



Se trata del tercer capítulo, dedicado a los profesores, de un trabajo mucho más amplio sobre la educación titulado “Diagnóstico y reforma de la educación general en España”. Los otros capítulos de este libro se dedican a temas tales como la familia, la escuela, el contexto, etc. Los autores son dos conocidos sociólogos del ámbito educativo que tienen una reconocida habilidad para combinar múltiples datos procedentes de encuestas sobre los resultados de rendimiento educativo, intereses de los profesores, etc. En el trabajo se hace un detallado recorrido por la situación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, que va desde su composición por sexo –feminización- hasta el nivel de satisfacción pasando por su procedencia, formación inicial y permanente, materiales que se usan en clase, etc.

Obviamente, el profesorado desempeña un papel central en la enseñanza, por lo que cabe suponer que sea uno de los factores principales para explicar el rendimiento escolar de los estudiantes. Aunque Hanushek y Rivkin (2006) señalan que no hay un amplio consenso académico sobre las características de los buenos profesores, ni sobre su peso relativo en comparación con otros factores, y aunque su revisión de la bibliografía empírica al respecto apunta a que es muy difícil medir adecuadamente la calidad del profesorado y aislar las características mensurables más relevantes (titulación, experiencia, nivel salarial...), sí se han podido estimar los efectos en el aprendizaje de sus alumnos de los mejores y los peores profesores, y parecen sustantivos.

En todo caso, más allá de la evidencia empírica comparada o analizada en países concretos, un caso en particular recuerda la importancia de

contar con un profesorado bien preparado y seleccionado, operando con bastante autonomía en instituciones escolares que facilitan su tarea.

Nos referimos al caso de Finlandia, uno de cuyos principales secretos para alzarse una y otra vez con las primeras posiciones de las pruebas PISA probablemente sea el de sus maestros.

La bibliografía al respecto deja bastante claro lo fundamental²³. La selección parece bastante exigente, pues los candidatos han de pasar varios filtros. Primero se tienen en cuenta las

²³ En Finlandia, la de maestro es una profesión de prestigio desde hace bastantes décadas. Tiene rango universitario desde 1974, y la titulación tiene el mismo nivel que otros títulos universitarios desde 1979. Hoy el nivel es el equivalente a un título de Máster. El gran prestigio social hace que la demanda de estas titulaciones sea muy alta.

calificaciones en un examen de matriculación junto con las del expediente de secundaria, a lo que se añade el contar con experiencia en el trabajo con niños, todo lo cual retiene un número de candidatos que multiplica por tres o cuatro el número de plazas disponibles. Segundo, han de pasar un examen basado en determinados libros de texto y desempeñar una tarea en la que se observan sus habilidades de interacción social y comunicación, así como una entrevista personal acerca de las razones por las que quieren ser maestros. Al final, las facultades se quedan con el 10 o el 15% de los candidatos, lo que supone una selección bastante estricta.

Nuestra hipótesis es que se seleccionan candidatos con alto nivel académico, vocación de enseñar y buenas habilidades sociales, todo lo cual facilita un aprovechamiento máximo de unos planes de estudios no tan distintos, por ejemplo, de los españoles (quizá con más énfasis en la investigación educativa) que les preparan para trabajar en las escuelas de manera autónoma, creativa y eficaz, aplicando un currículo centralizado detallado (durante unos cuantos lustros) o con muchos más componentes locales (en la actualidad). En términos llanos, se selecciona a los mejores (o cerca de los mejores), se les dan algunas herramientas básicas para su trabajo, y se les deja actuar. Nos parece el óptimo al que un país desarrollado debería aspirar.

A continuación analizamos la situación de los profesores de enseñanza general en España, sobre todo en la medida en que puede ser importante para entender los resultados escolares²⁴. Nos ocupamos de sus características más relevantes, sus capacidades, sus entendimientos de la enseñanza y sus disposiciones hacia ella. Tratamos primero de los maestros y a continuación de los profesores de secundaria.

1. Los maestros: necesidad de cuidar su selección y su formación

Feminización muy amplia

El profesorado de Primaria en España (como en casi todos los países desarrollados) es muy mayoritariamente femenino. En el curso 2008-09, eran mujeres el 81,4% de los profesores que imparten Educación Infantil y/o Educación Primaria (sin combinarlo con secundaria)²⁵. De todos modos, si pudiéramos distinguir entre ambas, comprobaríamos que la presencia femenina en Primaria se aproximaría, más bien, a los dos tercios, mientras que son mujeres casi todos los maestros de Infantil.

Funcionarios e interinos: demasiados interinos inestables

En la actualidad, para ser maestro de Primaria o Infantil hay que contar con el título de diplomado en la especialidad correspondiente (maestro de primaria, maestro de educación infantil, de lengua extranjera, de educación física, de educación musical, de educación especial o de audición y lenguaje) o el título de Grado equivalente. En el pasado la titulación que habilitaba para ejercer de maestro se obtenía en las Escuelas Normales, pero desde la LGE se requiere un título universitario, primero de nivel medio (tres años) y hoy de Grado (cuatro años).

En el sector privado, el ingreso en el puesto de trabajo se produce mediante un contrato laboral, sometido a la regulación estatal y a los convenios colectivos, uno para la enseñanza concertada y otro para la privada no concertada, que cubren los niveles de Primaria y secundaria, y el convenio para los centros de asistencia y Educación Infantil. El contrato puede ser indefinido o temporal.

En la enseñanza pública, que representa dos tercios de la matrícula en Infantil y Primaria, el modo normal de ejercer la profesión es como funcionario, para lo cual hay que superar un concurso-oposición. Como funcionarios, los maestros no están sometidos al Estatuto de los Trabajadores, sino al Estatuto de la Función

²⁴ El resto de esta sección aprovecha parte del material del capítulo 8 (“Los profesores”) de Pérez-Díaz y Rodríguez (2003), así como de Pérez-Díaz y Rodríguez (2009). Remitimos al lector a esos textos para la localización de las fuentes no citadas en este texto. Toda la investigación nueva sí está debidamente referenciada.

²⁵ Cálculo propio con datos de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias* del Ministerio de Educación.

Pública. Reglas similares se aplican a los profesores de secundaria en la enseñanza pública. Una proporción no desdeñable de los maestros de la enseñanza pública no son siquiera funcionarios con plaza, sino interinos, es decir, personal temporal que, habiendo o no superado el concurso oposición, no obtuvo plaza de funcionario. Aunque no contamos con buenos datos al respecto, la situación ha de ser parecida a la de los profesores de secundaria (véase más adelante).

Tal como funciona la sustitución mediante interinos en España, lo habitual es que cambien de centro, como poco, una vez al año, de modo que, hasta que obtienen plaza de funcionario habrán trabajado para un número considerable de centros. A ello se une que los maestros con plaza tardan en estabilizar su puesto de trabajo, pues que permanezcan o no en un centro no depende del acuerdo entre la dirección y los maestros, sino de un mecanismo de traslados en el que las plazas se distribuyen según las preferencias de los maestros condicionadas por su puesto en un *ranking* de méritos en el que prima, sobre todo, la antigüedad. Todo ello ocasiona unas altas tasas de rotación de plantillas en los centros públicos²⁶, lo que hace muy difícil la formación de equipos coherentes y duraderos, y, por tanto, la planificación y el seguimiento de los planes a medio plazo.

Selección poco exigente

La titulación de maestro ha sido hasta hace poco una diplomatura de tres cursos de duración, a la que se accedía con el título de Bachiller, aunque tenían prioridad los candidatos con la selectividad aprobada. También podía accederse con una titulación de formación profesional de segundo grado, una vía no marginal²⁷. Antes, en la demanda de la titulación equivalente (de profesor de EGB) pudo haber un exceso de titulados en BUP y COU (y FPPI) con calificaciones medias o

bajas, pero en los últimos lustros los estudios de magisterio han sido tan demandados, por las facilidades de conseguir empleo, que las universidades llevan años fijando notas de acceso en el entorno medio y medio-alto, lo que sugiere que el perfil académico ha podido subir.

Sin embargo, ello no ha podido resolver uno de los problemas tradicionales de la selección de maestros, esto es, que han sido reclutados de los tramos medios o medio-bajos de la distribución de capacidades. Los datos más recientes disponibles muestran que sigue siendo así en buena medida. Las estadísticas oficiales de la enseñanza no permiten hacernos una idea del todo precisa, pero podemos construir dos tipos de evidencia indirecta suficientes para mostrarlo.

Gráfico 3.1 España 2005-2006. Porcentaje de alumnos universitarios cuyo padre cuenta con estudios superiores, por tipos de carreras
Fuente elaboración propia con datos de la Estadística de alumnado universitario. Resultados detallados. Curso 2005-2006

NOTA: ha sido imposible trasladar los gráficos desde el original

Por una parte, sabemos que el nivel académico de los hijos está muy asociado con el nivel de estudios de sus padres y conocemos el nivel de estudios de los padres de buena parte de los estudiantes actualmente matriculados en las universidades españolas. Podemos comparar el nivel medio de estudios de los estudiantes de las carreras de maestro con el resto y observar si es inferior o superior. Eso es lo que hacemos en el gráfico 3.1, que recoge el porcentaje de alumnos de distintos tipos de carreras universitarias cuyo padre cuenta con un título de licenciado, ingeniero, arquitecto o diplomado en el curso 2005-06. Salta a la vista que el nivel de estudios de los padres de los alumnos de las distintas carreras de maestro se sitúa, más bien, en la parte baja de la distribución, pues sólo tiene titulación superior el 19,9%, algo por encima de las carreras equivalentes (“ciencias sociales y jurídicas de ciclo corto”), pero por debajo del total (28,8%) y muy por debajo de las carreras de ciclo largo (34,3%) y, especialmente, dentro de estas últimas, de las

²⁶ Lo veremos con más detalle en el caso de los profesores de la secundaria pública.

²⁷ En los últimos cursos, la mayoría (alrededor de un 70%) accedía tras superar la selectividad, muy pocos (menos del 1%) sólo con el título de Bachiller y bastantes (alrededor de un 15%) con un título de formación profesional. Cálculos propios con datos de la *Estadística de enseñanza universitaria* del INE.

enseñanzas técnicas (43,8%) y las carreras de ciencias de la salud (46,5%).

Por otra parte, nos da una pista la edad a la que acceden los estudiantes universitarios al primer curso de los estudios. Cuanto mayor sea la proporción de estudiantes de 18 años (o menos) menor será la proporción de estudiantes que llegan habiendo acumulado retrasos a lo largo de su trayectoria académica en primaria y secundaria. Es decir, menor será la proporción de alumnos menos aventajados. Conviene, de todos modos, reducir el sesgo de la presencia de alumnos de más edad que no necesariamente han acumulado retrasos: los procedentes directamente de otras carreras; los que dejaron los estudios hace años para ponerse a trabajar y han vuelto a la universidad; los que cuentan ya con una titulación universitaria, pero han decidido cursar alguna más; y quienes, habiendo obtenido el Bachillerato, optaron primero por la formación profesional superior y después decidieron cursar una carrera universitaria. Para ello, calculamos el porcentaje de los alumnos de nuevo ingreso de 18 años sólo sobre los que tienen 18, 19 ó 20 años. Usamos datos del curso 2008-09.

Gráfico 3.2 España 2008-2009. Porcentaje de los alumnos matriculados de nuevo ingreso que tienen 18 años, por tipos de carrera
Fuente elaboración propia con datos de la Estadística de enseñanza universitaria.

El gráfico 3.2 refleja cómo el porcentaje de alumnos de primer curso en las carreras de maestro (56,2%) se sitúa en un nivel bajo, aunque es algo superior a la media de su categoría (“ciencias sociales y jurídicas de ciclo corto”, 52,3%), y algo inferior a las humanidades de ciclo largo (62,2%). De nuevo, vuelve a situarse a mucha distancia de los correspondientes a las enseñanzas técnicas de ciclo largo (86,2%) y las ciencias de la salud de la misma duración (79,2%). Si hubiéramos comparado los porcentajes calculados sobre el total de matriculados, las diferencias con la cabeza de la clasificación serían todavía mayores.

En definitiva, parece claro que los candidatos a ser maestros se reclutan de la parte baja de la distribución de nivel académico de los futuros estudiantes universitarios.

De todos modos, los indicadores de “calidad” del alumnado de las carreras de maestro muestran una cierta mejora en el último lustro largo. No los reflejamos aquí, pero se observa un cierto aumento en el nivel de estudios de los padres y en la proporción de alumnos de 18 años.

Asimismo, las tasas brutas de titulación también parecen estar mejorando, lo que es un indicio de estudiantes que rinden mejor en sus estudios.

Probablemente la mejora se debe a que la carrera de maestro, sobre todo en la especialidad de Infantil, se ha vuelto muy atractiva en términos laborales. Ha crecido mucho la demanda de maestros, con la expansión de la educación infantil pública y privada en los últimos tiempos, y, por tanto, para los titulados era bastante fácil obtener empleo. Esto ha hecho que el número de solicitudes para ingresar en las facultades de educación haya crecido mucho y que dichas facultades hayan podido ser más selectivas, aumentando, por regla general, la nota media de corte.

Están por observar y estudiar los efectos de la conversión de las diplomaturas de maestro en grados. Aunque la vía general de acceso sea haber superado las pruebas de selectividad, todavía está abierta la puerta a los titulados en el nivel superior de la formación profesional, que cuentan con título de Bachiller, pero no han pasado la selectividad.

Formación cuestionada

Hasta el establecimiento de los nuevos grados, que apenas llevan dos cursos aplicándose, las enseñanzas que se imparten en la titulación de maestro de primaria estaban, en lo fundamental, determinadas por el gobierno central, aunque cada universidad configuraba su propio plan de estudios. Los últimos planes (del año 2000 ó 2001) dedicaban alrededor de la mitad de la suma de los créditos troncales (necesarios en toda España) y obligatorios (necesarios en cada universidad) al conocimiento de los fundamentos de las áreas de conocimiento de la enseñanza primaria y de su didáctica (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Idioma extranjero, Educación artística, Educación Física). Sólo eran troncales las asignaturas de didáctica de

cada disciplina, no la de sus fundamentos. El resto de asignaturas, todas troncales, eran las de Psicología de la educación y del desarrollo y Psicología de la educación especial, de Sociología de la educación, de Organización del centro escolar, de Teoría e instituciones contemporáneas de educación y de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Además, los alumnos tenían que cursar unas prácticas en centros escolares, en un curso (como en la Complutense) o extendidas a lo largo de los tres cursos (como en la Autónoma de Barcelona), lo que representaba algo menos de la quinta parte de la suma de créditos troncales y obligatorios. Además, los alumnos habían de cursar unos pocos créditos de asignaturas optativas o de libre configuración.

Estos planes de estudios recibieron dos tipos de críticas contrapuestas. Por una parte, profesores de Facultades de Educación y especialistas en sociología y pedagogía solían afirmar que estaban demasiado orientados al conocimiento de las materias que luego habían de explicar los maestros en los colegios. Faltarían, según ellos, más asignaturas de Psicología, Pedagogía y Sociología, para formar mejor a los maestros en el conocimiento de los niños, que son el centro de la enseñanza, para facilitarles métodos y técnicas para responder a la diversidad de retos que presenta la práctica y, además, poder experimentar e innovar, y para conocer el medio social que condiciona la vida escolar de los alumnos, y poder orientar la enseñanza de modo que las determinaciones de ese medio tengan las menores consecuencias en los resultados escolares. Este tipo de críticas abundaba en las revistas de educación españolas.

Por otra parte, surgieron críticas, más minoritarias, en el sentido contrario. Por ejemplo, algunos miembros relevantes de las reales academias de ciencias afirmaron que los planes de estudio contenían un exceso de “didáctica” y un gran defecto de conocimientos sustantivos de las disciplinas. Desde luego, era improbable que con los créditos concedidos a cada una de las disciplinas pudiera llegarse más que a un conocimiento superficial de esas materias, tal como confirmaron algunas pruebas efectuadas en estudiantes de magisterio. Dado el carácter de la formación permanente mediante cursos, y de la autoformación, es improbable que ello pudiera suplirse tras finalizar la carrera.

En realidad, la preparación didáctica tampoco era de primer nivel. Por ejemplo, según el estudio internacional PIRLS 2006, dedicado a analizar el rendimiento en lectura, sólo un 41% de los alumnos estudiados tenía un profesor en cuya formación la pedagogía de la lectura o enseñar a leer fuera un área de énfasis, bastante por debajo de la media del total de países europeos (64%), si bien algunos países europeos presentaban porcentajes más bajos que los españoles (Dinamarca, Italia y Francia) (Mullis, Martin, Kennedy y Foy 2007: 199). Y es llamativo que en la evaluación de la Educación Primaria llevada a cabo en 2007, los alumnos de los maestros que además tenían el título de licenciado obtuvieran mejores medias en los tests que los que meramente contaban con el título de maestro. Igualmente, si el director del centro era un licenciado, la media en los tests era superior a la del caso en que el director era un maestro (Instituto de Evaluación 2009: 154, 169).

Están por ver los efectos en la formación de maestros de los nuevos grados de Maestro de Primaria y Maestro de Infantil. Por lo pronto, es obvio que los grados implican más horas de enseñanza que las antiguas diplomaturas, pues transcurren en cuatro cursos, y la carga lectiva no parece haberse repartido, sino que puede haber crecido en más de un tercio. La estructura y contenidos de los planes de estudios, sin embargo, son muy parecidos²⁸. Quizá hay algo más de énfasis en la investigación educativa y en las prácticas en escuelas, pero el grueso de las asignaturas es el mismo. La formación, por tanto, tiene el potencial de ser mejor. Si la selección es más estricta, quizá ese potencial pueda aprovecharse, aunque es muy pronto para decirlo.

Formación permanente ¿con pocos efectos?

Además de la formación inicial, los maestros participan a lo largo de su carrera en distintas instituciones de formación permanente, sobre todo en cursos de formación, generalmente de corta o media duración. Con el informe del Instituto de Evaluación sobre la Educación Primaria, correspondiente a 2007 (Instituto de Evaluación 2009: 170), puede calcularse aproximadamente la media de horas que dedicaron los profesores de 6º Primaria a esos

²⁸ Hemos tomado el ejemplo de la Universidad Complutense.

cursos en el trienio anterior, unas 70 horas, aunque la moda se sitúa en el intervalo entre 31 y 60 horas. A proyectos de formación en el centro habrían dedicado bastante menos, unas 40, un tiempo similar al empleado en seminarios y proyectos de innovación. Aunque no quepa una comparación estricta, porque los informes oficiales utilizan tramos de duración distintos, da la impresión de que el tiempo dedicado a formación se habría reducido desde 2003 y desde 1999 (Pérez Zorrilla 2005: 336; INCE 2001: 221).

De todos modos, no está claro que los cursos y otras actividades de formación dejen muchas huellas en la labor educativa de los maestros. En los informes que lleva a cabo el Instituto de Evaluación no suelen encontrarse diferencias estadísticamente significativas, mucho menos sustantivas, en el rendimiento de los alumnos según las horas de formación recibidas por los tutores. Y apenas se han encontrado diferencias significativas, positivas, pero nada sustantivas en una materia (Lengua) a medida que los profesores valoran más la formación recibida²⁹.

En cualquier caso, la mayor parte de la formación permanente de los maestros la adquieren en su puesto de trabajo, mediante la práctica. En la enseñanza pública, esa acumulación de experiencia tiene lugar a lo largo de una trayectoria profesional que incluye frecuentes cambios de centro de trabajo en una primera etapa, que puede ser larga (véase más adelante el detalle en el caso de secundaria). No parece que esas condiciones sean las mejores para la acumulación de experiencia.

Tipo de docencia y resultados de los alumnos: uso mayor del libro de texto

Esos mismos informes del Instituto de Evaluación suelen hacer referencia a un amplio conjunto de preguntas (30 en 2007) sobre el tipo de docencia

²⁹ La media de los alumnos cuyos tutores juzgan como baja la formación en técnicas específicas es de 245, la media de los que la juzgan como alta es de 252 (Instituto de Evaluación 2009: 171). Teniendo en cuenta la cantidad de variables que pueden estar interviniendo en esa relación es totalmente aventurado extraer ningún tipo de conclusiones de una diferencia tan baja.

que llevan a cabo los tutores de Primaria. Desafortunadamente, no se tratan esas preguntas individualmente, sino agrupadas mediante un análisis factorial (10 factores). Tampoco presentan la distribución de la muestra según las puntuaciones en estos factores, de modo que no sabemos demasiado acerca de cuántos maestros usan el trabajo en grupo o la participación activa del alumnado y cuántos el trabajo individual del alumnado. Sin embargo, sí contienen una información interesante, que relaciona el tipo de docencia con los resultados de los alumnos en el test aplicado. Según el informe correspondiente a 2007, la puntuación en 5 de esos factores no se relaciona significativamente con el resultado en los tests (Instituto de Evaluación: 173-174). En los 5 restantes, aunque sí se den diferencias significativas, son de índole menor y no siguen una línea coherente, es decir, no siempre asciende la puntuación en el test a medida que asciende la puntuación en el factor de docencia correspondiente. Además, se trata de relaciones bivariadas que no tienen en cuenta otras variables que pueden estar interviniendo en esta relación.

Gráfico 3.3 Países europeos (2006) Porcentajes de alumnos de 4º de primaria según el profesor use libro de texto cada día o casi cada día en sus clases de lectura
Fuente elaboración propia con datos de PIRLS 2006

Gráfico 3.4 Países europeos (2006) Porcentajes de alumnos de 4º de primaria según el profesor use software de lectura al menos semanalmente en sus clases de lectura.
Fuente elaboración propia con datos de PIRLS 2006

El estudio PIRLS 2006 sí nos ofrece, tanto en los informes publicados como poniendo a disposición del público los ficheros de datos, cifras concretas sobre las distintas metodologías utilizadas por los profesores de muchos países para desarrollar la capacidad de lectura de sus alumnos de 4º de primaria. Probablemente, la pista más útil para situar a los maestros españoles que ofrece dicho estudio es la de la frecuencia con que los profesores utilizan distintos recursos, desde los libros de texto hasta el software educativo, pasando por literatura infantil o textos escritos por los propios alumnos. Por lo pronto, los maestros españoles, como los de los demás

países, combinan una multiplicidad de recursos, con mayor o menor frecuencia, eso sí. Entre ellos, el que usan más frecuentemente es un recurso relativamente tradicional, el libro de texto: un 90,7% dice usarlo a diario o casi a diario. Con él España ocupa una posición intermedia si ordenamos a los países europeos del estudio de menor a mayor porcentaje (gráfico 3.3). En realidad, España formaría grupo con varios países con un uso muy elevado del libro de texto, la mayoría de los cuales son de la antigua Europa del Este. Y estaría bastante lejos de quienes lo usan con menor frecuencia, casi todos países de Europa Occidental, con porcentajes de uso máximo entre el 20 y el 40%.

Si nos fijamos en un recurso típicamente “moderno”, el *software* educativo, podemos elaborar una clasificación prácticamente inversa (gráfico 3.4). Ahora son los profesores de los países europeos más ricos quienes más lo usan (alrededor de un 15 a un 30% de uso semanal), y los de la antigua Europa del Este, más pobres, los que menos lo usan. España se situaría en una posición intermedia más cercana al primer grupo que al segundo.

Satisfacción con su profesión: menos satisfechos

El estudio PIRLS 2006 también nos permite una somera caracterización comparativa del nivel de satisfacción con su trabajo y su profesión de los maestros españoles. En general, en todos los países las opiniones positivas superan claramente a las negativas, pero puede observarse una cierta variación en las primeras, especialmente si nos fijamos en las especialmente positivas. Por ejemplo, un 61,7% de los profesores españoles afirma estar muy de acuerdo con la proposición “estoy contento con mi profesión de profesor” (gráfico 3.5). Ese porcentaje los sitúa, más bien, en la mitad más baja según el nivel de satisfacción, lejos de los niveles máximos, entre el 80 y el 95% de un conjunto de países sin ningún rasgo geográfico o cultural común aparente. Estar muy de acuerdo con una proposición sobre la satisfacción con el centro en que se trabaja presenta datos muy similares (gráfico 3.5).

Gráfico 3.5 Países europeos (2006) Porcentajes de alumnos de 4º de primaria según la satisfacción de su profesor con su profesión y con su centro escolar.

Fuente elaboración propia con datos de PIRLS 2006

Es mucho más llamativa otra pregunta, la que solicita mostrar el grado de acuerdo con una afirmación que cabe interpretar como medida de la relevancia o el prestigio social de la profesión de maestro: “hago un trabajo importante como profesor” (gráfico 3.6). En este caso, el nivel de acuerdo de los profesores españoles es casi el más bajo, sólo por detrás de los polacos. A nuestro juicio, ello revela una percepción relativamente pesimista del propio prestigio social, la cual se presenta todavía con más claridad en el caso de los profesores de secundaria (véase más adelante).

Gráfico 3.6 Países europeos (2006) Porcentajes de alumnos de 4º de primaria cuyo profesor está muy de acuerdo con la frase “Hago un trabajo importante como profesor”.

Fuente elaboración propia con datos de PIRLS 2006

2. Los profesores de enseñanza secundaria: una vocación, un ethos, un marco insuficiente

Feminización, pero menos

La enseñanza secundaria está menos “feminizada” que la primaria, pero las profesoras son también mayoría. En el curso 2008-09 eran mujeres el 55,2% de quienes impartieron enseñanzas de ESO, Bachillerato y/o formación profesional³⁰, lo cual supone que la feminización ha seguido progresando en la última década, ya que en 1999-2000 eran el 51,3%³¹. Probablemente, la presencia femenina no ha avanzado tanto como en otros países europeos, si tenemos en cuenta los datos correspondientes al curso 2007-08 recogidos por el informe TALIS, de la OCDE, que estudia una muestra de profesores de enseñanza secundaria inferior (nuestra ESO) en una colección amplia de países, tanto desarrollados como menos desarrollados. El porcentaje de mujeres en la muestra española es del 56,9%, por debajo de la media de TALIS (69,3%) (OECD 2009: 41).

³⁰ Si pudiéramos descontar la formación profesional, probablemente más poblada de profesores varones, el porcentaje subiría algo.

³¹ Fuente: *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*, del Ministerio de Educación.

Llamativamente, entre los europeos, son países de la antigua Europa del Este los que presentan porcentajes de mujeres más altos: por ejemplo, Lituania (84,9%), Estonia (83,7%) o Bulgaria (82,7%). Sin embargo, también en Islandia (69,1%), Bélgica (68,9%) o Irlanda (68,6%), por ejemplo, el porcentaje de mujeres es netamente superior al español.

La feminización de la enseñanza general no ha sido bien recibida por todo el mundo. Fernández Enguita (2002: 41-42) mantiene que, en las circunstancias sociales actuales de España, no es indiferente qué sexo predomina en la enseñanza, sobre todo en la pública. Como las mujeres que trabajan fuera de casa suelen soportar también la carga del hogar, tienden a buscar ocupaciones a tiempo parcial o a convertir en tales trabajos que no lo son, como la enseñanza: una parte de la dedicación horaria se cumple en los centros, pero el resto se cumple en casa, preparando clases, corrigiendo exámenes, etc..

En la enseñanza pública, según Fernández Enguita, la feminización habría hecho posible (pero, añadimos nosotros, no necesario) recortar la dedicación horaria, reduciendo las horas de preparación de clases y de corrección fuera del centro, sin recortar los salarios. La feminización habría influido en que la negociación colectiva en este sector haya primado la reducción de jornada y la introducción de la jornada continua sobre el aumento de los salarios³². El énfasis en la reducción de jornada lo habría pagado el resto de las madres trabajadoras en general, con dificultades para hacer compatible el trabajo fuera del hogar con unos horarios y jornadas escolares que no encajan con aquél.

Formación inicial de nivel alto, ¿con carencias pedagógicas?

Según la legislación actual, tanto la ESO como el Bachillerato lo imparten, en principio, licenciados, ingenieros o arquitectos, los titulados de Grado correspondientes, o quienes posean una titulación equivalente a efectos de docencia. Se necesita también una formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, lo cual sustituye al anterior

³² Sobre la reducción de jornada como interés corporativo de los profesores véase, por ejemplo, Feito Alonso (2007).

requisito de un título de especialización didáctica, que se obtenía mediante un “curso de cualificación pedagógica” de un año de duración mínima.

Desde la LGE, era necesario aprobar un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), de corta duración, cursado en la universidad y que implicaba unas breves prácticas. El juicio generalizado acerca de su ineffectividad llevó a la nueva regulación de la LOGSE, que, en lo básico ha perdurado hasta ser sustituida por la derivada de la LOE de 2006. A pesar de la sustitución del CAP por un curso de un año de duración siguieron abundando las críticas a la preparación pedagógica y didáctica de los titulados superiores al comenzar su trabajo como profesores, las cuales señalaban el sinsentido de planes de estudio de carreras como Matemáticas, Química o Filología diseñados como si todos los titulados fueran a ser investigadores, y no profesores de secundaria, como muchos acaban siendo. Todavía no es posible emitir un juicio sobre los nuevos máster, dada su reciente implantación.

La evidencia más reciente de dudas sobre la preparación pedagógica de los profesores de secundaria la encontramos en el informe TALIS. Entre los países europeos, España presenta uno de los porcentajes más altos de profesores trabajando en centros cuyos directores emiten un juicio negativo sobre la preparación pedagógica de los profesores (dificulta mucho o en alguna medida la enseñanza), un 38%, sólo por debajo de Italia (53,4%) (OECD 2009: 45), y bastante por encima de la mayoría de los países europeos.

Sin embargo, los profesores de secundaria no parecen de la misma opinión, al menos los encuestados en TALIS (cuadro 3.1). Escasamente un 5,5% afirma tener una necesidad alta de conocer y comprender prácticas de enseñanza en su especialidad, claramente por debajo del 15,2% medio para los profesores europeos. En realidad, tan sólo alcanza niveles mínimamente destacables el reconocimiento de una necesidad alta de una mejor preparación en el uso de las TIC para la enseñanza (26,2%) o la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales (35,8%), algo menos en cuestiones como la enseñanza en un medio multicultural (17,5%) o en cuestión de problemas de comportamiento estudiantil (18,3%).

Sobra decir que casi ninguno (un 5%) reconoce una necesidad alta de conocimiento de la materia de su propia especialidad.

De hecho, no suelen escucharse críticas a los titulados superiores que dan clase en secundaria referentes a su dominio de la materia que enseñan, pues se supone que son especialistas en ella. Otra cosa es que, como ocurre con relativa frecuencia en la enseñanza pública (quizá también en la privada), los profesores tengan que dar clase de materias llamadas “afines”, que no tienen por qué serlo tanto, y, por tanto, se encuentran fuera de su especialización. Además, no se enfrentan a un esquema de incentivos que les lleve a prepararse concienzudamente asignaturas en las que no están especializados: muchos de ellos ni siquiera saben dónde darán clase el año siguiente, o qué asignaturas darán, ni les obliga nadie a prepararse.

Cuadro 3.1

Necesidades profesionales de los profesores de secundaria (2007-08)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que afirman tener un "nivel alto de necesidad" de desarrollo profesional en los siguientes campos

	1 España	2 Media de los países europeos del estudio TALIS
	1	2
Contenido y criterios de evaluación en mi especialidad	6,0	13,9
Prácticas de evaluación de los estudiantes	5,8	14,3
Gestión de la clase	8,1	11,8
Conocimiento y comprensión de mi especialidad	5,0	15,0
Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza (mediación de conocimiento) en mi especialidad	5,5	15,2
TIC para la enseñanza	26,2	24,3
Enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales	35,8	30,8
Disciplina y problemas de comportamiento de los estudiantes	18,3	20,5
Gestión y administración de centros escolares	14,2	8,0
Enseñanza en un entorno multicultural	17,5	12,2
Asesoramiento del estudiante	12,0	14,4

Fuente: adaptado del cuadro 3.4 de OECD (2009: 84).

Poca tutorización

Tener que dar materias “afines” sin el tiempo debido de preparación no es más que un caso del modo habitual de ingreso en la enseñanza. Se aprueba la oposición, se sustituye como interino a otro profesor, o se firma el contrato en un centro privado, y, por regla general, se vale uno de sus propios medios para hacerse cargo de los cursos y grupos de alumnos que les corresponden. Hay poca tutorización o ayuda inicial, al menos formalizada (y poca práctica), por parte de profesores más veteranos. Prueba de ello son los datos recogidos en el informe TALIS (gráfico 3.7). En dicho gráfico puede comprobarse cómo España presenta uno de los porcentajes menores de profesores cuyo director afirma que existe en su centro un programa o política por el que los nuevos profesores trabajan con uno o varios profesores veteranos que actúan como sus mentores (35,7%) o, siquiera, un procedimiento de presentación formal (36,6%).

Es llamativa la escasa utilización de procedimientos de “tutorización” a la vista de la gran importancia que les otorgan los directores de centro españoles como medio de mejorar la efectividad de la enseñanza de los profesores. Hasta un 69,8% le otorga una importancia alta (y un 22,9%, moderada)³³. Que le otorguen una importancia alta y, sin embargo, se apliquen poco en sus centros estos procedimientos parece incoherente, salvo que no esté en sus manos resolver la incoherencia, por limitaciones de competencias (sobre todo en centros públicos) y/o de recursos (en públicos y concertados).

Gráfico 3.7. Países europeos (2007-08). Porcentaje de profesores de secundaria inferior en cuyo centro hay programas de tutorización o de presentación formal en su centro

Formación continua

Que los profesores sientan muy poco la necesidad de formación pedagógica o de contenidos (véase más arriba) es una de las razones que permite entender por qué los profesores de secundaria españoles han solido ser más reticentes que los maestros a participar en las instituciones de formación continua dispuestas oficialmente. Los

³³ Cálculos propios con el fichero de datos de TALIS.

centros de profesores fueron mal aceptados por los catedráticos de instituto, lo cual pudo tener que ver también con que fueran organizaciones gestionadas por profesores de cualquier categoría (incluso sin trabajo en la enseñanza pública), empeñados en la actualización didáctica, metodológica y pedagógica del profesorado. Es decir, justo la forma de organización y los objetivos menos afines a un cuerpo en la cúspide de la jerarquía y tradicionalmente mucho menos interesado en la pedagogía que en la transmisión disciplinar de los conocimientos.

Un notable incentivo, en la forma del complemento salarial de los sexenios, que se logran habiendo conseguido un cierto número de créditos de formación, ha contribuido a que, al final, los profesores de secundaria también hayan participado de manera general en los cursos de formación permanente de las administraciones educativas, si bien menos que los maestros y con más reticencias.

En 2008 llevamos a cabo una encuesta a una muestra representativa de tutores de ESO en la Comunidad de Madrid, que nos permite comprobar cómo casi todos (96%) habían recibido algún curso de formación en los últimos cinco años (Pérez-Díaz y Rodríguez 2009), con una media de 6,1 cursos y una mediana de 5. Ello supone una tendencia media de un curso por año, aproximadamente, aunque hay bastante variación entre profesores.

A su vez, el informe TALIS nos proporciona la información comparada más reciente al respecto (cuadro 3.2). Según sus respuestas, el 100% de los profesores españoles de secundaria inferior habrían participado en alguna actividad de desarrollo profesional en los 18 meses anteriores a la encuesta, un porcentaje más alto que la media correspondiente a los países europeos del proyecto (88,6%). Por término medio habrían dedicado 25,6 días a dichas actividades (también bastante más que la media europea, de 14,1 días). Son cifras altas, pero no está nada clara una fuerte inclinación a ese tipo de actividades, pues el porcentaje medio de días de desarrollo profesional considerados como obligatorios por los profesores españoles es muy alto (66,8%), netamente superior al equivalente europeo (47,7%). De ahí que hablemos más arriba de reticencias.

El tipo de actividades de mejora profesional es muy similar al de los demás profesores europeos de TALIS (cuadro 3.2). Quizá participan algo menos en conferencias y seminarios, en redes de desarrollo profesional y leen menos literatura profesional. Quizá dedican más tiempo a la investigación individual y en colaboración, aunque no podemos estar seguros de qué se entiende por esos términos en unos u otros países.

Cuadro 3.2

Desarrollo profesional de profesores de educación secundaria inferior en España y los países europeos del estudio TALIS (2007-08)

1) España; 2) Media de los países europeos del estudio TALIS

	1	2
Porcentaje que llevó a cabo algún tipo de desarrollo profesional en los últimos 18 meses	100,0	88,6
Media de días de desarrollo profesional (total profesores)	25,6	14,1
Media de días de desarrollo profesional (profesores que lo llevaron a cabo)	25,6	15,9
Porcentaje medio de días de desarrollo profesional que fueron obligatorios	66,8	47,7
Tipos de desarrollo profesional llevados a cabo (porcentaje de profesores)	83,9	80,3
Cursos y talleres		
Conferencias y seminarios educativos	36,2	48,2
Programas de cualificación	17,2	24,0
Visitas de observación a otros centros escolares	14,7	25,4
Red de desarrollo profesional	22,6	40,2
Investigación individual y en colaboración	49,2	32,2
Tutorización y observación por pares	21,4	30,9
Lectura de literatura profesional	68,1	80,0
Diálogo informal para mejorar la enseñanza	92,6	92,7

Fuente: adaptado de los cuadros 3.1 y 3.2 de OECD (2009: 80, 82).

Recursos culturales de los tutores de ESO en la Comunidad de Madrid

Obviamente, no toda la formación necesaria para ser buen profesor se adquiere formalmente.

Cuenta también una variedad de recursos culturales al alcance de los profesores y el uso que hagan de ellos. Nuestra encuesta de 2008 a tutores de ESO en Madrid ofrece una panorámica de la disposición de esos recursos culturales. Resumimos aquí los datos principales.

La dotación de libros de los hogares de los profesores es claramente superior a la de los padres de alumnos en general, lo cual no es de extrañar: son universitarios y su trabajo implica un contacto permanente con libros. Si en el intervalo que va hasta los 100 libros encontramos al 60% de los padres españoles (el 50% de los madrileños), apenas se sitúa ahí un 8% de los profesores. Lógicamente, en un intervalo alto (más de 300 libros) tan sólo hallamos al 12% de los padres, pero se recoge ahí un 57% de los profesores.

Que la biblioteca de los hogares de esos profesores esté relativamente poblada no quiere decir necesariamente que sean lectores voraces, aunque, obviamente, se sitúen claramente por encima de la media de la población adulta en general. No son pocos, la cuarta parte, los que, como mucho, habrían leído 5 libros el último año; un 30% habría leído de 6 a 10 libros; un 28% habría leído entre 11 y 20, y un 18% habría leído más de una veintena. La media es de unos 14 libros en el último año, algo más de uno al mes, pero la mediana es de 10, algo menos de uno al mes.

Casi tres quintos de esos tutores de ESO hablan, leen o escriben en algún idioma extranjero en su trabajo o en su vida en general, lo que significa que no lo usan unos dos quintos, algo llamativo, tratándose de un segmento de profesionales cualificados, con necesidad frecuente de actualización y de horizontes culturales amplios. Con todo, lógicamente, su uso de idiomas extranjeros es superior al de los padres de alumnos en niveles de enseñanza obligatoria, pues sólo una quinta parte de éstos usa idiomas extranjeros en su vida cotidiana.

Cuatro quintos de esos profesores madrileños habrían ido a un museo en alguna ocasión en los últimos tres meses, una proporción mucho más elevada que la del conjunto de la población adulta española, pues sólo lo habría hecho un 15% (24% en Madrid). De hecho, un 45% de los profesores dice

haber visitado un museo en el último mes, sin contar las veces que han podido ir con sus alumnos. De todos modos, un quinto de los profesores no tiene mucha afición por los museos: los habrían visitado, si acaso, alguna vez en el último año o en años anteriores.

Lógicamente, también van más al teatro que la media de los españoles. Más de la mitad habría ido al teatro alguna vez en los últimos tres meses. Tan sólo lo habría hecho un exiguo 8% de la población de 15 años o más. Igual que en el caso de los museos, tampoco es irrelevante la proporción de profesores con poca afición al teatro, pues algo menos de la mitad habría asistido a alguna representación teatral con una frecuencia inferior a la anterior.

Según sus declaraciones, los profesores de ESO en Madrid ven poca televisión, al menos en comparación con los padres de niños en edad escolar. Tres quintos dicen verla nada, casi nada o menos de una hora a diario, una proporción que desciende al 29% de los padres de alumnos. De hecho, casi ningún profesor reconoce ver la televisión más de dos horas al día, mientras que sí lo hace el 25% de los padres de alumnos.

Casi todos los profesores de ESO en Madrid usaban Internet en el año 2008, muy por encima del conjunto de la población española. Quisimos tener una impresión del uso que hacían de dos posibilidades de Internet que implican participar en una conversación con otros usuarios de la red, los foros de discusión y los *blogs*. Que los visiten también sugiere que pueden conocer a jóvenes como sus alumnos en otra de sus encarnaciones, pues buena parte de quienes participan en esas instancias son gente joven. Lo cierto es que tres quintos de esos tutores nunca o casi nunca entraban en foros de discusión o leían *blogs*, y sólo un 8% los visitaba diariamente.

Trayectoria profesional: inestabilidad en la enseñanza pública

Como en el caso de los maestros, en la enseñanza pública, se puede ser profesor habiendo obtenido una plaza de funcionario o desempeñando las mismas funciones como interino. Los primeros ingresan mediante un concurso-oposición, en el que cuentan los conocimientos demostrados en unas pruebas y los méritos del currículum del

candidato, con distintos pesos según el momento o el lugar. Los segundos no han obtenido plaza de funcionario, pero pueden trabajar de profesor si cumplen los requisitos de titulación y certificación pedagógica y, normalmente, si se han presentado alguna vez a una oposición.

Tanto entre los funcionarios con plaza como entre los interinos, la estabilidad laboral, entendida como permanencia en el mismo centro, es bastante baja. Por una parte, ello supone ir de un centro a otro no siguiendo un plan de carrera profesional o propuestas de la dirección de unas u otras escuelas, sino según el albur de la antigüedad y los méritos en los concursos de traslados.

Por otra, ello refleja una elevada rotación de plantillas en los centros públicos.

Todo ello se observa nítidamente en la encuesta a tutores de ESO en la Comunidad de Madrid y en el estudio TALIS.

Por lo pronto, casi la mitad (48%) de los tutores en centros públicos había trabajado en más de cinco centros, con una media de 6,3 centros, muy superior a la de los tutores en centros concertados (2,2) o privados (2,0), entre los cuales más de dos quintos había trabajado en un único centro (cuadro 3.3).

Cuadro 3.3

Comunidad de Madrid (2008). Porcentaje de tutores de ESO según el número de centros distintos en los que ha trabajado y la titularidad del centro

1) Total; 2) Centro público; 3) Centro concertado; 4) Centro privado

	1	2	3	4
Uno	22,8	2,7	46,1	42,8
Dos	16,7	5,9	28,1	31,3
Tres	10,7	9,8	10,9	14,1
Cuatro	10,2	13,8	5,7	7,4
Cinco	11,9	19,8	4,2	0,0
Más de cinco	27,6	48,0	5,1	4,4
Ns/nc	0,0	0,0	0,0	0,0
Media	4,4	6,3	2,2	2,0
Mediana	3	5	2	2
N	506	267	180	59

Fuente: elaboración propia con el fichero de datos de la encuesta ASP 08.046.

Si vemos esa trayectoria desde el punto de vista del centro actual, podemos tener una cierta idea de la rotación de plantillas (cuadro 3.4). Para un 25,8% de los tutores en un centro público era su primer curso en ese centro, una proporción que bajaba hasta el 2,4% entre los tutores de centros concertados y un 0% entre los tutores de centros privados. En el otro extremo, casi ningún tutor de centro público (1,5%) llevaba 20 cursos o más en su centro, mientras que en esa situación se encontraba casi un cuarto (24,7%) en los concertados y un quinto (22,5%) en los privados. Por término medio, los tutores públicos llevaban 5 cursos en su centro actual, menos de la mitad que los concertados (11,4) o los privados (13,4).

Cuadro 3.4

Comunidad de Madrid (2008). Porcentaje de tutores de ESO según el número de cursos que llevan trabajando en su centro y la titularidad de éste: 1) Centro público; 2) Centro concertado; 3) Centro privado

	TOTAL	1	2	3
Es mi primer curso	14,5	25,8	2,4	0,0
De 1 a 4 cursos	30,5	34,1	29,8	16,4
De 5 a 9 cursos	24,2	24,9	25,7	16,4
De 10 a 19 cursos	18,6	13,7	17,4	44,7
20 o más cursos	12,2	1,5	24,7	22,5
Ns/nc	0,0	0,0	0,0	0,0
Media	8,2	5,0	11,4	13,4
Mediana	5	3	7	11
N	506	267	180	59

Fuente: elaboración propia con el fichero de datos de la encuesta ASP 08.046.

La figura de los interinos es muy común en la enseñanza pública, y equivaldría, en cierta medida, a los contratados temporales en la enseñanza privada, aunque el lugar que ocupan ambos en las políticas de recursos humanos de uno y otro empleador es distinto. En el segundo caso, se les contrata temporalmente como medio de suplir una baja de un profesor a tiempo indefinido y como manera de tener a un profesor a prueba para ver si su rendimiento es satisfactorio, aunque también puede contratarse temporalmente por una mera cuestión de costes.

En la enseñanza pública, los interinos también sustituyen a profesores de baja, pero muchas veces ocupan plazas vacantes de la plantilla de

funcionarios que todavía no se han cubierto, o ausencias duraderas de otros profesores por excedencias de éstos. Ahora bien, que un interino cubra, en un curso determinado, un puesto así de manera satisfactoria (tal y como se mide esa satisfacción para todos los profesores, esto es, de ninguna manera) no quiere decir que siga ocupándolo el curso siguiente. Al año siguiente se “baraja” de nuevo la colección de puestos vacantes, sustituciones, excedencias, etc., y se vuelve a repartir, según el (nuevo) orden en que haya quedado la lista de aspirantes a desempeñar esos trabajos. Uno de los componentes principales de la gran rotación de plantillas en la enseñanza pública lo constituyen, así, los interinos.

En 2008, de los tutores de ESO de la Comunidad de Madrid, casi una quinta parte (17,9%) eran funcionarios interinos, una cifra muy superior a la equivalente de contratados temporales en la enseñanza privada (6,9%) (cuadro 3.5). En la enseñanza pública, la máxima estabilidad la disfrutaban los funcionarios con destino definitivo, que suponían la mitad (51,0%). La mayoría de ellos tenderá a quedarse en el centro en el que tiene destino, aunque no serán pocos los que participen periódicamente en los concursos de traslados. En el sector privado, disfruta de la máxima estabilidad (contrato indefinido) el 88,8% de los profesores.

Cuadro 3.5

Comunidad de Madrid (2008). Tutores de ESO según su situación profesional y la titularidad del centro, en porcentaje

Centro público (situación profesional)	
Funcionario de carrera con destino definitivo	51,0
Funcionario de carrera con destino provisional	3,9
Funcionario de carrera en expectativa de destino	15,2
Funcionario en prácticas	10,5
Funcionario interino	17,9
Otra	1,5
N	267
Centro concertado o privado (tipo de contrato)	
Indefinido	88,8
Temporal	6,9
Socio/Cooperativa	2,6
Otro	1,7
N	239

Fuente: elaboración propia con el fichero de datos de la encuesta ASP 08.046.

Lo cierto es que la rotación de plantillas en los centros públicos españoles es altísima en términos internacionales. La base de datos del estudio TALIS nos permite calcular un indicador al respecto. Conocemos la antigüedad de los profesores de secundaria en su centro actual, expresada en intervalos de tiempo, pero, por sí misma, no basta como indicador comparativo de permanencia en los centros escolares. Podría verse confundido por que en unos países hubiera crecido recientemente el número de profesores y en otros no, de modo que una antigüedad media más baja en los primeros no significaría necesariamente una menor estabilidad del profesorado en los centros escolares. Para evitar este problema contamos con una medida de la antigüedad en la profesión de profesor, expresada en los mismos intervalos. Así, podemos conocer la antigüedad en su centro de los profesores que, por ejemplo, llevan siéndolo 15 años o más, de modo que dejasen de influir antigüedades medias distintas en la profesión. En el gráfico 3.8 recogemos una de esas medidas, el porcentaje de profesores que, llevando 15 años o más en la profesión, lleva 15 años o más en su centro actual. Cuanto más alto el porcentaje, mayor estabilidad en el centro (y menor rotación de plantillas). Medidas similares en otros intervalos arrojan los mismos resultados.

Como puede comprobarse, la estabilidad del profesorado español es muy baja en comparación con bastantes países europeos. Se sitúa en el 14º puesto de 17 países, acompañado en niveles tan bajos por los profesores polacos, italianos y portugueses, y situándose bastante lejos de una mayoría amplia de los países incluidos en la comparación. Como sabemos, la estabilidad es mucho menor en los centros públicos. De hecho, si sólo tuviéramos en cuenta a este tipo de centros, España ocuparía el último puesto de la clasificación.

Gráfico 3.8

Países europeos (2007-2008). Porcentaje de profesores de secundaria que llevan 15 años o más en su centro actual sobre el total con antigüedad profesional de 15 años o más, según titularidad del centro

Fuente elaboración propia con el fichero de datos brutos de TALIS.

El ethos tradicional de la exigencia intelectual y la transmisión de los conocimientos

Los profesores del bachillerato de la LGE (el BUP y el COU) probablemente heredaron buena parte del *ethos* profesional de los catedráticos de instituto. Ese *ethos*, de manera típico-ideal, contendría los siguientes elementos: cierta exigencia intelectual; respeto por las disciplinas en que había ido dividiéndose históricamente el saber, y entendimiento del profesorado como depositario e intermediario decisivo en la transmisión de esos conocimientos; reconocimiento de las dificultades del aprendizaje y valoración del esfuerzo como vía de adquisición del conocimiento, así como de las recompensas positivas y negativas como incentivos en ese camino; y entendimiento del bachillerato como fase de preparación y de selección (basada en la inteligencia) para cursar estudios universitarios. No pretendemos que todos los profesores de bachillerato hayan regido sus comportamientos por esas creencias, pero sí que éstas fueron bastante tiempo coherentes con el trabajo de esos docentes y afines al marco institucional y cultural en que lo desempeñaban, así como al comportamiento y expectativas de los alumnos y sus familias.

La LOGSE cambió bastante ese marco institucional, así como el tipo de alumnos y las expectativas de sus familias: un Bachillerato de corta duración; la ESO, como una suerte de bachillerato elemental sin selección de alumnos, y que acabaría incluyendo al total de las cohortes de adolescentes, tanto los más dispuestos a la enseñanza académica como los menos; la ESO, como la vía de entrada en la secundaria de la pedagogía centrada en el alumno, con sus métodos activos y constructivistas, con contenidos de ambición “interdisciplinar”; etc.

Cómo enseñan y cómo entienden la enseñanza: nuestra encuesta de 2008 y el informe TALIS

A pesar de ello, el *ethos* anterior no se transformó del todo. En nuestra encuesta de 2008³⁴, comprobamos que enseñan haciendo uso de instrumentos bastante variados, entre los que ocupan un lugar central los más clásicos o tradicionales, propios de la enseñanza llamada conceptual, es decir, aquella que procura el progreso del pensamiento de los alumnos y su paso de una etapa relativamente primaria de saberes concretos a la capacidad de saberes abstractos, que les permitirá entender y manejar un mundo más amplio que el de las situaciones concretas que han ido experimentando hasta el momento. De ahí, el interés de constatar que usan una diversidad de métodos, pero dan importancia a las lecciones magistrales, cuidan sus materiales didácticos y tratan de elevar el nivel de dedicación mandando deberes para casa. Asimismo, no muy mayoritariamente, pero sí mucho más que los padres actuales, creen que la enseñanza ha de basarse en el esfuerzo y el afán de superación.

En cuanto a los materiales didácticos, sin ánimo de ser exhaustivos, intentamos comprobar con ejemplos representativos cuánto usaban los profesores en sus clases materiales didácticos “tradicionales” (libro de texto) o “modernos” (ordenador personal), y preguntamos por el uso de materiales elaborados por el profesor. El material más usado era el libro de texto, pues lo usa con mucha frecuencia un 75,5% de los profesores; le seguían los materiales de elaboración propia (51%), y se situaba en último lugar el ordenador (15%).

También preguntamos por el uso de algunos ejemplos de métodos tradicionales o más “modernos”: la explicación del profesor, con intervenciones del alumnado (“tradicional”); la exposición de temas por parte de los alumnos (“moderno”); y los trabajos en talleres o laboratorios. La explicación del profesor era el procedimiento más utilizado, pues un 77% lo usaba con mucha frecuencia, y a mucha distancia se situaron el trabajo en talleres (12%) y la exposición por parte de los alumnos (6%).

Además, a pesar de toda la discusión sobre la conveniencia o la efectividad de los deberes escolares, seguían siendo muchos los profesores que acostumbran a mandar tareas para que sus

³⁴ Véase el detalle y la mención de otras fuentes en Pérez-Díaz y Rodríguez (2009).

alumnos las hagan en casa. De hecho, según nuestra encuesta, es una costumbre que caracteriza al 93% de los profesores de secundaria de la Comunidad de Madrid.

De todos modos, el mundo real “se impone” y no eran pocos los que utilizaban Internet para preparar sus clases: siete de cada diez dijeron hacerlo con mucha (32%) o bastante (39%) frecuencia, aunque es de mencionar que tres de cada diez casi no usasen este nuevo medio.

Por último, no están de acuerdo profesores y padres en sus respuestas a una pregunta que intenta medir una orientación básica de cómo ha de transcurrir la enseñanza, como un proceso que incite al esfuerzo y a la superación o como un proceso que se atravesase sin especiales penalidades. Puestos a elegir, el 48% de los profesores prefirió un tipo de colegio en el que los estudiantes se acostumbren a dar el máximo de sí mismos, mientras que el 39% optó por uno en el que los estudiantes se encuentren a gusto en la escuela³⁵. En esta respuesta, probablemente, se observa un cambio importante de orientación. De todos modos, el cambio en el profesorado palidece a la vista de las opiniones que mantienen los padres actuales. Éstos, ante una formulación algo distinta de la pregunta, pero con la misma orientación, mostraron en 2008 una opinión media muy diferente: un 24% optan por la alternativa de dar el máximo de sí, y un 65% por un colegio en el que los estudiantes estén a gusto.

³⁵ El equilibrio favorable a la opción de la superación es algo mayor en la enseñanza pública (50 vs. 35%) que en la concertada (43 vs. 47%), pero quizá inferior que en la privada pura (55 vs. 36%). Apoya la idea de la continuidad del *ethos* del profesorado de secundaria el que si excluimos a los profesores que sólo tienen título de Magisterio (es decir, a la gran mayoría de maestros que dan clase en ESO en la enseñanza pública), entonces el equilibrio en la pública parece inclinarse todavía más a favor de la opción de la superación (53 vs. 33%). Fuente: elaboración propia con el fichero de datos de la encuesta ASP 08.046.

La pista que ofrece nuestra encuesta de 2008 se confirma al comparar internacionalmente el caso español gracias a los datos del informe TALIS. Sus autores han elaborado varios índices que sintetizan una colección de preguntas sobre cómo entienden los profesores la enseñanza y el tipo de métodos que usan.

En cuanto al entendimiento de la enseñanza, cuentan con dos índices, uno sobre “creencias relativas a la transmisión directa” y otro sobre “creencias constructivistas”, que es el inverso del anterior. Los profesores españoles presentan la tercera puntuación más alta en “transmisión directa” de los países europeos considerados, sólo por detrás de Italia y Bulgaria, y, por tanto, la tercera más baja en “constructivismo”³⁶.

En cuanto a los métodos de enseñanza cuentan con tres índices. El primero, denominado como de “prácticas estructurantes”, mide la frecuencia con que el profesor establece metas claras de aprendizaje, corrige los deberes en clase, sintetiza la lección anterior al comenzar la siguiente, corrige los cuadernos y pregunta en clase para comprobar si se ha entendido la asignatura. El segundo, de “prácticas orientadas al estudiante”, mide la frecuencia con que se trabaja en grupos, se asignan distintas tareas según capacidades, se atienden a las sugerencias de los alumnos y se agrupa por capacidades. El tercero, llamado de “actividades mejoradas” se refiere a la frecuencia con que los estudiantes trabajan en proyectos de más de una semana de duración, elaboran productos, escriben redacciones relativamente largas en las que expresan sus razonamientos, y debaten.

En el marco de los países europeos, España es uno de los países en que muy claramente predominan las “prácticas estructurantes” sobre las “prácticas orientadas al estudiante” y las “actividades mejoradas”. En la mayoría se da ese predominio, salvo en un grupo de países en que los tres tipos de prácticas están relativamente equilibrados: Dinamarca, Noruega e Islandia. Quizá se vea más claramente la situación española con los resultados concretos de las preguntas. En el gráfico 3.9 se recoge la frecuencia media con que los profesores españoles llevan a cabo cada una de esas prácticas, mediante un valor que va del 0

³⁶ Según los datos del cuadro 4.14, disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/607814526732>.

(nunca o casi nunca) al 1 (en casi todas las lecciones). De este modo, una media de 0,1 significa que, aproximadamente, se lleva a cabo esa actividad en la décima parte de las lecciones por término medio. Puede comprobarse a simple vista cómo las prácticas de tipo “estructurante” recogen las frecuencias más altas, bastante por encima de las de tipo “orientadas al estudiante”, y muy por encima de las “actividades mejoradas”.

Gráfico 3.9

Prácticas de enseñanza de los profesores de secundaria inferior en España (2007-08), media en una escala de frecuencia del 0 al 1.

Fuente elaboración propia con el fichero de datos brutos.

Profesión y vocación

Concluimos esta panorámica general de los profesores de secundaria españoles con algunas percepciones sobre su profesión y el centro en que la desempeñan. Sintetizamos, de nuevo, los resultados de nuestra encuesta a profesores madrileños del año 2008. Les gusta su oficio, pero creen que el estatus que la sociedad les reconoce es demasiado bajo. El apego a su profesión les hace plantear demandas que pueden ser de estatus (facilidades en su carrera), pero que son también de contar más en las decisiones (algo en lo que se combinan aspiraciones de estatus y de autonomía), y, sobre todo, de tener más tiempo y recibir ayudas para hacer mejor su tarea.

Creían que el prestigio social de su profesión debería ser bastante alto, por término medio, de 4,5 en una escala del 1 (prestigio mínimo) al 5 (prestigio máximo). Sin embargo, pensaban que la sociedad española les otorga, más bien, un estatus bajo, de 2,3 en la misma escala. La distancia es considerable.

Obviamente, su profesión ha de tener muchas otras compensaciones morales (y emocionales) además de la valoración social percibida, pues casi todos (95%) afirmaron que la probabilidad de dejar su profesión en cinco años para dedicarse a otra ocupación era poca (25%) o ninguna (70%). De hecho, si pudieran empezar de nuevo, casi todos volverían a ser profesores: un 85%, ante la tesitura de poder elegir de nuevo su trabajo, dijo que

continuaría en la enseñanza, y sólo un 9% se dedicaría a otra actividad.

El centro escolar como una comunidad con cierta eficacia

Estas dos medidas de aprecio por el propio trabajo son congruentes con el juicio que se forman acerca de su experiencia individual en los centros escolares.

Los profesores parecían satisfechos de sus relaciones con otros profesores, puntuándolas con una media de 4,4 en una escala del 1 (satisfacción mínima) al 5 (satisfacción máxima). En el mismo sentido, puntuaron el grado de colaboración entre los profesores del centro con un 4.

También fue relativamente alta la media de satisfacción en sus relaciones con la dirección (4,3), así como lo es la de las relaciones con sus propios alumnos (4,2), y, algo menos, la de las relaciones con los padres de los alumnos (3,9)³⁷. Los profesores de centros públicos y concertados evaluaron con una nota media la actuación del consejo escolar (3,6 en una escala del 1 “muy mala” al 5 “muy buena”). La puntuación media de la satisfacción con las relaciones con la inspección fue similar (3,6), pero un 70% no contestó a esta pregunta.

Por todo ello, no extraña que los profesores madrileños tendieran a ver sus centros como una comunidad y no como un espacio social vacío en el que dominara la lógica del “sálvese quien pueda”. Un 82% de los profesores creía que su centro era, más bien, una comunidad en la que se compartían los problemas, y sólo un 13% lo veía como un sitio en el que cada uno hacía las cosas por su cuenta. En esa comunidad, casi todos se sentían apreciados (un 86% se mostró muy o bastante de acuerdo con la frase “siento que en el centro se me aprecia en mi justo valor”) y partícipes en las decisiones (sólo un 11% estaba de

³⁷ Ello no quita para que porcentajes notables creyeran que los padres se implican relativamente poco en la educación de sus hijos.

acuerdo con la frase “mi opinión apenas cuenta en lo que se decide en el centro escolar”).

En general, el juicio que hacían estos profesores de secundaria madrileños del funcionamiento de sus centros escolares era positivo. Puntuaron el nivel de exigencia académica de su centro con una media de 3,8 (en una escala del 1 al 5), el nivel de disciplina con un 4,1, y la gestión y la organización del centro con un 3,9. A su vez, veían a sus centros como relativamente eficaces a la hora de inculcar buenos hábitos en los estudiantes: un espíritu de ayuda a los demás (3,8), la costumbre y el gusto del trabajo bien hecho (3,6) y la costumbre de competir respetando las reglas del juego (3,6).

Siendo las cosas así, no extraña que casi todos (89%) se mostrasen muy o bastante de acuerdo con la frase “me siento orgulloso de trabajar aquí [en su centro]”, y que casi nadie (sólo un 8%) estuviera de acuerdo con la de que “me gustaría cambiarme de centro”.

<p>NOTA FINAL DEL EDITOR AUNQUE SE HAYAN RESPETADO LOS TITULARES DE LOS GRÁFICOS, NO HA SIDO POSIBLE BAJARLOS DE LA PÁGINA WEB PARA INCLUIRLOS EN LA EDICIÓN DEL ARTÍCULO.</p>
