más problemática es la ESO, sin duda, por las mismas razones.

**P4:** Lo mismo, y añade a esto el cambio de Primaria a Secundaria, es decir, 1º curso de ESO, pues pasan de tener tres maestros a tener once, en muchos casos, y no saben tener esa libertad.



**Porcentaje que no titula en ESO**

En España un 30% que no lo obtiene.

**Causas del fracaso escolar en la ESO**

**P1:** Por la falta de motivación, por la indisciplina que tienen los alumnos y porque la Administración no está tomando medidas en el sentido correcto para erradicar eso.

**P2:** La falta de interés y de madurez por parte de los alumnos y muchas veces por parte de los padres, hay poca implicación de las familias, es normal que un chico de catorce años no quiera estudiar y quiera estar todo el día en la calle pero para eso están los padres detrás y son los que le tienen que encauzar.

**P3:** Por lo mismo y ahonda un poco más en la implicación de las familias, le parece muy importante.

**Consulta la legislación educativa**

**P1:** Sí, yo sobre todo de currículum, la organización de centros, la atención a la diversidad y la evaluación.

**P2:** No suele consultarla.

**P3:** Suele consultarla.

**P4:** No mucho.

**Pacto político en educación y estabilidad legislativa**

**P1:** Un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo.

**P2:** Un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo.

**P3:** Sería muy beneficioso, es necesario porque una de las cosas que percibe como un problema es que cada vez que viene un gobierno nuevo cambia toda la legislación, nuevas leyes orgánicas, nuevos decretos que lo regulan, nuevas órdenes, todo. Y ya no es solo entre un cambio de gobierno y otro, sino dentro del propio gobierno, por ejemplo los PCPI en Castilla-La Mancha se regulan en 2007, y desde 2007 hasta ahora ha habido ocho normas que regulan los PCPIs, eso le parece desmoralizador totalmente porque llega un momento que no sabes a dónde tienes que recurrir para mirar una cosa muy sencilla.

**P4:** Le parece muy importante y añadiría que en sanidad, justicia y educación habría que hacer un pacto total, social, fuera de la política y que no tuviéramos bandazos con los cambios políticos.

Los integrantes del grupo de discusión se muestran a favor de reducir la ESO un curso y ampliar el Bachillerato otro curso, a tres años. Están totalmente en contra de ampliar la enseñanza obligatoria desde los 16 años hasta los 18 años y alguno propone reducir la obligatoriedad a antes de los 16 años.

**P3:** Bueno yo, sobre la ESO, más o menos la estructura la veo más o menos bien, pero con respecto al Bachillerato, quizá, añadiría algún curso más, y a lo mejor eliminaría uno de ESO también. Tres de ESO y tres de Bachillerato.

**P4:** Yo estoy de acuerdo con ella, tres cursos de ESO y tres cursos de Bachillerato, creo que reduciría el fracaso escolar en la franja de 15-16 años.

Los docentes piensan que la etapa educativa con más cambios legislativos desde su creación ha sido la ESO, aunque en cuanto a currículo, estructura y evaluación también ha cambiado el Bachillerato.

Todo el profesorado, sin excepción, señala la ESO como la etapa educativa más problemática y, especialmente, el primer curso, debido al fuerte cambio entre Primaria y Secundaria. Las causas se atribuyen a la falta de disciplina, la baja motivación y a que a esa edad el alumnado está en plena adolescencia y conlleva más conflictividad y problemáticas derivadas. También se resalta que últimamente esta problemática también está afectando al Bachillerato:

**P1:** Pues, normalmente la ESO, sobre todo por la falta de disciplina, la baja motivación,.. aunque últimamente está sucediendo lo mismo en Bachillerato.

**P2:** Yo creo que también en la ESO, sobre todo por la edad de los chavales, son más conflictivos, más problemáticos, la falta de motivación. Y como dice E1 también está ocurriendo en Bachillerato, pero yo creo que también es un

poco por la inercia de que hay que seguir estudiando y antes a Bachillerato se iba como algo totalmente voluntario y ahora parece que si no hacemos el Bachillerato no tenemos otras salidas, otras posibilidades.

**P4:** Yo, añadiría a esto que el cambio de Primaria a Secundaria, pues que pasan de tener tres maestros a tener once, en muchos casos, y eso no saben tener esa libertad.

Los actuales PCPI, que volveremos a comentar más adelante, se perciben como un cajón de sastre, con un alumnado muy desmotivado:

**P2:** El PCPI yo lo veo como una salida de emergencia, ya no hay solución, pero la mayor parte de ellos terminan por abandonarlo, no van a clase, están desmotivados totalmente y van también obligados, es ... la teoría está muy bien pero luego la práctica es otra realidad.

Desde el punto de vista del profesorado, las causas del fracaso escolar, sobre todo en la ESO, se debe a la falta de motivación, interés y esfuerzo por parte del alumnado, y sobre todo que la Administración no está tomando medidas correctas para solucionarlo y también a la poca implicación de las familias. En este sentido resaltamos los siguientes párrafos:

**P1:** Pues yo por lo que he dicho antes, por la falta de motivación, por la indisciplina que tienen los alumnos y porque creo que la Administración no está tomando medidas en el sentido correcto para erradicar eso.

**P2:** La falta de interés y de madurez por parte de los alumnos y yo también creo que muchas veces por parte de los padres, hay poca implicación de las familias, es normal que un chico de catorce años no quiera estudiar y quiera estar todo el día en la calle pero para eso están los padres detrás y son los que le tienen que encauzar.

**P3:** Sí, yo ahondaría un poco más en lo que ha comentado él, que la implicación de las familias me parece muy importante y todo lo demás de esfuerzo y motivación estoy de acuerdo.

Los docentes entrevistados manifiestan que, generalmente, consultan la legislación educativa que les afecta a su trabajo, sobre currículo, organización de centros, atención a la diversidad y evaluación.

De las valoraciones y percepciones de los informantes, se deduce que un pacto político en educación que dé una estabilidad al sistema educativo sería muy beneficioso. Entre los cambios legislativos derivados de cambios de gobierno y los continuos cambios dentro de un mismo gobierno, se crea tal cantidad de legislación educativa que es muy difícil estar al día:

**P3:** Sí, pero un sí muy grande, es necesario, es necesario, porque yo por ejemplo una de las cosas que percibo como un problema es que cada vez que viene un gobierno nuevo cambia toda la legislación, nuevas leyes orgánicas, nuevos decretos que lo regulan, nuevas órdenes, todo. Y ya no es solo entre un cambio de gobierno y otro, sino dentro del propio gobierno, por ejemplo lo de los PCPI que hablabais antes, la LOE sale en el 2006, los PCPI en Castilla-La Mancha se regulan en 2007, y desde 2007 hasta ahora ha habido ocho normas que regulan los PCPIs, a mi eso me parece desmoralizador totalmente porque llega un momento que no sabes a dónde tienes que recurrir para mirar una cosa muy sencilla. Así que, eso me parece grave.

**P4:** Subrayo el “SI” ese en mayúsculas y añadiría que quizá en sanidad, justicia y educación habría que hacer un pacto total, social, fuera de la política y que no tuviéramos bandazos en educación, justicia, sanidad, con los cambios políticos.

La corta vigencia de las leyes educativas incrementa la confusión de quienes, fundamentalmente, tienen que aplicarlas: los docentes. La inexistencia de un pacto político en educación supone que las leyes de educación que unos hacen otros las deshacen. Los docentes demandan un consenso, un pacto entre las fuerzas políticas que aseguren la estabilidad y el futuro de las reformas.

Además, como señala Puelles (2006b:75), “las reformas en educación son, por su propia naturaleza, de tiempo lento y extenso, y sólo las que encajan en

un amplio contexto político, social, económico y cultural tienen posibilidades de perdurar”.

### 3.2.- Currículo

Categoría	METACATEGORÍA: “CURRÍCULO”
<b>Modelo curricular</b>	<p><b>P1:</b> Prefiere el modelo de la LOGSE, con contenidos por bloques y para toda la etapa, porque así le da cierta libertad al departamento para organizar los contenidos por cursos.</p> <p><b>P2:</b> Opina como P1.</p> <p><b>P3:</b> Prefiere el modelo de la LOCE y la LOE con contenidos por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales.</p> <p><b>P4:</b> Opina como P3.</p>
<b>Competencias</b>	<p><b>P1:</b> Le parece bien, pero opina que algunas no deberían ser responsabilidad de los centros, como por ejemplo la que tenemos en Castilla-La Mancha, la competencia emocional, cree que no es una responsabilidad de los centros, podemos participar en ella pero en una medida muy pequeña.</p> <p><b>P2:</b> Entiende que lo de las competencias implica un cambio de filosofía, pero no sabe hasta qué punto ese cambio se traduce en los centros a nivel de aprendizaje de los alumnos.</p> <p><b>P4:</b> A nivel teórico parece que han cambiado todas las cosas, pero a nivel práctico, a nivel de aula poco, muy poco.</p>
<b>Currículo de su materia en Castilla-La Mancha</b>	<p><b>P1:</b> Le parece mal, porque lo ve muy repetitivo en algunos cursos, se repiten muchos contenidos y luego han quitado otros contenidos que le parecen necesarios.</p> <p><b>P2:</b> Lo conoce, e igual que P1, hay muchos contenidos que se repiten constantemente. Y también en muchas ocasiones es</p>

muy ambicioso, muy amplio para las horas que disponemos con los chicos.

**P4:** Añade que quizá es un poco cambiante y que tantos cambios no ayudan a que tengamos una idea clara de lo que los profesores en general tenemos que impartir.

***Libros de texto***

**P1:** No siguen fielmente lo que establece el currículo.

**P2:** En casi todo siguen lo que establece el currículo.

**P4:** Igual que P2.

***Referencia para la programación didáctica***

**P1:** Toma como referencia para la programación didáctica el currículo de Castilla-La Mancha y los libros de texto, pero siempre toma más la referencia del currículo.

**P2:** El currículo.

**P4:** Los libros.

***Realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación***

**P1:** En cuanto a los contenidos y los criterios de evaluación sí, en cuanto a las competencias no, no piensa que sean realistas ni que la práctica docente tengamos presente las competencias.

**P2:** No siempre, muchas veces son muy ambiciosos, en la teoría está todo muy bien pero luego en la práctica es imposible llevarlo a cabo.

**P4:** Igual que P2.

***Cambios legislativos del currículo en la práctica***

**P1:** Cree que sí suponen cambios en los contenidos pero no en la práctica docente, en la práctica docente no supone ningún cambio. Conoce la normativa que regula la concreción del Currículo y las programaciones.

**P2, P3, P4:** Igual que P1.

Entre las respuestas emitidas en relación al modelo curricular más apropiado para organizar la programación, un tipo de profesorado se decanta por el modelo de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-

Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, y otros por el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales.

En cuanto a la novedad que suponen las competencias básicas en el Currículo que desarrolla la LOE, el profesorado entrevistado lo percibe como un cambio de “filosofía”, pero que todavía no se refleja en la práctica:

**P1:** Bien, pero hay algunas que no deberían ser responsabilidad de los centros, como por ejemplo la que tenemos en Castilla-La Mancha, la competencia emocional, creo que no es una responsabilidad de los centros, podemos participar en ella pero en una medida muy pequeña.

**P2:** Bueno yo entiendo, creo entender, que lo de las competencias implica un cambio de filosofía, pero no sé hasta qué punto ese cambio se traduce en los centros a nivel de aprendizaje de los alumnos, yo no hago eso.

**P4:** Yo a nivel teórico parece que ha cambiado todas las cosas, pero a nivel práctico yo coincido con mis compañeros, yo creo que a nivel de aula poco, muy poco.

Sin embargo, el profesorado manifiesta conocer el Currículo de Castilla-La Mancha y opina que se repiten los contenidos en varios cursos, que es muy amplio para las horas que disponen y que los cambios que sufre no ayudan a tener claro lo que hay que impartir:

**P1:** Pues a mí me parece mal, porque lo veo muy repetitivo en algunos cursos, se repiten muchos contenidos y luego han quitado otros contenidos que me parecen necesarios.

**P2:** Yo sí lo conozco también e igual que Ana, hay muchos contenidos que se repiten constantemente, hay muchos contenidos que se ven en primero de la ESO, en tercero de la ESO, en primero de Bachillerato y lo mismo ocurre con los cursos pares. Y luego también en muchas ocasiones es muy ambicioso, muy amplio para las horas que disponemos con los chicos.

**P4:** Yo añadiría a lo que comentan mis compañeros pues que quizá es un poco cambiante y que tantos cambios no ayudan a que tengamos una idea clara de lo que los profesores en general tenemos que impartir.

En lo que a Currículo y libros de texto se refiere, los docentes manifiestan que los libros de texto no siguen completamente el Currículo vigente. Otro aspecto destacable es que unos toman como referencia para la programación didáctica los libros de textos, otros el Currículo y otros ambos.

En relación a si son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo, los profesores señalan que en la práctica es difícil alcanzarlos:

**P1:** En cuanto a los contenidos y los criterios de evaluación sí, en cuanto a las competencias no, no pienso que sean realistas ni que la práctica docente tengamos presente las competencias.

**P2:** No siempre, un poco repito lo de antes, muchas veces son muy ambiciosos, en la teoría está todo muy bien pero luego en la práctica es imposible llevarlo a cabo.

En opinión de los profesores, los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen pocos cambios en la práctica.

### 3.3.- Atención a la diversidad

Categoría	METACATEGORÍA: “ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”
<b>Medidas de atención a la diversidad en LOGSE, LOCE y LOE</b>	<p><b>P1:</b> La diversificación la ve bien porque hay que dar solución a aquellos alumnos que no pueden alcanzar el currículo por una vía normal, pero obtener el título de ESO con un PCPI no le parece bien porque reduce a un año lo que otros alumnos hacen en dos. Los itinerarios en 3º tampoco le parecen bien porque los alumnos todavía no tienen capacidad de decisión sobre lo que quieren hacer en un futuro.</p> <p><b>P2:</b> Todas estas cosas sobre el papel están bien pero luego a la hora de llevarlas a la práctica faltan medios, sobre todo medios humanos, harían falta más profesionales, si se quiere hacer las</p>



cosas bien. Por ejemplo, en una clase de interculturalidad con 6 ó 7 chicos, son muy poquitos, pero con cinco niveles diferentes, es imposible dar seis clases en una.

**P3:** Centrándose en la LOE y todo lo que tenemos, le parece que hay más medidas de atención a la diversidad que antes y que hay que tender a la flexibilidad, es decir no a la rigidez de que entren con una determinada edad. También echa en falta medidas para alumnos de 1º y 2º de ESO, alumnos que tienen interés pero que se sabe que van un poquito más justos.

**P4:** Opina muy favorablemente a favor de desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA, programas de diversificación curricular, todo bien entendido. Con las adaptaciones curriculares en la práctica cree que muchas veces no se llevan bien a cabo. No está de acuerdo con los PCPI, cree que es tirar el dinero, le parece una medida política para que no haya gente en el paro y los tenemos recogidos un par de años. Titulan muy pocos alumnos. En su centro, uno de 70, el curso pasado.

***Medidas de atención a la diversidad en Bachillerato***

**P3:** Le parecen suficientes.

**P1:** Le parecen suficientes, está bien como está.

**P4:** Le parecen suficientes.

***Puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en el centro***

**P1:** Cree que no se llevan a cabo y, además, la gente está muy confundida con las medidas de atención a la diversidad. Por ejemplo, muchos profesores piensan que pueden hacer una adaptación curricular sin necesidad de que el alumno sea ACNEAE, simplemente porque ellos piensan que ese alumno necesita una adaptación curricular y eso no se puede hacer.

**P2:** Piensa igual que E1.

**P3:** Las medidas del decreto de atención a la diversidad de Castilla-La Mancha se contradice con la LOE, por tanto, necesitamos un nuevo decreto de atención a la diversidad que sea coherente con todo lo nuevo de la LOE.

***Reparto de los ACNEAE e inmigrantes entre centros públicos y privados-concertados***

**P1:** Piensa que no hay un reparto equitativo. Debería ser así pero en realidad no lo es, en la práctica no lo es.

**P2:** Lo desconoce, no tiene datos, pero está casi seguro de que no es así.

**P3:** Cree que no es así, en Castilla-La Mancha a lo mejor no

hay tanta diferencia, pero en otras comunidades autónomas es increíble la diferencia que hay entre los centros públicos y los privados, como por ejemplo en Madrid.

**P4:** En otras comunidades destinan más recursos a la privada que a la pública.

Se desprende que la valoración del profesorado es favorable a los nuevos Programas de Diversificación Curricular, desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA. Sin embargo, es muy crítico con los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO. También se pronuncian en contra de los itinerarios en la ESO, como establecía la LOE. Las medidas en Bachillerato se consideran suficientes.

**P1:** Buen pues, en cuanto a la diversificación lo veo bien porque hay que dar solución a aquellos alumnos que no pueden alcanzar el currículo por una vía normal, pero por ejemplo obtener el título de ESO con un PCPI no me parece bien porque estamos reduciendo a un año lo que otros alumnos hacen en dos, bueno me refiero a que 3º y 4º lo estamos reduciendo a un año. Por ejemplo los itinerarios en 3º tampoco me parecen bien porque no creo que un alumno todavía tenga capacidad de decisión sobre lo que quiere hacer en un futuro.

**P4:** Yo, en general, opino muy favorablemente pues a favor de desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA, programas de diversificación curricular, todo eso hoy día me parece bien, estupendo, bien entendido. Con las adaptaciones curriculares en la práctica creo que muchas veces no se llevan muy bien a cabo y con lo que no estoy nada de acuerdo es con lo que han dicho mis compañeros, los PCPI creo que hoy día es tirar el dinero, parece una medida política como decíamos antes para que no haya gente en el paro y los tenemos recogidos un par de años,..., en fin, no me gusta.

Por otra parte, se comenta el escaso éxito de algunas medidas de atención a la diversidad, especialmente los PCPI. Además, se pone de manifiesto la contradicción entre las medidas que contempla la LOE y las del decreto autonómico de atención a la diversidad que es anterior a la LOE:

**P3:** Sí, bueno como la pregunta es eso de si conocemos el decreto, sí lo conocemos pero yo pienso que el decreto este está obsoleto totalmente a nivel de Castilla-La Mancha porque se contradice con la LOE y Castilla-La Mancha necesita un nuevo decreto de atención a la diversidad que sea coherente con todo lo nuevo de la LOE.

Los docentes entrevistados consideran que ha existido un aumento en las medidas de atención a la diversidad, pero que existe confusión en su puesta en práctica. Y echan en falta más medidas para 1º y 2º de ESO:

**P1:** Yo creo que no se llevan a cabo y, además, la gente está muy confundida con las medidas de atención a la diversidad. Por ejemplo, muchos profesores piensan que pueden hacer una adaptación curricular sin necesidad de que el alumno sea ACNEAE, simplemente porque ellos piensan que ese alumno necesita una adaptación curricular y eso no se puede hacer. Entonces, creo que la gente está un poco confundida.

**P3:** Bueno, yo centrándome en la LOE y todo lo que tenemos para no extenderme en la pregunta, hombre me parece que sí hay más medios de atención a la diversidad que antes y que, bueno, hay que tender, creo yo, a la flexibilidad, es decir no a la rigidez de que entran con tal edad y, bueno, echo un poco en falta medidas para alumnos de 1º y 2º de ESO, alumnos que tienen interés pero que se sabe que van un poquito más justos.

Sobre el reparto entre centros públicos y privados-concertados del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, más conocido por su iniciales ACNEAE e inmigrantes, el profesorado cree que no es equitativo:

**P1:** Yo pienso que no. Debería ser así pero en realidad no lo es, en la práctica no lo es.

**P2:** Yo lo desconozco, no tengo datos, pero estoy casi seguro de que no es así.

**P3:** Bueno yo creo que claramente que no es así, y bueno aún en Castilla-La Mancha a lo mejor no hay tanta diferencia, pero en otras comunidades autónomas es increíble la diferencia que hay entre los centros públicos y los

privados, es decir, en Madrid a los públicos de niños de Primaria, bueno de ESO también, van, de 25, 20 inmigrantes y 5 españoles, o sea...

Podemos señalar que en España existen diferencias importantes entre las comunidades autónomas sobre el porcentaje de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública y privada. Castilla-La Mancha es la comunidad autónoma que mayor porcentaje de alumnado escolariza en la red pública tanto en Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria obligatoria y postobligatoria. Por ejemplo, el 80,8% de alumnado de ESO se escolariza en centros públicos, frente a un 75,4% en Andalucía, el 52,6% en Madrid o el 44% en el País Vasco<sup>9</sup>.

### 3.4.- Evaluación

Categoría	METACATEGORÍA: “EVALUACIÓN”
<b><i>Modelo más apropiado de promoción y titulación en ESO</i></b>	<p><b>P1:</b> Le gusta más el de LOCE, cerrado a un criterio numérico.</p> <p><b>P2:</b> Igual que P1.</p> <p><b>P3:</b> Prefiere el de LOE, término medio.</p> <p><b>P4:</b> Igual que P3.</p>
<b><i>Promoción automática</i></b>	<p><b>P1:</b> Le parecen mal la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores, si un alumno no alcanza los objetivos por qué va a pasar de curso.</p> <p><b>P2:</b> También está en desacuerdo con cualquier tipo de promoción automática.</p> <p><b>P3:</b> Igual.</p>

<sup>9</sup> Puede consultarse en:

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2010/e1.2.pdf?documentId=0901e72b80490a9f>

**P4:** Igual.

***Criterios de promoción y titulación de Bachillerato***

**P1:** Le parece mal los nuevos criterios, porque el Bachillerato se va a convertir en un curso de cuatro años, en realidad siendo de dos. Y le parece muy mal que cada dos por tres haya una ley de educación diferente.

**P2:** Tampoco los comparte, cree que lo único que se pretende es siempre facilitar más al alumno, que se esfuerce lo menos posible y cuantos más titulen de cara luego a la estadística pues mucho mejor.

**P3:** Piensa lo mismo, es más, lo cerraría mucho más, el que suspendiese más de dos que repita curso, y punto, nada de con tres, con cuatro...

***Exámenes en septiembre para alumnos de la ESO***

**P1:** Le me parece bien, no aprueban muchos pero en algunos casos funciona y siempre que funcione en algunos casos pues está bien.

**P2:** Los resultados no son siempre los esperados pero hay gente que se salva gracias a septiembre.

**P3:** Igual que P1 y P2.

***Puesta en práctica de los cambios en evaluación en el centro***

**P1:** Normalmente se llevan a la práctica, aunque a veces ha habido confusiones debido al cambio de decretos, de leyes...

**P2:** Exactamente, sí se lleva a la práctica porque son obligatorios, pero hay muchos errores porque la normativa es tan cambiante que llega un momento que uno no sabe ya cuál es el criterio para que un alumno titule, hay que ser un estudioso de las leyes.

***Consenso entre los profesores para decidir la promoción y titulación en ESO***

**P1:** Depende del caso, no siempre hay consenso.

**P2:** Depende.

**P3:** En general sí hay consenso.

**P4:** El porcentaje de discusión es relativamente pequeño.

El profesorado integrante del grupo de discusión se divide a partes iguales entre los favorables a un criterio numérico cerrado para decidir la promoción y titulación en la ESO y los partidarios de un modelo mixto:

**P1:** A mí me gusta más el de LOCE, cerrado a un criterio numérico.

**P2:** A mi me gusta también más el de LOCE, cerrado a un criterio numérico.

**P3:** Pues a mí más el de LOE, término medio.

**P4:** Pues yo también, término medio.

Todos los docentes se muestran en contra de la promoción automática que había en el primer ciclo de la ESO, entre 1º y 2º de ESO y la que aún existe para el alumnado repetidor.

También se muestran todos en contra de los nuevos criterios de promoción y titulación de Bachillerato:

**P1:** Ahora mal, porque según los criterios de promoción el Bachillerato se va a convertir en un curso de cuatro años, en realidad siendo de dos.

**P2:** Yo tampoco los comparto, creo que lo único que se pretende es siempre facilitar más al alumno, que se esfuerce lo menos posible y cuantos más titulen de cara luego a la estadística pues mucho mejor.

**P3:** Yo pienso exactamente lo mismo, es más, yo lo cerraría mucho más, yo el que suspendiese más de dos que repita curso, y punto, nada de con tres, con cuatro...

En cuanto a las pruebas extraordinarias en septiembre para alumnos de la ESO, consideran adecuado de nuevo su implantación pero ponen de manifiesto su escasa repercusión, dado el pequeño número de aprobados en dichas pruebas:

**P1:** A mí me parece bien, no aprueban muchos pero en algunos casos funciona y siempre que funcione en algunos casos pues está bien, si no funcionara en ninguno,....

**P2:** Yo creo también que está bien. Los resultados no son siempre los esperados pero hay gente que se salva gracias a septiembre.

**P3:** Yo también creo que está bien.

En opinión de los profesores, todos los cambios en lo referente a la evaluación se llevan a la práctica en sus centros, pero se alude a confusiones provocadas por el continuo cambio en la normativa aplicable:

**P1:** Pues normalmente sí, aunque a veces ha habido confusiones debido al cambio de decretos, de leyes...

**P2:** Exactamente, sí se lleva a la práctica porque son obligatorios, pero lo que dice Ana, pues que hay muchos errores porque la normativa es tan cambiante que llega un momento que uno no sabe ya cuál es el criterio para que un alumno titule, hay que ser un estudioso de las leyes.

Sobre el consenso entre el profesorado en cuanto a la decisión de la promoción y titulación en la ESO, existen diferentes opiniones: unos piensan que, en general, hay consenso y otros, que dicho consenso está condicionado por las características concretas del alumnado en cuestión.

### 3.5.- Profesorado de Secundaria

Categoría	METACATEGORÍA: “PROFESORADO DE SECUNDARIA”
<b><i>Nueva formación inicial de grado más máster y relación con la anterior</i></b>	<p><b>P1:</b> Le parece bien, porque las prácticas del CAP se han alargado, pero le parece muy mal por el título B1 de inglés, no le parece que sea una cosa acorde con lo que tienen que hacer.</p> <p><b>P2:</b> Le parece bien que hayan alargado también el número de prácticas, los días de prácticas, porque lo que era antes el CAP era un poco una estafa, no servía para nada, sólo servía para recaudar dinero en las arcas públicas. Un trámite burocrático, te firmaban las prácticas, ibas cuatro tardes y te daban cuatro charlas, pero luego en realidad, no sirve para nada en el día a</p>

día en el instituto.

**P3:** El nuevo cambio está bien, a priori, pero no sabemos todavía cómo se va a desarrollar. Y por otra parte, se habla de un nuevo cambio, de un MIR docente, si dentro de unos años van a poner otro, pues que se aclaren ya.

**P4:** De acuerdo con P1, P2 y P3.

### ***Formación permanente***

**P1:** Le parece bien, es bastante amplia y suele hacer formación de matemáticas, de idiomas y algunos grupos de trabajo.

**P2:** Es necesaria e interesante, hay que ir renovándose poco a poco, pero también piensa que el 90% de las ocasiones es un engaño manifiesto, hay cientos de cursos de sindicatos, de CEP, que se hacen en cinco minutos por internet porque te pasan las respuestas, pagas 100-150 euros y te dan 100-120 horas.

**P3:** Está de acuerdo básicamente con P1 y P2.

**P4:** Realiza los cursos de formación que le apetece porque no tiene necesidad de puntos. Hay suficiente oferta en la localidad o en localidades cercanas.

### ***Existencia de medidas que permitan una carrera profesional***

**P1:** Muy pocas, se desconocen.

**P2:** No hay nada. Salen poco y muy limitadas, además, ahora han quitado el concurso-oposición y es todo por méritos.

**P3:** No existen, tampoco se facilitan. Son cosas que se perciben un poco lejanas y secundarias, tampoco nos facilitan la forma de conseguir eso.

### ***Sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años***

**P1:** Los conoce y le parece que el actual tiene una pésima organización. También le parece mal que los tribunales estén formados por profesores de secundaria, deberían ser tribunales formados por especialistas, que entendieran perfectamente de programación didáctica, que entendieran perfectamente la ley que es actual en ese momento, porque en muchos casos los tribunales entienden menos, o conocen menos, que los opositores. Que entiendan de lo que están examinando.

**P2:** Conoce los dos últimos sistemas que ha habido, el último, el que no tiene la fase eliminatoria, le parece un tanto injusto, lo habrán hecho con la mirada puesta en que no haya tantos interinos, pero si lo que quieren es eso que convoquen sólo a



los interinos porque una persona que llega nueva no tiene ninguna posibilidad de acceder a esas plazas.

**P3:** Igual que P2. No profesionalizaría la función de un tribunal de oposición, le parece también un peligro.

***Trato de la  
Administración  
al profesorado  
de secundaria***

**P1:** Últimamente mal, porque por ejemplo siempre están prometiendo que van a bajar la ratio y no lo hacen, también las medidas cuando estás enfermo y tienes que ir al médico son muy estrictas porque tienes incluso que hacer una declaración jurada y eso afecta al derecho que tenemos de poder ir al médico, etc. Además hay mucha burocracia, mucho papeleo, tenemos que hacer un PTI con las competencias, objetivos, criterios de evaluación, cuando realmente los padres no se enteran de nada de eso.

**P2:** En general no está reconocida la labor docente desde la Administración, pues cuando hay realmente un problema te buscas la vida tú y te lo resuelves tú, porque la Administración nunca va a dar la cara por ti.

***Prestigio ante la  
sociedad y  
autoridad ante  
los alumnos***

**P1:** No lo tiene.

**P2:** No lo tiene.

**P3:** Cada vez peor.

***Declarar al  
profesorado  
autoridad  
pública  
mejoraría su  
situación***

**P1:** Podría ser una medida. Mejor sería que todo el mundo reconociese el valor que tiene un profesor, pero ya que no se hace por ese cauce, estaría bien poner alguna medida para cortar por lo sano.

***Aspectos del  
trabajo que  
provocan mayor  
frustración o  
descontento***

**P1:** El desinterés de los alumnos, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, y también los cambios legislativos, las ratios que son muy altas, etc.

**P2:** El hecho de sentirse un inútil muchas veces, porque los alumnos no hacen nada o no tienen ninguna motivación, no logras sacar nada de ellos.

**P3:** Opina como P1, es una fotografía de la realidad.

En cuanto a la nueva formación inicial del profesorado de secundaria, todos perciben como positivo, a priori, la sustitución del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por un Máster de mayor duración.

**P2:** A mí me parece bien que hayan alargado también el número de prácticas, los días de prácticas porque lo que era antes el CAP era un poco una estafa, no servía para nada, sólo servía para recaudar dinero en las arcas públicas.(...) un trámite, te firmaban las prácticas, ibas cuatro tardes y te daban cuatro charlas, pero luego en realidad, a mí por lo menos no me ha servido para nada en mi día a día en el instituto.

**P3:** Bueno yo pienso que el nuevo cambio también está bien, a priori, pero claro no sabemos todavía como se va a desarrollar. Y por otra parte a mí me asusta un poco la idea de un nuevo cambio, el otro día leí en un periódico a Rubalcaba decir que hablaba de un MIR docente, es decir, que ahora nos acaban de poner uno distinto, si dentro de unos años van a poner otro pues que se aclaren ya.

La formación permanente es considerada necesaria, con una oferta amplia y adecuada. Se denuncia la mercadería existente en determinados casos en los que se intercambian horas de formación por dinero:

**P1:** Pues yo suelo hacer formación, me parece bien, creo que es bastante amplia y suelo hacer formación de matemáticas, de idiomas y algunos grupos de trabajo.

**P2:** Yo creo que es necesaria e interesante, que hay que ir renovándose poco a poco, pero también pienso que el 90% de las ocasiones es un engaño manifiesto, un poco lo que repetía antes, yo hablo por experiencia personal, hay cientos de cursos de sindicatos, de CEP, que se hacen en cinco minutos por internet porque te pasan las respuestas, pagas 100-150 euros, te dan 100-120 horas, yo por ejemplo, personalmente, he estado dando cursos de español para extranjeros en la universidad a alumnos erasmus y no me sirven para nada, eso no cuenta para nada. Entonces son cosas que no concuerdan.

**P4:** Yo los cursos de formación que realizo son los que me apetece porque no tengo necesidad de puntos y tal, los que me gustan, no hago muchos y lo que hago que me guste.

Los docentes coinciden en afirmar que las medidas que permiten promocionar mediante una carrera profesional son escasas y existen sólo en teoría, ya que estas plazas salen muy esporádicamente y en un número muy reducido. Tanto el acceso al cuerpo de Catedráticos como a la Inspección educativa o a la Universidad se perciben como algo lejano y secundario:

**P1:** Yo creo que muy pocas, porque yo desconozco la mayoría, si es que la hay.

**P2:** Yo creo que tampoco, no hay nada. Salen poco y muy limitadas, además, ahora creo que han quitado el concurso-oposición y es todo por méritos.

**P3:** Yo creo que tampoco, tampoco se facilitan. Son cosas que se perciben un poco lejanas y secundarias, la verdad, porque tampoco nos facilitan la forma de conseguir eso.

Los integrantes del grupo de discusión, al igual que el profesorado que participó en las entrevistas, opinan que el último sistema de acceso a la función docente mediante concurso oposición es injusto por favorecer demasiado al profesorado interino, por premiar en exceso el tiempo de servicios como interino, y dificultar el acceso a los nuevos profesionales que obtienen muy buenas calificaciones en la oposición. Se quejan también de la organización del proceso selectivo y de que los tribunales de oposición, en algunos casos, desconocen la ley que se aplica en ese momento:

**P1:** Sí, sí que los conozco y me parece que el actual, en el que no hay fase eliminatoria, como últimamente ha aumentado también el número de opositores la Administración tiene una pésima organización y muy pocos recursos personales, pone el mismo número de tribunales habiendo muchos más opositores.

**P2:** Yo sí, conozco los dos últimos sistemas que ha habido y la verdad es que este último, el que no tiene la fase eliminatoria, me parece un tanto injusto, sí es verdad, bueno lo habrán hecho con la mirada puesta en el número de plazas que hay, que los interinos consigan la plaza, que no haya tantos interinos, pero si lo que quieren es eso, pues que convoquen sólo a los interinos porque una persona que llega nueva no tiene ninguna posibilidad de acceder a esas plazas.

**P1:** ¡Ah! Y también me parece mal que los tribunales estén formados por profesores de secundaria, debieran ser tribunales formados por especialistas, que entendieran perfectamente de programación didáctica, que entendieran perfectamente la ley que es actual en ese momento, porque en muchos casos los tribunales entienden menos, o conocen menos, que los opositores.

**P3:** Eso sí es verdad, pero bueno yo no sé hasta que punto profesionalizaría, digamos, la función de un tribunal de oposición. Me parece también un peligro.

El profesorado no se considera bien tratado por la Administración, se queja de promesas incumplidas, de demasiada burocracia y de falta de reconocimiento y de apoyo:

**P1:** Pues últimamente mal, porque por ejemplo siempre están prometiendo que van a bajar la ratio y eso no es verdad, a parte de todo ahora, por ejemplo, las medidas cuando tu estás enfermo y tienes que ir al médico son muy estrictas porque tienes incluso que hacer una declaración jurada cuando tu estás enfermo y eso creo que afecta al derecho que tenemos de poder ir al médico, etc. y además hay mucha burocracia, mucho papeleo, tenemos que hacer un PTI con las competencias, objetivos, criterios de evaluación, cuando realmente los padres no se enteran de nada de eso.

**P2:** Sí, yo también creo que en general no está reconocida la labor docente, desde la Administración tampoco, o sea que no hablo de las familias y eso, sino de la Administración, pues cuando hay realmente un problema te buscas la vida tú y te lo resuelves tú, porque la administración nunca va a dar la cara por ti.

Sobre el prestigio del profesorado ante la sociedad y la autoridad ante los alumnos, todos los entrevistados coinciden en afirmar que no lo tiene y que cada vez es peor. Declarar al profesorado autoridad pública se ve como una medida adecuada.

Entre los aspectos que provocan mayor frustración o descontento en su trabajo los docentes señalan: el desinterés de los alumnos, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, las altas ratios, los cambios legislativos, etc.

**P1:** Pues lo que hemos un poco dicho antes, el desinterés de los alumnos, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, y luego pues eso, los cambios legislativos, las ratios que son muy altas, etc.

**P2:** Yo, sobre todo, el hecho de sentirme un inútil muchas veces, porque con las personas que trabajo o no hacen nada o no tienen ninguna motivación. (...). Sí, con los alumnos. Y bueno, te hacen sentirte inútil, estás ahí como pasando el tiempo pero en realidad no logras sacar nada de ellos.

**P3:** Bueno, yo estoy totalmente a favor de lo que han dicho ellos, lo que ha dicho P1, para mí ha sido una copia, una fotografía, vamos.

### 3.6.- Propuestas de mejora

Categoría	METACATEGORÍA: “PROPUESTAS DE MEJORA”
-----------	---------------------------------------

**P1:** Eliminar la promoción automática, que hubiera una iniciación profesional en 3º de ESO, pero sin poder obtener el título de la ESO. Un pacto en la educación.

**P2:** Sería importante el pacto en educación a nivel nacional y no que cada uno acerque es ascua a su sardina y nadie se pone de acuerdo. Que la educación obligatoria no fuese hasta los 16 y mucho menos hasta los 18 como se quiere proponer ahora. Atención a la diversidad no sólo por abajo, con refuerzos, sino también por arriba, hay grupos que necesitan refuerzo de otro tipo porque sus compañeros, porque el ritmo de las clases lo que le hacen es retroceder.

**P3:** De acuerdo con P1 y P2. Insiste en lo del pacto en educación, le parece que es

fundamental, y la coherencia legislativa, que esto es una ensalada de normativas. Más medidas de atención a la diversidad en 1º y 2º de ESO. Y alguna forma de conseguir la implicación de las familias, que es la clave de gran parte del fracaso escolar.

Por último y para terminar este epígrafe, resaltamos las numerosas propuestas de mejora que nos hicieron los docentes entrevistados. Las citadas son: eliminación de la promoción automática, medidas de atención a la diversidad para 1º y 2º de ESO, iniciación profesional en 3º de ESO, un pacto en Educación que dé estabilidad al sistema, coherencia legislativa, implicación de las familias, refuerzos para alumnos que sobresalen, etc.

#### **4.- Triangulación de resultados**

Uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones es la triangulación. Para Gillham (2000: 13) este es un *“procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido”*.

La idea sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples técnicas y materiales documentales permite que un estudio particular sea mejor comprendido y tenga mayor rigor, riqueza y profundidad. Como señalan Colás y Buendía (1992: 275) se trata de *“uno de los métodos más importantes propuestos para asegurar los criterios de validez reconocidos, aportando credibilidad a los datos obtenidos en la investigación”*.

En nuestro estudio, hemos creído necesario combinar diversas técnicas, dentro de la metodología cualitativa, como son el *análisis documental*, las *entrevistas* y el *grupo de discusión*, lo que nos permitirá profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. De la comparación de los diferentes resultados conoceremos el nivel de coincidencia entre todos ellos y estableceremos las inferencias

correspondientes y en función de éstas formularemos las conclusiones de este trabajo de investigación.

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>Análisis documental</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Grupo de discusión</b>
<b>Estructura de la Educación Secundaria en el Sistema Educativo</b>	<p>La estructura del Sistema Educativo permanece casi idéntica en la LOGSE, LOCE y LOE, salvo cambio de nombres y ubicaciones, como podemos ver en Anexo I.</p> <p>Se establece enseñanza obligatoria hasta los 16 años en las 3 leyes.</p> <p>E.S.O. de 4 cursos, con diferentes matices en cada ley como podemos ver en Anexo IIa.</p> <p>Bachillerato de 2 cursos, muy similar en las 3 leyes, reflejado en el anexo IIb.</p>	<p>La mayoría de los docentes están a favor de la estructura actual de la ESO, de 4 cursos en lugar de 2 ciclos. Casi la totalidad opina que el Bachillerato debería ser de 3 cursos en lugar de los 2 actuales. Algunos se pronuncian sobre cómo lo harían: reducirían la ESO a 3 cursos y aumentarían el Bachillerato a 3.</p> <p>Los profesores están en contra de prolongar la educación obligatoria hasta los 18 años porque causaría más problemas que beneficios.</p>	<p>Opinión favorable a una Educación Secundaria con tres cursos de ESO y tres cursos de Bachillerato. Incluso, a favor de reducir la edad de escolarización obligatoria y de introducir una iniciación profesional en 3º de ESO.</p> <p>Totalmente en contra de aumentar la escolarización obligatoria hasta los 18 años.</p>
<b>Etapas más problemática y de más cambios legislativos</b>	<p>La LOGSE reordena el sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio), la Formación Profesional de grado superior y la educación universitaria.</p> <p>Las dos reformas posteriores de la</p>	<p>La ESO se dibuja como la etapa más problemática. Algunos resaltan especialmente los 2 primeros cursos de ESO y, actualmente, los PCPI. Las causas se atribuyen a la edad, la falta de disciplina, la ausencia de interés, etc.</p> <p>Los docentes piensan que la etapa con más cambios legislativos desde</p>	<p>La ESO es la etapa educativa más problemática. Especialmente, el primer curso, debido al fuerte cambio entre Primaria y Secundaria. Las causas se atribuyen a la falta de disciplina, a la baja motivación y a que a esa edad los alumnos son más conflictivos y problemáticos. También se resalta que</p>



LOCE y de la LOE proponen cambios que en su mayoría afectan a la ESO: estructura, atención a la diversidad, evaluación y currículo.

su creación ha sido la ESO.

últimamente está ocurriendo lo mismo en Bachillerato.

Los actuales PCPI se ven como un cajón de sastre, con un alumnado muy desmotivado.

La etapa educativa con más cambios legislativos desde su creación ha sido la ESO, aunque en cuanto a currículo, estructura y evaluación también ha cambiado Bachillerato.

### ***Fracaso escolar***

La LOCE afirmaba que existían importantes deficiencias en nuestro sistema educativo, particularmente en la Educación Secundaria, que debían ser subsanadas. Menciona el fracaso escolar en la ESO y las deficiencias en el rendimiento de los alumnos. Propone criterios más estrictos en la evaluación de la ESO, pruebas extraordinarias, itinerarios en 3º y 4º, PIP, evaluaciones externas de diagnóstico, prueba general de Bachillerato, etc.

La LOE reduce materias en 1º y 2º de ESO, aumenta las medidas de atención a la diversidad, flexibiliza la promoción

Conocen el porcentaje de alumnos que no obtiene el título de la ESO en España, pero no en Castilla-La Mancha.

Las causas del fracaso escolar en la ESO se atribuyen a la falta de madurez, motivación, interés y esfuerzo del alumnado, así como, ausencia de implicación y exigencia por parte de las familias.

No se atribuye al sistema educativo ni a la falta de personal o material.

Las causas del fracaso escolar, sobre todo en la ESO, se atribuyen a la falta de motivación, interés y esfuerzo por parte del alumnado, a que la Administración no está tomando medidas correctas para solucionarlo y también a la poca implicación de las familias.

en ESO y Bachillerato, mantiene la evaluación externa y las pruebas extraordinarias en ESO, crea los PCPI, etc.

**Estabilidad legislativa y pacto político en educación**

El desarrollo de la LOGSE por parte del Ministerio junto a la transferencia de las competencias en Educación en el año 2000 trajo consigo una ingente cantidad de legislación educativa en Castilla-La Mancha.

La LOCE prácticamente no llegó a ser desarrollada.

En el desarrollo de la LOE, aparte de la normativa estatal, Castilla-La Mancha ha establecido nueva normativa al mismo tiempo que mantiene normas anteriores a la LOE e, incluso, provenientes de la época de gestión del MEC, muchas de ellas derogadas parcialmente. Esto crea una gran cantidad de normativa difícil de conocer y controlar.

Los docentes sólo consultan la legislación educativa que le afecta a su trabajo de forma directa o a cuestiones profesionales y personales. Reconocen que es difícil estar al día por la cantidad y por los constantes cambios.

Un pacto político en educación que dé una estabilidad al sistema es considerado como necesario, fundamental e imprescindible. Se resalta la necesidad de que la Educación esté fuera de las “batallas” políticas y se menciona la desilusión y desorganización que supone el constante cambio de normas educativas.

Los docentes manifiestan que, generalmente, consultan la legislación educativa que les afecta a su trabajo en lo relativo al currículo, organización de centros, atención a la diversidad y evaluación.

Opinan que un pacto político en educación que dé una estabilidad al sistema educativo sería muy beneficioso. Entre los cambios legislativos derivados de cambios de gobierno y los continuos cambios dentro de un mismo gobierno se crea tal cantidad de legislación educativa que es muy difícil estar al día.

**Currículo fijado por las Administraciones**

Las continuas reformas educativas que han tenido lugar durante los últimos años –LOGSE, LOCE, LOE– han implicado 4 Reales Decretos (el de la

El profesorado prefiere que la Administración fije el Currículo por cursos y por bloques de contenidos y no por etapas. Es decir, prefieren

Unos se decantan por el modelo de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales- Procedimentales-Actitudinales

LOCE no se llegó a aplicar) de Enseñanzas Mínimas, ya que las primeras de la LOGSE se modificaron en el año 2000.

La transferencia de las competencias en Educación a Castilla-La Mancha ha traído consigo Decretos autonómicos de Currículo como desarrollo de la LOE.

Esta normativa presenta un cambio de tendencia a partir del año 2000 y, además, diferentes matices en cada uno de ellos, como podemos observar en los anexos V, VI y VII.

La LOE introduce un nuevo elemento curricular: las competencias básicas.

el modelo actual de la LOE.

Sobre las competencias básicas de la LOE hay diversidad de opiniones: desde valorarlo positivamente hasta no saber qué supone esta novedad. A otros, les parece algo similar a los temas transversales de la LOGSE pero con otro nombre. Hasta ahora, se trabajan más a nivel teórico, dentro de las programaciones, que a nivel práctico en el aula.

Sobre el Currículo de Castilla-La Mancha existe una opinión favorable y lo ven casi idéntico a las Enseñanzas Mínimas del Ministerio.

por bloques y para toda la etapa, y otros por el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales- Procedimentales-Actitudinales.

El profesorado percibe las competencias básicas, del Currículo que desarrolla la LOE, como un cambio de “filosofía”, que todavía no se refleja en la práctica.

Conocen el Currículo de Castilla-La Mancha y opinan que se repiten los contenidos en varios cursos, que es muy amplio para las horas que disponen y que con los cambios que sufre tan a menudo no ayuda a tener claro lo que hay que impartir.

### **Concreción del Currículo en el centro**

Desde la LOGSE (1990) hasta el año 2000, Castilla-La Mancha estuvo regida por la normativa del MEC constituida por 2 Reglamentos Orgánicos y diversas órdenes ministeriales que regulaban el funcionamiento de los IES, su autonomía pedagógica y la concreción del Currículo prescriptivo a

Toman como referencia el Currículo para elaborar la programación didáctica, sin embargo, para el trabajo en el aula siguen más el libro de texto.

Los libros de texto se adaptan, en líneas generales, al Currículo

Los docentes manifiestan que los libros de texto no siguen completamente el Currículo vigente. Unos toman como referencia para la programación didáctica los libros de textos, otros el

través de proyectos curriculares y programaciones didácticas.

A partir del año 2000 y bajo gestión de la Comunidad autónoma, se mantiene cierta normativa del MEC con carácter supletorio y se publica abundante normativa, casi una norma por año, que regula la concreción del Currículo en los centros.

vigente.

Los docentes piensan que los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo están por encima de la realidad y son referentes teóricos que en la práctica no se alcanzan.

Afirman que los cambios legislativos en el Currículo afectan a nivel teórico (programaciones didácticas y libros de texto) más que a nivel práctico.

Currículo y otros ambos.

Los profesores señalan que en la práctica es difícil alcanzar los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo.

Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen pocos cambios en la práctica.

### **Medidas de atención a la diversidad en LOGSE, LOCE y LOE**

Como podemos ver en el Anexo III, las medidas de atención a la diversidad en las diferentes leyes son:

- En la LOGSE: Oferta de optativas, Programas de Diversificación Curricular (para mayores de 16 años y con posibilidad de obtener el título en ESO), Programas de Garantía Social (para mayores de 16 años y sin posibilidad de obtener el título en ESO), Programas de compensación educativa y Adaptaciones Curriculares.

- En la LOCE: Oferta de optativas, Medidas de apoyo y refuerzo en 1º y 2º

Opinión favorable con respecto a la reducción de la edad para entrar en los Programas de Diversificación Curricular y en los nuevos PCPI, aunque obtener el título a través de estos últimos presenta algunas dudas entre el profesorado.

La mayoría está en contra del establecimiento de itinerarios en los últimos cursos de la ESO.

Se alude a la rebaja de las ratios como medida que favorecería la atención a la diversidad.

El profesorado valora favorablemente los nuevos Programas de Diversificación Curricular, desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA. Sin embargo, es muy crítico con los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO. También se pronuncian en contra de los itinerarios en la ESO, como establecía la LOE.

Las medidas en Bachillerato

de ESO, Itinerarios en 3º y 4º de ESO, Programas de Iniciación Profesional (para mayores de 15 años y con posibilidad de obtener el título en ESO) y Adaptaciones Curriculares.

- En la LOE: Oferta de optativas, Integración de materias en ámbitos, Agrupamientos flexibles, Desdobles, Programas de refuerzo, Programas de Diversificación Curricular (para 3º y 4º de ESO y con posibilidad de obtener el título en ESO), Programas de Cualificación Profesional Inicial (para mayores de 15 años y con posibilidad de obtener el título en ESO) y Adaptaciones Curriculares.

***Puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en los centros de Castilla-La Mancha***

En desarrollo de la LOGSE, el MEC elabora diversas normas que regulan la puesta en práctica de las siguientes medidas: oferta de optativas, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Garantía Social, compensación educativa y Adaptaciones Curriculares para ACNEES.

Cuando Castilla-La Mancha se hace cargo de las competencias en Educación, aplica la anterior normativa y elabora un Plan de Mejora de la ESO

Existe un escaso interés y motivación por parte de los alumnos para aprovechar las medidas de atención a la diversidad.

Las medidas en Bachillerato se consideran suficientes.

Muy pocos docentes conocen el Decreto que regula la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha y las medidas que en él se regulan. Se echan en faltan más medidas para los alumnos con interés en el primer ciclo de la ESO, al estilo de la diversificación de 3º y 4º.

Los docentes entrevistados consideran que han aumentado las medidas de atención a la diversidad, aunque, por otra parte y aunque parezca contradictorio, matizan que, prácticamente, son las mismas con pequeños cambios en el nombre y en algunos detalles.

La mayoría de las medidas se ponen en práctica y los centros se implican en ellas, pero se señala con preocupación el escaso éxito en el rendimiento de los alumnos.

se consideran suficientes.

Se comenta el escaso éxito de algunas medidas de atención a la diversidad, especialmente los PCPI. Además, se pone de manifiesto la contradicción entre las medidas que contempla la LOE y las del decreto autonómico de atención a la diversidad que es anterior a la LOE.

Los docentes consideran que ha existido un aumento en las medidas de atención a la diversidad, pero que existe confusión en su puesta en práctica. Y echan en falta más medidas para 1º y 2º de ESO.

El profesorado cree que no existe un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados de los ACNEAE e inmigrantes.

y un Decreto de Atención a la diversidad.

No se desarrolla normativa derivada de la LOCE, ya que fue derogada posteriormente.

Tras la entrada en vigor de la LOE, no se publica ninguna norma específica sobre medidas de atención a la diversidad. Se mantiene todo el compendio anterior y a través del Currículo autonómico se desarrollan las novedades que contempla la LOE.

La LOE obliga a las Comunidades Autónomas a garantizar una adecuada y equilibrada escolarización de los ACNEAE entre los centros públicos y privados concertados.

Algunos apuntan hacia otra variable que no podemos controlar totalmente como posible causa del problema: las familias.

Para el profesorado no existe un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados de los ACNEAE y, sobre todo, del alumnado inmigrante.

### ***Crterios de promoción y titulación en la ESO y en el Bachillerato***

#### **LOGSE-ESO:**

Promoción automática de 1º a 2º.

Para promocionar de 2º a 3º y de 3º a 4º deciden los profesores según los criterios aprobados en el centro.

Los repetidores promocionan automáticamente.

El alumno puede repetir el mismo curso 1 sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa.

La mayoría de los docentes se muestra a favor de un criterio numérico cerrado para decidir la promoción y titulación en la ESO. En algunos casos, también se acepta un modelo mixto, pero se rechaza el modelo totalmente abierto que estuvo en vigor en los primeros años de la LOGSE por considerarlo poco objetivo o

División de opiniones, a partes iguales, entre los favorables a un criterio numérico cerrado para decidir la promoción y titulación en la ESO y los favorables de un modelo mixto.

Todos se muestran en contra de la promoción automática que había antes entre 1º y 2º

No existen pruebas extraordinarias.

Titula si supera los objetivos de etapa, a juicio de los profesores y según los criterios fijados en el centro.

**LOGSE-Bachillerato:**

Promociona a 2º con 2 materias suspensas como máximo.

Existen pruebas extraordinarias.

Titula si supera todas las materias de la etapa.

Si al finalizar 2º tiene más de 3 pendientes repite curso en su totalidad.

**LOCE-ESO:**

Repite si se suspenden 3 ó más asignaturas.

Los repetidores promocionan automáticamente.

Cada curso se puede repetir sólo una vez.

Existen pruebas extraordinarias.

Titula si supera todas las asignaturas o suspende 2 como máximo (siempre que no sean Lengua y Matemáticas)

**LOCE-Bachillerato:**

Promociona a 2º con 2 materias suspensas como máximo.

incoherente.

Casi todos se muestran en contra de la promoción automática en la ESO. En cuanto a la promoción automática de los alumnos repetidores no se muestran tan categóricos pero sí se apunta a que haya alguna limitación.

Todos los entrevistados se muestran a favor de que se hayan introducido pruebas extraordinarias en septiembre para los alumnos de ESO que no superan todas las asignaturas en junio. También se comenta el escaso éxito de estas pruebas en cuanto al número de aprobados.

En Bachillerato, los docentes están de acuerdo con los criterios de promoción y titulación excepto con la última modificación para los alumnos que cursan 1º y suspenden 3 ó 4 asignaturas. Conocen cómo ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE y se manifiestan en contra de que no sea igual en toda España.

de ESO y la que aún existe para alumnos repetidores.

En cuanto a las pruebas extraordinarias en septiembre para alumnos de la ESO, consideran positivo que hayan vuelto, pero ponen de manifiesto el escaso número de aprobados en dichas pruebas.

También se muestran todos en contra de los nuevos criterios de promoción y titulación de Bachillerato

Existen pruebas extraordinarias.

Titula si supera todas las materias de la etapa y supera una prueba.

Si al finalizar 2º tiene más de 3 pendientes repite curso en su totalidad.

#### **LOE-ESO:**

Repite si se suspenden 3 ó más asignaturas. Excepcionalmente puede promocionar con 3 suspensas.

Los repetidores promocionan automáticamente.

El alumno podrá repetir el mismo curso 1 sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en 4º.

Existen pruebas extraordinarias.

Titula si supera todas las asignaturas. Con 1 ó 2 suspensas y excepcionalmente con 3, titulan si los profesores consideran que ha alcanzado las competencias básicas y los objetivos de etapa.

#### **LOE-Bachillerato:**

Promociona a 2º con 2 materias suspensas como máximo.

Si en 1º suspende 3 ó 4 puede optar



por: repetir curso en su totalidad, repetir sólo las suspensas o repetir las suspensas y optar a subir nota en el resto.

Existen pruebas extraordinarias.

Titula si supera todas las materias de la etapa.

Al finalizar 2º puede repetir sólo las pendientes.

***Puesta en práctica de los cambios en la evaluación, la promoción y la titulación.***

Los aspectos que regulan y han regulado la evaluación, la promoción y la titulación, tanto en la ESO como en el Bachillerato, han quedado recogidos en las leyes orgánicas (LOGSE, LOCE y LOE), así como en sus respectivos desarrollos legislativos.

La puesta en práctica en la ESO ha oscilado desde un primer modelo muy abierto, donde gran parte de las decisiones recaían en los profesores (LOGSE), al segundo modelo casi cerrado, donde la Administración dejaba prescritas las decisiones (LOCE), para acabar en un modelo mixto, cerrado para unos supuestos y a decidir por los profesores en otros (LOE).

La puesta en práctica en el Bachillerato

Los profesores entrevistados coinciden en que todos los cambios en evaluación se llevan a la práctica en sus centros, por ser de obligado cumplimiento. Se constatan errores en la aplicación de la normativa debido a los numerosos cambios experimentados por ésta.

Los docentes manifiestan que, en general, suele haber consenso a la hora de decidir sobre la promoción o titulación del alumnado de ESO, aunque en algunos casos hay discusiones. También existen opiniones referidas a que el proceso es poco objetivo y que las decisiones se realizan en función del alumno y del equipo de

Todos los cambios en evaluación se llevan a la práctica en los centros, pero se alude a confusiones provocadas por el continuo cambio en la normativa aplicable.

Sobre el consenso entre los profesores a la hora de decidir la promoción y titulación en la ESO, los docentes perciben que, en general, suele haber consenso, aunque en algunos casos concretos, no lo hay.

ha tenido siempre un modelo cerrado, donde las decisiones se toman según el criterio numérico fijado por las Administraciones, con pequeños matices según se trate de la LOGSE, de la LOCE o de la LOE.

profesores.

### **La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria**

A partir de la Ley General de Educación (1970) se creó el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) como requisito imprescindible para el acceso a los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria y similares, además de la correspondiente titulación universitaria o equivalente. El CAP estuvo en vigor más de treinta años.

Durante unos años, algunas universidades ofrecieron en lugar del CAP, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP, 1995) creado con la LOGSE y de similares características al CAP.

La LOCE proponía un curso similar al CCP de la LOGSE, pero no llegó a desarrollarse ni a entrar en vigor.

Con la entrada en vigor de la LOE, a partir del curso 2009-10, el CAP y el CCP han quedado sustituidos por un

En cuanto a la nueva formación inicial, el profesorado manifiesta diversidad de opiniones, desde considerarlo positivo debido a que se reduce el tiempo de la carrera universitaria de 5 a 4 años y se sustituye el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por un Máster, a considerarlo negativo, ya que lo perciben como un simple cambio de nombre. En otros casos, no saben si mejorará la formación de los nuevos profesores.

La oferta de formación permanente es considerada necesaria, adecuada e interesante por la mayor parte de los docentes. Algunos se quejan porque la mayoría de los cursos son sobre aspectos generales de la enseñanza y no de su materia y otros critican que la formación no se pueda realizar durante su jornada laboral. Los profesores

Sobre la formación inicial del profesorado de secundaria, todos perciben como positivo, a priori, la sustitución del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por un máster de mayor duración.

La formación permanente es considerada necesaria, con una oferta amplia y adecuada. Se denuncia la mercadería que existe, en algunos casos, cambiando prácticamente horas de formación por dinero.

máster de 60 créditos ECTS.

La LOGSE, la LOCE y la LOE consideran la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Periódicamente, el profesorado debe realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso de profesorado de FP, también en las empresas.

entrevistados realizan cursos de formación:

- en CEPs, sindicatos, el propio centro mediante grupos de trabajo, etc.
- ofertados por la Consejería de Educación, el Ministerio, la UNED, etc.
- sobre su materia, idiomas, legislación educativa, metodologías, etc.

### ***Carrera profesional del profesorado de secundaria***

La LOGSE (1990) creó los cuerpos docentes para enseñanzas de régimen general:

- Maestros.
- Profesores Técnicos de Formación Profesional.
- Profesores de Enseñanza Secundaria: con funciones en la ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Posibilidad de adquirir la condición de catedrático, con ocho años en el

Los docentes se quejan de que las medidas para poder promocionar mediante una carrera profesional son escasas y existen sólo en teoría. Tanto el acceso al cuerpo de catedráticos como a la inspección educativa o a la universidad es casi inexistente, ya que estas plazas salen muy esporádicamente y en muy reducido número. Prácticamente no existe la carrera profesional como tal.

Los docentes coinciden en afirmar que las medidas para poder promocionar mediante una carrera profesional son escasas y existen sólo en teoría, ya que estas plazas salen muy esporádicamente y muy pocas. Tanto el acceso al cuerpo de catedráticos como a la inspección educativa o a la universidad se perciben como algo lejano y secundario.

cuerpo, mediante méritos y una prueba, condición que se valoraba, a todos los efectos, como mérito docente específico.

La LOPEGCE (1995) crea el actual Cuerpo de Inspectores. Para acceder a él era necesario pertenecer a alguno de los cuerpos docentes, con una experiencia mínima de diez años, y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. El sistema de ingreso era el de concurso-oposición.

La LOCE (2002) mantenía la misma estructura de cuerpos docentes que la LOGSE, pero vuelve a crear el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Para ingresar en todos los cuerpos docentes se reservaba un porcentaje de las plazas para funcionarios docentes con la titulación requerida y una antigüedad mínima de seis años. Esto se podía aplicar para el acceso de los maestros a secundaria, de los profesores de secundaria a catedráticos o de ambos al cuerpo de inspectores.

La LOE (2006) mantiene los mismos cuerpos que la LOCE y su sistema de acceso, salvo en relación al Cuerpo de

Catedráticos de Enseñanza Secundaria que dispone un único acceso mediante méritos entre quienes pertenezcan al Cuerpo de Secundaria con una antigüedad mínima de ocho años. Posibilidad de acceso restringido al Cuerpo de Inspectores para directores.

La LOCE y la LOE hacen referencia a la posibilidad que tiene el profesorado de los Cuerpos Docentes de incorporarse a los Departamentos universitarios.

### **Sistemas de acceso a la función docente**

Las tres leyes educativas -LOGSE, LOCE y LOE- reflejaron un sistema de ingreso en la función pública docente mediante concurso-oposición. En la fase de concurso se valoraba la formación académica y la experiencia docente previa. La fase de oposición ha estado regulada por tres sistemas de oposiciones diferentes, aunque muy similares.

Características del sistema de la LOGSE:

- El proceso constaba de una prueba escrita, de carácter eliminatorio, y otra oral.
- La prueba escrita tenía tres partes,

Una minoría de los docentes entrevistados desconoce los últimos sistemas de oposiciones. El resto, se pronuncia en contra del sistema actual por favorecer demasiado a los interinos y dificultar el acceso a nuevos profesionales bien cualificados.

El último sistema de oposiciones para el acceso a la función docente es injusto por favorecer demasiado a los interinos y dificultar el acceso a los nuevos profesionales.

Se quejan también de la organización del proceso selectivo y de que los tribunales de oposición, en algunos casos, desconocen la ley que se aplica en ese momento

una sobre el desarrollo de un tema de la especialidad, otra sobre un tema de contenido didáctico y la tercera parte sobre preguntas o aspectos prácticos de la especialidad.

- La prueba oral consistía en la exposición de un tema de la especialidad y su relación con el currículo, así como, sobre los aspectos didácticos del mismo.

Características del sistema de la LOCE:

- El proceso constaba de una prueba escrita, de carácter eliminatorio, y otra oral.

- La prueba escrita tenía dos partes, una sobre el desarrollo de un tema de la especialidad y otra sobre preguntas o aspectos prácticos de la especialidad.

- La prueba oral consistía en la exposición de una programación didáctica y una unidad didáctica.

El sistema de la LOE es idéntico al de la LOCE, salvo que tiene un sistema transitorio desde el año 2006 al año 2011. Este sistema valora al máximo la experiencia docente previa y suprime el carácter eliminatorio de la primera

prueba, por lo que todos los opositores se examinan de las dos pruebas.

***El trato de la Administración al profesorado de secundaria.***

En las tres leyes educativas –LOGSE, LOCE y LOE- y, especialmente, en las dos últimas, reflejan en su texto una pretensión de mejora de las condiciones en las que el profesorado realiza su trabajo, así como, el apoyo y reconocimiento social de la función docente.

No existe todavía un Estatuto de la Función Pública Docente.

Medidas de apoyo al profesorado de la LOE, de forma similar a la LOCE están sin desarrollar.

En este apartado existe un reparto equitativo de opiniones que abarcan desde una valoración positiva a negativa. No existe ninguna queja en cuanto al sueldo (entrevistas realizadas antes de la famosa bajada de sueldos a los funcionarios en junio de 2010). Las críticas más comunes a la Administración son: pocas plazas en el concurso de traslados y en las comisiones de servicio, incumplimiento de acuerdos con los sindicatos, escaso material y ratios inadecuadas, excesiva burocracia, etc.

El profesorado no se considera bien tratado por la Administración, se queja de promesas incumplidas, de demasiada burocracia y de falta de reconocimiento y de apoyo.

***El prestigio del profesorado ante la sociedad y la autoridad ante los alumnos***

Desde la normativa no se han desarrollado medidas concretas, salvo la LOCE que establecía como deberes de los alumnos: “Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje” y “Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa”.

Todos los docentes coinciden en afirmar que el prestigio del profesorado ante la sociedad ha decaído totalmente. De igual modo, manifiestan que no tienen la autoridad necesaria ante los alumnos, que hay que ganársela.

El profesorado se muestra a favor de su declaración como autoridad pública, sin embargo, tampoco creen que sea la panacea, pues

Todos los entrevistados coinciden en afirmar que no tienen ni prestigio ante la sociedad ni autoridad ante los alumnos y que la situación va a peor.

Declarar al profesorado autoridad pública se ve como una medida adecuada.

manifiestan que no sirve usar la ley para defenderse si la sociedad no les reconoce el prestigio y la autoridad necesarios.

***Aspectos del trabajo que provocan mayor frustración o descontento***

En este apartado la normativa no refleja nada al respecto.

A excepción de uno de los entrevistados, el resto ha expresado una variedad de aspectos que le provocan frustración o descontento. Entre ellos destacamos: el desinterés de los alumnos, la indisciplina, la falta de colaboración de algunos padres, la desorganización del centro, la carrera profesional, la inestabilidad laboral, los cambios legislativos, la falta de material y de tiempo, las ratios, el choque con la Administración o con los equipos directivos, las innovaciones pedagógicas, la burocracia, las reuniones sin sentido, etc.

Entre los aspectos que provocan mayor frustración o descontento en su trabajo los docentes señalan: el desinterés de los alumnos, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, las altas ratios, los cambios legislativos, etc.

***Propuestas de mejora que deban ser contempladas en la legislación educativa***

En este apartado la normativa no refleja nada al respecto.

Fueron numerosas las propuestas de mejora que nos hicieron los docentes entrevistados. Son las siguientes: más dinero para la educación, bajada de las ratios en algunos cursos, incentivos económicos para el profesorado, mejora de la disciplina y mayor

Las propuestas de mejora que nos hicieron los docentes entrevistados son: eliminación de la promoción automática, medidas de atención a la diversidad para 1º y 2º de ESO, iniciación profesional en 3º de ESO, un pacto en



autoridad al profesorado,  
Bachillerato de tres cursos en lugar  
de dos, nuevas medidas de  
atención a la diversidad para 1º y 2º  
de ESO, posibilidad de repetir curso  
para los alumnos que no alcancen  
los objetivos, un pacto en  
Educación que dé estabilidad al  
sistema, coordinación entre centros,  
más licencias de estudios que  
repercutan en una mejora de la  
formación del profesorado, etc.

Educación que dé estabilidad  
al sistema, coherencia  
legislativa, implicación de las  
familias, refuerzos para  
alumnos que sobresalen, etc.

De los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados, esto es, el análisis documental de la legislación educativa, las entrevistas y el grupo de discusión, detectamos una serie de aspectos coincidentes, que con pequeñas matizaciones, pasamos a describir:

- La estructura del Sistema Educativo permanece casi idéntica durante las grandes reformas del sistema, concretamente desde la aprobación en 1990 de la LOGSE y ha continuado a través de la LOCE y LOE. La ESO y el Bachillerato se mantienen en cuatro y dos cursos respectivamente, pero con algunos cambios en la organización y distribución de las asignaturas según el desarrollo de cada ley. Se establece y mantiene la enseñanza obligatoria hasta los 16 años desde la LOGSE en 1990. El profesorado manifiesta una opinión favorable a un Bachillerato más largo de tres cursos y se pronuncia en contra de aumentar la edad de escolarización obligatoria hasta los 18 años.
- Las dos reformas posteriores a la LOGSE, la LOCE y la LOE, propusieron cambios que, en su mayoría, afectaron a la ESO: estructura, atención a la diversidad, evaluación y currículo. El profesorado informante piensa que la etapa con más cambios legislativos desde su creación ha sido la ESO, y también que la ESO es la etapa educativa más problemática, especialmente los primeros cursos, debido a la falta de disciplina, la baja motivación y a que a esa edad los alumnos son más conflictivos y problemáticos. También resaltan que últimamente está ocurriendo lo mismo con los nuevos PCPI y el Bachillerato.
- Las cifras que aportan los estudios sobre nuestro Sistema Educativo y las evaluaciones de diagnóstico que realizan las Administraciones manifiestan un importante fracaso escolar en la ESO, superior al 30%<sup>10</sup>. En los últimos años diversas normas educativas han propuesto medidas para paliar dicho fracaso, entre las que destacamos: criterios más

---

<sup>10</sup> Véase en Instituto de Evaluación y en Datos y cifras. Curso escolar 2010-11 ( Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/datos-y-cifras-2010-2011.indd.pdf?documentId=0901e72b803eceed>]

estrictos en la evaluación de la ESO, pruebas extraordinarias, itinerarios en 3º y 4º, evaluaciones externas de diagnóstico, reducción de materias en 1º y 2º de ESO, aumentar las medidas de atención a la diversidad, creación de los PCPI, flexibilización de los criterios de promoción en Bachillerato, etc. Los docentes atribuyen el fracaso escolar en la ESO a la falta de madurez, motivación, interés y esfuerzo del alumnado, así como, ausencia de implicación y exigencia por parte de las familias.

- El desarrollo de las diferentes leyes educativas por parte del Estado, junto a la legislación educativa publicada por Castilla-La Mancha a raíz de asumir las competencias en Educación en el año 2000, ha generado una gran maraña de normativas. Los docentes, en líneas generales, consultan la legislación que afecta a su trabajo, pero manifiestan que entre los cambios legislativos derivados de cambios de gobierno y los continuos cambios dentro de un mismo gobierno, además de la existencia de una normativa estatal y otra autonómica, se crea tal cantidad de legislación educativa que es muy difícil estar al día. Opinan, también, que un pacto político en educación fuera de las “batallas” políticas que dé una estabilidad al sistema educativo sería muy beneficioso.
- Las continuas reformas educativas que han tenido lugar durante los últimos veinte años –LOGSE, LOCE, LOE– han implicado cuatro desarrollos curriculares estatales, además, del Currículo autonómico. Esta normativa presenta, diferentes matices en cada uno de ellos y una novedad como consecuencia del desarrollo de la LOE: las competencias básicas. En las entrevistas, el profesorado prefiere un currículo organizado por cursos. Sin embargo, en el grupo de discusión, no existe unanimidad, ya que una parte prefiere un currículo más abierto y la otra uno más cerrado. Sobre el Currículo de Castilla-La Mancha, en las entrevistas existe una opinión favorable, percibiéndolo casi idéntico a las Enseñanzas Mínimas del Ministerio, mientras que en el grupo de discusión critican la repetición de contenidos y su extensión en relación a las horas asignadas. También perciben las competencias básicas

como un cambio de “filosofía” que se trabaja más a nivel teórico de programaciones que en la práctica.

- Como no podía ser menos, la normativa que ha regulado el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, su autonomía pedagógica y la concreción del Currículo prescriptivo a través de proyectos curriculares y programaciones didácticas ha sido abundante y cambiante. La mayoría de los profesores toma como referencia el Currículo para elaborar la programación didáctica, sin embargo, para el trabajo en el aula siguen más el libro de texto, que en líneas generales se adapta al Currículo vigente. Los docentes piensan que, en la práctica, es difícil alcanzar los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el Currículo y afirman que los cambios legislativos en el Currículo afectan a nivel teórico (programaciones didácticas y libros de texto) más que a nivel práctico.
- Las medidas de atención a la diversidad contempladas en las leyes educativas y sus desarrollos se centran especialmente en la ESO. El profesorado valora favorablemente los nuevos Programas de Diversificación Curricular, desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA. Sin embargo, es muy crítico con los nuevos PCPI y la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO. También se pronuncian en contra de los itinerarios en la ESO, como establecía la LOCE. Las medidas en Bachillerato se consideran suficientes. Comentan el escaso éxito de algunas medidas de atención a la diversidad, especialmente los PCPI, y ponen de manifiesto la contradicción entre las medidas que contempla la LOE y las del decreto autonómico de atención a la diversidad que es anterior a la LOE.
- Los docentes consideran que ha existido un aumento en las medidas de atención a la diversidad, pero que existe confusión en su puesta en práctica y echan en falta más medidas para 1º y 2º de ESO. Creen que no existe un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados de los ACNEAE e inmigrantes.

- Los criterios de promoción y titulación en la ESO y en el Bachillerato han tenido diferentes regulaciones según la Ley que estuviera en vigor, oscilado desde un primer modelo muy abierto, donde gran parte de las decisiones recaían en los profesores, al segundo modelo casi cerrado, donde la Administración dejaba prescritas las decisiones, para acabar en un término medio, cerrado para unos supuestos y a decidir por los profesores en otros. Una mayoría de los docentes se muestra a favor del modelo cerrado, en algunos casos también se acepta el modelo mixto, pero se rechaza el modelo totalmente abierto que estuvo en vigor en los primeros años de la LOGSE por considerarlo poco objetivo o incoherente. También se manifiestan en contra de la promoción automática y a favor de que se hayan introducido pruebas extraordinarias en septiembre para los alumnos de ESO que no superan todas las asignaturas en junio, aunque estas pruebas tengan un escaso éxito en cuanto al número de aprobados. Asimismo, se muestran en contra de los nuevos criterios de promoción de Bachillerato para los alumnos que cursan primero y tienen pendientes de tres a cuatro materias.
- Todos los cambios en evaluación se llevan a la práctica en los centros, pero se alude a confusiones provocadas por el continuo cambio en la normativa aplicable. En general, suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir la promoción y titulación en la ESO.
- El CAP creado tras la LGE de 1970 y el CCP creado con la LOGSE, y de similares características al CAP, han dejado paso, a partir del curso 2009-10, a un máster de formación del Profesorado de Secundaria, de más larga duración, como requisito obligatorio para acceder a las oposiciones de profesores de Secundaria, además de la formación en la disciplina correspondiente. En líneas generales, el profesorado de secundaria percibe como positivo la sustitución del CAP que, dada su escasa utilidad, se había convertido en un trámite burocrático.
- La LOGSE, la LOCE y la LOE consideran la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una

responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Así lo entiende el profesorado, que considera suficiente la oferta formativa, aunque denuncia que la mayoría de los cursos son sobre aspectos generales de la enseñanza, que no se puede realizar en horario laboral y que, a veces, existe una especie de mercadería en los cursos.

- Los docentes coinciden en afirmar que las medidas para poder promocionar mediante una carrera profesional son escasas y existen sólo en teoría, ya que estas plazas salen muy esporádicamente y en un número muy reducido. Tanto el acceso al cuerpo de catedráticos, a la inspección educativa o a la universidad se perciben como algo lejano y secundario.
- Las tres leyes educativas mencionadas, LOGSE, LOCE y LOE, han traído consigo la regulación de tres sistemas de acceso al cuerpo del profesorado de secundaria diferentes, aunque muy similares, regulado por sendos Reales Decretos. La LOE, además, presenta un sistema transitorio de cinco años que valora al máximo la experiencia docente previa y suprime el carácter eliminatorio de la primera prueba, lo que provoca las críticas del profesorado por considerarlo injusto, ya que favorece demasiado a los interinos y dificulta el acceso a nuevos profesionales bien cualificados.
- Las últimas leyes orgánicas –especialmente la LOCE y la LOE- reflejan una pretensión de mejora de las condiciones en las que el profesorado realiza su trabajo, así como, el apoyo y reconocimiento social de la función docente. Los profesores no disponen de un Estatuto específico de la Función Pública Docente. La opinión del profesorado de Secundaria respecto al trato de la Administración, presenta un reparto de opiniones que abarcan desde una valoración positiva a negativa. No existen quejas en cuanto al sueldo. Las críticas más comunes a la Administración son: pocas plazas en el concurso de traslados y en las comisiones de servicio, incumplimiento de acuerdos con los sindicatos,

escaso material y ratios inadecuadas, excesiva burocracia, promesas incumplidas y falta de reconocimiento y apoyo.

- Desde la normativa no se han desarrollado medidas concretas que mejoren el prestigio del profesorado ante la sociedad y la autoridad ante los alumnos, salvo la LOCE, que establecía como deberes de los alumnos: “Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje” y “Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa”. Los docentes entrevistados coinciden en afirmar que no tienen ni prestigio ante la sociedad ni autoridad ante los alumnos y que la situación va a peor. Declarar al profesorado autoridad pública se ve como una medida adecuada.
- Entre los aspectos que provocan mayor frustración o descontento en su trabajo los docentes señalan: el desinterés de los alumnos, la indisciplina, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, las altas ratios, los cambios legislativos, la burocracia, el choque con la Administración o con los equipos directivos, etc.
- Las propuestas de mejora que nos hicieron los docentes entrevistados son: eliminación de la promoción automática, nuevas medidas de atención a la diversidad para los dos primeros cursos de la ESO, Bachillerato de tres cursos en lugar de dos, un pacto en Educación que dé estabilidad al sistema, coherencia legislativa, implicación de las familias, refuerzos para alumnos que sobresalen, más dinero para la educación, bajada de las ratios en algunos cursos, incentivos económicos para el profesorado, mejora de la disciplina y mayor autoridad al profesorado, etc.

## **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO IX: Conclusiones**

- 1.- Cambios legislativos en la Educación Secundaria: la Reforma, la Contrarreforma y la Reforma de la Contrarreforma
- 2.- Ordenación curricular
- 3.- Atención a la diversidad
- 4.- Evaluación, promoción y titulación
- 5.- Profesorado de Secundaria
- 6.- Excesivas leyes sin consenso

Tal y como hemos establecido en el Capítulo IV, los objetivos específicos que nos hemos planteado en esta investigación y a los que intentaremos dar respuesta, a modo de síntesis en este capítulo, son los siguientes:

- Describir el marco general y las modificaciones que ha sufrido la Educación Secundaria en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha desde la implantación de la LOGSE.
- Analizar cómo abordan las leyes educativas y sus desarrollos, tanto a nivel estatal como de Castilla-La Mancha, el Currículo, la Atención a la diversidad y la Evaluación, Promoción y Titulación en la ESO y en el Bachillerato.
- Averiguar qué modelos subyacen en las distintas leyes educativas en relación a la evaluación, promoción y titulación en la ESO y en el Bachillerato.
- Contrastar las percepciones y valoraciones que posee el profesorado de Educación Secundaria sobre los cambios en la legislación educativa.
- Determinar las principales decepciones que los docentes de Castilla-La Mancha sienten en su labor diaria y a lo largo de su carrera profesional.
- Proponer ideas y argumentos a favor de un pacto político en Educación que permita dar estabilidad al sistema educativo, independientemente del signo político del gobierno.

### **1.- Cambios legislativos en la Educación Secundaria: la Reforma, la Contrarreforma y la Reforma de la Contrarreforma**

La Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato actuales son dos etapas educativas dentro de la Educación Secundaria que se crearon con la

LOGSE, en 1990, aunque no se implantaron de forma generalizada hasta finales de los noventa.

La ESO es una etapa obligatoria que conjuga la enseñanza comprensiva, ampliándose desde los 14 a los 16 años, con una progresiva diversificación en los últimos cursos. En ella adquiere gran importancia la atención a la diversidad del alumnado.

El Bachillerato es una etapa postobligatoria que tiene una finalidad preparatoria para estudios superiores, universitarios o de Formación Profesional de grado superior.

Tras la implantación de la LOGSE, conocida también como *La Reforma*, en España hemos vivido en los últimos años dos macro-reformas educativas, particularmente centradas en la Educación Secundaria Obligatoria (Bolívar, 2006; Puelles, 2005) que han sido objeto de constantes reajustes en su configuración: en primer lugar, la LOCE o *contrarreforma*, aún manteniendo la misma estructura organizativa, pretendía dar al segundo ciclo (3º y 4º cursos) una identidad de Bachillerato a través de los comentados itinerarios educativos, que finalmente no se llegaron a poner en práctica; en segundo lugar, la LOE o *reforma de la contrarreforma*, establece un equilibrio entre la primera configuración de la LOGSE y la reforma de la LOCE, dejando un amplio margen de autonomía a los centros educativos.

No obstante, la estructura general del sistema educativo no ha sufrido cambios significativos desde la LOGSE, como reflejamos en el Anexo I, ya que la ESO siempre ha formado parte de la educación obligatoria, junto a la Educación Primaria, y de la Educación Secundaria junto con el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio. Además, siempre ha constado de cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad, impartidos por áreas de conocimiento, reflejadas en el Anexo IIa. Por su parte, el Bachillerato siempre ha sido una etapa de dos cursos académicos, organizada en diferentes modalidades, con asignaturas comunes, de modalidad y optativas, como reflejamos en el Anexo IIb.

Sí es primordial señalar que las leyes a las que hemos aludido con anterioridad han sido promovidas por el partido gobernante pero sin lograr el consenso de la oposición. De este modo nos hemos encontrado ante proyectos de un Gobierno y no de Estado. Consecuentemente, cada vez que ha habido un cambio de signo político en el Gobierno, este hecho ha traído consigo modificaciones en el sistema educativo. Esto, desde un punto de vista estrictamente técnico, ha creado un marco normativo complejo, disperso y, no pocas veces, confuso puesto que han llegado a coexistir leyes que se han ido superponiendo una a otra en una sucesión de modificaciones sustanciales y derogaciones parciales.

El profesorado de Secundaria percibe la ESO como la etapa educativa más problemática y sobre la que ha recaído la mayoría de los cambios legislativos. También ve con buenos ojos la configuración de un Bachillerato más largo, de tres cursos, y se pronuncia totalmente en contra de aumentar la edad de escolarización obligatoria desde los 16 años actuales hasta los 18 años.

## **2.- Ordenación curricular**

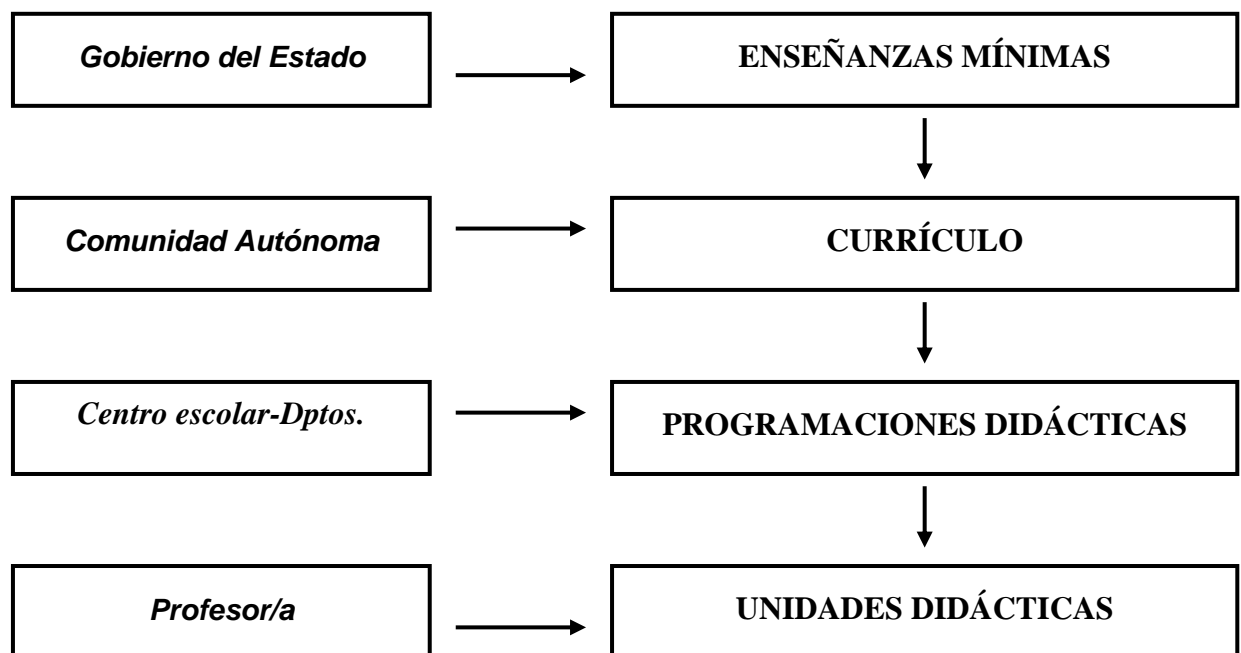
Como hemos visto en el capítulo tercero, el “universo legal” que regula la educación en nuestro país es sumamente complejo debido, fundamentalmente, a dos aspectos:

1º.- Las continuas reformas educativas que han tenido lugar durante los últimos años –LOGSE, LOCE, LOE– han implicado cambios en sus respectivos desarrollos normativos.

2º.- La distribución de las competencias en educación entre el Estado y las Comunidades Autónomas, siendo éstas dependientes del primero.

Todo esto afecta al establecimiento de las enseñanzas mínimas y, por consiguiente, a los distintos niveles de concreción del currículo que siguen el siguiente esquema:

Figura nº 3: Niveles de concreción del currículo.



Fuente: Elaboración propia.

La LODE establece que corresponde al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas, lo que se realiza mediante el correspondiente Real Decreto. Como hemos detallado en el capítulo V, las enseñanzas mínimas de la ESO y del Bachillerato han sufrido cuatro modificaciones desde que entró en vigor la LOGSE, lo que provoca un efecto “dominó” en los diferentes niveles de concreción del Currículo.

En el primer nivel de concreción se establece el Currículo por parte de las comunidades autónomas. Castilla-La Mancha sólo lo ha elaborado tras el desarrollo de la LOE puesto que anteriormente, o bien no tenía competencias en educación o se acogía al publicado por el Ministerio para su ámbito de gestión.

El currículo que se incluye en el anexo del correspondiente Real Decreto o Decreto de Currículo, requiere una ulterior concreción por parte de los profesores en los centros, lo que supone el segundo nivel. Es preciso que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, al centro

educativo y al entorno sociocultural. Esta concreción se refiere, principalmente, a la distribución de los contenidos por cursos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Todo ello quedaba reflejado antes en el Proyecto Curricular y ahora en el Proyecto Educativo y, dentro de ellos, fundamentalmente, en las Programaciones Didácticas.

Finalmente, cada profesor/a, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación de aula, integrada por las diferentes unidades didácticas, en las que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar.

Las continuas reformas educativas que han tenido lugar durante los últimos años –LOGSE, LOCE, LOE– han implicado cuatro desarrollos curriculares estatales, además, del Currículo autonómico. Esta normativa presenta, diferentes matices en cada uno de ellos y una novedad como consecuencia del desarrollo de la LOE: las competencias básicas. El profesorado de Secundaria se muestra dividido entre los que prefieren que la Administración fije un Currículo cerrado por cursos y los que prefieren que dicho Currículo prescriptivo sea más abierto y que pueda ser concretado por los profesores en cada centro. También perciben las competencias básicas como un cambio de “filosofía” que se trabaja más a nivel teórico de programaciones que en la práctica.

El largo recorrido efectuado por la legislación educativa nos ha permitido constatar la maraña de referencias normativas existentes en relación al funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, su autonomía pedagógica y la concreción del Currículo prescriptivo en el centro a través de proyectos curriculares y programaciones didácticas. Los docentes toman como referencia el Currículo para elaborar la programación didáctica, sin embargo, para el trabajo en el aula siguen más el libro de texto. Además, piensan que, en la práctica, es difícil alcanzar los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el Currículo.

### **3.- Atención a la diversidad**

Uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica en la mayoría de los países democráticos desarrollados es cómo abordar con calidad y equidad la diversidad creciente del alumnado que en un modelo de enseñanza comprensiva acude a las aulas cada día.

En nuestro contexto, dicho reto empezó a afrontarse, con cierto retraso a partir de la aprobación LOGSE, al reconocer el derecho internacionalmente defendido que tienen todas las personas a una buena educación básica (UNESCO, 1990), así como extender la edad de escolarización obligatoria y común hasta los 16 años. Ese reconocimiento ha supuesto, por una parte, la incorporación a la escuela ordinaria de una población cada vez más amplia y diversa y, por otra, que las administraciones educativas estatales y autonómicas hayan ido asumiendo, progresivamente, la responsabilidad de regular diferentes medidas curriculares y organizativas genéricamente denominadas “medidas de atención a la diversidad”, con las que cada centro escolar debe adaptar la enseñanza general a la diversidad de su alumnado. (Martínez, 2005).

La atención a la diversidad no se ha librado ni de los continuos cambios legislativos de los últimos años, que se han cebado especialmente con la ESO, ni de las distintas regulaciones, a veces contradictorias, entre la administración central y la autonómica.

En primer lugar, la LOGSE propuso, además de ciertas optativas, los programas de diversificación curricular y los programas de garantía social para alumnos mayores de 16 años, mientras que para el resto del alumnado se limitaba a dejar en manos de la autonomía de los centros el diseño de medidas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) y al alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE).

Posteriormente, Castilla-La Mancha reguló la respuesta educativa a la diversidad del alumnado mediante un decreto que iba más allá y que supuso un salto cualitativo y cuantitativo con respecto a lo que había anteriormente.

Al poco tiempo, la LOCE, con un nuevo modelo, distingue entre la primera mitad de la ESO, los cursos 1º y 2º, donde deja en manos de las

Comunidades Autónomas el desarrollo de medidas de apoyo y refuerzo y la segunda mitad de la etapa, 3º y 4º cursos, donde considera suficiente el establecimiento de los itinerarios y la implantación en paralelo de los Programas de Iniciación Profesional, que adelantaban la edad de entrada de 16 a 15 años con respecto a los Programas de Garantía Social de la LOGSE. En la práctica, exceptuando el cambio de nomenclatura, esta ley no supuso ningún cambio significativo, ya que muchos aspectos no llegaron a entrar en vigor y Castilla-La Mancha no desarrolló ninguna normativa al respecto. Es decir, se siguió trabajando como se venía haciendo con el desarrollo de la LOGSE y con el Decreto autonómico, aunque en varios aspectos coexistían normativas contradictorias.

Con la entrada en vigor de la LOE, se produce un incremento notable de medidas, como se puede observar en el Anexo III. Las Comunidades Autónomas deben regular estas medidas de atención a la diversidad y los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, las concretarán teniendo en cuenta el alumnado y su contexto. Castilla-La Mancha recoge estas medidas en los Decretos de Currículo de la ESO y del Bachillerato, pero sigue utilizando el Decreto de Atención a la Diversidad, lo que provoca bastante confusión en la interpretación.

El profesorado valora favorablemente los nuevos Programas de Diversificación Curricular, desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA. Sin embargo, es muy crítico con los nuevos PCPI y la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO, además, resalta el escaso número de alumnos que superan estos programas. También se pronuncian en contra de los itinerarios en la ESO, como establecía la LOCE. Las medidas en Bachillerato se consideran suficientes.

Los docentes consideran que ha existido un aumento en las medidas de atención a la diversidad, pero que existe confusión en su puesta en práctica y echan en falta más medidas para 1º y 2º de ESO. Además, creen que no existe un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados de los ACNEAE e inmigrantes.



#### **4.- Evaluación, promoción y titulación**

Las tres regulaciones de la evaluación, promoción y titulación del alumnado de ESO han oscilado desde un primer modelo muy abierto, donde gran parte de las decisiones recaían en los profesores, al segundo modelo casi cerrado, donde la Administración dejaba prescritas las decisiones, para acabar en un término medio, cerrado para unos supuestos y a decidir por los profesores en otros.

El primer modelo de evaluación en la ESO, aplicado por la LOGSE, es abierto, ya que los profesores son los encargados de concretarlo. En primer lugar, éstos debían llegar a un acuerdo a nivel de centro para aprobar el Proyecto Curricular en el que se fijaban los criterios de promoción y titulación, aconsejándose no establecer criterios numéricos, si bien, la mayoría de los centros fijaban un criterio numérico cerrado y otro abierto para decidir en las sesiones de evaluación. Por ejemplo, se fijaba que con cuatro o más áreas no superadas no se promocionaba y con tres se decidía en la sesión de evaluación final, teniendo en cuenta la posibilidad de éxito del alumno/a en el curso siguiente.

Este sistema de evaluación tenía unos referentes poco rígidos y difíciles de precisar, objetivos de etapa, un método de decisión colegiado, y un carácter más individualizado, que lo convertían en una operación delicada y compleja (Puelles, 1996: 62).

El segundo modelo, implantado por la LOCE, es un modelo cerrado desde la Administración estatal. Incorpora criterios numéricos para decidir la promoción y titulación, establece calificaciones numéricas en las asignaturas y nota media en el expediente, diseña pruebas de evaluación de diagnóstico externas a los centros y restaura las pruebas extraordinarias.

Podemos afirmar que el tercer modelo, seguido por la LOE, es un modelo intermedio entre el seguido por la LOGSE, muy abierto desde la Administración para concretarse en los centros de forma casi individualizada, y el seguido por la LOCE, totalmente cerrado desde la Administración, ya que se ponen límites en el número de materias evaluadas negativamente a la hora de promocionar y titular, pero se deja abierto en algunos casos para que

decidan los profesores en función de las características individuales del alumno. Curiosamente este modelo es casi idéntico a la forma que tenían los centros de concretar y aplicar el modelo abierto de la LOGSE. Además se mantienen las pruebas extraordinarias y la evaluación de diagnóstico establecidas en la LOCE cuya supresión por la LOGSE había sido criticada.

Podemos decir que ha tenido lugar una reacción pendular para, finalmente, llegar a un término medio.

En el Anexo IV se recogen las líneas básicas de los tres modelos que nos permiten visualizar mejor las semejanzas y diferencias entre ellos.

Una mayoría de los docentes se muestra a favor del modelo cerrado, en algunos casos también se acepta el modelo mixto y siempre se rechaza el modelo totalmente abierto que estuvo en vigor en los primeros años de la LOGSE por considerarlo poco objetivo o incoherente. Ya en su día, despertaba bastantes críticas el hecho de que los alumnos y alumnas promocionasen automáticamente del primer curso al segundo, aunque no hubiesen superado casi ningún área, o que en el resto de cursos pudiesen promocionar y titular con tres o cuatro áreas suspensas. También se manifiestan en contra de la promoción automática y a favor de que se hayan introducido pruebas extraordinarias en septiembre para los alumnos de ESO que no superan todas las asignaturas en junio, aunque estas pruebas tengan un escaso éxito en cuanto al número de aprobados.

Sin embargo, en Bachillerato, se ha mantenido siempre una regulación numérica cerrada para decidir la promoción y la titulación. Pero tras la entrada en vigor de la última ley educativa, la LOE, se ha flexibilizado la repetición de curso para determinados casos, así, el alumnado que suspenda tres o cuatro materias al finalizar el primer curso puede optar por no repetir curso en su totalidad, además, al finalizar el segundo curso sólo tiene que repetir las materias pendientes de superar, independientemente del número de éstas. El profesorado se muestra en contra de esta nueva flexibilización.

## 5.- Profesorado de Secundaria

Del análisis documental efectuado a la legislación educativa que afecta a la Educación Secundaria en Castilla-La Mancha desde la entrada de la LOGSE y de las opiniones y percepciones del profesorado, expresadas en las entrevistas y el grupo de discusión, podemos concluir que los cambios de leyes, la convivencia coetánea de sus desarrollos y la ingente normativa elaborada por las distintas Administraciones, producen una maraña legislativa de difícil manejo, además del correspondiente desánimo y malestar entre el profesorado.

No obstante, coincidimos con lo expresado por Cabello (2005: 171) sobre la necesidad de una normativa coherente que regule el Sistema Educativo y su correspondiente conocimiento y puesta en práctica por parte del profesorado:

*“Las Leyes, por un lado, son necesarias para la vida social y también para el ámbito educativo, pues son ellas las que ayudan a poner orden en el comportamiento humano y las que reflejan la importancia social o política que se otorga a lo legislado. Lo legislado no siempre se cumple, pero lo no legislado tiene, en principio, mayores dificultades para hacerse realidad. Por eso los profesores tenemos el deber profesional de procurar que las Leyes regulen con equidad y con constancia nuestros intereses, nuestra función, nuestra relevancia social. No todo lo pueden las leyes, insisto, pues existen otras fórmulas de presión, de prestigio, de influencia, pero, bien elaboradas y bien aplicadas, son una herramienta muy útil de satisfacción profesional –individual y colectiva-, siempre que otros ámbitos del Poder –incluidos los de los propios centros docentes- no las desvirtúen, ni las demoren en su aplicación, ni las lleven a vía muerta”.*

La LOE establece la posibilidad de que el profesorado de Secundaria tenga en su horizonte profesional la opción de acceder al Cuerpo de Catedráticos, con las consecuencias administrativas y económicas que ello comporta y, entre éstas, las funciones exclusivas y preferentes, el mérito especial para el concurso de traslados y para acceder al Cuerpo de Inspectores. Hablamos de

la LOE por ser la Ley Orgánica educativa más reciente, pero huelga recordar que la LOGSE y la LOCE también introdujeron una regulación semejante.

Al mismo tiempo, debe destacarse el frecuente desfase entre lo legislado y lo aplicado, pues el profesorado de Secundaria pone en tela de juicio la existencia de una verdadera carrera profesional. Tanto el acceso a los cuerpos de Catedráticos y de Inspectores, como a los Departamentos Universitarios, se percibe como algo distante, muy difícil de conseguir por convocarse muy pocas plazas y muy de vez en cuando. En todo caso, convendrá tener en cuenta que el resto del funcionariado tiene carrera y promoción, lo que le proporciona diversas ventajas profesionales, por lo que no sería prudente que a los funcionarios docentes se les excluya de los mismos derechos que el resto del funcionariado.

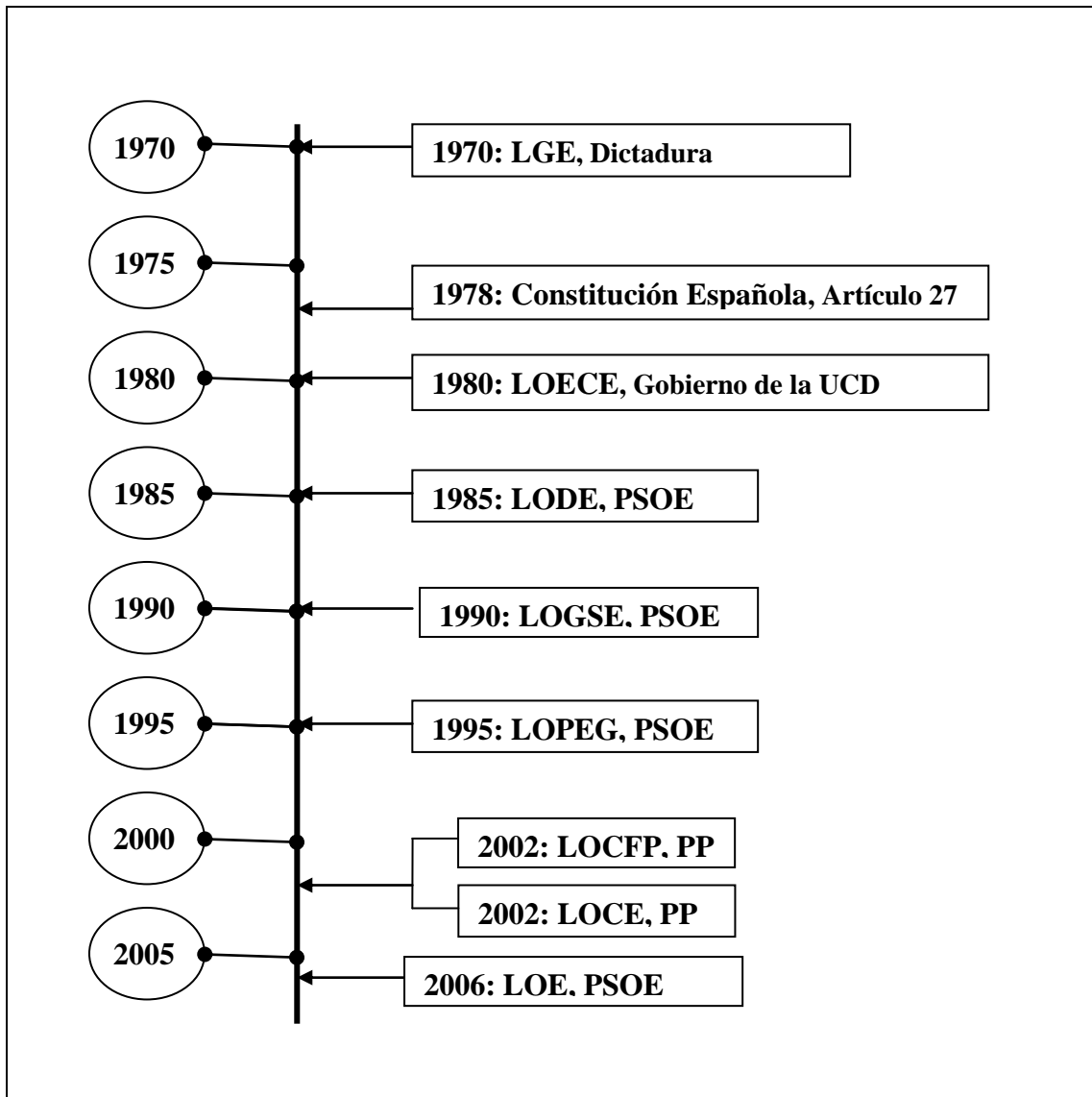
El profesorado de Secundaria no se siente ni con el prestigio social ni con la suficiente autoridad ante los alumnos. Entre los aspectos que provocan mayor frustración o descontento en su trabajo, los docentes señalan: el desinterés de los alumnos, la indisciplina, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, las altas ratios, los cambios legislativos, la burocracia, el choque con la Administración o con los equipos directivos, etc.

## **6.- Excesivas leyes sin consenso**

Mientras que en casi dos siglos sólo hemos tenido tres grandes leyes de educación – el llamado reglamento general de 1821, la Ley Moyano de 1857 y la Ley General de 1970- (Puelles, 2006b), en los últimos treinta años de vida en democracia hemos visto aparecer en el ámbito educativo no universitario siete leyes de distinta factura y contenido. Cuatro de esas leyes (LOECE, LOGSE, LOPEG, LOCE) han sido derogadas tras haberse modificado parcialmente; otra ley, la LODE, ha sido profundamente modificada; actualmente, están en vigor las recientemente publicadas LOCFP de 2002 y la LOE de 2006 que ha implicado la derogación completa de tres leyes anteriores (LOGSE, LOPEG y LOCE), lo que valoramos como un aspecto muy positivo, ya que redundará en beneficio de la reducción de normativa legal.

En la figura que sigue a continuación puede observarse la sucesión de las grandes leyes de Educación, junto con el partido político que gobernaba y que las propuso.

Figura nº 4. Sucesión de Leyes Orgánicas de Educación en España



Fuente: Elaboración propia.

Cabe preguntarse el porqué de esta ingente sucesión de normativa en torno a la educación. Puelles (2005:13) apunta que el origen está en la inmadurez de la democracia española que todavía no ha aprendido a gestionar ni tampoco comprendido “el difícil juego político de las mayorías y

minorías en los asuntos de Estado”. Quizá esta razón sea uno de los motivos por los que la regulación de nuestro sistema educativo haya caído en las redes de Penélope, es decir, las leyes de educación que unos hacen otros las deshacen.

Además, la corta vigencia de las leyes que hemos comentado incrementa la confusión de quienes, fundamentalmente los docentes, tienen que someterse a cambios tan frecuentes (Gimeno Sacristán, 2006).

Esta superproducción de normas educativas que a menudo se solapan y contradicen, debe conducirnos a todos a una reflexión colectiva. Un esfuerzo por consensuar los aspectos relativos a la educación es necesario por varias razones:

- La sucesión continua de reformas trae consigo inevitablemente el desencanto, el cansancio y la esterilidad.
- Las leyes de educación exigen amplios plazos de tiempo para el debate previo, el diseño, su elaboración discusión parlamentaria e implementación, lo que implica que, cuando una ley comienza a aplicarse, esté a punto de acabar la legislatura, situación que permite el acceso de otro partido al gobierno, con la consiguiente modificación de la citada ley.
- Las reformas escolares, aunque estén bien diseñadas y aplicadas, sólo alcanzan sus fines a medio y largo plazo.

Este consenso, tan demandado por toda la comunidad educativa, implica un acuerdo básico sobre las reglas de juego entre mayorías y minorías, un pacto entre fuerzas políticas que aseguren la estabilidad y el futuro de las reformas.

Tal y como señala Puelles (2005): “La educación, asunto de Estado, debe ser regulada por una ley orgánica que, consensuada por todos los grupos parlamentarios, evite las bruscas mutaciones que producen los cambios de gobierno”. Este mismo autor (2006b:75) afirma que “las reformas en educación son, por su propia naturaleza, de tiempo lento y extenso, y sólo las

que encajan en un amplio contexto político, social, económico y cultural tienen posibilidades de perdurar”.

El mismo Consejo Escolar del Estado, donde están representados todos los sectores de la comunidad educativa, en su Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo (2008), solicita a la Administración buscar un acuerdo o pacto de Estado que asegure la estabilidad de un sistema educativo válido y eficaz para todo el territorio nacional y con visos de permanencia. Aunque, como comenta Tiana (2009), se reprocha a los partidos políticos su incapacidad para alcanzar acuerdos en materia de educación, la experiencia con la LOE demostró que las líneas de fractura no son exclusivamente políticas, sino que están profundamente arraigadas en la comunidad educativa.

La propia LOE reconoce, en su exposición de motivos, que “a partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo”.

No obstante, la realidad actual de la configuración del Estado, ha añadido múltiples actores y no precisamente secundarios, al poder central: las comunidades autónomas en cuyas manos está la gestión del sistema educativo. Ello hace imprescindible, además del pacto político de carácter parlamentario anteriormente mencionado, un acuerdo previo entre el Estado y las comunidades autónomas.

Hemos apuntado dos ingredientes a nuestra receta: el pacto político y el autonómico. Sin embargo, necesitamos uno nuevo: el pacto social, ya que hoy en día es imposible acometer con éxito una reforma de la educación sin contar con la colaboración de la comunidad escolar y más concretamente, con los profesores, a los que ha de otorgarse un papel relevante, ya que han de pasar de ser meros ejecutores de un plan concebido por otros (políticos, administradores y expertos) a actores principales en el escenario de las decisiones. Ello modificaría la actitud de la escuela ante las reformas, se

pasaría de una aceptación pasiva de las reformas a un proyecto aceptado por todos.

La historia de los cambios educativos más recientes pone de manifiesto el desencuentro entre los reformadores, con sus respectivas leyes y decretos, y las múltiples realidades, sentimientos, vivencias y compromiso de los docentes. Es razonable sostener que las reformas educativas no pueden reducirse exclusivamente a los intereses y demandas del profesorado, pero también lo es, que los cambios no pueden hacerse a espaldas del profesorado, ignorando sus puntos de vista basados en una experiencia profesional.

En esta línea podemos compartir las reflexiones de Cabello (2003), y es que la relación entre las leyes y la realidad social es un debate de fondo que se mantiene vivo por encima de las barreras del tiempo y de los cambios de gobiernos. Este autor comenta también que “el debate presenta diversos frentes, como, por ejemplo, si las leyes deben adecuarse puntualmente a la realidad social, o si deben avanzarse a ella o, si, más bien, deben caminar unos pasos por detrás de la misma”. Concluye, también, que otro frente del debate, no menos importante, es la capacidad de las leyes para modificar la realidad.

Existe, por tanto, un clamor en la sociedad española, en general, y en la comunidad educativa, en particular, para que los partidos políticos busquen un acuerdo sobre las bases comunes del Sistema Educativo. La Educación no puede utilizarse como “arma arrojadiza” y es preciso un acuerdo que aporte “estabilidad normativa” y dé apoyo a los profesores, para lo que es necesario contar con las Comunidades Autónomas. Asimismo, parece imprescindible que este Pacto no se limite a un acuerdo basado en la aritmética parlamentaria, sino que se extienda a las organizaciones sindicales representativas del profesorado y a las organizaciones de la comunidad educativa que participan directamente en el hecho educativo.



# LEGISLACIÓN EDUCATIVA

## Normativa básica para todo el Estado español

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación.
- Orden de 14 de julio de 1971 sobre clasificación de las actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOE de 24 de julio).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE de 27 de junio).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26 de junio).
- Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE de 2 de diciembre).
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE de 21 de octubre).
- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (BOE de 21 de octubre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la LOGSE (BOE de 20 de noviembre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se regula la evaluación y la

calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la LOGSE (BOE de 20 de noviembre).

- Orden de 30 de octubre de 1992 por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación, de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la LOGSE, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. (BOE de 11 de noviembre).
- Orden de 2 de abril de 1993 por la que se modifica la Orden de 30 de octubre de 1992 (BOE de 15 de abril).
- El Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 30 de junio).
- Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, por el que se modifica y amplía el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 24 de junio).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE de 21 de noviembre).
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 16 de enero de 2001).
- Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE de enero de 2001).

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE de 24 de diciembre).
- Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la LOCE. (BOE de 28 de junio). CORRECCIÓN de errores. (BOE de 2 de julio).
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 3 de julio). CORRECCIÓN de errores (BOE de 6 de agosto).
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE de 4 de julio).
- Orden de 8 de julio de 2003, por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la LOCE, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. (BOE de 11 de julio). CORRECCIÓN de errores (BOE de 8 de agosto).
- Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación (BOE de 28 de febrero).
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de

aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 29 de mayo).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 14 de julio).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE de 2 de marzo).
- Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público (BOE de 13 de abril).
- Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado (BOE de 22 de junio).
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE de 6 de noviembre).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las

condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE de 28 de noviembre).

### **Normativa dictada por el Estado que se aplicó en Castilla-La Mancha:**

- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 13 de septiembre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 20 de noviembre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 20 de noviembre).
- Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaria de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 4 de junio).
- Real Decreto 929/93, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 13 de julio).
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 5 de julio), modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996 (BOE 9 de marzo).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio).
- Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se modifica y amplía el

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 19 de septiembre).

- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).
- Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de marzo).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE de 12 de marzo).
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE de 28 de julio).
- Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 7 de septiembre).
- Orden de 31 de julio de 2003, de modificación de la Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 12 de agosto).

#### **Normativa dictada por Castilla-La Mancha:**

- Orden 4-7-2001 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha por la que se establece el horario del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (DOCM de 17 de julio).
- Orden 10-4-2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La

Mancha por la que se establece el horario y distribución de materias en el Bachillerato (DOCM de 17 de julio).

- Resolución de 25-07-2001 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se organizan las actuaciones del Programa de Educación Compensatoria (DOCM de 10 de agosto).
- Orden 10-4-2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha por la que se establece el horario y distribución de áreas en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (DOCM de 19 de abril). Modificada por la Orden de 8-7-2002 (DOCM de 17 de julio).
- Orden de 26-06-2002 por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan de mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 26 de junio). Corrección de errores (DOCM de 7 de agosto).
- Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 11 de octubre).
- Resolución de 17-11-2003, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, por la que se ordena la publicación de las Instrucciones sobre la evaluación, promoción y los requisitos para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2003-2004. Modificada por la Resolución 7-03-05 (DOCM de 28 de noviembre).
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 1 de junio).
- Orden 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 20 de junio).
- Orden 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se

dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma (DOCM de 6 de julio). Corrección de errores (DOCM de 26 de julio).

- Decreto 3/2008, de 8 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros escolares en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 11 de enero).
- El Decreto 85/2008, de 17 de junio, por el que se establece y ordena el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 20 de junio).
- Orden de 25-06-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen el horario y la distribución de las materias del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 25 de junio).
- Orden de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 25 de septiembre).
- Orden de 09-06-2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 15 de junio).



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthography*. Nueva York: Academic Press.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Azebedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Oporto: ASA Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE*, Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2 (1). Disponible en <http://www.rinace.net/reice.htm>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: GRAÓ.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. Consultado el 20/02/2011 en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: estructura y organización. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Ministerio de Educación - GRAÓ, 35-59.

- Bolívar, A. (2011). Para la enseñanza, los mejores. *Escuela*, 03/03/2011, pp. 3.
- Cabello, I. (2003). Los Departamentos de Coordinación Didáctica y su marco jurídico con anterioridad y posterioridad a la LOCE. *Cátedra Nova*, nº 18, 199-230.
- Cabello, I. (2005). La Legislación Educativa Actual y el Profesorado. *Cátedra Nova*, nº 21, 171-217.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Camps, V. (2008). Ninguna reforma educativa ha conseguido ganarse la confianza del profesorado. *Escuela*, 18/12/2008, pp. 26.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 109-122.
- Carbonell, J. (2010). Reinventar la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 3.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). "La entrevista". En COHEN, L. y MANION, L. *Métodos investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M<sup>a</sup>. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR.

- Consejería de Educación y Ciencia (2009). La Educación en Castilla-La Mancha. Informe 2007-2008. Sistema de indicadores. Descargado el 20/11/2009 de <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm>.
- Consejo Escolar del Estado (2008). *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de secundaria. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Ministerio de Educación - GRAÓ, 111-130.
- Cuesta Fernández, J. (2003). *La formación del profesorado novel de secundaria de ciencias y matemáticas*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Egido, I. (2009). La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 201-227.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Escudero, J. M. (2009). Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 89-118.

- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (1998). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V.S. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 131-166.
- Esteve, J. M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 139-162.
- Etxebarria, F.; Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Coord.): *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Caja Murcia, 77-155.
- Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 119-138.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frey, J. H. y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *We Social Science Journal*, 28 (2), 175-187.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 161, 47-55.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1993). El profesorado de la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 95-99.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 23-42.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). Una visión desde dentro y desde fuera. En Julia Varela, *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (2004). De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Sebarroja (Coords.): *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS, 13-38.
- González González, M.T. (2005). Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre

(Coords.): *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal, 229-254.

- Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Illinois: Dorsey Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hinojo Lucena, F. J. (2003). *Percepción de los equipos directivos de los centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (1994). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de innovación educativa*, 62, 40-42.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Instituto de la Mujer (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Kish, L. (1972). *Muestreo de encuestas*. México: Trillas.
- Latorre, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lawn, M. y Ozga, J. (2006). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Luengo, F. (2009). Las competencias básicas reúnen a cientos de docentes en Madrid. *Escuela*, 26/02/2009, pp. 5.

- Luzón, A. y Torres, M. (2006). Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 10, (2).
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1).
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2007). Datos y cifras. Curso escolar 2007/2008. Descargado el 10/10/2009 de <http://www.mec.es/mecd/estadisticas>.
- MEC (2010). Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. Descargado el 3/11/2010 de <http://www.educacion.es/portada.html>.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Montero, A. (2006). ¿Qué son las competencias básicas? *Escuela*, 14/12/2006, pp. 32.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías.

En J.M. Escudero y A. Luis (Eds.): *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 155-194.

- Moreno, E. (1998). *Historia de la escuela pública en España: balance de dos siglos*. Granada: Servicio de Publicaciones del Sector Nacional de Enseñanza CSI-CSIF.
- Moreno González, A. (2009). La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 43-64.
- Morgan, D. L. (1988). Focus groups as qualitative research. London: Sage. *Qualitative Research Methods Series*, vol. 16.
- Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. En La Ley General de Educación veinte años después. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 31-46.
- Pajares Box, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pedró F. y Puig I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pereyra, M.A. (2002). Cambio en las reformas educativas o problemas sin problemáticas en la nueva sociedad global. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 44-48.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.



- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.
- Pérez Gómez, A. I., Sola, M., Blanco, N. y Barquín, J. (2004). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Sebarroja (Coords.): *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS, 125-141.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S., Tabachnik, B. R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Puelles, M. de (Coord.) (1996). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E. – Universitat de Barcelona.
- Puelles, M. de (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. Benso y M. C. Pereira (Eds.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Orense: Concello de Ourense/ Fundación Santa María/ Universidad de Vigo, 17-37.
- Puelles, M. de (2004a). *Elementos de política en la educación*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. de (2004b). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. de (2005). Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 348, 12-14.
- Puelles, M. de (2006a). El problema de las reformas escolares. En M. de Puelles, *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata, 75-85.

- Puellas, M. de (2006b). Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la pervisión de las leyes. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 61-80.
- Puellas, M. de (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Revenga, A. (2010). El currículo en la educación secundaria. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Ministerio de Educación - GRAÓ, 61-84.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sutil, C. (1994). La entrevista psicológica. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales* (pp. 241-258). Madrid: Síntesis psicológica.
- Ruiz Olabuenága, J. I. e Ispizua, M. A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz, P., Milán, M. y Martínez J.B. (2010). *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Madrid: Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.
- Sandin Ferrero, B. (1987). La entrevista psicológica. En Morales Domínguez, J. F. (ED): *Metodología y teoría de la psicología*. Madrid, UNED, 1987. 79-118.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (9ª ed.). Madrid: RIALP.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, N° 330, 35-57.

- Solís, E., Luna, M. y Rivero, A. (2001). La formación del profesorado novel de ciencias. Avances de una investigación novel en curso, en *Actas del VI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*, Barcelona; Tomo I, 497-498.
- Spector, B.S. (1989). About Stages of Professional Development. *Science and Children*, 27 (1), 62-65.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tiana Ferrer, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres Rubio, F. (2009). Escolarización hasta los 18 años ¿Es una prioridad? *Escuela*, 26/11/2009, pp. 37.
- Unión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea.
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vera, J. (1989). El profesor principiante. *Cuadernos de pedagogía*, 174, 55-57.
- Villa, A., Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica entre la realidad y el mito. En La Ley General de Educación veinte años después. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, 47-72.

- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 43-60.
- Viñao, A. (2010). El sistema educativo español: evolución histórica. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Ministerio de Educación - Graó, 13-33.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- Weiler, H. (1992): La descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio. *Revista de Educación*, 299; 57-80.

# **ANEXOS**

**ANEXO I: Estructura del sistema educativo, según las tres leyes que lo han regulado: LOGSE, LOCE y LOE**

LOGSE	LOCE	LOE
<p><b>Régimen general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación infantil.</li> <li>• Educación primaria.</li> <li>• Educación secundaria, que comprenderá la <b>educación secundaria obligatoria</b>, el <b>bachillerato</b> y la formación profesional de grado medio.</li> <li>• Formación profesional de grado superior.</li> <li>• Educación universitaria.</li> </ul> <p><b>Régimen especial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las enseñanzas artísticas.</li> <li>• Las enseñanzas de idiomas.</li> </ul>	<p><b>EDUCACIÓN PREESCOLAR.</b></p> <p><b>ENSEÑANZAS ESCOLARES:</b></p> <p><b>Régimen general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Infantil.</li> <li>• Educación Primaria.</li> <li>• Educación Secundaria, que comprende las etapas de <b>Educación Secundaria Obligatoria</b> y <b>Bachillerato</b>, así como la Formación Profesional de grado medio.</li> <li>• Formación Profesional de grado superior.</li> </ul> <p><b>Régimen especial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas Artísticas.</li> <li>• Enseñanzas de Idiomas.</li> <li>• Enseñanzas Deportivas.</li> </ul>	<p><b>Régimen general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación infantil.</li> <li>• Educación primaria.</li> <li>• <b>Educación secundaria obligatoria.</b></li> <li>• <b>Bachillerato.</b></li> <li>• Formación profesional.</li> <li>• Educación de personas adultas.</li> <li>• Enseñanza universitaria.</li> </ul> <p><b>Régimen especial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas de idiomas.</li> <li>• Enseñanzas artísticas.</li> <li>• Enseñanzas deportivas.</li> </ul>

**ANEXO IIa: Estructura de la ESO, según las tres leyes que lo han regulado: LOGSE, LOCE y LOE**

LOGSE	LOCE	LOE
<p><b>De 1º a 4º:</b></p> <p>Ciencias de la Naturaleza.</p> <p>Ciencias Sociales, Geografía e Historia.</p> <p>Educación Física.</p> <p>Educación Plástica y Visual.</p> <p>Lengua castellana y Literatura.</p> <p>Lenguas extranjeras.</p> <p>Matemáticas (en 4º dos opciones).</p> <p>Música.</p> <p>Tecnología.</p> <p>Ética (sólo en 4º curso).</p> <p>Religión/ Alternativa.</p> <p>Una optativa.</p> <p><b>En 2º ciclo:</b></p> <p>Las Ciencias de la Naturaleza se pueden organizar en el 2º ciclo en dos materias diferentes: Biología y Geología, Física y Química.</p> <p><b>En cuarto:</b></p> <p>Durante el 4º año de la etapa los alumnos elegirán 2 entre las 5 áreas siguientes:</p> <p>Biología y Geología.</p> <p>Física y Química.</p> <p>Educación Plástica y Visual.</p> <p>Música.</p> <p>Tecnología.</p> <p>Además, 1 ó 2 optativas.</p>	<p><b>En 1º y 2º:</b></p> <p>Ciencias de la Naturaleza.</p> <p>Educación Física.</p> <p>Educación Plástica (sólo en 1º).</p> <p>Geografía e Historia.</p> <p>Lengua Castellana y Literatura.</p> <p>Lenguas extranjeras.</p> <p>Matemáticas.</p> <p>Música (sólo en 2º).</p> <p>Tecnología.</p> <p>Sociedad, Cultura y Religión</p> <p><b>En tercero:</b></p> <p><b>Comunes:</b></p> <p>Biología y Geología; Cultura clásica; Educación Física; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; Lenguas extranjeras y Sociedad, Cultura y Religión.</p> <p><b>Itinerario tecnológico:</b></p> <p>Matemáticas A, Tecnología y Educación Plástica.</p> <p><b>Itinerario científico-humanístico:</b></p> <p>Matemáticas B, Física y Química y Música.</p> <p><b>En cuarto:</b></p> <p><b>Comunes:</b></p> <p>Educación Física; Ética; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; Lenguas extranjeras y Sociedad, Cultura y Religión.</p> <p><b>Itinerario tecnológico:</b></p> <p>Matemáticas A, Tecnología y 3ª asignatura*.</p> <p><b>Itinerario científico:</b></p> <p>Matemáticas B, Física y Química B y 3ª asignatura*.</p> <p><b>Itinerario humanístico:</b></p> <p>Matemáticas B/A, Latín, 3ª asignatura*.</p> <p>* Entre las siguientes: Educación Plástica; Música; Biología y Geología; Física y Química A; Tecnología, siempre que en un itinerario no se cursen dos versiones diferentes de la misma asignatura.</p>	<p><b>De 1º a 3º:</b></p> <p>Ciencias de la naturaleza.</p> <p>Ciencias sociales, geografía e historia.</p> <p>Educación física.</p> <p>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (en un curso).</p> <p>Educación plástica y visual.</p> <p>Lengua castellana y literatura.</p> <p>Lengua extranjera.</p> <p>Matemáticas.</p> <p>Música.</p> <p>Tecnologías.</p> <p>Religión/Alternativa.</p> <p><b>Organización del 4º curso:</b></p> <p><b>Comunes:</b></p> <p>Ciencias sociales, geografía e historia.</p> <p>Educación ético-cívica.</p> <p>Educación física.</p> <p>Lengua castellana y literatura.</p> <p>Matemáticas A o B.</p> <p>Primera lengua extranjera.</p> <p>Religión/Alternativa.</p> <p><b>Eligen 3 de:</b></p> <p>Biología y geología.</p> <p>Educación plástica y visual.</p> <p>Física y química.</p> <p>Informática.</p> <p>Latín.</p> <p>Música.</p> <p>Segunda lengua extranjera.</p> <p>Tecnología.</p>

**ANEXO IIB: Estructura del Bachillerato, según las tres leyes que lo han regulado: LOGSE, LOCE y LOE**

<p><b>LOGSE</b> (En el año 2000 se modificaron algunas materias, mediante el RD 3474/200)</p>	<p><b>LOCE</b> (Las asignaturas de modalidad no se llegaron a distribuir por cursos)</p>	<p><b>LOE</b></p>
<p><b>A. Materias comunes.</b> Educación Física. (1º) Filosofía. (1º) Lengua Cast. y Lit. I y II. (1º y 2º) Lengua extranjera I y II. (1º y 2º) Historia. (2º)</p> <p><b>B. Modalidad de Artes.</b> Dibujo Artístico I y II. (1º y 2º) Dibujo Técnico. (1º) Volumen. (1º) Historia del Arte. (2º) Imagen. (2º) Fundamentos de Diseño. (2º) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica. (2º)</p> <p><b>C. Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y Salud.</b> Biología y Geología. (1º) Física y Química. (1º) Matemáticas I y II. (1º y 2º) Biología. (2º) Ciencias de la Tierra y M. A. (2º) Dibujo Técnico. (2º) Física. (2º) Química. (2º)</p> <p><b>D Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.</b> Economía. (1º) Griego. (1º) Historia del Mundo Contemporáneo. (1º) Latín I y II. (1º y 2º) Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II. (1º y 2º) Economía y Organización de Empresas. (2º) Geografía. (2º) Historia del Arte. (2º) Historia de la Filosofía. (2º)</p> <p><b>E. Modalidad de Tecnología.</b> Física y Química. (1º) Matemáticas I y II. (1º y 2º) Tecnología Industrial I y II. (1º y 2º) Dibujo Técnico. (2º) Electrotecnia. (2º) Física. (2º) Mecánica. (2º)</p>	<p><b>A. Asignaturas comunes.</b> Educación Física. (1º) Filosofía. (1º) Lengua Cast. y Lit. I y II. (1º y 2º) Lengua extranjera I y II. (1º y 2º) Historia de España. (2º) Historia de la Filosofía. (2º)</p> <p><b>B. Modalidad de Artes.</b> Dibujo Artístico I y II. Dibujo Técnico I y II. Volumen. Historia del Arte. Imagen. Fundamentos de Diseño. Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.</p> <p><b>C. Modalidad de Ciencias y Tecnología.</b> Biología y Geología. Física y Química. Matemáticas I y II. Biología. Ciencias de la Tierra y M. A. Dibujo Técnico I y II. Física. Química. Electrotecnia. Mecánica. Tecnología Industrial I y II. Tecnologías de la Información.</p> <p><b>D Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.</b> Economía. Griego I y II. Historia del Mundo Contemporáneo. Latín I y II. Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II. Economía y Organización de Empresas. Geografía. Historia del Arte. Historia de la Música. 2ª Lengua Extranjera.</p>	<p><b>A. Materias comunes.</b> Educación Física. (1º) Filosofía y ciudadanía. (1º) Ciencias para el mundo contemporáneo. (1º) Lengua Cast. y Lit. I y II. (1º y 2º) Lengua extranjera I y II. (1º y 2º) Historia de España. (2º) Historia de la Filosofía. (2º)</p> <p><b>B. Modalidad de Artes.</b> Dibujo Artístico I y II. (1º y 2º) Dibujo Técnico I y II. (1º y 2º) Cultura Audiovisual. (1º) Volumen. (1º) Historia del Arte. (2º) Diseño. (2º) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica. (2º)</p> <p><b>C. Modalidad de Ciencias y Tecnología.</b> Biología y Geología. (1º) Física y Química. (1º) Matemáticas I y II. (1º y 2º) Biología. (2º) Ciencias de la Tierra y M. A. (2º) Dibujo Técnico I y II. (1º y 2º) Física. (2º) Química. (2º) Tecnología Industrial I y II. (1º y 2º) Electrotecnia. (2º) Física. (2º)</p> <p><b>D Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.</b> Economía. (1º) Griego I y II. (1º y 2º) Historia del Mundo Contemporáneo. (1º) Latín I y II. (1º y 2º) Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II. (1º y 2º) Economía de la Empresas. (2º) Geografía. (2º) Historia del Arte. (2º) Literatura Universal. (2º)</p>



**ANEXO III: Referencias a la atención a la diversidad y medidas concretas para la ESO**

	<b>LOGSE/LOPEG</b>	<b>LOCE</b>	<b>LOE</b>
<b>Atención a los ACNEE/ACNEAE.</b>	Las enseñanzas reguladas por esta ley se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.	Las enseñanzas reguladas por esta ley se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades educativas específicas.	Las enseñanzas reguladas en esta ley se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.
<b>En la enseñanza básica (Primaria y ESO)</b>	A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.	No dice nada	Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la Ley.
<b>En la ESO</b>	Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.	No dice nada	<p>Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad.</p> <p>Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.</p> <p>Entre las medidas se contemplarán: las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</p> <p>Los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.</p> <p>Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros</p>

			estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la ESO por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.
<b>Medidas concretas para alumnos que cursen la ESO:</b>	<p><b>Oferta de materias optativas.</b></p> <p><b>Programas de diversificación curricular:</b></p> <p>Alumnos mayores de 16 años.</p> <p>Previa evaluación.</p> <p>Metodología específica, los mismos objetivos con contenidos y áreas diferentes.</p> <p>La superación da derecho al título de Graduado en ESO.</p> <p><b>Programas de garantía social:</b></p> <p>Alumnos mayores de 16 años que no alcancen los objetivos de la ESO.</p> <p>Uno o dos años.</p> <p>Formación básica y profesional.</p> <p>La superación supone un certificado.</p> <p>Posibilidad de continuar en la formación profesional específica de grado medio si superan una prueba.</p> <p><b>Programas de compensación educativa.</b></p> <p><b>Adaptaciones curriculares para ACNEE.</b></p>	<p><b>Oferta de materias optativas.</b></p> <p><b>Medidas de apoyo y refuerzo en 1º y 2º de ESO:</b></p> <p>Para facilitar que alcancen los objetivos de la etapa.</p> <p>Revisables periódicamente y al finalizar cada curso.</p> <p>Para ser desarrolladas por las comunidades autónomas.</p> <p><b>Itinerarios en 3º y 4º de ESO.</b></p> <p>Dos en 3º: tecnológico y científico-humanístico.</p> <p>Tres en 4º: Tecnológico, científico y humanístico.</p> <p><b>Programas de iniciación profesional:</b></p> <p>Alumnos mayores de 16 años que no alcancen los objetivos de la ESO o mayores de 15 años y que opten por no cursar un itinerario de la ESO.</p> <p>Dos años de duración.</p> <p>Formación básica y profesional.</p> <p>La superación da derecho al título de Graduado en ESO.</p> <p><b>Adaptaciones curriculares para ACNEE.</b></p>	<p><b>Oferta de materias optativas.</b></p> <p><b>Integración de materias en ámbitos.</b></p> <p><b>Agrupamientos flexibles.</b></p> <p><b>Desdoblamientos de grupos.</b></p> <p><b>Programas de refuerzo.</b></p> <p><b>Programas de diversificación curricular:</b></p> <p>Desde 3º de ESO.</p> <p>Previa evaluación.</p> <p>Metodología específica, los mismos objetivos con contenidos y áreas diferentes.</p> <p>La superación da derecho al título de Graduado en ESO.</p> <p><b>Programas de cualificación profesional inicial:</b></p> <p>Alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de la ESO. Excepcionalmente mayores de 15 años con condiciones y que opten por cursar unos módulos voluntarios que conducen al título de la ESO.</p> <p>Uno o dos años de duración.</p> <p>Formación básica y profesional.</p> <p>La superación del programa, incluidos los módulos voluntarios, da derecho al título de Graduado en ESO.</p> <p><b>Adaptaciones curriculares para ACNEAE.</b></p>

**ANEXO IV: Modelos de evaluación, promoción y titulación del alumnado de ESO, aplicados por las tres leyes**

<b>MODELO</b>	<b>Abierto</b>	<b>Cerrado</b>	<b>Mixto</b>
<b>LEY QUE APLICA EL MODELO</b>	LOGSE	LOCE	LOE
<b>PERIODO DE VIGENCIA</b>	Hasta el curso 2002/03.	Desde el curso 2003/04 hasta el curso 2006/07.	Desde el curso 2007/08 y todavía vigente.
<b>EVALUACIÓN</b>	Será continua, global e integradora.	Será continua y diferenciada por asignaturas.	Será continua y diferenciada por materias.
<b>PROMOCIÓN</b>	<p>Promoción automática de 1º a 2º.</p> <p>Para promocionar de 2º a 3º y de 3º a 4º deciden los profesores según los criterios aprobados en el centro en el PCE.</p> <p>Los repetidores promocionan automáticamente.</p> <p>El alumno podrá repetir el mismo curso 1 sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa.</p>	<p>Al finalizar cada curso.</p> <p>Repetición si se suspenden 3 ó más asignaturas.</p> <p>Los repetidores promocionan automáticamente.</p> <p>Cada curso se puede repetir sólo una vez.</p>	<p>Con evaluación negativa en 2 materias como máximo</p> <p>Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en 3 materias cuando el equipo docente considere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente,</li> <li>○ tiene expectativas favorables de recuperación y</li> <li>○ dicha promoción beneficiará su evolución académica.</li> </ul> <p>Los repetidores promocionan automáticamente.</p> <p>El alumno podrá repetir el mismo curso 1 sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en 4º si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.</p>
<b>PRUEBAS EXTRAORDINARIAS</b>	No	Sí, en Castilla-La Mancha se fijó en principio en junio y después se cambió a septiembre.	Sí, en Castilla-La Mancha está fijada en septiembre.
<b>EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO</b>	No	Sí, donde decidan las Administraciones Educativas.	Sí, en 2º curso.
<b>TITULACIÓN</b>	<p>Título único.</p> <p>Deben superar los objetivos de etapa, a juicio de los profesores y según los criterios del PCE.</p> <p>Los alumnos que no alcancen los objetivos de etapa, pueden pasar a la Garantía Social.</p> <p>Da acceso al Bachillerato, FP de grado medio y mundo laboral.</p>	<p>Título único y recoge la calificación media.</p> <p>Superadas todas las asignaturas de la etapa o 2 pendientes como máximos (siempre que no sean Lengua y Matemáticas)</p> <p>Da acceso al Bachillerato, FP de grado medio y mundo laboral.</p>	<p>Título único.</p> <p>Quienes superen todas las materias de la etapa</p> <p>Aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en 1 o 2 materias y excepcionalmente en 3, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no les ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de etapa.</p> <p>Da acceso al Bachillerato, FP de grado medio y mundo laboral.</p>

## **ANEXO V: Enseñanzas mínimas para las Matemáticas en la ESO, según el Real Decreto 1007/1991**

### **1.- OBJETIVOS GENERALES.**

La enseñanza de las Matemáticas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas, las capacidades siguientes:

1. Incorporar al lenguaje y modos de argumentación habituales las distintas formas de expresión matemática (numérica, gráfica, geométrica, lógica, algebraica, probabilística) con el fin de comunicarse de manera precisa y rigurosa.

2. Utilizar las formas de pensamiento lógico para formular y comprobar conjeturas, realizar inferencias y deducciones, y organizar y relacionar informaciones diversas relativas a la vida cotidiana y a la resolución de problemas.

3. Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor, utilizando técnicas de recogida de datos, procedimientos de medida, las distintas clases de números y mediante la realización de los cálculos apropiados a cada situación.

4. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos, y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados.

5. Utilizar técnicas sencillas de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones diversas, y para representar esa información de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.

6. Reconocer la realidad como diversa y susceptible de ser explicada desde puntos de vista contrapuestos y complementarios: determinista/aleatorio, finito/infinito, exacto/aproximado, etcétera.

7. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la realidad, analizando las propiedades y relaciones geométricas implicadas y siendo sensible a la belleza que generan.

8. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, gráficos, planos, cálculos, etc.) presentes en las noticias, opiniones, publicidad, etc., analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.

9. Actuar, en situaciones cotidianas y en la resolución de problemas, de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

10. Conocer y valorar las propias habilidades matemáticas para afrontar las situaciones que requieran su empleo o que permitan disfrutar con los aspectos creativos, manipulativos, estéticos o utilitarios de las matemáticas.

### **2.- CONTENIDOS.**

#### **1. NUMEROS Y OPERACIONES: SIGNIFICADOS, ESTRATEGIAS Y SIMBOLIZACION.**

##### **Conceptos.**

1. Significado, uso y notación de los números naturales, enteros, decimales y fraccionarios.
2. Significado y uso de las operaciones con los diferentes tipos de números.
3. Proporcionalidad de magnitudes. Porcentajes.
4. Margen de error en la aproximación de cantidades.
5. Significado y uso de las letras para representar números. Fórmulas y ecuaciones.

#### **Procedimientos.**

1. Interpretación y utilización de los números, las operaciones y el lenguaje algebraico en diferentes contextos, eligiendo la notación más adecuada para cada caso.
2. Transformación y aproximación de números de acuerdo con las necesidades impuestas por su uso.
3. Elaboración y utilización de estrategias personales de estimación de cantidades y cálculo mental.
4. Utilización de los algoritmos tradicionales de suma, resta, multiplicación y división con números enteros, decimales y fracciones sencillas.
5. Utilización de diferentes procedimientos para efectuar cálculos de proporcionalidad.
6. Utilización de la calculadora para la realización de cálculos numéricos y decisión sobre la conveniencia de su uso.
7. Resolución de ecuaciones de primer grado por transformación algebraica y de otras ecuaciones por métodos numéricos y gráficos.
8. Búsqueda y expresión de propiedades, relaciones y regularidades en conjuntos de números.
9. Formulación y comprobación de conjeturas sobre situaciones y problemas.
10. Utilización del método de análisis-síntesis para resolver problemas numéricos.

#### **Actitudes.**

1. Incorporación del lenguaje numérico, del cálculo y de la estimación a la forma de proceder habitual.
2. Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de la calculadora y otros instrumentos para la realización de cálculos e investigaciones numéricas.
3. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones.
4. Disposición favorable a la revisión y mejora del resultado de cualquier conteo, cálculo o problema numérico.
5. Sensibilidad y gusto por la presentación ordenada y clara del proceso seguido y de los resultados obtenidos en problemas y cálculos.

## **2. MEDIDA, ESTIMACION Y CÁLCULO DE MAGNITUDES**

#### **Conceptos.**

1. Medición de magnitudes. Unidades de medida.
2. Medida de ángulos. Sistema sexagesimal.

3. Fórmulas para el cálculo de longitudes, perímetros, reas y volúmenes en figuras y cuerpos geométricos.

#### **Procedimientos.**

1. Expresión de las medidas de los objetos con la terminología y precisión adecuadas.
2. Medida de longitudes, reas y volúmenes de cuerpos y figuras utilizando fórmulas y otras técnicas.
3. Acotación de errores cometidos al estimar, medir o aproximar una magnitud.
4. Estimación de la medida de objetos, tiempos y distancias.

#### **Actitudes.**

1. Disposición favorable para realizar, estimar y expresar correctamente medidas de objetos, espacios y tiempos cuando la situación lo aconseje.
2. Revisión sistemática del resultado de las medidas directas o indirectas, aceptándolas o rechazándolas según se adecuen o no a los valores esperados.
3. Cuidado y precisión en el uso de los diferentes instrumentos de medida y en la realización de mediciones.

### **3. REPRESENTACION Y ORGANIZACION EN EL ESPACIO**

#### **Conceptos.**

1. Elementos y relaciones básicos para la descripción organización del plano y el espacio.
2. Figuras y cuerpos geométricos: Elementos característicos y relaciones entre ellos.
3. Semejanza de figuras.
4. Translaciones, giros y simetrías.

#### **Procedimientos.**

1. Utilización de la terminología y notación adecuadas para describir con precisión situaciones, formas, propiedades y configuraciones geométricas.
2. Construcción y utilización de modelos geométricos, esquemas, mapas y planos.
3. Identificación de la semejanza entre figuras y cuerpos geométricos, y obtención del factor de escala.
4. Búsqueda de propiedades, regularidades y relaciones en cuerpos, figuras y configuraciones geométricas.
5. Identificación de problemas geométricos diferenciando los elementos conocidos de los que se pretende conocer y los relevantes de los irrelevantes.
6. Utilización de la composición, descomposición, intersección, movimiento, deformación y desarrollo de figuras, cuerpos y configuraciones geométricas para analizarlos u obtener otros.
7. Reducción de problemas complejos a otros m s sencillos para facilitar su comprensión y resolución.

### **Actitudes.**

1. Interés y gusto por la descripción verbal precisa de formas y características geométricas.
2. Curiosidad e interés por investigar sobre formas, configuraciones y relaciones geométricas.
3. Sensibilidad ante las cualidades estéticas de las configuraciones geométricas.
4. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda y mejora de soluciones a los problemas.
5. Interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas distintas de las propias.

## **4. INTERPRETACION, REPRESENTACION Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACION**

### **Conceptos.**

1. Características globales de las gráficas: continuidad, crecimiento, valores extremos, periodicidad, tendencia.
2. Fenómenos y gráficos lineales, cuadráticos, exponenciales y periódicos.
3. Tratamiento de datos estadísticos: parámetros centrales y de dispersión.

### **Procedimientos.**

1. Utilización e interpretación del lenguaje gráfico teniendo en cuenta la situación que se representa y utilizando el vocabulario y los símbolos adecuados.
2. Utilización de expresiones algebraicas para describir gráficas en casos sencillos.
3. Elección y cálculo de los parámetros más adecuados para describir una distribución.
4. Detección de errores en la utilización del lenguaje gráfico y estadístico.
5. Obtención de datos de forma individual y colectiva utilizando diversas fuentes y recursos.
6. Interpretación de los datos relativos a una muestra estadística teniendo en cuenta su representatividad.

### **Actitudes.**

1. Valoración de la incidencia de los nuevos medios tecnológicos en el tratamiento y representación gráfica de informaciones.
2. Curiosidad por investigar relaciones entre magnitudes o fenómenos.
3. Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso de los lenguajes de naturaleza matemática (gráfico, estadístico, etc.) en informaciones y argumentaciones.

## **5. TRATAMIENTO DEL AZAR**

### **Conceptos.**

1. Fenómenos aleatorios. Frecuencia relativa y probabilidad.

2. Probabilidad condicionada. Procedimientos.

1. Utilización de distintas informaciones y técnicas para la asignación de probabilidades.

2. Cálculo de probabilidades en casos sencillos con la Ley de Laplace.

3. Detección de los errores habituales en la interpretación del azar.

4. Formulación y comprobación de conjeturas sobre el comportamiento de fenómenos aleatorios sencillos.

5. Utilización de la probabilidad para tomar decisiones fundamentadas en distintas situaciones.

#### **Actitudes.**

1. Disposición favorable para investigar fenómenos de azar y a tener en cuenta la probabilidad en la toma de decisiones.

2. Cautela y sentido crítico ante las creencias e informaciones sobre los fenómenos aleatorios y la probabilidad.

### **3.- CRITERIOS DE EVALUACION.**

1. Utilizar los números enteros, decimales y fraccionarios y los porcentajes para intercambiar información y resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana.

Se pretende garantizar con este criterio la adquisición de un rango amplio de destrezas en el manejo de los distintos tipos de números de forma que pueda compararlos, operar con ellos y utilizarlos para recibir y producir información.

El criterio se refiere a la utilización de números fraccionarios en situaciones reales y por ello con denominadores no excesivamente grandes, y con no más de dos operaciones encadenadas. Con respecto a los porcentajes, el criterio se refiere a su utilización como relación entre números y como operador en la resolución de problemas.

2. Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones, las potencias y las raíces cuadradas, con números enteros, decimales y fraccionarios, eligiendo la forma de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto.

A través de este criterio puede valorarse si el alumno es capaz de asignar a las distintas operaciones nuevos significados, e interpretar resultados diferentes a los que se obtienen habitualmente con números naturales. Se pretende, además que el alumno sea capaz de determinar cuál de los métodos de cálculo (escrito, mental o con calculadora) es adecuado en cada situación, además de adoptar la actitud que lleva a no tomar el resultado de cálculo por bueno sin contrastarlo con la situación de partida.

3. Utilizar convenientemente aproximaciones por defecto y por exceso de los números acotando el error, absoluto o relativo, en una situación de resolución de problemas, desde la toma de datos hasta la solución.

Este criterio supone el manejo de los conceptos y procedimientos relacionados con la precisión, la aproximación y el error. Los alumnos y las alumnas deben poder aplicar técnicas de obtención de números aproximados por redondeo y truncamiento,



y ser conscientes de la necesidad de utilizar números aproximados en algunos casos y del error que se puede llegar a cometer con su uso.

**4.** Interpretar relaciones funcionales dadas en forma de tabla o a través de una expresión algebraica sencilla y representarlas utilizando gráficas cartesianas.

Este criterio supone el manejo de representaciones gráficas, tanto para obtener información a partir de ellas como para expresar relaciones de distinto tipo. La información obtenida de las gráficas ha de ser tanto global (aspectos generales de la gráfica, crecimiento, etc.), como local (obtención de pares de valores relacionados, etc.).

En cuanto a la realización de la gráfica, es exigible en este ciclo una mayor corrección, tanto en la precisión con que se trace como en cuanto a su concepción: elección del tipo de gráfica y de las escalas adecuadas, determinación del intervalo que se representa, etc.

**5.** Resolver problemas de la vida cotidiana por medio de la simbolización de las relaciones que puedan distinguirse en ellos y, en su caso, de la resolución de ecuaciones de primer grado.

Este criterio va dirigido a comprobar que el alumno es capaz de utilizar las herramientas algebraicas básicas en la resolución de problemas. Para ello, ha de poner en juego la capacidad de utilizar los símbolos, con las convenciones de notación habituales, para el planteamiento de ecuaciones, y resolver esas ecuaciones por algún medio fiable que no necesariamente ha de ser la manipulación algebraica de las expresiones.

**6.** Asignar e interpretar la frecuencia y probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo (Ley de Laplace) o por otros medios.

En este criterio el énfasis reside en el proceso de asignación de probabilidades y la interpretación que de ellas se haga, más que en la propia forma de expresión de la probabilidad. Puede ser válida la utilización de formas diferentes al tanto por uno, como el tanto por ciento o la proporción. En los casos de sucesos compuestos, el alumno utilizará recursos para la asignación de probabilidades, como las consideraciones de simetría o la construcción de diagramas en árbol.

**7.** Presentar e interpretar informaciones estadísticas teniendo en cuenta la adecuación de las representaciones gráficas y la significatividad de los parámetros, así como valorando cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.

Este criterio supone un conocimiento suficiente de los conceptos relacionados con el muestreo, las representaciones gráficas y las medidas de centralización y dispersión, así como una actitud que favorezca la reflexión sobre la oportunidad y el modo de utilización de estas técnicas. Se utilizarán también técnicas estadísticas sencillas de recuento, construcción de tablas de efectivos, representación gráfica y cálculo de algunas medidas.

**8.** Estimar la medida de superficies y volúmenes de espacios y objetos con una precisión acorde con la regularidad de sus formas y con su tamaño, y calcular superficies de formas planas limitadas por segmentos y arcos de circunferencia, y volúmenes de cuerpos compuestos por ortoedros.

A través de este criterio, se pretende comprobar que los alumnos han adquirido la experiencia y las capacidades necesarias para estimar superficies y volúmenes con una cierta precisión. El grado de aproximación con que se obtengan los volúmenes será menor que en los casos de magnitudes lineales o superficiales, y mucho más dependiente de la existencia de formas regulares. En cuanto al cálculo, no se trata tanto de la aplicación de fórmulas como de la utilización de las nociones de superficie o volumen.

**9.** Utilizar los conceptos de incidencia, ángulos, movimientos, semejanza y medida, en el análisis y descripción de formas y configuraciones geométricas.

Se pretende comprobar con este criterio que el alumno es capaz de utilizar los conceptos básicos de la geometría para conocer mejor el mundo físico que le rodea, que ha adquirido el conocimiento de la terminología adecuada, y desarrollado las capacidades relacionadas con la visualización de formas y características geométricas. Conviene limitar el alcance del criterio de evaluación a figuras planas y espaciales con una cierta regularidad.

**10.** Interpretar representaciones planas de espacios y objetos y obtener información sobre sus características geométricas (medidas, posiciones, orientaciones, etc.) a partir de dichas representaciones, utilizando la escala cuando sea preciso.

Este criterio va dirigido a comprobar que el alumno y la alumna han conseguido manejar las representaciones planas habituales de los objetos y espacios bidimensionales y tridimensionales con la cantidad de información usual. Han de ser capaces de expresar la información obtenida en dichas representaciones en términos de lo representado. Asimismo este criterio requiere utilizar con soltura las escalas, numéricas y gráficas.

**11.** Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica en situaciones diversas y utilizarlas para el cálculo de términos proporcionales y razones de semejanza en la resolución de problemas.

Por una parte, el alumno ha de ser capaz de distinguir cuando una relación es de proporcionalidad y cuando no lo es a partir de la información de que se disponga: el propio análisis de la situación, representaciones gráficas, tablas de valores, etc., y por otra de realizar cálculos que permitan averiguar cuartos proporcionales y razones de proporcionalidad. El dominio de la relación de proporcionalidad supone la capacidad de establecer y utilizar relaciones significativas entre las diversas formas de estudiarla: numérica, geométrica, gráfica y algebraica.

**12.** Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones conocidas en conjuntos de números y formas geométricas similares.

Este criterio pretende comprobar que el alumno y la alumna tienen recursos para percibir, en un conjunto o sucesión de objetos diferentes (números, formas geométricas, expresiones algebraicas, etc.), aquello que es común, la regla con la que se han construido, un criterio que permita ordenarlos, etc. El núcleo de este criterio no es tanto la forma en que se expresen las citadas regularidades o relaciones como el ser capaz de reconocerlas.

**13.** Utilizar estrategias sencillas, tales como la reorganización de la información de partida, la búsqueda de ejemplos, contraejemplos y casos particulares o los métodos de ensayo y error sistemáticos, en contextos de resolución de problemas.

Este criterio se refiere a la manera de enfrentarse a la resolución de problemas, así como a alguna de las posibles estrategias que se puede poner en práctica. Debería tenerse en cuenta a la hora de aplicar este criterio la familiaridad del alumno con los objetos de los que trata, la disponibilidad de información explícita y no excesivamente abundante o la facilidad de codificación u organización de la información.

## **ANEXO VI: Enseñanzas mínimas para las Matemáticas en la ESO, según el Real Decreto 3473/2000**

### **OBJETIVOS**

La enseñanza de las Matemáticas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Utilizar las formas de pensamiento lógico en los distintos ámbitos de la actividad humana.
2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria.
3. Utilizar correctamente el lenguaje matemático con el fin de comunicarse de manera clara, concisa, precisa y rigurosa.
4. Utilizar con soltura y sentido crítico los distintos recursos tecnológicos (calculadoras, programas informáticos) de forma que supongan una ayuda en el aprendizaje y en la aplicaciones instrumentales de las Matemáticas.
5. Resolver problemas matemáticos utilizando diferentes estrategias, procedimientos y recursos, desde la intuición hasta los algoritmos.
6. Aplicar los conocimientos geométricos para comprender y analizar el mundo físico que nos rodea.
7. Utilizar los métodos y procedimientos estadísticos y probabilísticos para obtener conclusiones a partir de datos recogidos en el mundo de la información.
8. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que el alumno debe adquirir a lo largo de la educación Secundaria Obligatoria.

### **PRIMER CURSO**

#### **CONTENIDOS**

##### **1. Aritmética y álgebra.**

Números naturales. El sistema de numeración decimal. Divisibilidad.

Fracciones y decimales. Operaciones elementales. Redondeos.

Potencias de exponente natural. Raíces cuadradas exactas.

Las magnitudes y su medida. El sistema métrico decimal. El euro.

Magnitudes directamente proporcionales. Porcentajes.

##### **2. Geometría.**

Elementos básicos de la geometría del plano.

Descripción, construcción, clasificación y propiedades características de las figuras planas elementales.

Cálculo de áreas y perímetros de las figuras planas elementales.

##### **3. Tablas y gráficas.**

Construcción e interpretación de tablas de valores.

Interpretación y lectura de gráficas relacionadas con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

### **SEGUNDO CURSO**

#### **CONTENIDOS**

## **1. Aritmética y álgebra.**

Relación de divisibilidad M.C.D. y m.c.m. de dos números naturales.

Operaciones elementales con fracciones, decimales y números enteros. Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis.

Estimaciones, aproximaciones y redondeos. Raíces cuadradas aproximadas.

Medida del tiempo y los ángulos. Precisión y estimación en las medidas.

Magnitudes directa e inversamente proporcionales. Porcentajes.

Interpretación de fórmulas y expresiones algebraicas. Ecuaciones de primer grado.

## **2. Geometría.**

Elementos básicos de la geometría del espacio.

Descripción y propiedades características de los cuerpos geométricos elementales. Cálculo de áreas y volúmenes.

Triángulos rectángulos. El teorema de Pitágoras.

Semejanza. Teorema de Tales. Razón de semejanza. Escalas.

## **3. Funciones y gráficas.**

Coordenadas cartesianas. Tablas de valores y gráficas cartesianas.

Relaciones funcionales entre magnitudes directamente proporcionales.

Interpretación y lectura de gráficas relacionadas con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

## **4. Estadística.**

Estadística unidimensional. Distribuciones discretas.

Tablas de frecuencias y diagramas de barras. Media aritmética y moda.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

1. Utilizar de forma adecuada los números enteros, las fracciones y los decimales para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana.
2. Elegir, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental o manual) y dar significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.
3. Estimar y calcular expresiones numéricas sencillas de números enteros y fraccionarios (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente natural que involucren, como máximo, dos operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicación correctamente las reglas de prioridad y haciendo un uso adecuado de signos y paréntesis.
4. Utilizar las aproximaciones numéricas, por defecto y por exceso, eligiéndolas y valorándolas de forma conveniente en la resolución de problemas, desde la toma de datos hasta la solución.
5. Resolver problemas sencillos utilizando métodos numéricos, gráficos o algebraicos, cuando se basen en la aplicación de fórmulas conocidas o en el planteamiento y resolución de ecuaciones sencillas de primer grado.
6. Utilizar las unidades angulares, temporales, monetarias y del sistema métrico decimal para estimar y efectuar medidas, directas e indirectas, en actividades relacionadas con la vida cotidiana o en la resolución de problemas y valorar convenientemente el grado de precisión.

7. Utilizar los procedimientos básicos de la proporcionalidad numérica (como la regla de tres o el cálculo de porcentajes) para obtener cantidades proporcionales a otras, en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.
8. Reconocer y describir los elementos y propiedades características de las figuras planas, los cuerpos elementales y sus configuraciones geométricas a través de ilustraciones, de ejemplos tomados de la vida real o en un contexto de resolución de problemas geométricos.
9. Utilizar el Teorema de Pitágoras y las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y volúmenes de las figuras planas y los cuerpos elementales, en un contexto de resolución de problemas geométricos.
10. Utilizar el Teorema de Tales y los criterios de semejanza para Interpretar relaciones de proporcionalidad geométrica entre segmentos y figuras planas y para construir triángulos o cuadriláteros semejantes a otros, en una razón dada.
11. Interpretar las dimensiones reales de figuras representadas en mapas o planos, haciendo un uso adecuado de las escalas, numéricas o gráficas.
12. Representar e interpretar puntos y gráficas cartesianas de relaciones funcionales sencillas, basadas en la proporcionalidad directa, que vengan dadas a través de tablas de valores e intercambiar información entre tablas de valores y gráficas.
13. Obtener información práctica de gráficas sencillas (de trazo continuo) en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales y la vida cotidiana.
14. Obtener e interpretar la tabla de frecuencias y el diagrama de barras así como la moda y la media aritmética de una distribución discreta sencilla, con pocos datos, utilizando, si es preciso, una calculadora de operaciones básicas.

### **TERCER CURSO**

#### **CONTENIDOS**

##### **1. Aritmética y álgebra.**

Números racionales. Operaciones elementales y potencias de exponente entero.

Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis.

Aproximaciones y errores. Reconocimiento de números irracionales.

Sucesiones numéricas. Iniciación a las progresiones aritméticas y geométricas.

Polinomios. Operaciones elementales. Identidades notables.

Resolución algebraica de ecuaciones de primer grado y sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas. Ecuación de segundo grado.

##### **2. Geometría.**

Descripción y propiedades elementales de las figuras planas y los cuerpos elementales. Cálculo de áreas y volúmenes.

Poliedros regulares. La esfera. El globo terráqueo.

Traslaciones, giros y simetrías en el plano.

##### **3. Funciones y gráficas.**

Relaciones funcionales. Distintas formas de expresar una función.

Estudio gráfico de una función: Crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, simetrías, continuidad y periodicidad.

Estudio gráfico y algebraico de las funciones constantes, lineales y afines.

Interpretación y lectura de gráficas en problemas relacionados con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

#### **4. Estadística y probabilidad.**

Estadística unidimensional. Tablas de frecuencias y gráficos estadísticos.

Parámetros de centralización y dispersión.

Experimentos aleatorios. Frecuencia y probabilidad de un suceso.

Calculo de probabilidades mediante la Ley de Laplace.

#### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

1. Identificar y utilizar los distintos tipos de números racionales para recibir y producir información en situaciones reales de la vida cotidiana y elegir, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental, manual, con calculadora), dando significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.

2. Estimar y calcular expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que involucren, como máximo, dos operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.

3. Utilizar convenientemente las aproximaciones decimales, las unidades de medida usuales y las relaciones de proporcionalidad numérica para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana, eligiendo, a lo largo de todo el proceso de resolución del problema, la notación y las aproximaciones adecuadas y valorándolas, junto con el tamaño de los errores cometidos, de acuerdo con el enunciado.

4. Construir expresiones algebraicas y ecuaciones sencillas a partir de sucesiones numéricas, tablas o enunciados e interpretar las relaciones numéricas que se dan, implícitamente, en una fórmula conocida o en una ecuación.

5. Utilizar las técnicas y procedimientos básicos del cálculo algebraico para sumar, restar o multiplicar polinomios sencillos en una indeterminada que tengan, a lo sumo, tres términos, y resolver ecuaciones de primer grado o ecuaciones de segundo grado y sistemas de ecuaciones con dos incógnitas sencillos que tengan coeficientes enteros.

6. Resolver problemas sencillos utilizando métodos numéricos, gráficos o algebraicos, cuando se basen en la utilización de fórmulas conocidas o en el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado o de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.

7. Reconocer y describir los elementos y propiedades características de las figuras planas, los cuerpos elementales y sus configuraciones geométricas y utilizar el Teorema de Pitágoras y las fórmulas usuales para obtener las medidas de longitudes, áreas y volúmenes a través de ilustraciones, de ejemplos tomados de la vida real o en un contexto de resolución de problemas geométricos.

8. Aplicar traslaciones, giros y simetrías a figuras planas sencillas utilizando los instrumentos de dibujo habituales, reconocer el tipo de movimiento que liga a dos figuras iguales del plano que ocupan posiciones diferentes y determinar los elementos invariantes y los centros y ejes de simetría en formas y configuraciones geométricas sencillas.

9. Reconocer las características básicas de las funciones constantes, lineales y afines en su forma gráfica o algebraica y representarlas gráficamente cuando vengan expresadas por un enunciado, una tabla o una expresión algebraica.

10. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, puntos extremos, continuidad, simetrías y la periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.

11. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos (diagramas de barras o de sectores, histogramas, etc.) así como los parámetros estadísticos más usuales (moda, mediana, media aritmética y desviación típica), correspondientes a distribuciones sencillas y utilizar, si es necesario, una calculadora científica.

12. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio sencillo y asignar probabilidades en situaciones experimentales o equiprobables, utilizando adecuadamente la Ley de Laplace y los diagramas de árbol, o cualquier otra estrategia de conteo personal.

## **CUARTO CURSO**

### **CONTENIDOS**

#### **1. Aritmética y álgebra.**

Iniciación al número real. La recta real.

Notación científica. Operaciones en notación científica.

Potencias de exponente fraccionario y radicales.

Repaso y profundización en el cálculo algebraico: Operaciones con Polinomios.

Ecuaciones de primer y segundo grado. Sistemas de ecuaciones lineales.

#### **2. Geometría.**

Figuras semejantes. Razón de semejanza. Teorema de Tales.

Razones trigonométricas. Resolución de triángulos rectángulos.

Iniciación a la geometría analítica plana.

#### **3. Funciones y gráficas.**

Funciones. Estudio gráfico de una función. Características globales de las gráficas: Crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.

Estudio de las funciones polinómicas de primer y segundo grado y de las funciones exponenciales y de proporcionalidad inversa sencillas.

Interpretación y lectura de gráficas en problemas relacionados con los fenómenos naturales, la vida cotidiana y el mundo de la información.

#### **4. Estadística y Probabilidad.**

Variables discretas y continuas. Intervalos y marcas de clases.

Elaboración e interpretación de tablas de frecuencias, gráficos de barras y de sectores, histogramas y polígonos de frecuencia.

Cálculo e interpretación de los parámetros de centralización y dispersión.

Experimentos aleatorios y sucesos. Probabilidad simple y compuesta.

Utilización de distintas técnicas combinatorias en la asignación de probabilidades simples y compuestas.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**



1. Identificar y utilizar los distintos tipos de números reales para recibir y producir información en situaciones reales de la vida cotidiana y elegir, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo adecuado (mental, manual, con calculadora), dando significado a las operaciones, procedimientos y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado.
2. Estimar y calcular expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que involucren, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.
3. Simplificar expresiones numéricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números reales, expresados en forma decimal o en notación científica y aplicar las reglas y las técnicas de aproximación adecuadas a cada caso y valorando los errores cometidos.
4. Construir expresiones algebraicas y ecuaciones descriptivas de tablas, enunciados, propiedades, generalidades, códigos, recuentos, etc., e interpretar las relaciones numéricas que se dan, implícitamente, en una fórmula conocida o en una ecuación.
5. Utilizar las técnicas y procedimientos básicos del cálculo algebraico para simplificar expresiones algebraicas formadas por sumas, restas y multiplicaciones de polinomios con uno, dos o tres términos que incluyan, como máximo, dos operaciones encadenadas, para factorizar polinomios sencillos de segundo grado con coeficientes y raíces enteras y para resolver ecuaciones de primer y segundo grado y sistemas sencillo de ecuaciones lineales con dos incógnitas.
6. Resolver problemas sencillos utilizando métodos numéricos, gráficos o algebraicos, cuando se basen en la utilización de fórmulas conocidas o en el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer o de segundo grado o de sistemas sencillo de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.
7. Utilizar las unidades angulares del sistema métrico sexagesimal así como las relaciones y las razones de la trigonometría elemental para resolver problemas trigonométricos de contexto real, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.
8. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.
9. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas a través de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola) y las funciones exponenciales y de proporcionalidad inversa sencillas a través de tablas de valores significativas, con la ayuda, si es preciso, de la calculadora científica.
10. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, puntos extremos, continuidad, simetrías y periodicidad) que permiten evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla (de trazo continuo o discontinuo), y obtener información práctica en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales o prácticos de la vida cotidiana.
11. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales, correspondientes a distribuciones discretas y continuas, con ayuda de la calculadora.

12. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio, simple o compuesto sencillo, y utilizar la Ley de Laplace, los diagramas de árbol, las tablas de contingencia u otras técnicas combinatorias para calcular probabilidades simples o compuestas.

## **ANEXO VII: Enseñanzas mínimas para las Matemáticas en la ESO, según el Real Decreto 1631/2006**

### **1. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas**

Puede entenderse que todo el currículo de la materia contribuye a la adquisición de la competencia matemática, puesto que la capacidad para utilizar distintas formas de pensamiento matemático, con objeto de interpretar y describir la realidad y actuar sobre ella, forma parte del propio objeto de aprendizaje. Todos los bloques de contenidos están orientados a aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para obtener conclusiones, reducir la incertidumbre y para enfrentarse a situaciones cotidianas de diferente grado de complejidad. Conviene señalar que no todas las formas de enseñar matemáticas contribuyen por igual a la adquisición de la competencia matemática: el énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes, su utilidad para comprender el mundo que nos rodea o la misma selección de estrategias para la resolución de un problema, determinan la posibilidad real de aplicar las matemáticas a diferentes campos de conocimiento o a distintas situaciones de la vida cotidiana.

La discriminación de formas, relaciones y estructuras geométricas, especialmente con el desarrollo de la visión espacial y la capacidad para transferir formas y representaciones entre el plano y el espacio contribuye a profundizar la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico. La modelización constituye otro referente en esta misma dirección. Elaborar modelos exige identificar y seleccionar las características relevantes de una situación real, representarla simbólicamente y determinar pautas de comportamiento, regularidades e invariantes, a partir de las que poder hacer predicciones sobre la evolución, la precisión y las limitaciones del modelo.

Por su parte, la incorporación de herramientas tecnológicas como recurso didáctico para el aprendizaje y para la resolución de problemas, contribuye a mejorar la competencia en tratamiento de la información y competencia digital de los estudiantes, del mismo modo que la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico ayuda a interpretar mejor la realidad expresada por los medios de comunicación. No menos importante resulta la interacción entre los distintos tipos de lenguaje: natural, numérico, gráfico, geométrico y algebraico como forma de ligar el tratamiento de la información con la experiencia de los alumnos.

Las Matemáticas contribuyen a la competencia en comunicación lingüística ya que son concebidas como un área de expresión que utiliza continuamente la expresión oral y escrita en la formulación y expresión de las ideas. Por ello, en todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y en particular en la resolución de problemas, adquiere especial importancia la expresión tanto oral como escrita de los procesos realizados y de los razonamientos seguidos, puesto que ayudan a formalizar el pensamiento. El propio lenguaje matemático es, en sí mismo, un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para transmitir conjeturas gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.

Las matemáticas contribuyen a la competencia en expresión cultural y artística porque el mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos de esta materia.

Los propios procesos de resolución de problemas contribuyen de forma especial a fomentar la autonomía e iniciativa personal porque se utilizan para planificar estrategias, asumir retos y contribuyen a convivir con la incertidumbre controlando al mismo tiempo los procesos de toma de decisiones. También, las técnicas heurísticas que desarrolla constituyen modelos generales de tratamiento de la información y de razonamiento y consolida la adquisición de destrezas involucradas en la competencia de aprender a aprender tales como la autonomía, la perseverancia, la sistematización, la reflexión crítica y la habilidad para comunicar con eficacia los resultados del propio trabajo.

La aportación a la competencia social y ciudadana desde la consideración de la utilización de las matemáticas para describir fenómenos sociales. Las matemáticas, fundamentalmente a través del análisis funcional y de la estadística, aportan criterios científicos para predecir y tomar decisiones. También se contribuye a esta competencia enfocando los errores cometidos en los procesos de resolución de problemas con espíritu constructivo, lo que permite de paso valorar los puntos de vista ajenos en plano de igualdad con los propios como formas alternativas de abordar una situación.

## **2. Objetivos**

La enseñanza de las Matemáticas en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana.
2. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.
3. Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados a cada situación.
4. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.
5. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.
6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.
7. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.
8. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e

instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.

9. Manifestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado, que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.
10. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas áreas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.
11. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.

### **Primer curso**

#### **Contenidos**

##### **Bloque 1. Contenidos comunes**

- Utilización de estrategias y técnicas simples en la resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más simple, y comprobación de la solución obtenida.
- Expresión verbal del procedimiento que se ha seguido en la resolución de problemas.
- Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre cantidades y medidas o sobre elementos o relaciones espaciales.
- Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.
- Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.

##### **Bloque 2. Números**

- Divisibilidad de números naturales. Múltiplos y divisores comunes a varios números. Aplicaciones de la divisibilidad en la resolución de problemas asociados a situaciones cotidianas.
- Necesidad de los números negativos para expresar estados y cambios. Reconocimiento y conceptualización en contextos reales.
- Significado y usos de las operaciones con números enteros. Utilización de la jerarquía y propiedades de las operaciones y de las reglas de uso de los paréntesis en cálculos sencillos.
- Fracciones y decimales en entornos cotidianos. Diferentes significados y usos de las fracciones. Operaciones con fracciones: suma, resta, producto y cociente.
- Números decimales. Relaciones entre fracciones y decimales.
- Elaboración y utilización de estrategias personales para el cálculo mental, para el cálculo aproximado y con calculadoras.
- Razón y proporción. Identificación y utilización en situaciones de la vida cotidiana de magnitudes directamente proporcionales. Aplicación a la resolución de problemas en las que intervenga la proporcionalidad directa.
- Porcentajes para expresar composiciones o variaciones. Cálculo mental y escrito con porcentajes habituales.

### **Bloque 3. Álgebra**

- Empleo de letras para simbolizar números inicialmente desconocidos y números sin concretar. Utilidad de la simbolización para expresar cantidades en distintos contextos.
- Traducción de expresiones del lenguaje cotidiano al algebraico y viceversa. Búsqueda y expresión de propiedades, relaciones y regularidades en secuencias numéricas.
- Obtención de valores numéricos en fórmulas sencillas.
- Valoración de la precisión y simplicidad del lenguaje algebraico para representar y comunicar diferentes situaciones de la vida cotidiana.

### **Bloque 4. Geometría**

- Elementos básicos para la descripción de las figuras geométricas en el plano. Utilización de la terminología adecuada para describir con precisión situaciones, formas, propiedades y configuraciones del mundo físico.
- Análisis de relaciones y propiedades de figuras en el plano: paralelismo y perpendicularidad. Empleo de métodos inductivos y deductivos para analizar relaciones y propiedades en el plano. Construcciones geométricas sencillas: mediatriz, bisectriz.
- Clasificación de triángulos y cuadriláteros a partir de diferentes criterios. Estudio de algunas propiedades y relaciones en estos polígonos.
- Polígonos regulares. La circunferencia y el círculo.
- Construcción de polígonos regulares con los instrumentos de dibujo habituales.
- Medida y cálculo de ángulos en figuras planas.
- Estimación y cálculo de perímetros de figuras. Estimación y cálculo de áreas mediante fórmulas, triangulación y cuadriculación.
- Simetría de figuras planas. Apreciación de la simetría en la naturaleza y en las construcciones.
- Empleo de herramientas informáticas para construir, simular e investigar relaciones entre elementos geométricos.

### **Bloque 5. Funciones y gráficas**

- Organización de datos en tablas de valores.
- Coordenadas cartesianas. Representación de puntos en un sistema de ejes coordenados. Identificación de puntos a partir de sus coordenadas.
- Identificación de relaciones de proporcionalidad directa a partir del análisis de su tabla de valores. Utilización de contraejemplos cuando las magnitudes no sean directamente proporcionales.
- Identificación y verbalización de relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.
- Interpretación puntual y global de informaciones presentadas en una tabla o representadas en una gráfica. Detección de errores en las gráficas que pueden afectar a su interpretación.

### **Bloque 6. Estadística y probabilidad**

- Formulación de conjeturas sobre el comportamiento de fenómenos aleatorios sencillos y diseño de experiencias para su comprobación.
- Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar y describir situaciones inciertas.
- Diferentes formas de recogida de información. Organización en tablas de datos recogidos en una experiencia. Frecuencias absolutas y relativas.
- Diagramas de barras, de líneas y de sectores. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos.

### **Criterios de evaluación**

**1. Utilizar números naturales y enteros y las fracciones y decimales sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información.**

Se trata de comprobar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo consciente de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo más apropiado (mental, escrita o con calculadora) y transmitir informaciones utilizando los números de manera adecuada. Se debe prestar una especial atención a valorar, en casos sencillos, la competencia en el uso de operaciones combinadas como síntesis de la secuencia de operaciones aritméticas.

**2. Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones, con números enteros, decimales y fraccionarios, utilizando la forma de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto.**

Se trata de valorar la capacidad para asignar a las distintas operaciones nuevos significados y determinar cuál de los métodos de cálculo es adecuado a cada situación. Se pretende evaluar asimismo cómo se interpretan los resultados obtenidos en los cálculos y comprobar si se adopta la actitud que lleva a no tomar el resultado por bueno sin contrastarlo con la situación de partida.

**3. Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, utilizar letras para simbolizar distintas cantidades y obtener expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas.**

Este criterio pretende comprobar la capacidad para percibir en un conjunto numérico aquello que es común, la secuencia lógica con que se ha construido, un criterio que permita ordenar sus elementos y, cuando sea posible, expresar algebraicamente la regularidad percibida. Se pretende asimismo valorar el uso del signo igual como asignador y el manejo de la letra en sus diferentes acepciones. Forma parte de este criterio también la obtención del valor en fórmulas simples con una sola letra.

**4. Reconocer y describir figuras planas, utilizar sus propiedades para clasificarlas y aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico haciendo uso de la terminología adecuada.**

Se pretende comprobar la capacidad de utilizar los conceptos básicos de la geometría para abordar diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana. Se pretende evaluar también la experiencia adquirida en la utilización de diferentes elementos y formas geométricas.

**5. Estimar y calcular perímetros, áreas y ángulos de figuras planas utilizando la unidad de medida adecuada.**

Se pretende valorar la capacidad de estimar algunas medidas de figuras planas por diferentes métodos y de emplear la unidad y precisión más adecuada. Se valorará también el empleo de métodos de descomposición por medio de figuras elementales para el cálculo de áreas de figuras planas del entorno.

**6. Organizar e interpretar informaciones diversas mediante tablas y gráficas, e identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.**

Este criterio pretende valorar la capacidad de identificar las variables que intervienen en una situación cotidiana, la relación de dependencia entre ellas y visualizarla gráficamente. Se trata de evaluar, además, el uso de las tablas como instrumento para recoger información y transferirla a unos ejes coordenados, así como la

capacidad para interpretar de forma cualitativa la información presentada en forma de tablas y gráficas.

### **7. Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica.**

Se trata de valorar la capacidad para diferenciar los fenómenos deterministas de los aleatorios y, en estos últimos, analizar las regularidades obtenidas al repetir un número significativo de veces una experiencia aleatoria y hacer predicciones razonables a partir de los mismos. Además este criterio pretende verificar la comprensión del concepto de frecuencia relativa y, a partir de ella, la capacidad de inducir la noción de probabilidad.

### **8. Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo, y comprobar la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.**

Con este criterio se valora la forma de enfrentarse a tareas de resolución de problemas para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución. Se evalúa desde la comprensión del enunciado a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes, hasta la aplicación de estrategias simples de resolución, así como el hábito y la destreza necesarias para comprobar la solución. Se trata de evaluar, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje adecuado, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros. También se pretende valorar su actitud positiva para realizar esta actividad de intercambio.

## **Segundo curso**

### **Contenidos**

#### **Bloque 1. Contenidos comunes**

- Utilización de estrategias y técnicas en la resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la división del problema en partes, y comprobación de la solución obtenida.
- Descripción verbal de procedimientos de resolución de problemas utilizando términos adecuados.
- Interpretación de mensajes que contengan informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.
- Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.
- Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.
- Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.

#### **Bloque 2. Números**

- Números enteros. Operaciones. Potencias con exponente natural. Operaciones con potencias. Utilización de la notación científica para representar números grandes.



- Cuadrados perfectos. Raíces cuadradas. Estimación y obtención de raíces aproximadas.
- Relaciones entre fracciones, decimales y porcentajes. Uso de estas relaciones para elaborar estrategias de cálculo práctico con porcentajes.
- Utilización de la forma de cálculo mental, escrito o con calculadora, y de la estrategia para contar o estimar cantidades más apropiadas a la precisión exigida en el resultado y la naturaleza de los datos.
- Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad.
- Aumentos y disminuciones porcentuales.
- Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa.

### ***Bloque 3. Álgebra***

- El lenguaje algebraico para generalizar propiedades y simbolizar relaciones. Obtención de fórmulas y términos generales basada en la observación de pautas y regularidades.
- Obtención del valor numérico de una expresión algebraica.
- Significado de las ecuaciones y de las soluciones de una ecuación.
- Resolución de ecuaciones de primer grado. Transformación de ecuaciones en otras equivalentes. Interpretación de la solución.
- Utilización de las ecuaciones para la resolución de problemas. Resolución de estos mismos problemas por métodos no algebraicos: ensayo y error dirigido.

### ***Bloque 4. Geometría***

- Figuras con la misma forma y distinto tamaño. La semejanza. Proporcionalidad de segmentos. Identificación de relaciones de semejanza.
- Ampliación y reducción de figuras. Obtención, cuando sea posible, del factor de escala utilizado. Razón entre las superficies de figuras semejantes.
- Utilización de los teoremas de Thales y Pitágoras para obtener medidas y comprobar relaciones entre figuras.
- Poliedros y cuerpos de revolución. Desarrollos planos y elementos característicos. Clasificación atendiendo a distintos criterios. Utilización de propiedades, regularidades y relaciones para resolver problemas del mundo físico.
- Volúmenes de cuerpos geométricos. Resolución de problemas que impliquen la estimación y el cálculo de longitudes, superficies y volúmenes.
- Utilización de procedimientos tales como la composición, descomposición, intersección, truncamiento, dualidad, movimiento, deformación o desarrollo de poliedros para analizarlos u obtener otros.

### ***Bloque 5. Funciones y gráficas***

- Descripción local y global de fenómenos presentados de forma gráfica.
- Aportaciones del estudio gráfico al análisis de una situación: crecimiento y decrecimiento. Continuidad y discontinuidad. Cortes con los ejes. Máximos y mínimos relativos.
- Obtención de la relación entre dos magnitudes directa o inversamente proporcionales a partir del análisis de su tabla de valores y de su gráfica. Interpretación de la constante de proporcionalidad. Aplicación a situaciones reales.
- Representación gráfica de una situación que viene dada a partir de una tabla de valores, de un enunciado o de una expresión algebraica sencilla.
- Interpretación de las gráficas como relación entre dos magnitudes. Observación y experimentación en casos prácticos.
- Utilización calculadoras gráficas y programas de ordenador para la construcción e interpretación de gráficas.

### ***Bloque 6. Estadística y probabilidad***

- Diferentes formas de recogida de información. Organización de los datos en tablas. Frecuencias absolutas y relativas, ordinarias y acumuladas.
- Diagramas estadísticos. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos.

- Medidas de centralización: media, mediana y moda. Significado, estimación y cálculo. Utilización de las propiedades de la media para resolver problemas.
- Utilización de la media, la mediana y la moda para realizar comparaciones y valoraciones.
- Utilización de la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.

### **Criterios de evaluación**

#### **1. Utilizar números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.**

Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo consciente de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada (mental, escrita o con calculadora) y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. Entre las operaciones a las que se refiere este criterio deben considerarse incluidas las potencias de exponente natural. Adquiere especial relevancia evaluar el uso de diferentes estrategias que permitan simplificar el cálculo con fracciones, decimales y porcentajes, así como la habilidad para aplicar esos cálculos a una amplia variedad de contextos.

#### **2. Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y utilizarlas para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana.**

Se pretende comprobar la capacidad de identificar, en diferentes contextos, una relación de proporcionalidad entre dos magnitudes. Se trata asimismo de utilizar diferentes estrategias (empleo de tablas, obtención y uso de la constante de proporcionalidad, reducción a la unidad, etc.) para obtener elementos desconocidos en un problema a partir de otros conocidos en situaciones de la vida real en las que existan relaciones de proporcionalidad.

#### **3. Utilizar el lenguaje algebraico para simbolizar, generalizar e incorporar el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas.**

Se pretende comprobar la capacidad de utilizar el lenguaje algebraico para generalizar propiedades sencillas y simbolizar relaciones, así como plantear ecuaciones de primer grado para resolverlas por métodos algebraicos y también por métodos de ensayo y error. Se pretende evaluar también la capacidad para poner en práctica estrategias personales como alternativa al álgebra a la hora de plantear y resolver los problemas. Asimismo se ha de procurar valorar la coherencia de los resultados.

#### **4. Estimar y calcular longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos con una precisión acorde con la situación planteada y comprender los procesos de medida, expresando el resultado de la estimación o el cálculo en la unidad de medida más adecuada.**

Mediante este criterio se valora la capacidad para comprender y diferenciar los conceptos de longitud, superficie y volumen y seleccionar la unidad adecuada para cada uno de ellos. Se trata de comprobar, además, si se han adquirido las capacidades necesarias para estimar el tamaño de los objetos. Más allá de la habilidad para memorizar fórmulas y aplicarlas, este criterio pretende valorar el grado de profundidad en la comprensión de los conceptos implicados en el proceso y la diversidad de métodos que se es capaz de poner en marcha.

#### **5. Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un enunciado, obtener valores a partir de ellas y extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado.**

Este criterio pretende valorar el manejo de los mecanismos que relacionan los distintos tipos de presentación de la información, en especial el paso de la gráfica correspondiente a una relación de proporcionalidad a cualquiera de los otros tres: verbal, numérico o algebraico. Se trata de evaluar también la capacidad de analizar una gráfica y relacionar el resultado de ese análisis con el significado de las variables representadas.

**6. Formular las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoger, organizar y presentar datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas.**

Se trata de verificar, en casos sencillos y relacionados con su entorno la capacidad de desarrollar las distintas fases de un estudio estadístico: formular la pregunta o preguntas que darán lugar al estudio, recoger la información, organizarla en tablas y gráficas, hallar valores relevantes (media, moda, valores máximo y mínimo, rango) y obtener conclusiones razonables a partir de los datos obtenidos. También se pretende valorar la capacidad para utilizar la hoja de cálculo, para organizar y generar las gráficas más adecuados a la situación estudiada.

**7. Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.**

Con este criterio se valora la forma de enfrentarse a tareas de resolución de problemas para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución. Se evalúa desde la comprensión del enunciado a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes, hasta la aplicación de estrategias de resolución, así como el hábito y la destreza necesarias para comprobar la corrección de la solución y su coherencia con el problema planteado. Se trata de evaluar, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje suficientemente preciso, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros. También se pretende valorar su actitud positiva para realizar esta actividad de contraste.

### ***Tercer curso***

#### **Contenidos**

##### **Bloque 1. Contenidos comunes**

- Planificación y utilización de estrategias en la resolución de problemas, tales como el recuento exhaustivo, la inducción o la búsqueda de problemas afines, y comprobación del ajuste de la solución a la situación planteada.
- Descripción verbal de relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución utilizando la terminología precisa.
- Interpretación de mensajes que contengan informaciones de carácter cuantitativo o simbólico o sobre elementos o relaciones espaciales.
- Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.
- Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.

- Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.

### **Bloque 2. Números**

- Números decimales y fracciones. Transformación de fracciones en decimales y viceversa. Números decimales exactos y periódicos. Fracción generatriz.
- Operaciones con fracciones y decimales. Cálculo aproximado y redondeo. Cifras significativas. Error absoluto y relativo. Utilización de aproximaciones y redondeos en la resolución de problemas de la vida cotidiana con la precisión requerida por la situación planteada.
- Potencias de exponente entero. Significado y uso. Su aplicación para la expresión de números muy grandes y muy pequeños. Operaciones con números expresados en notación científica. Uso de la calculadora.
- Representación en la recta numérica. Comparación de números racionales.

### **Bloque 3. Álgebra**

- Análisis de sucesiones numéricas. Progresiones aritméticas y geométricas.
- Sucesiones recurrentes. Las progresiones como sucesiones recurrentes.
- Curiosidad e interés por investigar las regularidades, relaciones y propiedades que aparecen en conjuntos de números.
- Traducción de situaciones del lenguaje verbal al algebraico.
- Transformación de expresiones algebraicas. Igualdades notables.
- Resolución de ecuaciones de primer y segundo grado con una incógnita. Sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.
- Resolución de problemas mediante la utilización de ecuaciones, sistemas y otros métodos personales. Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje algebraico para resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana.

### **Bloque 4. Geometría**

- Determinación de figuras a partir de ciertas propiedades. Lugar geométrico.
- Aplicación de los teoremas de Tales y Pitágoras a la resolución de problemas geométricos y del medio físico.
- Traslaciones, simetrías y giros en el plano. Elementos invariantes de cada movimiento.
- Uso de los movimientos para el análisis y representación de figuras y configuraciones geométricas.
- Planos de simetría en los poliedros.
- Reconocimiento de los movimientos en la naturaleza, en el arte y en otras construcciones humanas.
- Coordenadas geográficas y husos horarios. Interpretación de mapas y resolución de problemas asociados.
- Curiosidad e interés por investigar sobre formas, configuraciones y relaciones geométricas.

### **Bloque 5. Funciones y gráficas**

- Análisis y descripción cualitativa de gráficas que representan fenómenos del entorno cotidiano y de otras materias.
- Análisis de una situación a partir del estudio de las características locales y globales de la gráfica correspondiente: dominio, continuidad, monotonía, extremos y puntos de corte. Uso de las tecnologías de la información para el análisis conceptual y reconocimiento de propiedades de funciones y gráficas.
- Formulación de conjeturas sobre el comportamiento del fenómeno que representa una gráfica y su expresión algebraica.
- Análisis y comparación de situaciones de dependencia funcional dadas mediante tablas y enunciados.

- Utilización de modelos lineales para estudiar situaciones provenientes de los diferentes ámbitos de conocimiento y de la vida cotidiana, mediante la confección de la tabla, la representación gráfica y la obtención de la expresión algebraica.
- Utilización de las distintas formas de representar la ecuación de la recta.

### **Bloque 6. Estadística y probabilidad**

- Necesidad, conveniencia y representatividad de una muestra. Métodos de selección aleatoria y aplicaciones en situaciones reales.
- Atributos y variables discretas y continuas.
- Agrupación de datos en intervalos. Histogramas y polígonos de frecuencias.
- Construcción de la gráfica adecuada a la naturaleza de los datos y al objetivo deseado.
- Media, moda, cuartiles y mediana. Significado, cálculo y aplicaciones.
- Análisis de la dispersión: rango y desviación típica. Interpretación conjunta de la media y la desviación típica.
- Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones. Actitud crítica ante la información de índole estadística.
- Utilización de la calculadora y la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar cálculos y generar las gráficas más adecuados.
- Experiencias aleatorias. Sucesos y espacio muestral. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.
- Cálculo de probabilidades mediante la ley de Laplace. Formulación y comprobación de conjeturas sobre el comportamiento de fenómenos aleatorios sencillos.
- Cálculo de la probabilidad mediante la simulación o experimentación.
- Utilización de la probabilidad para tomar decisiones fundamentadas en diferentes contextos. Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar, describir y predecir situaciones inciertas.

### **Criterios de evaluación**

#### **1. Utilizar los números racionales, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.**

Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo conscientes de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada: mental, escrita o con calculadora, y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. Es relevante también la adecuación de la forma de expresar los números: decimal, fraccionaria o en notación científica, a la situación planteada. En los problemas que se han de plantear en este nivel adquiere especial relevancia el empleo de la notación científica así como el redondeo de los resultados a la precisión requerida y la valoración del error cometido al hacerlo.

#### **2. Expresar mediante el lenguaje algebraico una propiedad o relación dada mediante un enunciado y observar regularidades en secuencias numéricas obtenidas de situaciones reales mediante la obtención de la ley de formación y la fórmula correspondiente, en casos sencillos.**

A través de este criterio, se pretende comprobar la capacidad de extraer la información relevante de un fenómeno para transformarla en una expresión algebraica. En lo referente al tratamiento de pautas numéricas, se valora si se está capacitado para analizar regularidades y obtener expresiones simbólicas, incluyendo formas iterativas y recursivas.

**3. Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.**

Este criterio va dirigido a comprobar la capacidad para aplicar las técnicas de manipulación de expresiones literales para resolver problemas que puedan ser traducidos previamente a ecuaciones y sistemas. La resolución algebraica no se plantea como el único método de resolución y se combina también con otros métodos numéricos y gráficos, mediante el uso adecuado de los recursos tecnológicos.

**4. Reconocer las transformaciones que llevan de una figura geométrica a otra mediante los movimientos en el plano y utilizar dichos movimientos para crear sus propias composiciones y analizar, desde un punto de vista geométrico, diseños cotidianos, obras de arte y configuraciones presentes en la naturaleza.**

Con este objetivo se pretende valorar la comprensión de los movimientos en el plano, para que puedan ser utilizados como un recurso más de análisis en una formación natural o en una creación artística. El reconocimiento de los movimientos lleva consigo la identificación de sus elementos característicos: ejes de simetría, centro y amplitud de giro, etc. Igualmente los lugares geométricos se reconocerán por sus propiedades, no por su expresión algebraica. Se trata de evaluar, además, la creatividad y capacidad para manipular objetos y componer movimientos para generar creaciones propias.

**5. Utilizar modelos lineales para estudiar diferentes situaciones reales expresadas mediante un enunciado, una tabla, una gráfica o una expresión algebraica.**

Este criterio valora la capacidad de analizar fenómenos físicos, sociales o provenientes de la vida cotidiana que pueden ser expresados mediante una función lineal, construir la tabla de valores, dibujar la gráfica utilizando las escalas adecuadas en los ejes y obtener la expresión algebraica de la relación. Se pretende evaluar también la capacidad para aplicar los medios técnicos al análisis de los aspectos más relevantes de una gráfica y extraer de ese modo la información que permita profundizar en el conocimiento del fenómeno estudiado.

**6. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas teniendo en cuenta la adecuación de las tablas y gráficas empleadas y analizar si los parámetros son más o menos significativos.**

Se trata de valorar la capacidad de organizar, en tablas de frecuencias y gráficas, información de naturaleza estadística, atendiendo a sus aspectos técnicos, funcionales y estéticos (elección de la tabla o gráfica que mejor presenta la información), y calcular, utilizando si es necesario la calculadora o la hoja de cálculo, los parámetros centrales (media, mediana y moda) y de dispersión (recorrido y desviación típica) de una distribución. Asimismo se valorará la capacidad de interpretar información estadística dada en forma de tablas y gráficas y obtener conclusiones pertinentes de una población a partir del conocimiento de sus parámetros más representativos.

**7. Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica o como resultado del recuento de posibilidades, en casos sencillos.**

Se pretende medir la capacidad de identificar los sucesos elementales de un experimento aleatorio sencillo y otros sucesos asociados a dicho experimento. También la capacidad de determinar e interpretar la probabilidad de un suceso a partir de la experimentación o del cálculo (Ley de Laplace), en casos sencillos. Por ello tienen especial interés las situaciones que exijan la toma de decisiones

razonables a partir de los resultados de la experimentación, simulación o, en su caso, del recuento.

**8. Planificar y utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el recuento exhaustivo, la inducción o la búsqueda de problemas afines y comprobar el ajuste de la solución a la situación planteada y expresar verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas, e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.**

Se trata de evaluar la capacidad para planificar el camino hacia la resolución de un problema e incorporar estrategias más complejas a su resolución. Se evalúa así mismo la perseverancia en la búsqueda de soluciones, la coherencia y ajuste de las mismas a la situación a resolver así como la confianza en la propia capacidad para lograrlo. También, se trata de valorar la precisión del lenguaje utilizado para expresar todo tipo de informaciones que contengan cantidades, medidas, relaciones, numéricas y espaciales, así como estrategias y razonamientos utilizados en la resolución de un problema.

#### **Cuarto curso**

#### **OPCIÓN A**

##### **Contenidos**

##### **Bloque 1. Contenidos comunes**

- Planificación y utilización de procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, tales como la emisión y justificación de hipótesis o la generalización.
- Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución de problemas con la precisión y rigor adecuados a la situación.
- Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.
- Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.
- Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.
- Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.

##### **Bloque 2. Números**

- Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.
- Proporcionalidad directa e inversa. Aplicación a la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes sucesivos. Interés simple y compuesto.
- Uso de la hoja de cálculo para la organización de cálculos asociados a la resolución de problemas cotidianos y financieros.
- Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.
- Representación de números en la recta numérica.

##### **Bloque 3. Bloque Álgebra**

- Manejo de expresiones literales para la obtención de valores concretos en fórmulas y ecuaciones en diferentes contextos.
- Resolución gráfica y algebraica de los sistemas de ecuaciones. Resolución de problemas cotidianos y de otras áreas de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.

- Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante ensayo-error o a partir de métodos gráficos con ayuda de los medios tecnológicos.

#### **Bloque 4. Geometría**

- Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.
- Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.

#### **Bloque 5. Funciones y gráficas**

- Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión analítica. Análisis de resultados.
- La tasa de variación media como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.
- Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.

#### **Bloque 6. Estadística y probabilidad**

- Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas al alumno.
- Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.
- Gráficas estadísticas: gráficas múltiples, diagramas de caja. Uso de la hoja de cálculo.
- Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.
- Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para el recuento de casos y la asignación de probabilidades.
- Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.

#### **Criterios de evaluación**

##### **1. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.**

Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo conscientes de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada: mental, escrita o con calculadora, y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. En este nivel adquiere especial importancia observar la capacidad de los alumnos para manejar los números en diversos contextos cercanos a lo cotidiano, así como otros aspectos de los números relacionados con la medida, números muy grandes o muy pequeños.

##### **2. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.**

Este criterio va dirigido a comprobar la capacidad para aplicar porcentajes, tasas, aumentos y disminuciones porcentuales a problemas vinculados a situaciones financieras habituales y a valorar la capacidad de utilización de las tecnologías de la información para realizar los cálculos, cuando sea preciso.

##### **3. Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.**

Este criterio va dirigido a comprobar que el alumno está preparado para aplicar las técnicas de manipulación de expresiones literales para resolver problemas que



puedan ser traducidos previamente en forma de ecuaciones y sistemas. La resolución algebraica no se plantea como el único método de resolución y se combina también con otros métodos numéricos y gráficos y mediante el uso adecuado de las tecnologías de la información.

**4. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales.**

Se pretende comprobar el desarrollo de estrategias para calcular magnitudes desconocidas a partir de otras conocidas, utilizar los instrumentos de medida disponibles, aplicar las fórmulas apropiadas y desarrollar las técnicas y destrezas adecuadas para realizar la medición propuesta.

**5. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.**

Este criterio pretende evaluar la capacidad de discernir a qué tipo de modelo, de entre los estudiados: lineal, cuadrático o exponencial, responde un fenómeno determinado y de extraer conclusiones razonables de la situación asociada al mismo, utilizando para su análisis, cuando sea preciso las tecnologías de la información.

**6. Analizar tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones reales para obtener información sobre su comportamiento.**

A la vista del comportamiento de una gráfica o de los valores numéricos de una tabla, se valorará la capacidad de extraer conclusiones sobre el fenómeno estudiado. Para ello será preciso la aproximación e interpretación de las tasas de variación a partir de los datos gráficos o numéricos.

**7. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales, correspondientes a distribuciones discretas y continuas, y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.**

Se trata de valorar la capacidad de organizar la información estadística en tablas y gráficas y calcular los parámetros que resulten más relevantes, con ayuda de la calculadora o la hoja de cálculo. En este nivel se pretende además que los alumnos tengan en cuenta la representatividad y la validez del procedimiento de elección de la muestra y analicen la pertinencia de la generalización de las conclusiones del estudio a toda la población.

**8. Aplicar los conceptos y técnicas de cálculo de probabilidades para resolver diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana.**

Se pretende que los alumnos sean capaces de identificar el espacio muestral en experiencias simples y en experiencias compuestas sencillas, en contextos concretos de la vida cotidiana, y utilicen la Ley de Laplace, los diagramas de árbol o las tablas de contingencia para calcular probabilidades. Se pretende, además, que los resultados obtenidos se utilicen para la toma de decisiones razonables en el contexto de los problemas planteados.

**9. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas y expresar verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas, e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.**

Se trata de evaluar la capacidad de planificar el camino hacia la resolución de un problema, comprender las relaciones matemáticas que intervienen y elegir y aplicar estrategias y técnicas de resolución aprendidas en los cursos anteriores, confiando en su propia capacidad e intuición. Asimismo, se trata de valorar la precisión del lenguaje utilizado para expresar todo tipo de informaciones que contengan

cantidades, medidas, relaciones, numéricas y espaciales, así como estrategias y razonamientos utilizados en la resolución de un problema.

## **ANEXO VIII: Evaluación, promoción y titulación en la ESO: Legislación de referencia**

### **1- LOE:**

#### **- Art. 28: Evaluación y promoción**

- 1- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
- 2- Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
- 3- Promocionan:
  - 1- cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas
  - 2- tengan evaluación negativa en 2 materias (con 3 suspensas o más, repiten)
  - 3- excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en 3 materias cuando el equipo docente considere que:
    - la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente,
    - tiene expectativas favorables de recuperación y
    - dicha promoción beneficiará su evolución académica.
  - 4- Las Administraciones educativas regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación
- 4- Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen.
- 5- Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tenida en cuenta a efectos de promoción y titulación previstos en los apartados anteriores.
- 6- Repetición:
  - El alumno podrá repetir el mismo curso 1 sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa.
  - Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4.(art. 4.2. la enseñanza básica comprende 10 años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los 6 y los 17 años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los 18 años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso).
  - Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en 4º si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.
- 7- En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.
- 8- Los alumnos que al finalizar 4º no hayan obtenido el título de GESO, podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.

- **Art. 31: Título de GESO:**

- 1- Los alumnos que al terminar la ESO hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de GESO.
- 2- El título de GESO permitirá acceder a:
  - bachillerato
  - la formación profesional de GM
  - los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño
  - las enseñanzas deportivas de grado medio y
  - al mundo laboral
- 3- Los alumnos que cursen la ESO y no obtengan el título, recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados.

**2- R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (Norma básica).**

- **Art. 10: Evaluación:**

- 1- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
- 2- Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.
- 3- Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
- 4- El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.
- 5- En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.
- 6- Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

- **Art. 11: Promoción**

- 1- Al finalizar cada uno de los cursos y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo docente tomará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado.
- 2- Promoción:
  - Se hayan superado los objetivos de las materias cursadas
  - Se tenga evaluación negativa en 2 materias como máximo
  - Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con ev. negativa en 3 materias cuando el equipo docente considere q:
    - la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente
    - tiene expectativas favorables de recuperación y que
    - dicha promoción beneficiará su evolución académica
- 3- Con el fin de facilitar al alumnado la recuperación de las materias con evaluación negativa, las administraciones educativas determinarán las condiciones y regularán el procedimiento para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en cada uno de los cursos.
- 4- Quien promocióne sin haber superado todas las materias seguirá un programa de refuerzo destinado a recuperar los aprendizajes no adquiridos y deberá superar la evaluación correspondiente a dicho programa. Esta

circunstancia será tenida en cuenta a los efectos de calificación de las materias no superadas, así como de los de promoción y, en su caso, obtención del título.

- 5- El alumno podrá repetir al mismo curso una sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa. Excepcionalmente podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en cursos anteriores de la etapa.
  - 6- Cuando la segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad establecido en el art. 1.1:
    - Art. 1.1. La ESO tiene carácter obligatorio y gratuito y constituye, junto con la Educación primaria, la educación básica. Comprende 4 cursos académicos que se seguirán ordinariamente entre los 12 y los 17 años. Con carácter general, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los 18 años de edad cumplidos en el año que finalice el curso.
- **Art. 15: Título de graduado en ESO:**
- 1- Los alumnos que al terminar la ESO hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de GESO
  - 2- Título:
    - quienes superen todas las materias de la etapa
    - aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en 1 o 2 materias y e, excepcionalmente, en 3, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no les ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de etapa.
  - 3- Los alumnos que curse PDC obtendrán el título de GEO si superan todos los ámbitos y materias que integren el programa. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que, habiendo superados los 2 ámbitos, tengan evaluación negativa en 1 ó 2 materias y, excepcionalmente, en 3 siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
  - 4- Las administraciones educativas podrán establecer que quienes al finalizar la etapa no hayan obtenido el título de GESO y tengan la edad máxima a la que hacer referencia el art. 1.1. dispongan durante los 2 años siguientes de una convocatoria anual de pruebas para superar aquellas materias pendientes de calificación positiva, siempre que el nº de éstas no sea superior a 5.
  - 5- Los alumnos que hayan cursado un programa de cualificación profesional inicial obtendrán el título de GESO si han superado los módulos a los que hace referencia el art. 30. 3.c de la LOE.
  - 6- Los alumnos que cursen la ESO y no obtengan el título recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años y materias cursados.
- **Art 16: Documentos e informes de evaluación**
- El MEC, previo informe de las CCAA, determinará los elementos de los documentos básicos de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

### **3- D. 69/2007 de 29 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la ESO en Castilla-La Mancha:**

- **Art. 13: Evaluación:**
- 1- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
  - 2- El profesorado evaluará al alumnado teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las materias serán

referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como de consecución de los objetivos.

- 3- En el marco de la evaluación continua y para facilitar al alumnado la recuperación de materias con evaluación negativa, los centros docentes organizarán y realizarán pruebas extraordinarias en el mes de septiembre en el calendario que establezca la Consejería competente.
- 4- Las Programaciones didácticas incluirán las previsiones necesarias para garantizar la recogida e intercambio de información periódica y sistemática con las familias y con el propio alumnado y definirá el modelo de informe trimestral a facilitar a las mismas. Estos informes describirán el nivel de competencia alcanzado por el alumnado en el desarrollo de las capacidades a través de procedimientos que determine la Consejería competente.
- 5- Los documentos oficiales de evaluación se ajustarán a lo establecido por la normativa básica de acuerdo con el art. 16 del RD.
- 6- El profesorado evaluará, junto a las competencias alcanzadas por el alumnado, el proceso de enseñanza y su propia práctica docente de acuerdo con lo establecido en la normativa.

- **Art. 14: Promoción:**

- 1- Al finalizar cada uno de los cursos y como consecuencia del proceso de evaluación el equipo docente tomará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado. La decisión de promoción será adoptada de forma colegiada por el conjunto de profesores que imparte su docencia al alumno respectivo con el asesoramiento del responsable de orientación.
- 2- El alumnado promocionará al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tenga evaluación negativa en 2 materias como máximo y repetirá curso cuando tenga evaluación negativa en 3 o más materias.

Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en 3 materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica.

- 3- Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los planes de trabajo individualizados a los que hacer referencia el art. 10 de este D. (Respuesta a la diversidad).
- 4- El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y 2 veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad establecido en el artículo 2.2. de este decreto.

- Art. 2.2: la etapa de ESO comprende los 4 curso académicos que se cursan ordinariamente, entre los 12 y los 17 años. Con carecer general, los alumno tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los 18 años cumplidos en el año en que finalice el curso.

Excepcionalmente, podrá repetir una segunda vez en 4º curso sin no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

- 7- Los padres o tutores deberá conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción de sus hijos y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo (de acuerdo con art. 4.2 de LODE).

- **Art. 16: Título de GESO:**

- 1- Titulación:
  - siempre que obtenga las competencias básicas y los objetivos de la etapa y supere todas las materias

- con 2 evaluación negativa en 1 ó 2 materias y, excepcionalmente, en 3, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no le impida alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
  - 2- Titulación en diver:
    - el alumnado que curse PDC obtendrá el título de GESO si supera todos los ámbitos y materias que integran el programa.
    - aquellos que habiendo superado los dos ámbitos, tengan evaluación negativa en 1 ó 2 materias y, excepcionalmente, en 3, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
  - 3- Titulación en un programa de cualificación profesional inicial:
    - tener superados los módulos a los que hace referencia el art. 30.3c de la LOE: "Módulos de carácter voluntario para los alumnos que conduzcan a la obtención del título de GESO y que podrán cursarse de manera simultánea con los otros dos módulos (módulos específicos y módulos formativos) o una vez superados éstos.
  - 4- El alumnado que curse la ESO y no obtenga el título recibirá un certificado de escolaridad en el que consten los años y materias cursados.
  - 5- El alumnado que al finalizar la etapa no haya obtenido el título de GESO y alcance la edad máxima a la que hace referencia el art. 2.2. (La etapa de la ESO comprende 4 años académicos que se cursan, ordinariamente, entre los 12 y los 16 años. Con carácter general, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los 18 años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso), dispondrá, durante los 2 años siguientes, de una convocatoria anual de pruebas para superar aquellas materias pendientes de calificación positiva, siempre que el nº de éstas no sea superior a 5. Dichas pruebas serán organizadas por los respectivos centros (ya añadida corrección errores).
- **Disposiciones transitorias**
- Primera: Del calendario de implantación
- 1- La implantación del currículo de este D. se realizará de acuerdo con el R.D. 806/2006, de 30 de junio por el que se establece el calendario de aplicación
  - 2- En el curso 2007/2008:
    - 1º y 3º de ESO
    - la evaluación y promoción
    - los requisitos de obtención del título de GESO
    - los programas de cualificación profesional inicial
  - 3- En el curso 2008/2009:000:
    - 2º y 4º de ESO
    - La evaluación de diagnóstico
    - Las pruebas para que las personas mayores de 18 años puedan obtener el Título de GESO
  - 4- En tanto se implanta la nueva ordenación, el referente curricular para aquellos cursos en los que aún no se han implantado las nuevas enseñanzas será el R.D. 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el R.D. 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

#### **4- Orden de 4 de junio de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado en la ESO (en Castilla-La Mancha):**

##### **Finalidad (art. 2):**

- La evaluación en la ESO tiene como finalidad conocer el ncc alcanzado por el alumnado en:
  - el conocimiento de los elementos básicos de la cultura
  - la consolidación de los hábitos de estudio y de trabajo y
  - el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos

##### **Carácter de la evaluación (art. 3):**

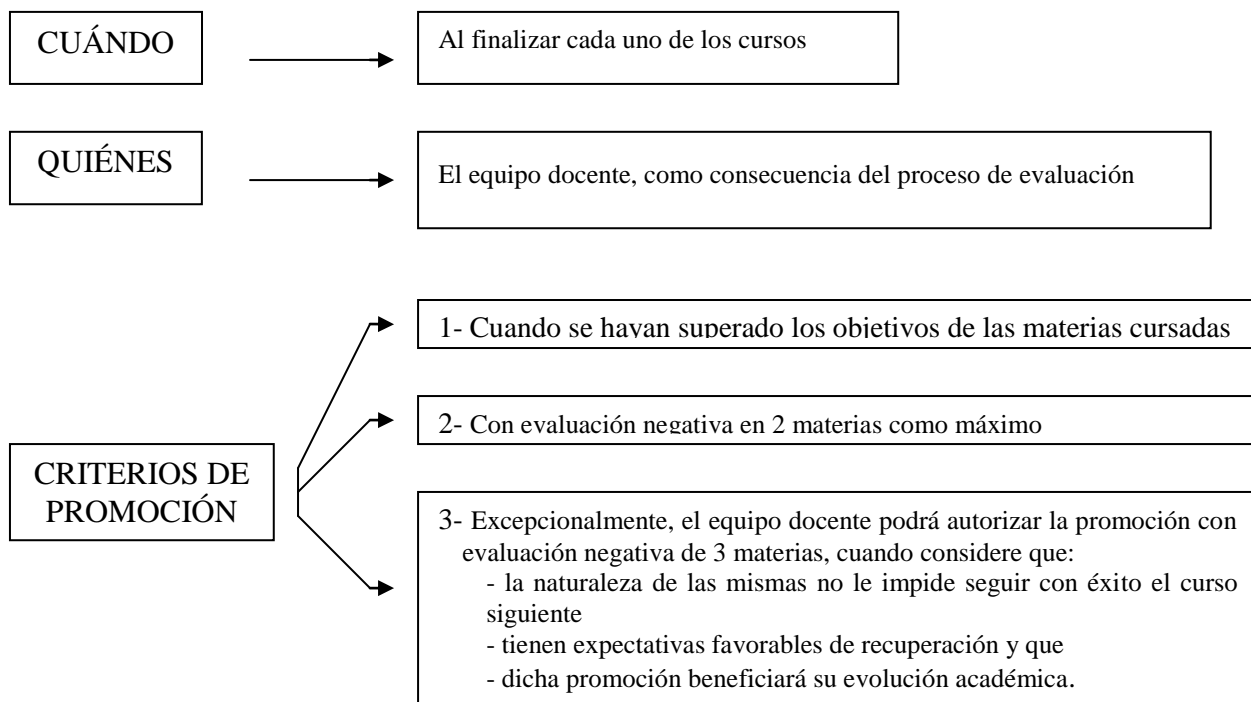
- 1- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO será continua, integradora y diferenciada según las distintas materias y ámbitos del currículo.
- 2- El profesorado evaluará al alumnado teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las materias permitirán valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de los objetivos.
- 3- La evaluación continua tiene un carácter formativo y permite incorporar medidas de ampliación, enriquecimiento y refuerzo para todo el alumnado en función de las necesidades que se deriven del proceso educativo. Estas medidas se adoptarán desde el momento en el que se identifiquen y en cualquier momento del curso y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.
- 4- La evaluación final de cada curso tendrá el carácter de síntesis valorativa del proceso evaluador.

##### **Proceso y procedimientos de la evaluación continua (art. 4):**

- 1- La evaluación continua se concreta y organiza durante el curso con:
  - un momento inicial
  - el seguimiento y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del mismo
  - un momento de síntesis final al concluir el proceso ordinario o, en su caso, extraordinario.
- 8- Los procedimientos de evaluación serán variados y descriptivos para facilitar la información al profesorado y al propio alumnado del desarrollo alcanzado en cada una de las competencias básicas y del progreso diferenciado de cada una de las materias y ámbitos. El profesorado incluirá en la Programación didáctica para desarrollar en la práctica del aula estrategias que permitan al alumnado evaluar su propio aprendizaje.
- 9- El tutor, con el asesoramiento del responsable de orientación, coordinará la elaboración de un plan de trabajo individualizado para aquel alumnado que no alcance el nivel suficiente en alguna de las áreas en cualquiera de las fases del curso. Asimismo, se elaborará un plan de trabajo individualizado para el alumnado que:
  - permanece un año más en el mismo curso o
  - promocióne al curso siguiente con materias insuficientes.
- 10- La superación de las materias insuficientes del alumnado que promocióne al curso siguiente tendrá como referente de la evaluación lo establecido en el plan de trabajo individualizado y se hará efectiva al finalizar el año académico.



### Promoción (art. 5):



En el caso de que Ciencias de la naturaleza se desdoble en 3º en Biología y geología y F y Q, se considerarán como una única materia a efectos de promoción.

### Repetición (art. 5):

- El alumno podrá repetir una sola vez el mismo curso y, como máximo, dos veces dentro de la etapa.
- Excepcionalmente, se podrá repetir una segunda vez en 4º si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa, tal y como establece el art. 28.6 de la LOE, siempre que pueda favorecer el desarrollo personal del alumno.
- Cuando la 2ª repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad establecido, de acuerdo con lo establecido en el art. 11.7 del RD.
- Con evaluación negativa en 3 o más materias.
- Asimismo, el alumnado que al finalizar el PDC no esté en condiciones de obtener el título de GESO y cumpla con los requisitos de edad establecidos para la permanencia en esta etapa, podrá permanecer un año más en el mismo.
- Si al finalizar el primer curso del PDC, el equipo docente considera que el alumno ha alcanzado de forma suficiente los objetivos y las competencias básicas y siempre que favorezca su desarrollo, podrá tomarse la decisión de realizar 4º mediante un proceso de escolarización normalizado.
- Los padres o tutores deberán conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción de sus hijos o tutelados y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su proceso educativo (de acuerdo con la LOE, art. 4.2. e.)

### Las pruebas extraordinarias:

- El alumnado que, una vez concluido el proceso ordinario de evaluación, haya obtenido una calificación de insuficiente en alguna materia o ámbito de cada uno de los cursos, podrá presentarse a una prueba extraordinaria que tendrá lugar en el mes de septiembre en las fechas que determine el centro docente,

dentro de los plazos que establezca la Consejería competente en materia de educación.

- Las pruebas extraordinarias, en todo caso, forman parte del proceso de evaluación continua, serán elaboradas por los departamentos de coordinación didáctica teniendo en cuenta el plan individualizado de trabajo propuesto al concluir la evaluación ordinaria y, en todo caso, los criterios de evaluación establecidos para valorar en las materias el grado de adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de los objetivos.

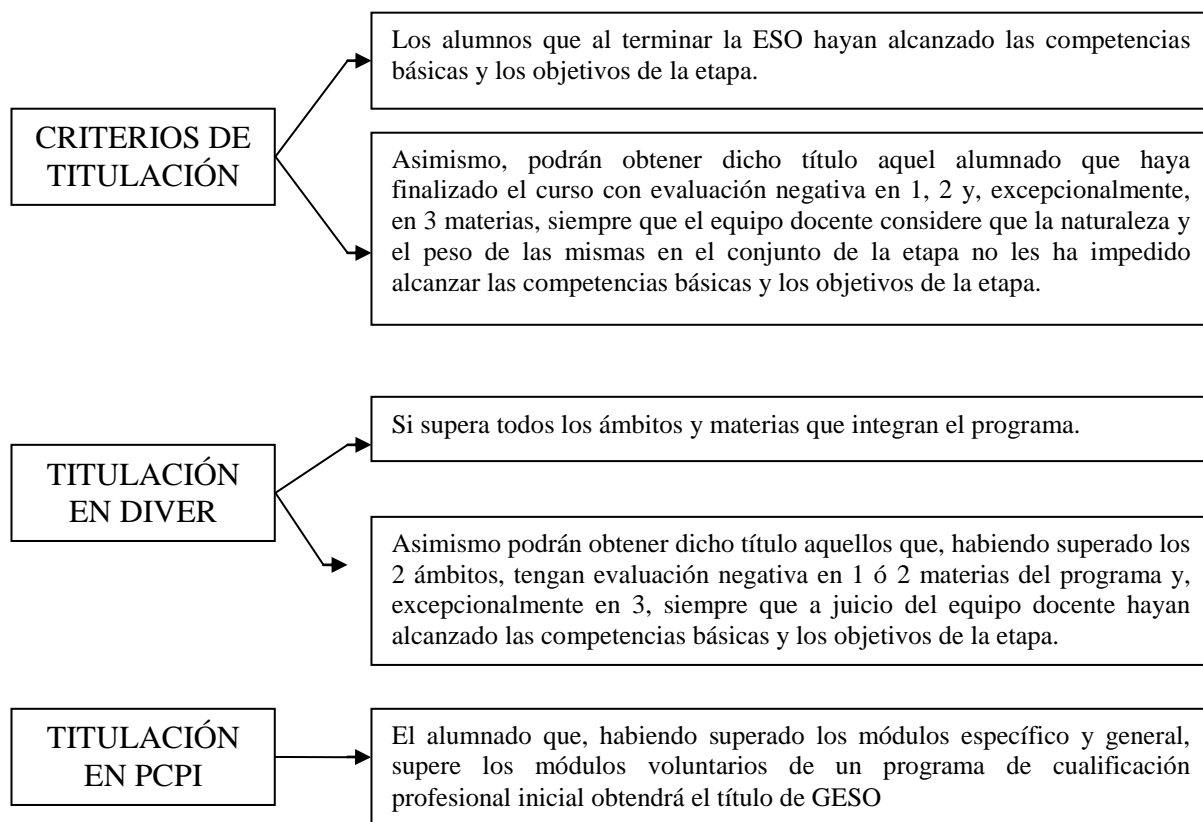
#### **Evaluación y promoción de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo:**

- La evaluación de este alumnado tendrá las mismas características que las del resto del alumnado
- Cuando de la evaluación se derive un plan de trabajo individualizado coordinado por el tutor, previo informe y asesoramiento de la persona responsable de orientación, el referente de la evaluación y la promoción serán los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se determinen en el mismo.
- La promoción del alumnado con altas capacidades intelectuales se ajustará a lo establecido en la normativa vigente.

#### **Resultados de la evaluación:**

- Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos que determine la normativa básica
- En aquellos centros que opten por organizar las materias de los cursos 1º y/o 2º en ámbitos, los resultados se recogerán en los documentos de evaluación, de forma diferenciada para cada una de ellas.

#### **Título de GESO:**



El alumnado que no obtenga el título, recibirá un certificado de escolaridad en el que consten los años y materias cursados. Adjunto al mismo recibirá una orientación personalizada sobre su futuro académico y profesional que será elaborado por el responsable de orientación.

**Coordinación y desarrollo de la evaluación:**

- El equipo docente está constituido por el conjunto de profesores que imparten docencia al alumno. El responsable de orientación facilitará el asesoramiento necesario al citado equipo docente.
- El equipo docente, coordinado por el tutor, de acuerdo con los criterios establecidos en el Claustro de profesores, planificará de forma sistemática el proceso de evaluación, se reunirá en sesiones de evaluación para calificar al alumnado y para adoptar las decisiones de promoción y titulación.
- El equipo docente, celebrará, al menos, 5 sesiones para evaluar al alumnado y al grupo y para elaborar los informes a las familias. Las sesiones se celebrarán al principio y al final del curso escolar, al concluir cada uno de los trimestres y al terminar la prueba extraordinaria. La sesión de evaluación del último trimestre se podrá hacer coincidir con la sesión final.

## **ANEXO IX: Transcripción de Entrevistas**

### **Profesor/a E1**

#### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

Me parece bien que la educación sea obligatoria y común hasta los 15 ó 16 años y el Bachillerato me parece corto con 2 años, pero antes de reestructurarlo todo de nuevo lo dejaría como está con algún pequeño cambio.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

No

**¿Por qué?**

Porque aumentarían los problemas de convivencia en los centros al tener obligados a los chicos de 17 y 18 que no quieren estar ahí, perjudicaría mucho a los alumnos que quieran estudiar.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Yo creo que en la ESO más.

**¿Qué etapa es más problemática?**

La ESO, sin duda.

**¿Y por qué?**

Porque están todos los alumnos, quieran estudiar o no, hasta los 16. Algunos están por obligación y no les interesa lo más mínimo lo que repercute en muchos problemas de disciplina.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Creo que más del 30%.

**¿Y en Castilla-La Mancha?**

No lo sé.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

Fundamentalmente a la desmotivación y al desinterés, porque recursos materiales y profesionales tienen más que nunca y la exigencia académica es menor que en tiempos pasados. Parece como si no valorasen los estudios, la mayoría de los alumnos de ESO están porque se les obliga pero no porque vean la educación como algo beneficioso para su futuro. Yo recuerdo que antes estudiábamos por nuestro futuro pero ahora parece que no les preocupa.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Más o menos.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

El currículo para las programaciones y la organización de los centros para el horario, el reparto de grupos y todo eso. Bueno y la del concurso de traslados por interés personal.

**¿Consideras que estás al día sobre la normativa educativa más importante que afecta a tu trabajo?**

Estar al día es difícil, ¡porque con tanto cambio!

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Sí, hace falta un pacto educativo porque no podemos estar sujetos a bandazos. Desde hace varios años cada curso hay que mirar alguna nueva norma que entra en vigor o que deroga a otra. Tanto cambio perjudica a todos, a los profesores nos desalienta y a las familias las desconcierta, porque de pronto se suprimen medidas que se habían planteado como imprescindibles anteriormente.

Además, también parece que los políticos son incapaces de lograr un Pacto de Estado en Educación. Yo creo que tanto cambio legislativo desestabiliza y perjudica la enseñanza y crea un malestar general.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE**

**y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

El de los contenidos por cursos.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Una moda, como lo fueron en su día los temas transversales, de los que ahora ya ni se sabe nada.

**¿Lo trabajas en tu centro? ¿Cómo?**

Lo hemos introducido en la programación, y lo tenemos en cuenta en la metodología para mejorar los resultados de la evaluación externa de diagnóstico que es por competencias. Pero yo creo que la mayoría de los profesores lo pone en el papel de la programación y nada más.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Qué te parece?**

Es casi idéntico al establecido por el Ministerio. No conozco el de otras comunidades autónomas para poder comparar.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

No, están por encima. Además, creo que son los mismos para toda España, se rigen por el currículo nacional y cambian cada vez que cambia la ley de educación nacional.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

Los dos, pero más el libro por comodidad para los alumnos y para mi.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

No, si te fijas por ejemplo en la ESO, los alumnos que acaban y titulan no llegan a cumplir esos objetivos.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

No, suponen cambiar la programación y los libros de texto por obligación, pero en mi asignatura los temas siguen siendo los mismos.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Veó bien que se haya rebajado la edad de los 16 para entrar en los Programas de Diversificación y PGS. La compensatoria se empezó a desarrollar pero ahora ha desaparecido, no sé por qué.

Los itinerarios no me parecen bien, porque se harían grupos de “buenos y malos” y los malos con los malos se vuelven más malos. Además esos grupos se dejarían para los profesores interinos y con menos experiencia.

**¿Las medidas en Bachillerato son suficientes?**

Sí.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Sí.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

Sí, más o menos.

**¿Qué te parecen, son suficientes?**

Muchas no se llevan a cabo, como los programas de currículo adaptado para los alumnos de primer ciclo de ESO

**¿Qué cambiarías?**

Poner medidas para los alumnos con un poco de interés del primer ciclo de ESO, al estilo de la diversificación de 3º y 4º. El fracaso escolar se reduciría si los profesores pudiéramos dedicar más tiempo a alumnos rezagados, pero esto sólo es posible si se reduce el nº de alumnos por profesor.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy?**

Cada vez hay más, la ratio ha ido bajando con los años y el currículo que damos ha ido bajando de nivel y cada vez hay más suspensos, no sé que se puede hacer.

Ahora con la crisis parece que algunos alumnos muestran más interés por estudiar y continuar los estudios.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

No. Yo tengo cursos con un 50% de alumnado inmigrante y eso no lo tiene el concertado ni allá cerca.

#### **D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

Cerrado o mixto.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?**

La promoción automática mal, lo veo antipedagógico. Que los repetidores promocionen automáticamente de 3º a 4º lo veo mal.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Bien, excepto la última modificación para repetir 1º.

**¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE?**

Sí.

**¿Qué te parece con respecto a la anterior?**

Mal, porque eso hace que muchos alumnos se relajen y se tomen el Bachillerato como la ESO.

**¿Sabías que en toda España no es así?**

No.

**¿Qué te parece?**

Mal.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**



Bien, se criticó que desaparecieran, pero lo cierto es que en septiembre no aprueba casi nadie, sólo unos pocos que van a clases particulares en verano.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?**

Sí, es obligatoria. Aunque con tanto cambio algún despiste ha habido y alguna vez se ha tenido que volver a convocar una junta de evaluación porque se había aplicado una normativa derogada.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

Unas veces sí y otras no.

**E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

En principio mejor, porque 5 años de Matemáticas son demasiados para ser profesor de secundaria, y el CAP a mi no me sirvió para nada.

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Es difícil encontrar algún curso atractivo y el único incentivo son los puntos.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

Para oposiciones y traslados hice lo que fuera, y ahora suelo hacer grupos de trabajo o seminarios en el instituto o algún curso de inglés.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

No

**¿Qué medidas conoces y qué te parecen?**

Sólo conozco lo de catedrático o inspector y para catedrático prima mucho lo de años de experiencia, además salen cada 8 ó 10 años y muy pocas plazas. Y para inspector no sé muy bien como va la cosa, pero se dice que es por enchufismo, hay pruebas que consisten en entrevistas. Por otro lado la inspección está muy desconectada de la vida en los centros, son parte de la administración.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Más o menos.

**¿Y el actual?**

Sí

**¿Qué te parecen?**

Pues antes, me parecía mal que un examen práctico de tu materia que estaba a un nivel muy alto fuera eliminatorio. Ahora me parece mal que no haya práctico y que saquen 5 temas a elegir uno cuando antes eran 2. Ahora el que más estudia se estudia la mitad del temario y muchos se preparan 10 o 15 temas.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Económicamente creo que somos de los mejores pagados. En el concurso de traslados sacan pocas plazas y hay muchas comisiones de servicio a dedo, eso no me parece bien.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

No.

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

No.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

Empeorarla seguro que no, y para casos aislados de violencia que ha habido lo veo bien.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

El desinterés de los alumnos, la indisciplina y también la falta de colaboración de algunos padres. También la desorganización del centro.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Que haya más dinero para la educación, que bajen las ratios en algunos cursos y que haya más incentivos para el profesorado.

## Profesor/a E2

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

Bueno que la ESO sea hasta los 16 años si, no lo pospondría hasta los 18. Quizá a lo mejor si pensáramos en Primaria quizá a lo mejor darle un curso más si, pero lo que pasa es que como hablamos de Secundaria, bien los cursos de los 4 de Secundaria. Quizá Bachillerato preparatorio para la Universidad lo haría de 3 años en vez de 2, aunque se pospusiera un año más el acceso a los estudios de grado.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

No, no.

**¿Por qué?**

Porque creo que es ahora hasta los 16 y los chicos que no quieren estudiar lo único que haces es posponerles y obligarles, hasta los 18 años sería mucho, tendríamos más absentismo, etc.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Secundaria y quizá Bachillerato por todo lo que son las modalidades. Pero sobre todo yo creo que Secundaria

**¿Qué etapa te parece más problemática?**

Secundaria, sobre todo 2º de la ESO. En 2º de la ESO llegan los repetidores de promoción automática, muchos están entre los 15 años o por ahí, ahora tienen la opción de salir a los PCPI que se creen que es la panacea, con los repetidores de 2º quizá pueda ser el curso más problemático.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

No sabría.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

La falta de motivación, la falta de trabajo, la falta de esfuerzo. Es una generación que lo ha tenido todo sin esforzarse y sigue sin estudiar y sin esforzarse.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Debería... sí.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Atención a la diversidad, la normativa nueva, por ejemplo ahora sobre la Universidad, los estudios de grado, formas de acceso, los cambios más significativos.

**¿Consideras que estás al día sobre la normativa educativa más importante que afecta a tu trabajo?**

Sí.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Sí, deberíamos llevar años ya en que todo tuviera una continuidad, no como pasó con la Ley de Calidad y todo eso que al final no se llegó a implantar.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales- Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir?**

El de la LOCE y la LOE con contenidos por cursos.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Me parece positiva siempre y cuando se lleven y no deje de ser algo puesto en un papel o los libros, me parece demasiado utópico.

**¿Lo trabajas en tu centro?**

¿Por competencias? no.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Qué te parece?**

Bien, adecuado.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Sí, sí.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

A ver, la parte más teórica yo el currículo, pero luego el día a día y la llamada programación de aula lo haces más con los libros de texto que cogiendo el currículo del área.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

Sí.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

En el aula no creo, sí es más a nivel teórico, programaciones, proyecto educativo, todo eso sí. Pero en el aula no.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Por ejemplo, a ver los Programas de Diversificación Curricular no son demasiado distintos. No se diferencian demasiado.

**Se ha rebajado la edad, ¿eso te parece bien?**

Sí claro, porque si no había muchos chicos que se quedaban estancados en 3º, 15 años y luego al final se perdían porque no esperaban otro año, abandonaban antes.

Los PGS y el primer curso del PCPI son bastantes similares, la diferencia está en el 2º año. Y también yo creo, la importancia que se le está dando a los PCPI, se creen que eso es la panacea, se creen que todos los chicos que abandonan van a poder conseguir trabajo y título a través del PCPI, yo creo que no, la gente tenía más claro lo que era un PGS y hasta donde llegaba la cualificación, que lo que es un PCPI, creo que se le está dando demasiada importancia.

**¿Te parece adecuado que a través del PCPI puedan obtener el título con el 2º curso?**

Siempre y cuando consigan los objetivos generales de la etapa sí.

**¿Pero que por ley esté?**

No me parece mal siempre y cuando no hagan ninguna distinción y consigan al final lo mismo que conseguirían por 4º, aunque es muy difícil.

**¿Y con respecto a los itinerarios de la LOCE que no llegaron a entrar qué te parece la idea de establecer itinerarios en 3º y 4º de ESO?**

Como idea bien, pero creo que es demasiado pronto que en 3º los chicos sepan ya qué decidir, cómo decidir y que sea algo tan... que les dirige tanto, porque luego había muy poca posibilidad de cambiar, creo que era pronto para esta distinción.

**¿Las medidas de atención a la diversidad en Bachillerato, te parecen suficientes?**

Son suficientes, excepto para los chicos que tengan algún tipo de discapacidad sobre todo física, si hubiera algún alumno con hipoacusias o déficit de visión, creo que son insuficientes porque no se.. a ver si se dotaría a los centros a nivel de material pero no estamos los profesores preparados para atender a este tipo de chicos.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Sí. Y estamos más familiarizados con ellas, además.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

Sí.

**¿Qué te parecen, son suficientes?**

Siempre y cuando se dote de personal y de material suficiente.

**¿Qué cambiarías?**

A lo mejor suena retrógrado, pero sí que volvería a implantar otra vez el término de educación compensatoria en vez de interculturalidad, porque tenemos un montón de chicos que no son de adaptación curricular por discapacidad psíquica, pero tampoco llevan el currículo ordinario y los programas de interculturalidad no llenan ese vacío que tenía antes la educación compensatoria, el déficit que tienen no es por discapacidad intelectual sino por su situación económico-ambiental.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy, han ido aumentando,..?**

Sí, han ido aumentando las medidas de atención a la diversidad, como que siempre han sido las mismas pero cada vez se han ido dotando de mucho más personal que

lleva a cabo estas medidas de atención a la diversidad y cada vez la gente está más concienciada de qué tipo de chicos son, qué material necesitan, qué se puede hacer.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

En la zona en la que estamos en los ACNEAES si. Si se hace un reparto en el plan de orientación de zona, estamos en igualdad de condiciones. Quizá en inmigrantes, en el primer reparto que se hace cuando la escolarización no, lo único son los que llegan luego a través de comisión de escolarización a lo largo del curso, a lo largo de curso si estamos todos como en el mismo saco. ACNEAE desde el principio de curso.

#### **D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

Me gustaba más el de la LOCE, un criterio numérico cerrado. Pero sí que es verdad que hay casos en los que un término en el que se pueda votar y los profesores tengan algo que decir también es. Lo que no me gustaba es el de LOGSE abierto y en cada uno de los centros tuviera una medida y un rasero.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?**

Yo creo que un alumno repetidor de 1º que sepa que directamente va a pasar en promoción automática a 2º hace que pierdan motivación, pierdan ganas y porque saben que al final van a pasar a 2º, lo que ellos no se dan cuenta es que van a tener una serie de carencias que luego le van a afectar.

**¿Por lo menos limitar esa promoción automática, incluso a los repetidores?**

Sí, incluso a los repetidores.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

No me gustan los que hay ahora, esa opción mixta de que con 4 asignaturas ellos pueden decidir.

**¿Los nuevos de 1º?**

Sí los nuevos de 1º.

**¿Como antes mejor?**



Yo creo que sí.

**¿Sabías que estos nuevos criterios de promoción de 1º de bachillerato no son en toda España iguales?**

No, no lo sabía.

**¿Qué te parece?**

Creo que deberían ser igual, la enseñanza de bachillerato es tan importante, tan fundamental que debería ser igual a nivel nacional.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Bien.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?**

Sí, sí.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

Depende del alumno concreto, pero en principio si se llega a un acuerdo, sino con la votación se elimina toda duda.

## **E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

No sé todavía. Como no se puede evaluar cómo va a ser la importancia del máster ni cómo se va a hacer... por ejemplo que haya licenciatura eso me parece bien, el CAP creo que no funcionaba, era un mero trámite, no creo que nadie esté preparado con el CAP y un nº de horas para meterse en un centro y en una clase. Yo espero que con el máster de un año se dé más formación y se sepa un poco más lo que es el entorno educativo. A alguien que no tiene nada que ver con educación, un ingeniero, un arquitecto, un químico,..

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Me parece bien.

**¿Hay oferta suficiente de cursos, seminarios,...?**

Sí, si no es a nivel privado está a través de los CEPs,.. si, si hay.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

A nivel de CEP, sobre todo.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

No demasiado, están abiertas las puertas pero creo que no te dan facilidades para ello.

**¿Qué medidas conoces y qué te parecen?**

La de catedrático, sobre todo, la de acceso a la universidad tampoco es demasiado lo que se da.

**¿No suelen salir a menudo?**

No, no suelen salir a menudo, está como muy cortado, secundaria una cosa, universidad otra y hay pocos puentes entre ellas.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Sí

**¿Y el actual?**

Sí

**¿Qué te parecen?**

Para la gente que es interina le favorece bastante, pero creo que es muy difícil el acceso de la gente nueva que empieza, que creo que pueden ser igual de válidos que alguien que lleva en el ejercicio docente 5, 6 ó 7 años, se le quitan muchas posibilidades.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Bien, creo que estamos bien considerados.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

No

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad ..?**

No, no. Primero ante las familias, si una familia no te da autoridad los chicos no te la van a tener.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

Como nombre no, otra cosa es como actitud, como actitud si, pero por llamarle así no.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Por ejemplo ver la dejadez de muchos chicos que eran buenos cuando entraron en 1º, en 2º cada vez se van desmotivando, ven que no tienen futuro, en 3º buscan, pues eso,.. pasa el tiempo no ven nada para adelante, no se ven estudiando nada, no se ven con un oficio y ahora que hay menos trabajo todavía, pero cuando había trabajo lo único que querían era salir y ganar mucho dinero y tirar para adelante.. quizá eso.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Quizá cosas de disciplina, todo lo que sea disciplina, un año más en el Bachillerato también podría ser. Por ejemplo, ahora al entrar a los estudios de grado los ciclos de grado superior y bachillerato no creo que estén en igualdad de condiciones, no creo que deba ser una misma nota. Quizá en eso ahora que están los estudios de grado y lo de disciplina.

## **Profesor/a E3**

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

En general me parece bien todo.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

No en absoluto, en ningún caso.

**¿Por qué?**

Pues porque supondría mantener a los alumnos, a muchos alumnos hasta los 18 años mucho tiempo, demasiado tiempo, a muchos alumnos que no quieren realmente estudiar y lo único que causarían sería problemas en los centros, a los profesores y a todos, al equipo directivo y a sus compañeros que también importa.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

En la ESO claramente.

**¿Qué etapa es más problemática?**

La ESO, otra vez.

**¿Y por qué?**

Pues por un poco la razón que acabo de exponer, hay muchos alumnos que no quieren estudiar, que están ahí porque saben que es obligatorio y eso causa muchos problemas de disciplina, mucha frustración en el profesorado, es decir, un motivo constante de conflicto.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Más o menos un 30%?

Sí.

**¿Y en Castilla-La Mancha?**

Pues no.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

Pues a lo que hemos dicho, a que no quieren estudiar.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Sí.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Pues sobre currículo, evaluación, en general todas las novedades que van surgiendo.

**¿Consideras que estás al día sobre la normativa educativa más importante que afecta a tu trabajo?**

Sí.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Pues sí, me parece imprescindible, me parece una necesidad perentoria, vamos me parece esencial que hubiese ese acuerdo porque no es bueno ni para el profesorado, ni para los alumnos ni para las familias que haya una sucesión constante de normas como hasta ahora porque eso produce mucha desilusión, decepción, desorientación, genera desconcierto en general en todo el mundo.

## **B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

Pues yo por cursos, acotarlo un poco más me parece mejor que tan abierto.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Pues bueno, una necesidad, una obligación porque tenemos que adaptarnos a Europa, aunque en principio parece lo mismo que siempre pero con otro nombre.

**¿Lo trabajas en tu centro?**

Sí, a través de las programaciones.

**¿Pero en la práctica docente supone algún cambio?**

No, en general no.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Qué te parece?**

Pues en esencia contiene lo mismo que el de enseñanzas mínimas.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Sí, en general sí.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

Para la programación didáctica el Currículo y para impartir clase los libros de texto.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

No, en absoluto.

**¿Están por encima, por debajo?**

Por encima.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

En la práctica en el sentido de que tenemos que cambiar la programación, libros de texto y todo esto de forma constante.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Sin duda mejor las actuales, las de la LOE.

**¿Los itinerarios te parecen bien?**

No me parecen bien, porque es cerrar mucho, acotar demasiado y los chicos no tienen porque saber tan pronto qué es lo que quieren con claridad hacer en el futuro.

**¿Qué se rebaje la edad para entrar en los PDC te parece bien?**

Muy bien, imprescindible, igual que en los PCPI también rebajar la edad como se ha hecho.

**¿Qué se pueda obtener el título a través del PCPI te parece bien?**

Si, muy bien, me parece una buena forma de llegar y conseguir el mismo objetivo.

**¿Las medidas en Bachillerato son suficientes?**

Sí.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Sí.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

Sí.

**¿Qué te parecen, son suficientes?**

Bueno, me parece que hay una incoherencia clara entre la LOE y el Decreto de atención a la diversidad de Castilla-La Mancha y eso supone un problema realmente importante.

**¿Incoherencia de qué tipo?**

Incoherencia en cuanto a que hay MAD en el Decreto que están obsoletas porque ya no están contempladas en la LOE.

**¿Y te parecen suficientes?**

Bueno, me parece que hay un determinado grupo de alumnos a los que no se suele atender en los centros, con un determinado perfil, esto es, alumnos con un gran desfase curricular que sabemos que llegan a la ESO en esas condiciones y en 1º y 2º de ESO no tienen medidas específicas para ellos y deberían tenerlas porque si no van al fracaso escolar de cabeza.

**Eso es una cosa que cambiarías ¿no?**

Sí, claramente.

**¿Alguna otra cosa más?**

Bueno, actualizaría el Decreto de atención a la diversidad, elaboraría un nuevo decreto de atención a la diversidad en Castilla-La Mancha, con prontitud que sería interesante y a lo mejor propondría otra medida de atención a la diversidad para ese tipo de alumnado que comento.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy?**

Bueno yo, por mi experiencia profesional he estado en muchos centros diferentes y en cada uno se aplica de una forma, se echan en falta lo que digo, esas medidas para ese tipo de alumnado que no pueden acceder a los PCPI ni a diver porque no cumplen los requisitos legales.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

No, no hay. Pienso que no.

#### **D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

A mi me gusta más el mixto.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO?**

Un desastre.

**¿Y la que había y hay ahora para alumnos repetidores?**

También, no me gusta, no me parece bien, me parece que es una forma que los alumnos pues ya si saben que van a promocionar pues no hacen nada, no trabajan saben que lo van a conseguir igual hagan lo que hagan, sin esfuerzo.

**Pero, ¿podrían repetir un curso varias veces o se acotaría el nº de repeticiones?**

Yo, quizá las acotaría, no indefinidamente que no estén ahí,... pero no sería tan flexible en ese sentido.

**¿No como ahora que es automático a todo el mundo?**

Exactamente.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Bien.

**¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE?**



Sí.

**¿Qué te parece con respecto a la anterior?**

En general mal, porque hay que valorar más el esfuerzo y si se abre la mano demasiado al final los alumnos se relajan y no consiguen lo que se pretende.

**¿Sabías que en toda España no es así?**

No.

**¿Qué te parece?**

Pues mal, porque es una incoherencia.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Muy bien.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?**

Sí, es por ley, no queda más remedio.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

En general suele haberlo, salvo casos excepcionales, pero en general sí.

## **E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

A priori parece mejor, pero habrá que verlo.

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Bien, la verdad es que hay buena oferta, suele haber buena oferta.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

Pues yo en relación a mi materia y también sobre idiomas que me gustan.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

Pocas.

**¿Qué medidas conoces?**

Pues el acceso a cátedra y a la universidad, aunque yo no conozco a nadie que haya accedido a la universidad.

**¿Y el acceso a cátedra?**

Tampoco conozco, bueno personas de antes que actualmente son catedráticos si, pero actualmente tampoco el acceso es fácil, tampoco es muy común.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Sí.

**¿Y el actual?**

Sí.

**¿Qué te parecen?**

La verdad es que el actual es muy injusto, porque prevalece ... facilitan el acceso a los interinos y dificultan en gran medida a las personas que están fuera del ámbito educativo.

**¿Estás de acuerdo en favorecer a los interinos pero no tanto o no favorecerlos?**

Bueno yo realmente creo que todos tienen que acceder a la función pública en igualdad de oportunidades.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Bueno en general bien, pero con cuestiones a mejorar, por ejemplo cuando hablan con los sindicatos y acuerdan una serie de asuntos al final no lo cumplen y los sindicatos tampoco protestan, no sé por qué será.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

No, claramente no.

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

Tampoco.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

Yo creo que sí.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Pues mira en principio, por ejemplo, el poco interés que las familias tienen por la educación de los hijos, que es lo que se ve reflejado en la sociedad en general, luego, también la inestabilidad laboral en cuanto a los cambios constantes de centro, un año estás en un centro, al año siguiente estás en otro y eso impide llevar a cabo proyectos de más calado o de más envergadura en los que te implicarías si pudieras, pero a veces es que materialmente no puedes. Y también los constantes cambios legislativos que hacen que te pierdas al final, te hacen ser un burócrata y un especialista en derecho, a veces para averiguar cosas muy sencillas.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Pues sí, por ejemplo, me parece muy importante endurecer la normativa sobre convivencia. Y también lo que ya he recalcado anteriormente, más MAD para ese perfil de alumnado de 1º y 2º que sabemos que tiene mucho desfase curricular y que tendrá grandes dificultades en permanecer en la ESO y conseguir medianamente el éxito.

## Profesor/a E4

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

En cuanto a la enseñanza obligatoria hasta 16 años tal y como está ahora mismo no estoy de acuerdo, creo que habría que rebajar algún año la enseñanza obligatoria, lo digo de acuerdo a la experiencia que estamos teniendo. Respecto a la ESO de 4 cursos no me parece mal y al Bachillerato de 2 cursos no estoy de acuerdo, debería ser por lo menos 3.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

No, todo lo contrario, reducirla por lo menos un año, por lo menos a los 15, mínimo.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Yo creo que los cambios han sido sobre todo en la ESO, el orden sería 1º en la ESO, luego Bachillerato, luego Primaria y creo que FP es lo que menos ha cambiado.

**¿Qué etapa es más problemática?**

La ESO, sin duda, y después grados medios de FP y ahora los PCPI.

**¿Y por qué?**

Básicamente porque muchos alumnos no quieren estudiar, entonces están obligados por el sistema educativo y por los padres, están en clase pero no quieren estar ahí.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

No.

**¿Y en Castilla-La Mancha?**

Tampoco.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO, que está en torno al 30%?**

En mi opinión es: 1º alumnos que no quieren estudiar y se sienten obligados a estar ahí y ellos lo que quisieran sería estar haciendo a lo mejor un grado medio, a aprender una profesión, bueno los que no quieren estudiar no es problema nuestro,

por un lado los que se sienten obligados; 2º tenemos un sistema educativo muy permisivo donde no es obligatorio estudiar y donde los alumnos no se sienten presionados ni por los padres ni por el sistema educativo a estudiar y eso hace que vengan a clase con la intención de estar.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Sí, normalmente.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Suelo consultar las cosas que van saliendo nuevas y lo que me va a afectar, no todo.

**¿Consideras que estás al día más o menos?**

Yo considero que sí.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Sí, pienso que sí, si primero sientan unas bases que estén de acuerdo con los profesores, no sólo un pacto que estén de acuerdo los dos partidos

**No sólo un pacto entre políticos, sino también entre políticos y**

Y con nosotros, porque ellos pueden pactar algo que esté en contra de lo que pensamos nosotros.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

Yo me había acostumbrado ya al de Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales, también porque nuestra asignatura en inglés es algo que se presta mucho a hacer esto, no sé si será igual en todas las asignaturas, entonces claro, para nosotros el hecho de la actitud y los procedimientos es muy importante, me había acostumbrado, ahora ¿más apropiado? No lo sé.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Una tontería.

**¿Lo trabajas en tu centro? ¿Cómo?**

Intento, hasta que no sea obligatorio.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Me lo he leído y lo he tenido que incluir en la programación, pero conocerlo y dominarlo no.

**¿Tienes alguna opinión..?**

No, supongo que está muy bien.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Intuyo que sí, que los hacen siguiendo el currículo.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

El currículo para ajustarme a la ley.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

No.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

Si lo aplicas sí, si lo llevas a cabo sí, lo que pasa es que, como he dicho antes, hay cambios que no son realistas y entonces no puedes seguirlos al pie de la letra porque los alumnos, a veces, no están preparados para lo que dice currículo.

**¿Pero en tu asignatura los cambios de currículo que ha habido en los últimos años han supuesto mucho cambio o más o menos...?**

No mucho cambio porque en mi asignatura, al ser idiomas, siempre se han venido haciendo una serie de cosas que se tienen que seguir haciendo, entonces no ha habido mucho cambio, pero en general pienso que sí ha cambiado en otras asignaturas.

**C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

En un principio estoy de acuerdo con ellos, estaba de acuerdo, pero cada vez la verdad es que me voy haciendo más escéptico, supongo que, producto por un lado de que he trabajado en algunos de éstos y 2º que ves la evolución, porque los alumnos no los están aprovechando todo lo que se debería aprovechar, entonces en la práctica o se convierten en un cajón de sastre donde se meten alumnos que no lo merecen y aparte pienso que es un gasto innecesario de profesorado, de material, de recursos,... para alumnos que no están interesados. Entonces, la idea me parece buena y se debería seguir si a esto se le pega un cambio.

**¿Qué tengan interés para que sean aprovechados?**

Exactamente.

**¿Las Medidas de Atención a la Diversidad en Bachillerato son suficientes?**

Ahora mismo no las conozco, pero intuyo que sí. No sé cuáles son.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Yo creo que sí.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

No.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro?**

Creo que hay bastantes, que se están haciendo bien, que la oferta es grande. También es verdad que pienso que hay alumnos que deberían estar en esas medidas y no están, a veces por desconocimiento de los alumnos o de las familias y a veces por dejadez. Y a lo mejor hay alumnos que no deberían estar.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

Tengo la sensación de que no, legalmente, según tengo entendido, sí que el reparto es equitativo, pero en la práctica tengo la sensación de que no.

**D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

Prefiero un término medio entre los dos, claramente.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?**

No estoy de acuerdo en que haya alumnos repetidores promocionen automáticamente, aun suspendiendo todas las asignaturas. Eso se debería cambiar, pero no sólo en la ESO, sino también en Primaria, es decir, no debería existir esa prohibición de que los alumnos sólo puedan repetir x años o tengan que pasar automáticamente porque ellos son conscientes de eso y lo que hacen es no estudiar, lo que va en detrimento de ellos.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Bueno, sé que han cambiado ahora pero lo que no estoy de acuerdo es con el nuevo cambio que se le ha dado al Bachillerato, sobre todo de 1º a 2º.

**¿Con el nuevo cambio?**

No estoy de acuerdo.

**¿Sabías que en toda España ese nuevo cambio no es así?**

No lo sabía.

**¿Qué te parece que no sea igual para toda España?**

Bueno, a lo mejor entramos ya en otros aspectos que es el aspecto de la política, pero claro debería haber unos aspectos comunes porque entonces puede haber alumnos que dependiendo de la Comunidad tengan más opciones o menos o más privilegios o menos, entonces no me parece bien.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Yo sí lo veo bien, porque lo que no le veía sentido es que un alumno suspendiera en junio, vamos a poner el 15 de junio, y se le diera el examen de recuperación el 28 de junio. Si en ocho meses no ha sido capaz de aprobar el curso en quince días seguro que no, luego entonces lo veo mejor en septiembre.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?**

Sí, es por ley.



**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO, cuando hay que votar?**

Vamos a ver, se llega a una decisión por consenso pero previamente en algunos casos suele haber bastantes discusiones, en mi opinión producto de que hay profesores que tienen visiones distintas de lo que es la educación y ahí es donde viene el problema, es decir, por poner algún ejemplo, hay profesores que consideran que es más importante que un alumno pase de curso, aunque tenga varias suspensas, para que siga con sus compañeros, para que no se sienta frustrado, mientras que hay otros, entre los que yo me considero, que si tienen que repetir tienen que repetir, porque nosotros tenemos que evaluar su formación, no otros aspectos externos.

**E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

Supongo que habrá que esperar un poco a ver esto como evoluciona, no sé hasta qué punto, quiero decir, si antes había carreras de tres años y había carreras de cinco, no tengo claro si equipararlas todas en cuatro, claro unas van a ganar pero otras puede que pierdan, yo estoy pensando por ejemplo en mi carrera, yo la hice en cinco años y hacer todo eso en cuatro es imposible, sí es posible si quitamos asignaturas o contenidos pero entonces la formación del profesorado va a ser más baja. Entonces...

**¿Digamos que pierde un año de formación en disciplina y gana tiempo en formación pedagógica?**

Evidentemente.

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Yo pienso que está bien, creo que hay una oferta ahora mismo interesante, en nuestra Comunidad Autónoma tenemos la que ofrecen los CPRs, la que ofrece la Consejería, por medio de los sindicatos, por medio del Ministerio,.. pienso que la oferta está bien.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

Creo que soy una persona que intento hacer, no voy a decir toda la formación, pero intento estar al día de las cosas, sobre todo de las que me parecen más interesantes.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

En teoría existen, pero creo que en la práctica no se están aplicando, es decir, en la teoría en los papeles sí que está contemplada pero falta que haya más convocatorias.

**¿Por ejemplo, qué medidas conoces?**

Supongo que estamos hablando, por un lado, el acceso a la condición de catedrático, y por otro lado, el poder promocionar a la Universidad, son las dos que conozco.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Sí.

**¿Y el actual?**

Sí

**¿Qué te parecen?**

Bueno, el actual yo siempre he defendido que es un pacto encubierto, como el que hubo en los años noventa, que por otro lado no estoy en contra porque es lógico, la Administración se va saturando de interinos y llega un momento en el que hay que meterlos y eso es normal y quien no lo considere creo que se está equivocando. Y los anteriores, bueno, yo el problema que le veo a las oposiciones en general es que no tiene sentido, por ejemplo, no tiene sentido el examen teórico, creo que sería más interesante hacer un tipo test.

**¿En el que se abarcara todo el temario?**

Claro, por ejemplo en inglés, de los 69 temas sabes que te van a caer dos preguntas de cada uno de ellos y además tipo test, más que jugártelo todo a un tema, no tiene sentido.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

En general regular, desde luego en cualquier caso no bien, seguro.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

Para nada.

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

Muchísimo menos.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

Sí, no sería la única solución, pero creo que lo mejoraría porque tanto el alumnado como la sociedad, como los padres verían que los profesores son más importantes de lo que ellos quieren hacernos creer.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Bueno, creo que en mi caso, para mí uno de los temas claves es la disciplina, si en los centros hubiera más disciplina o si se nos pudiera permitir, porque la sociedad nos demanda que tomemos unas medidas con los alumnos que después no nos dan ese poder, si nosotros pudiéramos tener una disciplina en los centros mejoraría sobre todo las relaciones en el centro.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Bueno, lo que hemos comentado, declarar al profesor autoridad, darle la autoridad y mejorar la disciplina en los centros, eso mejoraría mucho la situación.

## **Profesor/a E5**

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

Creo que se lleva poco con el sistema LOGSE, lo único que al ser todos los cursos iguales y no diferenciar caminos es mucho más complicado para atender a todas las necesidades de los alumnos. Que sea hasta los 16 años, pues era como antes y creo que la etapa de 4 cursos que no se diferencia entre el primer ciclo y segundo ciclo no creo que sea relevante.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

No creo que tenga mucho sentido, si realmente fuera para formar profesionalmente a alumnos que tuvieran una salida de cara a una profesión probablemente, pero lo que es de cara a la universidad no, y teniendo en cuenta que hay alumnos que realmente ni siquiera a los 14 quieren estudiar, con lo cual sería forzar algo que no se necesita.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Como cambios legislativos no...

**De organización, de estructura,.. que hayas notado que haya habido más cambios**

En primaria.

**¿Qué etapa te parece más problemática?**

La ESO.

**¿Y por qué?**

Por la propia edad de los alumnos, por la adolescencia.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Creo que está cerca de un 40%.

**¿Y en Castilla-La Mancha, sabes si es mayor o menor?**

Dudo si está en un 30 o cerca de un 50.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

En primer lugar en la propia importancia que la educación se le da desde las familias. Y después porque tampoco los alumnos entienden que eso les vaya a servir para su futuro.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Solamente cuando la necesito para cosas muy puntuales.

**¿De qué tipo?**

¿De qué tipo? Pues a nivel de currículo, evaluación, a nivel de...permisos, licencias... algo puntual para uso personal.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Sería fundamental, beneficioso no, fundamental.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales? Es el actual, el de ahora.**

No sé cuál de los dos será mejor, estaba acostumbrada al de la LOGSE, me parece un poco más complicado, sin embargo, nos lo facilita más.

**¿Por cursos lo facilita más?**

Sí.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

No sé hasta qué punto incide en las propias áreas de cada alumno, puesto que eso se daba por supuesto incluidas en las materias.

**¿Ha supuesto un cambio en la práctica, lo trabajas en tu centro?**

Muy puntualmente, por ejemplo lo que se trabaja más a lo mejor de cara a las TIC. La competencia emocional va con las personas y hay otro tipo de competencias lingüísticas, matemáticas que se daban ya por supuestas en cada una de las áreas.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Lo conozco.

**¿Qué te parece?**

Está reflejando la propia ley, tampoco tiene excesiva variación.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

No lo he comparado.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

Para la programación didáctica el currículo, para la tarea y el trabajo diario los libros de texto.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

El currículo es sensato y creo que es objetivo en el sentido de que se tendría que llegar a eso. Criterios de evaluación, sí, que eso se ve en la práctica es más difícil.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

Ninguno o muy pocos.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Las medidas me parecen que son casi todas muy similares, simplemente que se les ha cambiado un poco el nombre, pero me parece que todas contemplan las mismas situaciones y la misma medida.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Existían prácticamente las mismas, otra cosa es que se usaran porque el desdoble se usaba igual en la LOGSE.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

Sí, pero ahora mismo no sé en concreto cuáles son.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy, se han llevado a cabo todas, no se han podido llevar a cabo todas por falta de recursos, ahora hay más que antes? La puesta en práctica.**

Por eso digo, que la puesta en práctica me parece que son exactamente iguales, nada más que cambian los nombres, puesto que los alumnos, efectivamente, siguen teniendo desdobles, tienen los cursos de diversificación para alumnos de una determinada edad, aunque se haya adelantado y se puedan hacer antes. Lo único que entiendo como diferente es el PROA en lo que es atención a alumnos por las tardes. El resto me parece totalmente parecido y similar.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

Desconozco precisamente ese reparto en porcentajes, se comenta, se dice, que hay más en la pública, pero la realidad.., en mi pueblo no hay concertada.

#### **D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

De cualquier manera, el de la LOE simplemente que tienes más libertad para decidir en favor de un alumno o de otro, con lo cual no me parece objetivo. Siempre es más justo o equitativo el de la LOCE cerrado.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay ahora para alumnos repetidores?**

Nunca he creído en la promoción automática, me parece una barbaridad.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Eso sí me parece sensato porque en una materia dar un poco más de tiempo, si el alumno verdaderamente tiene interés, se puede conseguir superar.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?**

Sí.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

Ese es el problema que decía anteriormente de que no es objetivo porque incluso depende del propio alumnado y depende del propio equipo de profesores, a veces no hay consenso y depende del tipo de alumno que es, que se tenga que consensuar.

### **E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Lo he oído y sé que se ampliará un año más.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

No sé si realmente influirá, si como preparación pedagógica va a estar bien organizado me parece fundamental, pero si no va a ser real me parece una tontería.

**¿Todavía no se sabe?**

Claro, a lo mejor sí viene muy bien, pero...

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Llevo unos años sin realizarla, sé que hay cursos y cuando otros años he hecho sé que estaba más enfocado a la teoría más que a la práctica docente, pero bueno cuando uno tiene interés en aprender está bien que exista la oferta .

**¿Conoces más o menos la oferta, tu has encontrado..?**

Yo siempre que he tenido interés por alguna formación personal sí que la he encontrado.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

No existe la carrera profesional como tal.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Hace mucho tiempo que no me examino.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

¿En qué aspectos?

**Laborales, económicos, ...**



Creo que hay desfase con algunas otras autonomías y algunas variaciones, pero no creo que haya mucha diferencia.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

Ha decaído absolutamente, prácticamente no existe.

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

Todo es exactamente en la misma línea.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

No cuando te ampara una ley pero no te ampara la sociedad. Podríamos defendernos usando la ley pero si la propia sociedad no te reconoce ese prestigio y esa autoridad no sé para qué sirve.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

La falta de interés de los alumnos.

**¿Algún otro?**

Porque la familia que te lo reconozca más o menos, no es que me consuele, pero sí que la falta de que los alumnos quieran prosperar, aprender, esforzarse y llegar a más es lo que más.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Pues que se pueda repetir curso cuando un alumno no alcance los objetivos y .. seguro que con más tiempo se me ocurriría alguna otra.

## Profesor/a E6

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

Bueno, pues supongo que la estructura es inevitable, lo de los 16 años, pues la inserción al mercado laboral es a partir de los 16 años, y con respecto a la ampliación del Bachillerato un curso más o dos cursos más, hasta los 18, la idea no la tengo nada clara, no la he madurado, no lo sé.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

Uf, pues no lo sé, si es que no lo tengo nada claro, es lo que he dicho hace un momento, no me puedo definir. Veo pros y contras, entonces, es que obligar a la gente a que esté estudiando de manera obligatoria hasta los 18 años, la palabra “obligar” lo veo contraproducente para la enseñanza. La enseñanza no creo que vaya unido a la palabra “obligatoriedad”, no se puede crear guarderías para dejar a los muchachos, en este caso a los adolescentes, ahí. No sé, no lo tengo claro.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Primaria no la conozco, por lo que yo intuyo en la ESO y en FP.

**¿Qué etapa es más problemática?**

La ESO.

**¿Y por qué?**

La edad, las hormonas, jeje, la rebeldía, todo eso unido a que están metidos en pocos metros cuadrados para ellos.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Pues sobre el 30%.

**¿Y en Castilla-La Mancha?**

Pues no, datos exactos no, pero bueno en el informe ya vendrán los datos, más o menos será igual.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

Pues yo creo que una de las claves es la Primaria, la enseñanza de 6 a 12 años, lo que son las materias instrumentales, Lengua y Matemáticas, no se tiene la base suficiente, no es que esté echando la culpa a los compañeros, a los maestros, no va por ahí, creo que de alguna manera estamos fallando todos en las instrumentales, en la Lengua y en las Matemáticas. Y luego ya a partir de ahí, se va pasando se va pasando porque no te puedes enfrentar a algo que ya va demasiado largo.

**¿Retrasos que luego...?**

Sí, es que un profesor de Matemáticas en 3º de ESO es que ya es difícil, bueno es imposible, que pueda hacer algo, entonces pues optas, o lo vas pasando si el muchacho se esfuerza, pero sigue teniendo lagunas. Es decir, es que el árbol ya está torcido, se tuerce en la Primaria no en la Secundaria.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Sí.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Pues todo lo relacionado, en mi caso, a Bachillerato y todas las novedades, currículos nuevos,...

**¿Consideras que estás al día sobre la normativa educativa más importante que afecta a tu trabajo?**

No sé, al día 100% no, pero bueno, no soy una persona dejada.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Yo creo que es imprescindible.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

Bueno yo creo que lo de C-P-A, bueno lo de Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales eso creo que no es significativo, pero sí por cursos, por lo tanto me inclino más por la LOCE y LOE, por cursos.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Pues yo es que creo que las cosas siguen bastante igual, pero que les cambian el nombre. Entonces es que, de verdad es que lo de los cambios, han ido cambiando las leyes pero yo creo que a los soldados rasos el día a día no nos afecta significativamente.

**¿En tu centro lo trabajas de alguna manera, algunos cambios en lo de las competencias?**

No, si tú quieres te enteras, e incluso las personas con más antigüedad, bueno que yo también llevo unos años, eh ... vas haciendo, como lo venías haciendo antes, no no hay cambios significativos.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Qué te parece?**

Correcto, lo dejamos en correcto.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Los que yo conozco sí.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo o los libros de texto?**

En principio el libro de texto, pero luego también lo puedo ampliar con el currículo.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo para el final de la etapa?**

Yo creo que son teóricos. Luego a nivel práctico se hace lo que se puede.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

No, la inercia te sigue llevando a lo mismo, lo he dicho antes.

**¿Lo único lo obligatorio en las programaciones?**

Sí, en las programaciones, pero eso se queda más a nivel burocrático más que en la práctica del día a día.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Bueno, vamos a ver, ¡qué difícil!

**Si quieres vamos por partes, por ejemplo, ¿los itinerarios de la LOCE te parecen bien?**

No, si es que lo que estaba pensando, me estabas comentado, es que yo creo que esto está muy bien para los departamentos de orientación, yo me alegro por los compañeros de orientación, lo que pasa es que yo cada vez soy más crítica con el departamento de orientación, porque a nivel teórico está muy bien, pero yo creo que la clave, independientemente llámese LOGSE, LOE, lo que quieras, sería la ratio.

**¿Bajar la ratio?**

Bajar la ratio, una clase con 10 alumnos, independientemente que sea superdotado o tenga problemas, puedes hacer cosas pero con una clase de 30 no puedes hacer nada. Entonces me da igual los itinerarios, yo creo que es la ratio. Me da igual los desdobles, es la ratio.

**¿Establecer itinerarios en 3º y 4º de ESO...?**

Yo me inclinaría más que por itinerarios por respetar lo que son las instrumentales, una franja horaria, ahora está más o menos ya contemplada. Y luego yo lo los initerarios, lo de forzar, yo siempre he pensado que la optatividad es buena, pero luego los centros tienen que organizarse como se pueda, entonces claro, se entra ya en historias de qué departamento le interesa que creen otra cosa, a quién le viene bien un itinerario u otro, entonces yo creo que ya se entra en cuestiones más político-departamentales que por los alumnos en sí. Entonces, yo creo que pensando en los alumnos la clave es la ratio. Muy bien por los desdobles, los refuerzos y por los superdotados, muy bien, pero yo creo que es la ratio.

**¿Y que se rebaje la edad para entrar en los PDC, lo ves bien?**

Sí.

**¿Qué obtengan el título con el PCPI, que antes con Garantía Social no lo obtenían y ahora sí?**

No, es que yo lo de regalar títulos, no es que quiera ser aquí mala, pero me gustaría que penduláramos un poco a la ley del 70 de la que yo procedo, bueno, o no a la ley del 70 pero regalar como se está regalando entre todos no creo que lleve a buen puerto. Y estamos regalando.

**¿Las medidas en Bachillerato son suficientes?**

A mí me parecen ilógicas, ¿cuándo empezamos a exigir? Nunca ¿verdad? Pero bueno, que estén. Si yo al final soy psicóloga, a tiempo parcial, además de profesora. Es que llega un momento, que igual que yo no puedo ser Miss España, porque mido 1,62 pues cada uno tiene que aceptar sus limitaciones. Entonces lo que es rebajar contenidos ¡madre mía! ¿Hasta dónde vamos a llegar?

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Sí, más medidas teóricas sí.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

Bueno, sé que está por ahí, pero no lo conozco.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro?**

Vamos a ver, en mi centro es algo muy particular, el departamento de orientación no informa, y ya partiendo de ahí hay desinformación. Que a lo mejor es porque no puede, yo no lo sé, no estamos informados, entonces tú si quieres te lees el BOE o no te lo lees.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

No, no. Eso ponlo en letras mayúsculas.

**D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

Yo lo de la LOGSE a concretar en los centros me parece un disparate, eso en principio. Yo creo que se deberían regular, pero bien regulados, desde Madrid, es decir, las competencias de las comunidades autónomas están muy bien, pero debe

haber un criterio unificado, por tanto, unificado y único para todas las comunidades. No creo que cada uno tenga que hacer lo que considera apropiado. Entonces partiendo de ahí...

**¿Pero con un nº fijo de asignaturas suspensas no se promociona o en algún caso...?**

Yo me quedaría con LOCE cerrado. Porque LOE con término medio o mixto, otra vez abierta la caja, y no es que hay que saber lo que hay que hacer y si tenemos que optar pues oye no, entonces 2 y se repite o 3 y se repite.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?**

Me parece una barbaridad.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Bueno, en Bachillerato se intenta hacer algo, pero bueno.

**¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE?**

Sí.

**¿Qué te parecen?**

Pues cambios, como yo estoy en contra de tanto cambio, pero bueno un cambio más.

**¿Y más sabiendo que en toda España no es así, que cada comunidad ha hecho...?**

Claro, los suyos. Es que no creo que se tenga que dar opción a las comunidades autónomas para eso, en esos temas. Se tienen que unificar criterios, si no, esto es una locura.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Bien.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro?**

Sí. A veces es curioso que se informa en la sesión de evaluación, entonces es muy curioso el asunto, es muy curioso y hay mucha gente que dice: ¿ah, de verdad?

**¿Ahora hay que votar así?**

Además en la sesión de evaluación y dices ¡madre mía! Estamos en plena sesión de evaluación, a veinte y algo de junio y el 20 de junio ha aparecido una nueva norma y te la leen en ese momento.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

No, suele haber peleas.

### **E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

Pues nada otro cambio más, este cambio es porque nos tenemos que adaptar a Europa, pues otro cambio más. Vamos a ver, es que en el fondo creo que se ha mercantilizado un poco los estudios universitarios. Desde luego en algunas carreras me parece una barbaridad porque no sé cómo lo van a hacer, pero bueno les pasará como a nosotros, se adaptarán y punto.

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

¿Formación permanente, lo de los cursos? Qué gracia. Bueno eso es que de formación permanente... yo daría como formación permanente como en la empresa privada, te forma pero en tu horario de trabajo, no por iniciativa tuya por las tardes, eso sería para mi formación permanente, además de calidad. No creo que lo que tengamos sea una formación permanente de calidad

**¿Y la oferta de cursos que hay es atractiva, adecuada?**

Alguno, yo tengo hechas 1000 horas, alguno claro que los hay, pero creo que es demasiado teórica, a nivel práctico no, te puede interesar más incluso a nivel personal, más que para llevarlo al aula.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

¿Al año? ¿el nº de horas?

**No, ¿de qué tipo de formación, cursos sobre qué?**



Ah bueno, cursos sobre economía evidentemente o nuevas tecnologías también, internet, plataformas, la legislación prefiero seguirla por sindicatos, no me apetecen cursos de legislación, me aburriría demasiado.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

No.

**¿Qué medidas conoces?**

Es que creo que está muy cerrado.

**¿No hay promoción?**

No, es que es muy difícil, la posibilidad de hacer nuevas cosas siendo profesor, apruebas la oposición y... bueno se puede ser catedrático o puedes ser doctor pero es complicado, por lo menos muy complicado llevarlo a cabo y para ser catedrático pues nada muchos años en el trabajo y luego que te salga la orden en el momento adecuado y que además tu tengas algo que cuadre con lo que te piden. No me parece... no se sabe y no creo que nos premien en ese asunto.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Sí los conozco y los he sufrido.

**¿Y el actual también?**

Sí, sí.

**¿Qué te parecen?**

Bueno, pues sistemas de oposiciones que han cambiado también. Han premiado, en algún momento, más a la gente de fuera, luego han pendulado más a los interinos, pues dependiendo en que situación te encontraras o te has visto perjudicado o beneficiado.

**¿La suerte en el momento adecuado?**

La suerte en el momento adecuado, que además eso yo no lo soporto, esa subjetividad de estar en el momento adecuado, pues no, o todos moros o todos cristianos.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Pues creo que no la trata, es decir, están trabajando, son servidores públicos.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

No. Por desgracia.

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

Bueno, ante algunos sí y ante otros muchos no.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

Bueno, es una forma de empezar, no vendrá mal. Que nos digan los maravillosos que somos, pero la base es otra cosa, habría que cambiar la sociedad.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Varias cosas: lo de la carrera profesional me fastidia, luego por supuesto me encantaría que los muchachos tuvieran ganas de aprender, de estar en el instituto, es una continua lucha de tu ponerte en tu lugar y que los alumnos sepan dónde estás tú. Y luego ahora que estoy corrigiendo exámenes estoy muy enfadada porque, además ayer se lo comentaba también a Paco, la revisión de exámenes se ha convertido en yo te exijo que tú por qué me suspendes. Y con un 0,5 que por qué me has suspendido. Una compañera, que es muy buena, yo le reconozco su talante, le tuvo que decir a un muchacho de 1º de Bachillerato “mira tu deberías saber más matemáticas, y en mi caso economía, para tener tanta soberbia como la tienes, debes aprender saber mucho más para contestarme a mí de esa manera”, el resumen de la jugada es que se ha convertido la revisión de exámenes en que voy a forzar a ver si consigo pero por presión psicológica, por machaque, que si se lo voy a decir a mi padre porque si no que tu te crees, entonces llega un momento que dices es que mi labor es evaluar y los alumnos tienen que tener la confianza absoluta en que yo hago bien mi trabajo, oye que me lo he trabajado mucho.

**¿Te culpabilizan a ti a lo mejor de su fracaso?**

Es que tu eres el culpable, es continuo, te amenazan como, de hecho me lo dijeron esta semana, si suspendo ahora que sepas que ya me dejo el curso, entonces claro tu eres el culpable de que se deje el curso y tu lo sabes desde el mero momento que te vas a poner delante de su examen y a eso no hay derecho, porque o eres una persona muy pasota y que te da igual que puede haber algún profesor así pero la mayoría no lo somos. Eso no es justo, es que uno puede venir a revisión de exámenes si crees que alguna pregunta no te la han corregido bien pero no con un 0,5.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Pues que se pongan de acuerdo los de arriba, que se peleen menos y que todos vamos en mismo barco.

**¿Un pacto o una estabilidad?**

Sí, sí hombre, por favor. Ah bueno y sería bonito pendular a ser más exigentes, creo que la rebaja de los mínimos no ha favorecido nada.

## Profesor/a E7

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

En principio la ESO me parece correcto y lo que si veo escaso es los 2 años de Bachillerato. La experiencia mía en historia es que se queda cortísimo.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

Pues iría condicionado a los resultados académicos de los alumnos. Si realmente fuera eficaz y se mejorasen resultados académicos sí, como planteamiento experimental, sino, si el fracaso sigue consolidado, no depende de que se estudie más sino de que se estudie de otra forma o mejor entonces déjalo ahí..

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

En lo que conozco en la ESO.

**¿Qué etapa es más problemática?**

Quizá el primer ciclo de ESO, en Primaria no tengo experiencia y no puedo opinar.

**¿Y por qué?**

Pues porque es un cambio bastante radical entre lo que es la enseñanza primaria y la secundaria, el tipo de relaciones, el estar en contacto con alumnos ya muy heterogéneos de diferentes edades, quizá esos niños están todavía poco maduros, poco formados, creo que es una etapa conflictiva y que hay que controlar y cuidar mucho.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Pues en Castilla-La Mancha creo que es alrededor del ¿treinta y algo por ciento?

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

Pues fundamentalmente creo que hay una desmotivación, una falta de interés, poca conexión entre los contenidos y los intereses del alumno, las demandas sociales,... es que es plurifactorial, entonces no hay un solo elemento, sería la suma de muchos factores y sobre todo no se valora la educación, la cultura...

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Sí.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Tengo un asesor, jeje. Pues cuando tenemos que hacer las programaciones, cuando hay que, cualquier innovación que surge, pues suelo estar al día. Me la leo en el momento que la necesito y luego ya la archivo y ya la vuelvo a consultar, pero bueno, siempre que es necesario intento estar al día.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Sí, sí, sí eso sin ninguna duda. La educación tiene que estar por encima de las ideologías políticas y ser un pacto de Estado. A mí me parece que la riqueza fundamental de un país es el recurso humano, la preparación de gente capaz tecnológicamente, científicamente, esa es la mayor riqueza y poco se puede hacer si no hay un buen sistema educativo que la provoque y la potencie, entonces sí, eso me parece fundamental.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

Pues a mí me parece más interesante los contenidos por bloques y por cursos, aunque en el fondo se siga una línea integradora, es decir, requeriría quizá mayor coordinación entre los diferentes niveles para llegar a una secuenciación de los contenidos. Pero creo es que para trabajar y para el propio alumno más adecuado.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Pues me parece muy bien, me parecen muy bonitas, lo que ocurre es que bueno no sé la utilidad real que tiene en el sistema ni la repercusión en la metodología de enseñanza ni todavía no las acabo de descubrir, estoy intentando trabajar con ellas, pero no, hasta ahora para mí son simples palabras.

**¿Cómo teoría?**

Como teoría.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí. Lo tengo.

**¿Qué te parece?**

Bueno, bien, hombre se intenta trabajar lo más localista y conocer mejor la historia dentro de mi materia que sí me parece interesante pero no es excluyente de lo que es la historia universal. Sí considero que está bien tener idea de lo que ocurre en la zona pero que eso no margine o posponga lo que es la historia universal.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Lo siguen, lo que pasa no en el orden establecido, es decir, quizá lo que hacen es cambiar el orden en la secuenciación, pero los contenidos, en síntesis, sí los siguen.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo o los libros de texto?**

El currículo. Tomo el currículo y sobre ello ya elijo el libro de texto que esté adecuado a lo que es el contenido curricular.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

Bueno, es un poco como lo de las competencias, es decir, que se formulan pues teóricamente y yo creo que cada vez están más ajustados a la realidad, yo antes me parecía que eran mucho más enfáticos que ahora. Creo que ahora poco a poco se va aterrizando, lo que ocurre es que quizá son muy reiterativos, porque casi todas las áreas coinciden en uno o dos de ellos ¿no?.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

En las programaciones.

**C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Pues en conjunto atender la individualidad y las peculiaridades de los alumnos me parece que es fundamental. Y también pienso que sería quizá muchas de estas medidas no necesarias si las ratios fueran menores. Quizá reducir ratios te facilitaría una atención más individualizada. A mí me parece bien siempre que se hagan con

criterios aceptados y justificados, me parece interesante, porque claro un alumno que le ofrezcas con una situación para la que no está preparado es sentenciarlo al fracaso. A mí me parece que hay que atender al alumno su nivel y sus necesidades y la respuesta a ello claro.

**¿Las medidas en Bachillerato son suficientes?**

¿En atención a la diversidad?

**Sí.**

Pues es que en atención a la diversidad en Bachillerato yo lo único que he aplicado, normalmente, ha sido atención a alguna deficiencia física, pero en otro aspecto he sido muy inflexible con los niveles en Bachillerato, si lo aplico en más Secundaria pero en Bachillerato soy mucho más severa en ese sentido. De todas formas siempre intento ayudar en lo que puedo, incluso facilitar la adquisición de aprendizajes pero no tengo medidas muy concretas. Fijo niveles y se acabó.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Pienso que sí, claro, porque todos los PCPI no existían.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

No.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy?**

Yo pienso que en este centro se trabaja bien la atención a la diversidad, hay un departamento muy implicado y con un buen grupo y pienso que sí, que se trabaja bien, se dan respuestas a las necesidades.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

Yo en las NEE no te sabrá decir, en lo de inmigrantes ha sido esto siempre un conflicto, siempre ha habido institutos que, por la razón que sea, no voy a entrar, pero parecía que estaban menos cargados de inmigración que otros, los que se les aplica la sentencia de soportar lo que te caiga, pero vamos que no lo sé en cuanto a las NEE como se distribuye.

**D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

Yo plantearía el planteamiento numérico.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?**

No te sabría decir exactamente.

**¿Ves bien que los repetidores promocionen automáticamente?**

Depende de la edad y de las veces que hayan repetido, es que es complicado, entonces tendrías que analizar circunstancias, porqués, si es cuestión de desinterés. Yo lo que sí me parece que la permanencia en niveles sin un resultado positivo o una mejora evidente, mantener un alumno por mantener me parece inútil.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Bueno.

**¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha como desarrollo de la LOE?**

Sí.

**¿Qué te parece con respecto a la anterior?**

Yo me parece que está bien, a mi ahora me parece como que...

**Me refiero a que con 3 ó 4 asignaturas pueden ...**

Sí, pero que pueden optar por 3 corrientes: o quedarse con ellas, o repetir curso completo,..

**Eso es lo nuevo, sí ¿eso te parece bien?**

Sí, me parecen que te dan opciones y que bueno, puedes optar por ellas.

**¿Sabías que en toda España no es así?**

No.

**¿Y qué te parece que no sea igual en toda España?**

Pues me parece que si lo han hecho de otra forma es porque imagino que lo han reflexionado y considerarán que será mejor. Yo creo que todo esto tiene que ir ligado a la práctica, entonces hacer una valoración a priori yo creo que no es suficiente, es



que de acuerdo con los resultados y con la experiencia del sistema es cuando se puede valorar, sino a priori ¿funciona o no funciona? dependiendo.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Pues bien.

**¿Todos los cambios de evaluación se llevan a la práctica en tu centro?**

¿Cómo por ejemplo?

**Si se aplica los nuevos cambios de Bachillerato, en la ESO,...**

Por lo menos en nuestro departamento intentamos hacerlo así, ya no sé a nivel centro, supongo que también, porque la CCP toma decisiones generales para todos los departamentos.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

Pues a veces sí y a veces no, dependiendo del caso particular del alumno. Hay veces que hemos tenido facilidad para llegar a un consenso y otras veces que se nos ha hecho muy cuesta arriba.

## **E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí. Me ha llegado la noticia, en profundidad no lo he leído.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más el CAP?**

Pues me imagino que lo del máster puede resultar interesante porque ya es una especialización más concreta y si es un curso que esté bien formulado y bien ideado pues puede completar bastante la formación docente. Yo pienso que sí.

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Pues me parece absolutamente necesaria.

**¿Hay oferta suficiente?**

Hay oferta, lo que pasa es que no siempre la más adecuada. Yo creo que la oferta es muy rutinaria.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

Pues fundamentalmente las que afectan a mi área, lo que es metodología, didácticas de mi materia. Y luego también pues algún otro, formación ya en currículo o en idiomas, eso por supuesto.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

Pues no sé si existen medidas, debería haber facilidad para que se hagan. Yo creo que si un profesor está interesado en hacer una carrera profesional lo puede hacer, tienes soluciones y tienes pasillos, pues desde que accedes a la secundaria, el acceso a cátedra, pasar a la universidad, yo pienso que se puede si tienes interés.

**¿Pero sale a menudo, hay opción a...?**

Lo que sale a menudo son las oposiciones, lo demás...cuando sale, lo de cátedra no sé cuanto lleva sin convocar.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

¿Cómo se hacen, cómo se lleva a cabo el proceso?

Sí.

Pues el de ahora, el último, no estoy muy puesta en él, pero los demás sí, el último no sé en qué ha cambiado.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Yo pienso que bien.

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

La respuesta es obvia. Yo he encontrado mucha diferencia en la visita que hemos hecho ahora a Irlanda, como la valoración del profesorado es increíblemente positiva, está consideradísimo, empezando por las diferencias económicas que nos triplican las nuestras, pero aparte de eso el respaldo social y la autoridad que tienen, vamos se ve, se emana y se palpa en todas las aulas y en las relaciones.

**¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

Pues yo pienso que la autoridad es una condición personal de cada uno, es un cualidad que o te ganas con tu prestigio y tu buena fe o los alumnos no te la regalan, eso lo tengo bien comprobado.

**¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

Por lo menos habría una barrera que no se puede uno saltar, ¿no?, es decir, bueno para las circunstancias que estamos viviendo de conflicto para volver las aguas a su cauce podría ser interesante.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Pues te tengo que decir que ninguno. Las vacaciones me parecen estupendas, mi retribución económica siempre podría ser mejor pero bien, mis relaciones a nivel de centro bien, mi departamento me encanta, los alumnos tengo tiras y aflojas pero bueno es así, entonces me encuentro bien, me encuentro bien con mi trabajo y en mi centro sí.

**Enhorabuena.**

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

¿Propuesta de mejora a nivel general?

**Cualquier propuesta de mejora que tu hayas pensado, que hayas dicho siempre: pues esto debería ser así o tal.**

Pues yo empezaría por la coordinación de centros en una misma zona, eso me parece importante, y luego hacer como unos estatutos docentes que orienten lo que es la convivencia y las relaciones en los centros.

## **Profesor/a E8**

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

Me parece bien, pero por ejemplo yo te contestaría con la 2ª, de ampliar el Bachillerato a 3 y dejar la ESO en otros 3.

Y de cuanto a ampliar la educación secundaria obligatoria hasta los 18 años, pues no me parece bien, porque yo creo que mucho antes los críos ya sabemos si quieren o no y debido a la desmotivación que tienen pues... No me parece bien ampliarlo.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Pues yo creo que es en Primaria y en ESO.

**¿Qué etapa es más problemática?**

La ESO, indudablemente, por las características de los alumnos.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Exacto no, pero yo calculo sobre un 40%, más o menos.

**¿Y en Castilla-La Mancha?**

Pues más o menos.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

Pues yo creo que es un problema social y también educativo, pero sobre todo social en cuanto a la desmotivación y a las características que tienen hoy día los alumnos en su casa, todo lo que les perturba, los móviles y todas esas cosas.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Sí.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Pues toda, a nivel general desde los currículos, pasando por las órdenes, etc. Lógicamente para aplicarlas a mi trabajo.

**¿Consideras que estás al día sobre la normativa educativa más importante que afecta a tu trabajo?**

Vamos a decir que me sé la teoría pero que muy probablemente fechas en concreto muchas veces se me olvidan.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Sí, indudablemente, lógicamente abarca a toda la sociedad y es obligatorio ese pacto.

## **B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales- Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

Pues algo interesante es que la LOGSE habla de etapas y entonces desde el punto de vista de Lengua Castellana y Literatura la progresión es muy importante, sí es cierto que ha habido no demasiados cambios en la LOE con respecto a la LOGSE en cuanto a contenidos y tal, pero la distribución Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales me parece que la podemos hacer exactamente lo mismo en la LOE porque los bloques de contenidos y en cuanto a Lengua, los podemos distribuir llamándoles de otra manera exactamente lo mismo, o sea que en principio... Pero sí es cierto que considerar etapa para Lengua es mucho más beneficioso, por la progresión. Porque los contenidos, muchas veces, son muy sectarios en determinados cursos, entonces el concepto de etapa, sobre todo en 1º y 2º que sabes que antes era considerado, bueno había esa progresión, era mucho mejor, al menos en Lengua.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

No me parece mal, me parece que es un poco ahondar en lo de los transversales llamándolo de otra manera, pero bueno...

**¿Lo trabajas en tu centro?**

Sí.

**¿Cómo?**

Lo traducimos en las programaciones, y lógicamente se traduce en el día a día en las clases.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Qué te parece?**

Muy amplio, poco realista con los alumnos y en algunas partes poco desarrollado, pero bueno, en principio. Poco ajustado a la realidad podríamos decir.

**¿Pero está por encima?**

Sí, en algunos aspectos sí, en otros los deja bastante pobres.

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Los libros de texto probablemente recogen la realidad nacional de todos los currículos españoles, entonces, lo que haces es adaptar un poco esos libros al currículo de Castilla-La Mancha, ampliando aquellos puntos que veamos que no, que es lo que solemos hacer, ampliamos aquellos temas que vemos que trata menos y obviando los que trata ....

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

El currículo. Asignando lógicamente, haciendo la equivalencia de los temas que les damos a principio de curso para que los críos no se pierdan, claro.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

Es lo que te he comentado un poco antes, que me parece que en algunos casos están por encima y en otras cosas no llegan. Quizá también debido a las características de los alumnos y en concreto a lo mejor en este centro, tampoco se puede diferenciar muchos con otros, pero sí es cierto que algunos objetivos es imposible que se cumplan.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

Siempre suponen algo de cambio pero, básicamente, lo que es el grueso de la práctica no, son matices.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Creo que intentar abarcar o trabajar la diversidad es muy complejo y creo que no han llegado en ningún caso o que no sabemos hacerlo, todos son programas que intentan mejorar eso, tanto los desdobles como los PCPI, pero me parece que necesitamos tiempo para que se concreten o veamos los resultados. Me parecen bien las medidas, quizá no encuentre, no me parece que sean las adecuadas pero tampoco sé cuales que podrían ser. En cuanto a la LOGSE, trabajándola con las adaptaciones curriculares, compensatoria y todas esas cosas tampoco estaba mal.

**Pero por ejemplo: ¿los itinerarios te parecían bien?**

Sí, me parecían muy bien.

**¿Qué se rebaje la edad para los PDC?**

Muy bien.

**¿Que con el PCPI se obtenga el título?**

Eso es lo que yo estoy un poquito dudosa, pero sí los itinerarios me parecían muy interesantes y lo de rebajar la edad por lo que decíamos antes, porque los críos con 16 años o con 14 ya sabemos si un alumno va a hacer las cosas bien o no, o va a intentarlas hacer o no.

**¿Las medidas de atención a la diversidad en Bachillerato son suficientes?**

A lo mejor no son suficientes pero me parece a mí que sí lo son, vamos a ver, es muy probable que atender a determinados alumnos en un centro sean escasas, pero creo que Bachillerato es Bachillerato.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Pues no las he contado en cuanto a número, pero creo que en cuanto a resultado pueden ser más o menos igual, aunque haya más medidas me parece a mí que en resultados.. no creo que...

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

Sí.

**¿Qué te parecen, son suficientes?**

Me parece que cuenta muchas cosas y me parecen muy interesantes pero luego a la hora de la práctica es muy difícil porque falta personal y falta material y falta un montón de cosas.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy?**

Que son escasas y que no se llevan a cabo al 100% por eso, porque necesitaríamos más profesorado, más material, más medios, más todo.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

No es que lo crea es que es no. No es un reparto, no existe ese reparto.

**D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

¿Apropiado para profesores, alumnos, para quién?

**Para todos.**

A mí me parece que promocionar con un nº de suspensos, cuando un profesor le pone a un alumno suspenso en septiembre, en un último curso es porque no ha hecho absolutamente nada. Siendo un poco estrictos me parece más coherente la LOCE.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores?**

En cuanto a Lengua me parece bien, porque ya te he dicho que curricularmente al ser antes considerado esa etapa de 1º y 2º, dentro de la etapa de secundaria, la progresión de objetivos nos facilitaba mucho a la hora de flexibilizar. Entonces en cuanto a Lengua sí me parecía mejor, porque podíamos pautar.

**¿Pero que los repetidores promocionen automáticamente?**

Es que en cuanto, por ejemplo en atención a la diversidad, lo que normalmente hacíamos era que había un grupo que distribuíamos los objetivos y contenidos, los



elementos fundamentales curriculares, en esos 2 cursos para que fueran trabajando a lo largo de ese curso, es como si hubiera nivel medio, alto y bajo. Entonces esos alumnos sí maduraban a lo largo de esos 2 años, esos 2 cursos considerados como un año y sí era interesante en cuanto a Lengua.

**Actualmente los repetidores pasan automáticamente, aunque les queden, era si eso te parece bien.**

Ah, creía que era con la LOGSE. No me parece bien que pasen automáticamente, al ser años estancos si pasan automáticamente con determinadas asignaturas al año siguiente es un fracaso total, frente a lo que había antes que sí era diferente porque lo podíamos pautar.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Me parece que todo es muy light.

**¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha?**

Sí, son 2 asignaturas que pasan.

**Con 3 y 4 suspensas hay flexibilidad.**

Sí, por eso.

**¿Qué te parece con respecto al anterior sistema?**

Pues demasiado flexible, me parece que va a ser un caos, cuando el alumno llegue a 2º va a ser un tapón exagerado y un problema para los centros a la hora de distribuir las clases y todas esas cosas.

**¿Sabías que en toda España no es así?**

No, no lo sabía.

**¿Qué te parece?**

Un error.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Bien, me parece bien porque siempre hay algunos alumnos que yo sé que a lo largo de un curso si no han conseguido unos determinados objetivos, no en cuanto a contenidos, pero sí hay ciertos procedimientos que es bueno que trabajen para lograr determinadas cosas y eso te da cierto margen para no pillarte las manos en junio y automáticamente aprobar o suspender sin dar otra oportunidad a esos alumnos.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro, de evaluación, promoción...?**

Yo creo que sí.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

Yo creo que sí. Donde hay más coherencia es en 3º, 4º y Bachillerato.

### **E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

Muy escasa, muy pobre, no lo sé, pero me parece, bajar los niveles, creo.

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Escasa.

**¿Crees que hay oferta de cursos?**

Hay oferta de cursos pero a lo mejor no lo suficientemente atractivos. No sé para otras áreas pero para Lengua y Literatura siempre sobre lo mismo.

**¿Qué formación sueles hacer tú?**

Pues en verano o algún curso, bien cursos de sindicatos o alguno de la Administración, online o algo de eso, sobre todo sobre mi área, Lengua Castellana y Literatura o bien sobre legislación para estar un poco al día.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

Sí, pero escasas.

**¿Qué medidas conoces y qué te parecen?**

Por ejemplo la cátedra, los doctorados, la inspección y luego la carrera la política, jeje.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Sí.

### **¿Y el actual?**

También.

### **¿Qué te parecen?**

Penoso, el actual. Es diferente que tú lo hayas vivido a que lo veas, entonces, por ejemplo, el hecho de que por un simple informe alguien evite una determinada criba, me parece injusto con respecto a los demás. También es cierto que yo era de las que pensaba que la gente que trabajaba tenían que valorarlo de alguna manera, pero me parece tan frío un informe que a todo el mundo se lo rellenan por igual, eso es lo que me parece injusto. Que simplemente se valore el hecho de ir, no el trabajo.

### **¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Pues como obreros, muy mal.

### **¿Muy mal?**

Sí, pues porque creo que no nos da,...debería ayudar más a los centros dándoles más material, haciendo las ratios adecuadas, favoreciendo nuestro trabajo. Y creo sinceramente que es eso, por eso te digo obreros, es decir, igual que un señor que va a la obra, algo así.

### **¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

Ha perdido mucho prestigio. Es lo que decíamos antes de los niños y porqué no es conveniente que continúen hasta los 18 años, pues porque antes había ese respeto y actualmente no.

### **¿Y ante los alumnos, tiene la autoridad y el respaldo necesario?**

Tienes que ganártelo, pero aún así es complicado.

### **¿Declarar al profesorado autoridad pública mejoraría su situación?**

No lo sé, es cierto que en algunos sitios sí ayudaría mucho al orden. Pero no creo que consista sólo en la autoridad, es algo más.

### **¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Pues algunas veces no poder desarrollar determinadas actividades por falta de material, por falta de tiempo, por las ratios, fundamentalmente. Todo lo que se relaciona con los alumnos, es decir, el trabajo que puedo realizar con ellos y el choque que algunas veces encuentras con la Administración o con los equipos directivos.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

¿Por dónde empiezo?

**Enumera.**

Por ejemplo las ratios, por ejemplo los presupuestos para los departamentos es importante, la distribución de las aulas, es decir, el hecho de que un centro no tenga las aulas contadas sino que puedas tener más disponibilidad de espacios, que tengamos la posibilidad de estar un par de años dejando nuestro trabajo y de alguna manera, no como ahora que sabes que te pides la licencia de estudios, sino ayudándonos a mejorar nuestra formación para mejorar luego nuestras clases y nuestro trabajo.

**¿El tema de disciplina, está bien legislado?**

Bueno, debería a lo mejor estar mucho más concretado y debería haber unanimidad, creo que ese es el problema, porque aunque haya una legislación independientemente cada uno hacemos o cada centro funciona de una manera y eso tampoco está bien.

## **Profesor/a E9**

### **A.- Sistema Educativo.**

**¿Qué te parece la estructura del Sistema Educativo actual, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, es decir, enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, ESO de cuatro cursos, Bachillerato de dos cursos,..?**

Bueno yo, a mí no me parece bien, entonces creo que está bien hasta los 16 años pero el Bachillerato debería ser de 3, pienso que estaría mejor un Bachillerato de 3 años, los chicos se agobian mucho en 2º. Y ver un poco cómo se podría hacer lo de la ESO menos años, a lo mejor 3 años, hacer 1 año ahí...

**¿Hasta los 15 a lo mejor?**

Hasta los 15 sí.

**¿Y luego 3 años de Bachillerato?**

Y luego 3 años de Bachillerato. Claro, hasta los 16 bien.

**¿Estás de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?**

En principio no. Pienso que hay otros problemas educativos, tanto de abandono como de no titular a los 16, con lo cual, es una cosa, no sé, quizá poco pensada, aunque ya se ha lanzado el debate.

**¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, Primaria, ESO, Bachillerato, FP?**

Pues yo creo que en la ESO.

**¿Qué etapa es más problemática?**

También la ESO, pero especialmente 1º y 2º.

**¿Motivos, por qué?**

Pues a veces porque los alumnos no quieren estudiar, tienen una edad conflictiva, entonces pues eso dificulta tanto la labor del profesorado de intentar enseñar lo que sabe, especialmente esos 2 cursos, luego ya en 3º y 4º parece que es menos problemática.

**¿Sabes qué porcentaje de alumnos no obtiene el título de la ESO en España?**

Bueno en España un 31%.

**¿Y en Castilla-La Mancha?**

No lo sé.

**¿A qué crees que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO?**

Pues yo creo que un poco a la actitud a veces de los propios alumnos y de las familias porque el sistema educativo da muchas facilidades para titular, lo vemos, yo que sé, desde que se puede titular con 2 asignaturas suspensas ¿no?, que teóricamente se vota y bueno, luego está la diver, está lo otro, es decir, que el sistema sí que da facilidades, ....

Pensando un poco la pregunta se llega a esa conclusión, no es un sistema rígido, bueno aquí, sino que el título se da sin aprobar todas, que le que 1 ó 2, la ley pone excepcionalmente 3, un poco ambiguo, tiene la diver, vamos quien no apruebe ya por diver o por los PCPI ahora, también tendrían el mismo título. Entonces, yo que sé, yo creo que el sistema ya no puede dar ya más de si.

**¿No es por es sistema?**

Yo no sé, a veces le echamos las culpas al sistema pero creo que también, lo vemos en las sesiones de evaluación, es que si el alumno no quiere no hay nada que hacer y dificultades todos tenemos en la familia, los hijos,.. es difícil, no sé.

**¿Consultas la legislación educativa que afecta a tu trabajo?**

Bueno, a veces.

**¿De qué tipo, y sobre qué?**

Principalmente la que afecta a mi materia o las cosas que me interesan pero realmente poco.

**¿Piensas que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?**

Bueno, yo creo que depende de lo que pacten. Se habla mucho de pacto educativo pero habrá que ver qué pactan, no sé, yo creo que las leyes educativas que han hecho unos y otros siempre hay mucha terminología pedagógica que no saben muy bien lo que quieren decir, bueno no sé, pero modificar la actitud de los alumnos que fracasan yo creo que es difícil por mucho pacto que haya, vamos no lo sé.

**B.- Currículo.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para organizar la programación en el centro o en el departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales-**

**Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales-Procedimentales-Actitudinales?**

Bueno yo creo que este último el de LOCE y LOE.

**¿Por cursos, no?**

Por cursos sí, sin distinguir Conceptos-Procedimientos-Actitudes, eso lo tuvimos un tiempo aquí y era un poco lío, se hacía de forma mecánica por quitártelo de encima.

**¿Qué te parece la novedad de las competencias en la LOE?**

Bueno pues yo, la novedad no me parece muy bien porque es una cosa indefinida, no sé, a veces cuando estás mucho tiempo parece que son como modas pasajeras que duran unos cuantos años, nueva terminología pedagógica.

**¿Cómo los temas transversales que era la moda un tiempo y ya no se oye?**

Sí, un tiempo. Y el profesorado, como no está definido, pues luego lo interpretamos cada uno a nuestra manera, todo es mucho papeleo para salir un poco de... Luego, por ejemplo, algunas competencias no existen, la competencia filosófica no existe así tal cual y la Filosofía en cambio está presente en los dos cursos de Bachillerato. Lenguaje ambiguo, competencia social,.. lo envuelven ahí, no sé, a mí no me parece una novedad, me parece eso, una moda pedagógica.

**¿Lo trabajas en tu centro a nivel práctico, en la programación?**

Sí, más o menos para hacer la programación, eso sí se cumple un poco, pero luego las clases y eso no cambia nada.

**¿Conoces el currículo de tu materia publicado por Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Qué te parece?**

Bueno, no está mal. Creo que es peor que el anterior, sobre todo, por ejemplo e Historia de la Filosofía está bien, luego ya en Filosofía y Ciudadanía la parte de Ciudadanía a los que damos Filosofía generalmente no nos ha gustado, que nos metan una cosa con mucha carga ideológica. Y en Educación Ético-Cívica pues está peor, me parece peor porque es mucho más ambiguo, orientado más en vez de a definiciones generales pues a ciertas competencias, se notan ahí un poco lo de las competencias, hay que aprender esto para hacer esto ¿no?

**¿Los libros de texto siguen fielmente lo que establece el Currículo?**

Sí, yo creo que sí, lo siguen más o menos los epígrafes.

**¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de tu asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha o los libros de texto?**

El currículo de Castilla-La Mancha.

**¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

No, yo creo que no son realistas. Poco objetivas, muy ambiguas, poco definidas, porque todo son en la terminología que están expresados no se sabe muy bien... creo que los profesores a la hora de la verdad evaluamos de otra manera, lo camuflamos con esa terminología vamos.

**¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica?**

No, no mucho, solamente cambios en algunos contenidos.

**¿Si cambian los contenidos y ya está?**

Sí, a veces tienes que explicar un poquito de aquí, quitar alguna cosa poner otra, pero en la práctica docente no cambia mucho.

### **C.- Atención a la diversidad.**

**¿Qué te parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)?**

Bueno, yo creo que tienen el objetivo de que todos los chicos obtengan el título ¿no? Son un poco igualitarias, con lo cual el título vale lo mismo tanto si se obtiene por una vía o por otra vía, entonces eso puede influir en los alumnos a la hora de valorar el título que tienen. Y de hecho es un título un poco devaluado en España, el título de la ESO.

**Pero por ejemplo: ¿los itinerarios que no se llegaron a implantar te parecían bien en 3º y 4º?**

Sí, es una cosa atractiva, no se llegaron a implantar pero ...

**¿Y ahora los de la LOE, los nuevos PDC que se haya rebajado la edad para que puedan entrar, antes era a los 16 años...?**

Sí eso me parece bien.



**¿Y obtener el título a través de los PCPI nuevos, que antes no y ahora sí?**

No sé, no conozco muy bien los PCPI.

**Vale ¿y las medidas de atención a la diversidad en Bachillerato son suficientes?**

Bueno, la verdad es que no las conozco, no las ponemos mucho en práctica, pero yo pienso que tendría que haber muchas.

**Es que no hay muchas ¿no?.**

No hay muchas, claro.

**¿Crees que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?**

Yo creo que sí, pero tampoco estoy seguro.

**¿Conoces el Decreto autonómico de atención a la diversidad y las medidas que contempla?**

No, no mucho.

**¿Cómo valoras la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en tu centro desde la entrada de la LOGSE hasta hoy, los desdobles, los PDC, ahora los PCPI...?**

En mi centro bien. Yo creo que sí se llevan a la práctica, parece que en el tema de horarios, de desdobles sí se intenta hacer cosas, yo creo que se hacen esfuerzos por parte del profesorado y parece que el equipo directivo también.

**¿Crees que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, inmigrantes,..?**

Aquí en Tomelloso sí, yo creo que sí.

**¿Los inmigrantes crees que están repartidos equitativamente?**

Sí. En principio el Consejo Escolar de Tomelloso parece que los reparte de forma equitativa.

#### **D.- Evaluación.**

**¿Qué modelo ves más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?**

Yo creo que el de la LOCE, cerrado.

**¿Y la promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores qué te parece?**

Pues es un problema difícil la verdad de solucionar pero no me parece bien que haya promoción automática, yo pienso que tendría que haber, no sé, otra alternativa de sacar a esos chicos, si hay que mantenerlos hasta los 16 años, pero promocionar así como casos que vemos de que llegan con asignaturas de 1º y que por promoción pasan no sé, no vas a... lo veo difícil, la verdad es que es difícil, es un problema que en un sistema u otro no se sabe qué hacer vamos.

**¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación de Bachillerato?**

Bien, me parecen bien.

**¿Conoces como ha quedado la promoción en 1º de Bachillerato en Castilla-La Mancha?**

Sí.

**¿Y qué te parece con respecto al anterior sistema?**

Los criterios de titulación me parecen bien, que titulen con todo aprobado me parece bien. Ahora, el poder repetir curso sólo con las que te han quedado o conservar esa nota, ya no estoy ...

**¿Es decir lo nuevo?**

Lo nuevo.

**¿Te parece mejor como estaba antes?**

Sí. Creo que sí.

**¿Qué con 1 o con 2 pasaban y con 3 ...?**

Sí.

**¿Sabías que en toda España no es así?**

¡Pues no, eso no lo sabía, la verdad!

**¿Qué te parece?**

Pues no me parece bien la verdad, cada autonomía va haciendo una cosa distinta y a veces un poco por, simplemente por diferenciarse, porque como tienen las competencias educativas y ya hay que, pues hacer cosas distintas para tener identidad propia y cosas de esas del lenguaje de los políticos.

**¿Qué te parece que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO?**

Bueno, en principio bien, pero no veo que se saque mucho provecho, a lo mejor quizá si hubiera en 4º por el tema de la titulación, pero por los resultados en 1º, 2º y 3º.

**¿Aprueban muy pocos?**

Aprueban muy pocos.

**¿Todos los cambios se han llevado a la práctica en tu centro, de evaluación, promoción...?**

Sí.

**¿No queda más remedio, no?**

Sí.

**¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir acerca de la promoción y titulación en la ESO?**

Sí, suele haber consenso, pero también es cierto que es una cosa un poco mecánica, es decir que la gente va...en mi opinión lo que veo en la evaluación es que bueno, pues se vota, se vota y ya está. Es difícil oponerte a la mayoría y que no titule, también es mucha responsabilidad para un profesor, "no ha titulado por tí". Por eso el modelo de la LOCE que viene cerrado es más objetivo. Claro en Bachillerato no pasa esto. A mí me parece un poco mecánico.

**E.- Profesorado de Secundaria.**

**¿Conoces la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año?**

Sí, he oído algo sí.

**¿Qué te parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

Pues yo creo que no cambiará mucho, que los contenidos no se pueden cambiar mucho, vamos que más bien un cambio de nombre, y a veces, bueno por lo que he oído, puede ser incluso a peor, en todo lo que tiene que ver con Bolonia y todo esto. No solamente para ser profesor sino para otras carreras.

**¿Y que en lugar del CAP que había antes de 3, 4 meses ahora haya un master de secundaria de 1 año, con mayor formación pedagógica, eso lo ves bien...?**

Yo es que creo, vamos mi opinión es que, por todos los cursos que hemos hecho de formación pedagógica, no existe la pedagogía como ciencia, es una cosa muy discutible, entonces, a veces, es una teoría que luego no tiene nada que ver con la práctica y se produce el choque este entre ¿quién te va a enseñar?, o sea no sé, no veo que vaya a formar mejor a los profesores.

**¿Por más tiempo de pedagogía?**

Por más tiempo de pedagogía, porque no existe una pedagogía, no es una ciencia como las matemáticas, es que no tiene nada que ver. Entonces, bueno, ¡qué escéptico que soy!

**¿Qué te parece la formación permanente del profesorado de secundaria?**

Bueno, pues depende en que se forme, depende de los contenidos.

**¿Hay oferta amplia, adecuada?**

Mi experiencia es que la oferta que hacen CPR, sindicatos, etc. no es muy concreta hacia tu materia, son muy generales y claro hablan temas pues de esto, de pedagogía, de cosas no sé, que se saca poco provecho, yo estoy un poco descontento.

**¿De tu materia cómo lo buscarías, en la universidad quizá, en los cursos de verano,..?**

Sí, yo lo que hago son los cursos de la UNED, de postgrado. Tienes más interés, porque claro en tu carrera no lo aprendes todo, entonces te lleva a leer libros concretos más de tu materia. Para enseñar bien tu materia tienes que conocerla y cuanto más mejor.

**¿Crees que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional?**

Bueno, pues, la verdad es que no entiendo muy bien la pregunta.

**Por ejemplo, con respecto a catedrático, acceso a la universidad,...**

Sí, pero pocas.

**¿Salen muy poco?**

Salen muy poco sí, la verdad es que te quedas un poco como inmóvil en tu estado.

**¿Los sexenios, que son automáticos también, o semiautomáticos casi?**

Sí, es un poco lo único, los sexenios te obliga a una cierta formación, la haces y bueno, pero hay poco sí.

**¿Conoces los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años?**

Sí.

**¿Y el actual?**

Sí, también.

**¿Qué te parecen?**

Me parecen muy malos.

**¿El actual?**

Sí, el actual. Lo conozco porque fui tribunal en él, encima además, y me parece que está hecho para que aprueben los interinos de larga duración y la gente nueva que tiene conocimientos y tiene una formación es muy difícil, no sé si algún caso ha habido pero es imposible.

**¿Cómo crees que trata la Administración de Castilla-La Mancha al profesorado de secundaria?**

Bueno, pues no sé, yo creo que no muy bien, no sé, mucha tarea, se inventan cosas que tenemos que hacer y que tienen poca utilidad práctica para la pedagogía, los PTI, no sé qué, y...,pero luego también depende qué se entienda por trato, económico puede estar bien, pero ....

**¿Crees que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde?**

Bueno, yo creo que... no lo sé, no mucho, pero como cualquier profesión eh, la gente suele criticar mucho cualquier tipo de profesión, sean médicos,..

**Pero, por ejemplo, ¿no crees que los médicos tienen, quizá, más prestigio social?**

Yo creo que, claro como se tratan cuestiones que son claramente más científicas, pues uno opina menos, donde existe la ciencia no cabe la opinión, pero aquí como son cuestiones muy opinables parece que todo el mundo tiene derecho a opinar, por ejemplo, un consejo médico lo forman médicos pero aquí un consejo escolar lo forman padres, o sea que se le da pie, y alumnos incluso, en una sesión de evaluación van alumnos, pero no iría ningún paciente a un consejo médico también a

opinar, yo que sé, es que no tiene sentido, pero bueno aquí se intenta esto por la “democratización” y claro eso implica más devaluación, puede ser.

**¿Y ante los alumnos, tiene el profesorado la autoridad?**

Sí, en principio a lo mejor depende de cada uno.

**¿Se ha perdido en los últimos años?**

Es que autoridad no sé, también las costumbres han cambiado, nosotros también somos profesores diferentes, no sé, es difícil, tampoco quiero caer en el catastrofismo, a veces las noticias parecen muy catastróficas pero luego yo en nuestra práctica docente tampoco hemos tenido problemas...

**¿Gordos?**

Sí, serios.

**¿Más bien de baja intensidad?**

Sí.

**¿Qué aspectos de tu trabajo te provocan mayor frustración o descontento?**

Pues para mí un poco lo que hemos dicho antes, las innovaciones pedagógicas, el cambiar, el papeleo que nos meten, no sé, a veces la poca definición de reuniones que tenemos que hacer,... hay un trabajo alrededor de lo que es tu práctica docente que lo veo inútil, todo son nuevas órdenes de la Administración, nos lo tomamos un poco, lo hacemos porque somos funcionarios y ...

**¿Y hay que cumplirlo?**

Y hay que cumplirlo.

**¿Pero no creemos en ello?**

Pero no se cree en ello, entonces claro, la política tiene que justificar ahí que están haciendo cosas pero,... o que inventan algo nuevo, eso es lo que más frustración. Y luego a veces un poco también la falta de disciplina de los chicos, quizá por el nivel que yo doy de clase no me quejo mucho, por ahí los que dan 1º y 2º de ESO es peor.

**Algo más:**

**Por último, ¿te gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

Bueno, pues lo que he dicho antes, un Bachillerato quizá de 3 años, la ESO o como se quiera llamar quizá hasta los 15, menos innovación pedagógica, ser más realistas, llamar a las cosas por su nombre, no sé, por ejemplo, la propia palabra “educación”

es muy ambigua, es decir, el chico con 16 años tiene que estar ya educado, educado para atender a su profesor, callar, tener una mínima disciplina, entonces a veces,... si sustituyes “educación” por “enseñanza” , yo enseño Ética o enseño Filosofía, o tu Matemáticas, pero educar ya presupone que hay.. entonces claro, si tu llamas a las cosas por su nombre quizá sea más fácil.

### **¿Llamar a las cosas por su nombre?**

En el Currículo pone ¿qué tiene que saber el alumno? Tiene que saber esto, esto y esto, ¿qué competencias tiene que tener o qué capacidades? Yo que sé, es que ya nos perdemos en una especie de ideas, de nebulosas oscuras que no sabemos lo que queremos decir, pero al final tú juzgas lo que sabe el alumno. Es enseñanza-aprendizaje, eso de aprender a aprender me suena un poco ridículo.

## **ANEXO X: Transcripción del Grupo de Discusión**

### **A.- Sistema Educativo.**

**M:** ¿Qué os parece la estructura del Sistema Educativo desde la LOGSE hasta nuestros días, en lo referente a la Educación Secundaria y especialmente a la ESO y al Bachillerato?

**P1:** Pues yo, a la estructura añadiría una opción de Iniciación Profesional en 3º de la ESO, en lugar de cursar 3º ESO empezar una Iniciación Profesional, donde no se obtuviera el título de ESO.

**M:** ¿Adelantar los PCPI actuales, por ejemplo?

**P1:** Pero que no hubiera opción de obtener el título de ESO, si no otro título diferente.

**P2:** Yo el error más grande que veo en la estructura es la obligatoriedad hasta los 16 años, es con lo que no estoy de acuerdo y creo que iría todo mucho mejor si fuese como antes, hasta los 14, y se hiciesen otros cursos después, o bien Formación Profesional, o bien como ha dicho Ana, otros cursos pero que no fuese el mismo título de la ESO.

**P3:** Bueno yo, sobre la ESO, más o menos la estructura la veo más o menos bien, pero con respecto al Bachillerato, quizá, añadiría algún curso más, y a lo mejor eliminaría uno de ESO también. Tres de ESO y tres de Bachillerato.

**P4:** Yo estoy de acuerdo con ella, tres cursos de ESO y tres cursos de Bachillerato, creo que reduciría el fracaso escolar en la franja de 15-16 años.

**M:** Eso iba a preguntar ahora, ¿si os parecería adecuado un Bachillerato de 3 cursos en lugar de los dos actuales ampliándolo uno más? ¿os parece adecuado?, ¿mejor que el actual?

**P1:** Puede ser.

**P2:** A mí me parece adecuado, e incluso yo sigo defendiendo tres años de Bachillerato, o incluso cuatro, y lo que es la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, reducirla.

**M:** Os iba a preguntar si estabais de acuerdo en ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años..., tú ya se que no...

**P1:** No.



**P2:** No.

**P3:** No, claramente no

**P4:** Tampoco.

**M:** **¿En qué etapa educativa piensas que ha habido más cambios legislativos desde su creación en la LOGSE hasta hoy, en Primaria, la ESO, Bachillerato, FP?**

**P1:** Yo creo que en la ESO, en la FP apenas ha habido cambios, y yo creo que en la ESO, pero en cuanto a currículo, estructura y evaluación también ha cambiado Bachillerato.

**P2:** Yo creo que también en la ESO.

**P3:** Yo creo que en la ESO claramente.

**P4:** Totalmente de acuerdo.

**M:** **¿Qué etapa es más problemática? ¿Y por qué?**

**P1:** Pues, normalmente la ESO, sobre todo por la falta de disciplina, la baja motivación,.. aunque últimamente está sucediendo lo mismo en Bachillerato.

**P4:** Increíble.

**P2:** Yo creo que también en la ESO, sobre todo por la edad de los chavales, son más conflictivos, más problemáticos, la falta de motivación. Y como dice Ana también está ocurriendo en Bachillerato, pero yo creo que también es un poco por la inercia de que hay que seguir estudiando y antes a Bachillerato se iba como algo totalmente voluntario y ahora parece que si no hacemos el Bachillerato no tenemos otras salidas, otras posibilidades.

**P3:** Yo estoy de acuerdo con Ana que la etapa más problemática es la ESO, sin duda, por las mismas razones.

**P4:** Yo, añadiría a esto que el cambio de Primaria a Secundaria, pues que pasan de tener tres maestros a tener once, en muchos casos, y eso no saben tener esa libertad.

**M:** **¿Especialmente el primer curso de ESO?**

**P4:** Sí.

**M:** **¿Y los actuales PCPI, algunos que dais clase, los veis más problemáticos que la ESO, igual,...?**

**P2:** El PCPI yo lo veo como una salida de emergencia, ya no hay solución, pero la mayor parte de ellos terminan por abandonarlo, no van a clase, están desmotivados totalmente y van también obligados, es ... la teoría está muy bien pero luego la práctica es otra realidad.

**M:** Bueno, luego después comentaremos sobre el PCPI.

**M:** Con respecto al porcentaje de alumnos obtiene el título de la ESO en España y en Castilla-La Mancha ¿sabéis más o menos por donde anda?

**P1:** Yo creo que en España un 30% que no lo obtiene.

**M:** Sí, más o menos.

**M:** ¿A qué creéis que se debe el alto índice de fracaso escolar, sobre todo en la ESO, por qué motivos creéis que puede ser?

**P1:** Pues yo por lo que he dicho antes, por la falta de motivación, por la indisciplina que tienen los alumnos y porque creo que la Administración no está tomando medidas en el sentido correcto para erradicar eso.

**P2:** La falta de interés y de madurez por parte de los alumnos y yo también creo que muchas veces por parte de los padres, hay poca implicación de las familias, es normal que un chico de catorce años no quiera estudiar y quiera estar todo el día en la calle pero para eso están los padres detrás y son los que le tienen que encauzar.

**P3:** Sí, yo ahondaría un poco más en lo que ha comentado él, que la implicación de las familias me parece muy importante y todo lo demás de esfuerzo y motivación estoy de acuerdo.

**M:** Con respecto a la legislación educativa, ¿consultáis la legislación educativa que afecta a vuestro trabajo? ¿De qué tipo, y sobre qué?

**P1:** Sí, yo sobre todo de currículum, la organización de centros, la atención a la diversidad y la evaluación.

**P2:** Yo no suelo consultarlo.

**P3:** Yo sí, sí suelo consultarla.

**P4:** Yo no mucho.

**M:** ¿Pensáis que un pacto político en educación que repercutiera en una estabilidad legislativa sería beneficioso para el sistema educativo?

**P1:** Sí.

**P2:** Sí.

**P3:** Sí, pero un sí muy grande, es necesario, es necesario, porque yo por ejemplo una de las cosas que percibo como un problema es que cada vez que viene un gobierno nuevo cambia toda la legislación, nuevas leyes orgánicas, nuevos decretos que lo regulan, nuevas órdenes, todo. Y ya no es solo entre un cambio de gobierno y otro, sino dentro del propio gobierno, por ejemplo lo de los PCPI que hablabais antes, la LOE sale en el 2006, los PCPI en Castilla-La Mancha se regulan en 2007, y desde 2007 hasta ahora ha habido ocho normas que regulan los PCPIs, a mí eso me parece desmoralizador totalmente porque llega un momento que no sabes a dónde tienes que recurrir para mirar una cosa muy sencilla. Así que, eso me parece grave.

**P4:** Subrayo el “SI” ese en mayúsculas y añadiría que quizá en sanidad, justicia y educación habría que hacer un pacto total, social, fuera de la política y que no tuviéramos bandazos en educación, justicia, sanidad, con los cambios políticos.

## **B.- Currículo.**

**M:** ¿Qué modelo veis más apropiado para organizar la programación del departamento, el de la LOGSE, con los contenidos Conceptuales- Procedimentales-Actitudinales por bloques y para toda la etapa, o el de la LOCE y LOE con contenidos por bloques y por cursos sin distinguir entre Conceptuales- Procedimentales-Actitudinales?

**P1:** A mí me gusta más LOGSE, porque así le da cierta libertad al departamento un poco de organizar los contenidos por cursos.

**P2:** Opino como Ana (P1).

**P3:** Pues yo no, yo diría por cursos.

**P4:** Yo también, por cursos.

**M:** ¿Qué os parece la novedad de las competencias en la LOE? ¿Lo trabajas en tu centro? ¿Cómo?

**P1:** Bien, pero hay algunas que no deberían ser responsabilidad de los centros, como por ejemplo la que tenemos en Castilla-La Mancha, la competencia emocional, creo que no es una responsabilidad de los centros, podemos participar en ella pero en una medida muy pequeña.

**P2:** Bueno yo entiendo, creo entender, que lo de las competencias implica un cambio de filosofía, pero no sé hasta qué punto ese cambio se traduce en los centros a nivel de aprendizaje de los alumnos, yo no hago eso.

**P4:** Yo a nivel teórico parece que ha cambiado todas las cosas, pero a nivel práctico yo coincido con mis compañeros, yo creo que a nivel de aula poco, muy poco.

**M:** **¿Conocéis el currículo de vuestra materia publicado por Castilla-La Mancha? ¿Qué os parece?**

**P1:** Pues a mí me parece mal, porque lo veo muy repetitivo en algunos cursos, se repiten muchos contenidos y luego han quitado otros contenidos que me parecen necesarios.

**P2:** Yo sí lo conozco también e igual que Ana, hay muchos contenidos que se repiten constantemente, hay muchos contenidos que se ven en primero de la ESO, en tercero de la ESO, en primero de Bachillerato y lo mismo ocurre con los cursos pares. Y luego también en muchas ocasiones es muy ambicioso, muy amplio para las horas que disponemos con los chicos.

**P4:** Yo añadiría a lo que comentan mis compañeros pues que quizá es un poco cambiante y que tantos cambios no ayudan a que tengamos una idea clara de lo que los profesores en general tenemos que impartir.

**M:** **¿Sabéis si los libros de texto siguen fielmente lo que establece el currículo?**

**P1:** Pues no, en mi caso no, en matemáticas no siguen fielmente lo que establece el currículo.

**P2:** En casi todo, en un alto porcentaje.

**P4:** Casi todo, si, igual que el compañero.

**M:** **¿Qué tomas normalmente como referencia para la programación didáctica de vuestra asignatura, el currículo de Castilla-La Mancha, los libros de texto o ambos?**

**P1:** Yo los dos, pero siempre tomo más la referencia del currículo.

**P2:** El currículo.

**P4:** Los libros.

**M:** **¿Son realistas los objetivos, competencias y criterios de evaluación que establece el currículo?**

**P1:** En cuanto a los contenidos y los criterios de evaluación sí, en cuanto a las competencias no, no pienso que sean realistas ni que la práctica docente tengamos presente las competencias.

**M: ¿Sobre todo si se pueden alcanzar?**

**P2:** No siempre, un poco repito lo de antes, muchas veces son muy ambiciosos, en la teoría está todo muy bien pero luego en la práctica es imposible llevarlo a cabo.

**P4:** Igualmente.

**M: ¿Los cambios legislativos relativos al currículo propuesto por las Administraciones suponen cambios en la práctica? Antes ha comentado Juan Carlos un poco esto.**

**P1:** Yo creo que sí suponen cambios en los contenidos pero no en la práctica docente, en la práctica docente no supone ningún cambio.

**M: Una cosa más, ¿tenéis claro toda la normativa que regula la concreción del Currículo, las programaciones, todo eso?**

**P1:** Sí, más o menos.

**P2:** Sí.

**P3:** Sí.

**P4:** Sí.

**C.- Atención a la diversidad.**

**M: ¿Qué os parecen las medidas de atención a la diversidad creadas con la LOGSE (PDC, PGS, Adaptaciones Curriculares, Compensatoria,...) o las contempladas en la LOCE (itinerarios, PIP,...) y las actuales de la LOE (nuevos PDC, PCPI, desdobles, refuerzo, PROA,...)? Un poco amplia la pregunta, pero bueno...**

**P1:** Pues, por ejemplo, en cuanto a la diversificación o lo que era antes Garantía Social que se puede un poco comparar ¿no?

**M: Bueno, Garantía Social con los PCPI.**

**P1:** No, pero no los PCPI, sino la ¿Garantía Social de LOGSE?

**M: Se podría equiparar más bien a los PCPI. Diversificación estaba en la LOGSE está ahora con adelantamiento de la edad para entrar.**

**P1:** Bueno pues, en cuanto a la diversificación lo veo bien porque hay que dar solución a aquellos alumnos que no pueden alcanzar el currículo por una vía normal, pero por ejemplo obtener el título de ESO con un PCPI no me parece bien porque estamos reduciendo a un año lo que otros alumnos hacen en dos, bueno me refiero a que 3º y 4º lo estamos reduciendo a un año. Por ejemplo los itinerarios en 3º tampoco me parecen bien porque no creo que un alumno todavía tenga capacidad de decisión sobre lo que quiere hacer en un futuro.

**P2:** Bueno, vuelvo a repetir un poco lo de antes que todas estas cosas sobre el papel están bien pero luego a la hora de llevarlas a la práctica muchas veces lo que nos faltan medios, porque yo por ejemplo soy profesor de Lengua, doy una asignatura que se llama interculturalidad y me encuentro en una clase con 6 ó 7 chicos, que son muy poquitos, pero con cinco niveles diferentes, y sí, queda muy bonito de cara al currículo, pero luego en realidad los cincuenta minutos que dura la clase, cincuenta y cinco, es imposible dar seis clases en una. Pero bueno, todas esas cosas están muy bien pero los medios son muchas veces insuficientes, sobre todo medios humanos, harían falta más profesionales, si se quiere hacer las cosas bien, si no queda todo un poco más,...

**P3:** Bueno, yo centrándome en la LOE y todo lo que tenemos para no extenderme en la pregunta, hombre me parece que sí hay más medios de atención a la diversidad que antes y que, bueno, hay que tender, creo yo, a la flexibilidad, es decir no a la rigidez de que entran con tal edad y, bueno, echo un poco en falta medidas para alumnos de 1º y 2º de ESO, alumnos que tienen interés pero que se sabe que van un poquito más justos.

**P4:** Yo, en general, opino muy favorablemente pues a favor de desdobles, refuerzos, reducción de ratios, PROA, programas de diversificación curricular, todo eso hoy día me parece bien, estupendo, bien entendido. Con las adaptaciones curriculares en la práctica creo que muchas veces no se llevan muy bien a cabo y con lo que no estoy nada de acuerdo es con lo que han dicho mis compañeros, los PCPI creo que hoy día es tirar el dinero, parece una medida política como decíamos antes para que no haya gente en el paro y los tenemos recogidos un par de años, ..., en fin, no me gusta.

**M:** **¿Produce, digamos, poco beneficio, titula poco alumnado, no?**

**P4:** Sí, exactamente.

**P3:** Pero a lo mejor hay que pensar también que si esos chicos están en PCPI y no están en clase a lo mejor es un beneficio para el resto de la clase, ¿o no?

**M:** **¿Si tienen más de 16 años o menos, ...?**

**P3:** No, me refiero a la clase en la estarían normalizada si no hubiese PCPI.

**P4:** Hay alumnos que salen del sistema, a lo mejor con 16 años y están ahí como aparcados, no sé, hay chicos que a lo mejor con poca edad perjudicarían en clase. Un chico con 15 años sí, pero el enfoque teórico que no se corresponde con la realidad, mi centro el año pasado, como ejemplo, pues de 70 alumnos que había matriculados de 1º

y 2º de PCPI, de 70, con todas las convocatorias que se dan entre mayo, extraordinaria de junio, extraordinaria de septiembre, etc., porque hay mas, ¡ha titulado una alumna!

**M: ¿Una de 70?**

**P4:** Una de 70, en mi centro. No hablo de otros centros, el programa todavía es bastante nuevo y tiene que madurar. A parte de todo, pero que me parece un desastre.

**P3:** Una barbaridad, increíble, esos resultados son aplastantes.

**M: ¿Con respecto a Bachillerato las medidas de atención a la diversidad os parecen suficientes? No hay muchas, ¿no? Pero si ¿está bien como está?**

**P3:** Sí.

**P1:** Sí, está bien como está.

**P4:** Sí.

**M: Ahora un poco lo que comentaba Juan Carlos (P4), valorar la puesta en práctica de las Medidas de Atención a la Diversidad en el centro, si ¿tienen éxito?, él lo ha comentado ya, ¿vosotros que conocéis de vuestros centros?**

**P1:** Yo creo que no se llevan a cabo y, además, la gente está muy confundida con las medidas de atención a la diversidad. Por ejemplo, muchos profesores piensan que pueden hacer una adaptación curricular sin necesidad de que el alumno sea ACNEAE, simplemente porque ellos piensan que ese alumno necesita una adaptación curricular y eso no se puede hacer. Entonces, creo que la gente está un poco confundida.

**P2:** Yo pienso como Ana (P1).

**P3:** Sí, bueno como la pregunta es eso de si conocemos el decreto, sí lo conocemos pero yo pienso que el decreto este está obsoleto totalmente a nivel de Castilla-La Mancha porque se contradice con la LOE y Castilla-La Mancha necesita un nuevo decreto de atención a la diversidad que sea coherente con todo lo nuevo de la LOE.

**M: ¿Creéis que hay más medidas en la ESO ahora que cuando empezó a implantarse la LOGSE?. Tú comentabas antes, Ana (P3), que sí ¿no?**

**P3:** Sí, yo creo que sí, que hay más medidas ahora. Aparte que ya están establecidas un poco en la dinámica de los centros y como es obligatorio, pues...

**M: Más que cuando empezó en los años noventa, ahora más ¿no?**

**P3:** Sí.

**M:** ¿Creéis que hay un reparto equitativo entre centros públicos y privados-concertados en la escolarización de los ACNEAE, los inmigrantes,..?

**P1:** Yo pienso que no. Debería ser así pero en realidad no lo es, en la práctica no lo es.

**P2:** Yo lo desconozco, no tengo datos, pero estoy casi seguro de que no es así.

**P3:** Bueno yo creo que claramente que no es así, y bueno aún en Castilla-La Mancha a lo mejor no hay tanta diferencia, pero en otras comunidades autónomas es increíble la diferencia que hay entre los centros públicos y los privados, es decir, en Madrid a los públicos de niños de Primaria, bueno de ESO también, van, de 25, 20 inmigrantes y 5 españoles, o sea...

**P4:** Esta mañana oía en las noticias que en Madrid para el próximo curso van a bajar el presupuesto de enseñanza pública y van a aumentar los concertados y privados. Como un 1% más o menos baja la pública, a parte del problema que tú comentas de siempre.

**P3:** A mí eso me parece una vergüenza, que coste, jeje.

#### **D.- Evaluación.**

**M:** ¿Qué modelo veis más apropiado para la promoción y titulación en la ESO, el de la LOGSE a concretar en los centros, el de la LOCE cerrado a un criterio numérico, o el de LOE como término medio o mixto?

**P1:** A mí me gusta más el de LOCE, cerrado a un criterio numérico.

**P2:** A mí me gusta también más el de LOCE, cerrado a un criterio numérico.

**P3:** Pues a mí más el de LOE, término medio.

**P4:** Pues yo también, término medio.

**M:** ¿La promoción automática que había antes entre 1º y 2º de ESO o la que había y hay en los alumnos repetidores, como la veis?

**P1:** A mí me parecen mal las dos, me parece que si un alumno no alcanza los objetivos por qué va a pasar de curso.

**P2:** Yo también estoy en desacuerdo con cualquier tipo de promoción automática.

**P3:** Yo también.



**P4:** Igual.

**M:** ¿Qué te parecen los criterios de promoción y titulación en Bachillerato?

**P1:** Ahora mal, porque según los criterios de promoción el Bachillerato se va a convertir en un curso de cuatro años, en realidad siendo de dos.

**M:** ¿Por los nuevos criterios que han entrado en vigor este curso pasado, no?

**P2:** Yo tampoco los comparto, creo que lo único que se pretende es siempre facilitar más al alumno, que se esfuerce lo menos posible y cuantos más titulen de cara luego a la estadística pues mucho mejor.

**P3:** Yo pienso exactamente lo mismo, es más, yo lo cerraría mucho más, yo el que suspendiese más de dos que repita curso, y punto, nada de con tres, con cuatro...

**M:** Bueno no sé si sabéis que en España no ha quedado regulado al final en toda España de forma igual ¿lo sabéis, lo conocéis,..?

**P3:** Sí, sí, que no ha quedado regulado de forma igual la promoción.

**P1:** ¿La promoción en Bachillerato?

**M:** Sí, que cada comunidad lo ha hecho de una manera diferente, ¿qué os parece?

**P1:** Pues me parece muy mal, al igual que cada dos por tres haya una ley de educación diferente pues esto lo mismo, tendría que ser algo unificado.

**M:** ¿Y que hayan vuelto los exámenes en septiembre para alumnos de la ESO que no existían, qué os parece, bien, adecuado,..?, ¿aprueban muchos?

**P1:** A mí me parece bien, no aprueban muchos pero en algunos casos funciona y siempre que funcione en algunos casos pues está bien, si no funcionara en ninguno,....

**P2:** Yo creo también que está bien. Los resultados no son siempre los esperados pero hay gente que se salva gracias a septiembre.

**P3:** Yo también creo que está bien.

**M:** ¿Todos los cambios respecto a evaluación, promoción y titulación se llevan a la práctica en vuestro centro?

**P1:** Pues normalmente sí, aunque a veces ha habido confusiones debido al cambio de decretos, de leyes...

**P2:** Exactamente, sí se lleva a la práctica porque son obligatorios, pero lo que dice Ana, pues que hay muchos errores porque la normativa es tan cambiante que llega un momento que uno no sabe ya cuál es el criterio para que un alumno titule, hay que ser un estudioso de las leyes.

**M: ¿Suele haber consenso entre los profesores a la hora de decidir de la promoción y titulación del alumnado de ESO?**

**P1:** Depende del caso, no siempre hay consenso.

**P2:** Depende.

**P3:** Yo en general por lo que he visto sí.

**P4:** Yo creo que el porcentaje de discusión es relativamente pequeño.

#### **E.- Profesorado de Secundaria.**

**M: ¿Conocéis la nueva formación inicial del profesorado de secundaria a través de unos estudios de grado de 4 años más un máster de 1 año? ¿Qué os parece en relación con la anterior de licenciatura más CAP?**

**P1:** Pues a mí me parece bien porque las prácticas del CAP se han alargado, pero me parece muy mal por el título B1 de inglés, no me parece que sea una cosa acorde con lo que tienen que hacer.

**P2:** A mí me parece bien que hayan alargado también el número de prácticas, los días de prácticas porque lo que era antes el CAP era un poco una estafa, no servía para nada, sólo servía para recaudar dinero en las arcas públicas.

**M: ¿Un trámite burocrático?**

**P2:** Sí, un trámite, te firmaban las prácticas, ibas cuatro tardes y te daban cuatro charlas, pero luego en realidad, a mí por lo menos no me ha servido para nada en mi día a día en el instituto.

**P3:** Bueno yo pienso que el nuevo cambio también está bien, a priori, pero claro no sabemos todavía como se va a desarrollar. Y por otra parte a mí me asusta un poco la idea de un nuevo cambio, el otro día leí en un periódico a Rubalcaba decir que hablaba de un MIR docente, es decir, que ahora nos acaban de poner uno distinto, si dentro de unos años van a poner otro pues que se aclaren ya.

**P4:** De acuerdo con ellos.

**M: ¿Qué os parece la formación permanente del profesorado de secundaria?  
¿Qué formación soléis hacer, los cursos y todo esto?**

**P1:** Pues yo suelo hacer formación, me parece bien, creo que es bastante amplia y suelo hacer formación de matemáticas, de idiomas y algunos grupos de trabajo.

**P2:** Yo creo que es necesaria e interesante, que hay que ir renovándose poco a poco, pero también pienso que el 90% de las ocasiones es un engaño manifiesto, un poco lo que repetía antes, yo hablo por experiencia personal, hay cientos de cursos de sindicatos, de CEP, que se hacen en cinco minutos por internet porque te pasan las respuestas, pagas 100-150 euros, te dan 100-120 horas, yo por ejemplo, personalmente, he estado dando cursos de español para extranjeros en la universidad a alumnos erasmus y no me sirven para nada, eso no cuenta para nada. Entonces son cosas que no concuerdan.

**P3:** Estoy de acuerdo básicamente con lo que dicen ellos.

**P4:** Yo los cursos de formación que realizo son los que me apetece porque no tengo necesidad de puntos y tal, los que me gustan, no hago muchos y lo que hago que me guste.

**M: ¿Hay oferta suficiente, atractiva?**

**P4:** En la localidad donde yo resido, pues hombre, podía haber más, pero bueno, hay localidades cercanas para realizar alguno.

**M: ¿Creéis que para el profesorado de secundaria existen medidas que permitan una carrera profesional, qué medidas conocéis, que os parecen?**

**P1:** Yo creo que muy pocas, porque yo desconozco la mayoría, si es que la hay, jejeje.

**P2:** Yo creo que tampoco, no hay nada.

**P3:** Yo creo que tampoco, tampoco se facilitan.

**M: ¿No hay sensación, pues de lo de catedráticos, inspección o acceso a la universidad?**

**P3:** Son cosas que se perciben un poco lejanas y secundarias, la verdad, porque tampoco nos facilitan la forma de conseguir eso.

**M: ¿No salen a menudo?**

**P2:** Salen poco y muy limitadas, además, ahora creo que han quitado el concurso-oposición y es todo por méritos.

**M: ¿Conocéis los distintos sistemas de oposiciones que han existido en los últimos años? ¿El actual? ¿Qué os parecen?**

**P1:** Sí, sí que los conozco y me parece que el actual, en el que no hay fase eliminatoria, como últimamente ha aumentado también el número de opositores la Administración tiene una pésima organización y muy pocos recursos personales, pone el mismo número de tribunales habiendo muchos más opositores.

**P2:** Yo sí, conozco los dos últimos sistemas que ha habido y la verdad es que este último, el que no tiene la fase eliminatoria, me parece un tanto injusto, sí es verdad, bueno lo habrán hecho con la mirada puesta en el número de plazas que hay, que los interinos consigan la plaza, que no haya tantos interinos, pero si lo que quieren es eso, pues que convoquen sólo a los interinos porque una persona que llega nueva no tiene ninguna posibilidad de acceder a esas plazas.

**P3:** Yo pienso totalmente con lo que ha dicho él, de hecho, nosotros o yo misma si hubiese sido así la oposición cuando entré no habría entrado, porque valorar tanto ... en fin.

**M: ¿No habrías entrado como interina?**

**P3:** No habría entrado como interina, me refiero, claro.

**P1:** ¡Ah! Y también me parece mal que los tribunales estén formados por profesores de secundaria, debieran ser tribunales formados por especialistas, que entendieran perfectamente de programación didáctica, que entendieran perfectamente la ley que es actual en ese momento, porque en muchos casos los tribunales entienden menos, o conocen menos, que los opositores.

**P3:** Eso sí es verdad, pero bueno yo no sé hasta que punto profesionalizaría, digamos, la función de un tribunal de oposición. Me parece también un peligro.

**M: Profesionalizar no has dicho, ¿has dicho gente que entienda, no?, ¿tú te refieres a gente que entienda de lo que está examinando?**

**P1:** Exactamente, que entienda de lo que está examinando.

**M: No gente fija porque así se coloca gente de academias ¿no?**

**E1:** Sí.

**M: ¿Cómo creéis que tratan las Administraciones al profesorado de secundaria?**

**P1:** Pues últimamente mal, porque por ejemplo siempre están prometiendo que van a bajar la ratio y eso no es verdad, a parte de todo ahora, por ejemplo, las medidas cuando tu estás enfermo y tienes que ir al médico son muy estrictas porque tienes incluso que hacer una declaración jurada cuando tu estás enfermo y eso creo que afecta

al derecho que tenemos de poder ir al médico, etc. y además hay mucha burocracia, mucho papeleo, tenemos que hacer un PTI con las competencias, objetivos, criterios de evaluación, cuando realmente los padres no se enteran de nada de eso.

**P2:** Sí, yo también creo que en general no está reconocida la labor docente, desde la Administración tampoco, o sea que no hablo de las familias y eso, sino de la Administración, pues cuando hay realmente un problema te buscas la vida tú y te lo resuelves tú, porque la administración nunca va a dar la cara por ti.

**M: ¿Creéis que el profesorado tiene ante la sociedad el prestigio que le corresponde y ante los alumnos, la autoridad y el respaldo necesario?**

**P1:** No, para nada.

**P3:** No, no.

**P2:** Cada vez peor.

**P3:** Sí, totalmente.

**M: Esto que se ha comentado de declarar al profesorado autoridad pública ¿creéis que mejoraría la situación?**

**P1:** Sí, podría ser una medida. Hombre, mejor sería que todo el mundo reconociese el valor que tiene un profesor, pero ya que no se hace por ese cauce, ya que no sale de la gente pues poner algunas medidas de no sé ..., cortar por lo sano, como si dijéramos.

**M: ¿Qué aspectos de vuestro trabajo os provocan mayor frustración o descontento?**

**P1:** Pues lo que hemos un poco dicho antes, el desinterés de los alumnos, la falta de motivación, la falta de apoyo por parte de los padres, y luego pues eso, los cambios legislativos, las ratios que son muy altas, etc.

**P2:** Yo, sobre todo, el hecho de sentirme un inútil muchas veces, porque con las personas que trabajo o no hacen nada o no tienen ninguna motivación.

**M: ¿Con los alumnos te refieres?**

**P2:** Sí, con los alumnos. Y bueno, te hacen sentirte inútil, estás ahí como pasando el tiempo pero en realidad no logras sacar nada de ellos.

**P3:** Bueno, yo estoy totalmente a favor de lo que han dicho ellos, lo que ha dicho Ana (P1) para mí ha sido una copia, una fotografía, vamos.

**M: Y ya por último, ¿os gustaría señalar alguna propuesta de mejora que deba ser contemplada en la legislación educativa?**

**P1:** Sí, yo varias. Por ejemplo, me gustaría que eliminasen la promoción automática, que hubiera una iniciación profesional en 3º de ESO, como he dicho antes, pero sin poder obtener el título de la ESO porque si queremos quitar la obligatoriedad de la etapa de la ESO y queremos que sea hasta los 14 años, por lo menos que no vayan directamente a trabajar, que puedan tener un título, una especialización, a ese tipo de iniciación profesional me refiero yo. Después que hubiera un pacto en la educación y... bueno ya está, básicamente eso.

**P2:** Sí, sería importante el pacto en educación a nivel nacional y no que cada uno acerque es ascua a su sardina y aquí nadie se pone de acuerdo. Y también sería importante que la educación obligatoria no fuese hasta los 16 y mucho menos hasta los 18 como se quiere proponer ahora, porque yo creo que ese es el motivo de la mayor parte del fracaso escolar, los chicos están a esa edad los que quieren estudiar bien y los que no, pues que se busquen otro tipo de oficio, otro tipo de formación profesional que se propongan otras alternativas.

**P3:** Bueno yo, la verdad es que lo que han dicho ellos estoy de acuerdo, insistir un poco en lo del pacto en educación, me parece que es fundamental, pero fundamental fundamental, y también la coherencia dentro de un mismo,... bueno como ya he dicho antes, la coherencia legislativa, que esto es una ensalada de normativas. Y bueno, más, a lo mejor, medidas de atención a la diversidad en 1º y 2º de ESO. Y bueno, alguna forma de conseguir la implicación de las familias, que yo creo que es la clave de gran parte del fracaso escolar.

**P2:** Y una última cosa, que se me olvidaba, siempre que se habla de atención a la diversidad, se habla de refuerzos, sólo se piensa en los que van por debajo.

**M: Por debajo sí.**

**P2:** Pero luego también hay chicos, hay grupos que necesitan refuerzo de otro tipo pero porque sus compañeros, porque el ritmo de las clases lo que le hacen es retroceder yo creo que también sería importante esa atención.

**M: ¿Atención por arriba?**

**P2:** Atención por arriba.

**M: Bueno pues muy bien, muchas gracias por vuestra colaboración.**