



Las reformas educativas en Canarias. Conocimiento,  
aplicación y percepción de la L.O.E. por el profesorado

Rafael  
Jesús  
Sánchez  
Sánchez

2014



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado  
Formación del Profesorado  
Departamento de Psicología y Sociología

Las reformas educativas en  
Canarias. Conocimiento,  
aplicación y percepción de la  
L.O.E. por el profesorado

*Rafael Jesús Sánchez Sánchez*





D<sup>a</sup> ROSALÍA RODRÍGUEZ ALEMÁN, SECRETARIO DEL  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA  
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

**CERTIFICA,**

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 8 de mayo de 2014 tomó el acuerdo de dar consentimiento para su tramitación a la tesis doctoral titulada ***Las reformas educativas en Canarias. Conocimiento, aplicación y percepción de la L.O.E. por el profesorado*** presentada por el doctorando Rafael Jesús Sánchez Sánchez y dirigida por el doctor José Juan Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Art. 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 8 de mayo de dos mil catorce.





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

*Programa de Doctorado*  
*Formación del Profesorado*

*Departamento de Psicología y Sociología*  
*Bienio 2007-2009*

**Las reformas educativas en Canarias.  
Conocimiento, aplicación y percepción de la  
L.O.E. por el profesorado.**

Tesis doctoral presentada por  
D. Rafael Jesús Sánchez Sánchez

Dirigida por:  
José Juan Castro Sánchez

El Director

El Doctorando

Las Palmas de Gran Canaria, a 8 de mayo de 2014.



**Las reformas educativas en Canarias.  
Conocimiento, aplicación y percepción de  
la L.O.E. por el profesorado.**

*Rafael Jesús Sánchez Sánchez*







*A mi familia presente.*

*Por llenar de luz mi vida con su presencia.*

*Gratitud eterna por haberme regalado los más bellos momentos.*

*Agradecimiento por no haber sentido nunca sensación de derrota.*

*Homenaje a los ausentes. A quienes debían estar y se han ido.*

*Por los años que hemos vivido juntos. También va por ustedes.*

*Agradecimiento. De corazón.*



## AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento al Dr. José Juan Castro Sánchez por su amistad, afabilidad y bonhomía. Por sus orientaciones precisas, la supervisión necesaria y rigurosidad. Esta tesis debo a él haberla elaborado. Mi más profundo reconocimiento.

Al Dr. Francisco Castellano González, compañero de trabajo, corrector y asesor continuo.

A los Directores de Centros de las Islas Orientales por su inestimable ayuda.

A las diferentes asesorías del Cep de Telde, en especial a su directora Carmen T. Batista y su equipo pedagógico y de dirección, por sus orientaciones.

Al profesorado participante en el estudio. Sin su aportación no sería posible esta tesis.

Al grupo de expertos que participó en el grupo de discusión para la elaboración del cuestionario así como su conclusión correcta.

A todos los compañeros inspectores que me prestaron ayuda: Fidel, Laureano y Juan Bolaños. Rafael Curbelo en Lanzarote y Humberto en Fuerteventura.

Al maestro de apoyo de la inspección Ángel de la Nuez por su colaboración en la realización de las presentaciones pps.

A los orientadores del IES La Rocha y Joaquín Artilles, Ángel Rodríguez y Paco Navarro, colaboradores en diferentes momentos.

A la Consejería de Educación, Cultura y Sostenibilidad por el uso continuo de material y legislación.

A mi esposa María Rosa, a mis hijas Rous y Saru. A mis hermanos Sebastián y May. In memoriam a mis padres.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO I. LA LEY MOYANO (1857) .....</b>	<b>41</b>
1 Contexto Sociopolítico de la 1ª mitad del Siglo XIX .....	43
2 Antecedentes de la Ley Centenaria .....	44
2.1 El Informe Quintana .....	44
2.2 Reglamento general de instrucción pública .....	49
2.3 Plan general de instrucción pública. Plan Duque de Rivas .....	50
3 Contexto sociopolítico de la segunda mitad del Siglo XIX .....	54
4 La Ley de Bases de 17 de julio de 1857 .....	55
5 Estructura de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ley Moyano .....	55
5.1 Sección primera: de los estudios .....	56
5.2 Sección segunda: de los establecimientos públicos .....	57
5.3 Sección tercera: del profesorado público .....	58
5.4 Sección cuarta: del gobierno y administración de la instrucción pública .....	59
6 Conclusiones a la Ley Moyano .....	61
7 La Ley Moyano en la provincia de Canarias. Apuntes históricos .....	64
<b>CAPÍTULO II. LA SEGUNDA REPÚBLICA (1931) .....</b>	<b>71</b>
1 Contextualización histórica .....	73
1.1 La Constitución de 1931 .....	76
1.2 La enseñanza en la Constitución .....	77

1.3	La Iglesia ante las reformas del Gobierno. Laicidad versus confesionalidad .....	79
1.4	Tratamiento de la religión en la Constitución Republicana .....	80
1.5	Concordato de 1951. Isabel II y Pio IX (Roma-Estado Español) . .....	82
2	Antecedentes de la reforma educativa del bienio reformista .....	83
2.1	La Institucion Libre de Enseñanza.....	84
2.2	La Junta de Ampliacion de Estudios.....	85
2.3	Las bases para un Programa de Instrucción Pública .....	87
2.4	La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia.....	88
3	Novedades en el campo pedagógico del bienio reformista .....	89
3.1	Ideario educativo.....	89
3.2	Los consejos escolares.....	90
3.3	Los maestros .....	91
3.4	Las misiones pedagógicas.....	93
3.5	Las bibliotecas ambulantes.....	94
4	Estructura de la Ley de Bases para la instrucción pública.....	95
5	Otros aspectos del bienio republicano .....	96
5.1	Las construcciones escolares.....	96
5.2	El control de las escuelas por la inspección educativa .....	97
6	Los politicos republicanos reformistas de la educacion .....	98
7	La enseñanza en Canarias e Ingenio durante la II República .....	100
8	Las Comisiones Depuradoras Civiles y de Magisterio en Ingenio y en la provincia de Las Palmas .....	104
9	Conclusiones.....	106

<b>CAPÍTULO III. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. VILLAR PALASÍ (1970)</b> .....	<b>109</b>
1 Contexto sociopolítico de España en los años 1950-1970 .....	111
2 Antecedentes de la Ley de Reforma Educativa .....	114
2.1 Ley de Educacion Primaria de 1945 .....	114
2.2 Preparacion de la Ley General de Educacion. El Libro Blanco ... ..	117
3 Estructura de la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educacion y Financiamiento de la Reforma Educativa.....	118
3.1 Exposicion de motivos .....	118
3.2 Titulo preliminar .....	121
3.3 Título primero: sistema educativo .....	122
3.4 Título segundo: educacion especial.....	125
3.5 Título tercero: centros docentes .....	126
3.6 Titulo cuarto: el profesorado .....	128
3.7 Título quinto: administración educativa.....	130
4 Novedades de la Ley: las orientaciones pedagógicas de la reforma educativa.....	132
5 Conclusiones: problemática de la EGB en su aplicación en general y en Canarias en particular .....	134
<b>CAPÍTULO IV. LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990)</b> .....	<b>139</b>
1 Contexto histórico y sociopolítico.....	141
1.1 El artículo 27 de la Constitución Española .....	141
1.2 El sistema educativo español en los años ochenta .....	142
2 Antecedentes de la LOGSE. Leyes Orgánicas previas .....	144



2.1	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (1980).....	144
2.2	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (1985).....	144
2.3	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) (1995) .....	145
3	Estructura de la Ley .....	146
3.1	Diferentes etapas en el nacimiento de la LOGSE .....	146
3.2	Objetivos del proyecto de reforma .....	147
3.3	Articulado.....	148
3.4	Organigrama de la Ley Orgánica .....	156
3.5	Calendario de implantación de la LOGSE .....	157
3.6	Prontuario de la reforma educativa.....	157
4	Novedades pedagógicas de la Ley .....	163
4.1	Temas transversales.....	163
4.2	Tratamiento de la diversidad en la ESO y las adaptaciones curriculares.....	164
4.3	La evaluación en el nuevo sistema educativo .....	166
4.4	La implantación de la LOGSE en Canarias. Objetivos y desarrollo normativo.....	169
5	Conclusiones.....	173
	<b>CAPÍTULO V. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006).....</b>	<b>177</b>
1	Contexto sociopolítico y antecedentes normativos a la LOE .....	179
2	Antepropuesta de Ley .....	181
2.1	Seis propuestas para el debate .....	181
2.2	Una educación de calidad para todos y entre todos.....	183

3	Estructura.....	185
3.1	Títulos y comentarios .....	185
3.2	Memoria económica de la LOE.....	205
3.3	Análisis de los compromisos Españoles y Europeos (2010-2011) .....	207
3.4	Normativa básica para la aplicación .....	210
3.5	Calendario de aplicación.....	210
3.6	Organigrama del nuevo sistema educativo.....	212
4	Novedades de la Ley .....	213
4.1	Documentos institucionales .....	213
4.2	Las competencias básicas .....	216
4.3	La materia de Educación para la Ciudadanía .....	220
5	La LOE y la participación en estudios Europeos .....	222
5.1	Las pruebas TIMSS y PIRLS. ....	223
5.2	El estudio TALIS (OCDE) .....	224
5.3	Las pruebas PISA 2009 .....	226
6	Los compromisos Españoles y Europeos (2020).....	231
7	Objetivos conjuntos Unión Europea – España (2020) .....	233
7.1	Educación infantil y atención a la infancia .....	233
7.2	Rendimiento, escolarización y titulación en Educación Secundaria Obligatoria.....	234
7.3	El rendimiento del alumnado en competencias básicas (PISA) .. ..	234
7.4	El abandono temprano de la educación en España y la UE..	235
7.5	Formación a lo largo de la vida.....	236

7.6	Actuaciones para la disminución del abandono prematuro en España .....	237
8	Desarrollo normativo de la LOE en Canarias.....	238
8.1	Educación Infantil.....	238
8.2	Educación Primaria .....	238
8.3	Educación Secundaria .....	239
8.4	Proyectos de innovación en centros. ....	241
8.5	Plan Canario de Formación del Profesorado (Bienio 2011-2013) .....	244
8.6	Centros del profesorado en Canarias y la teleformación .....	246
8.7	El informe PISA para Canarias. Datos relevantes. Conclusiones y propuestas.....	247
9	El profesorado.....	265
9.1	El sueldo del profesorado .....	265
9.2	La formación del profesorado .....	266
9.3	Remuneración y recompensas del profesorado. La carrera docente .....	267
10	Conclusiones finales.....	268
<b>CAPÍTULO VI. EL PACTO SOCIAL Y POLÍTICO EN EDUCACIÓN (2010)</b> .....		<b>271</b>
1	El pacto social y político en torno a una Ley .....	273
2	Objetivos de la educación para la década 2010-2020 .....	279
3	Consenso o disenso en torno a la LOE .....	280
<b>CAPÍTULO VII. LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2013).....</b>		<b>283</b>
1	Contexto sociopolítico .....	285

2	Preámbulo y exposición de motivos.....	285
3	Objetivos fundamentales.....	286
4	Estructura de IA Ley.....	286
5	Conclusiones.....	289
<b>MARCO EMPÍRICO.....</b>		<b>295</b>
<b>CAPÍTULO VIII. OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN. ...</b>		<b>297</b>
1	Introducción.....	299
2	Objetivos de la Investigación .....	299
3	Características de la muestra .....	300
3.1	Distribución según género del profesorado .....	300
3.2	Distribución de la muestra según la edad.....	301
3.3	Distribución de la muestra según titulación .....	301
3.4	Distribución de la muestra según el cuerpo al que pertenece	302
3.5	Distribución de la muestra según la situación administrativa o laboral actual.....	303
3.6	Distribución de la muestra según experiencia laboral como docente .....	304
3.7	Distribución de la muestra según la etapa educativa en la que trabaja actualmente.....	305
3.8	Distribución de la muestra según la experiencia total en cargos directivos .....	306
3.9	Distribución de la muestra según el/los tipo/s de cargo/s directivo/s desempeñado/s .....	307
4	Instrumento .....	308
4.1	Fiabilidad.....	309
4.2	Validez .....	317

5	Diseño y procedimiento.....	331
<b>CAPÍTULO IX. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>		<b>333</b>
1	Introducción.....	335
2	Resultados .....	335
2.1	Generales .....	335
2.2	Diferencia de medias .....	340
3	Discusión y conclusiones .....	353
<b>CAPÍTULO X. NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>		<b>355</b>
1	Introducción.....	357
2	Resultados .....	357
2.1	Generales .....	357
2.2	Diferencia de medias .....	362
3	Discusión y conclusiones .....	379
<b>CAPÍTULO XI. OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>		<b>383</b>
1	Introducción.....	385
2	Resultados .....	385
2.1	Generales .....	385
2.2	Diferencia de medias .....	391
3	Discusión y conclusiones .....	406
<b>CAPÍTULO XII. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>		<b>411</b>
1	Introducción.....	413
2	Resultados .....	413

2.1	Generales .....	413
2.2	Diferencia de medias .....	416
3	Discusión y conclusiones .....	428
<b>CAPÍTULO XIII: CORRELACIONES ENTRE FACTORES: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>		<b>431</b>
1	introducción.....	433
2	Resultados .....	434
2.1	Nivel de conocimiento de la LOE.....	437
2.2	Nivel de aplicación de la LOE en el aula .....	438
2.3	Opinión sobre la LOE.....	439
2.4	Satisfacción del profesorado.....	440
3	Discusión y conclusiones .....	441
<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>		<b>445</b>
1	Principales conclusiones.....	447
2	Reflexiones y propuestas para futuros trabajos de investigación	451
2.1	La jornada escolar en Infantil y Primaria.....	452
2.2	La repetición del curso escolar. ....	453
2.3	Los contenidos en el currículo .....	454
2.4	La evaluación continua .....	456
2.5	La organización del Primer Ciclo de Secundaria .....	457
2.6	La jornada laboral del profesorado de Secundaria. ....	458
2.7	La formación continua del profesorado .....	459
2.8	La supervisión del sistema escolar. La inspección educativa.	460
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>461</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>		<b>477</b>

ÍNDICE DE TABLAS .....	479
ANEXOS .....	483

# INTRODUCCIÓN





Históricamente, la educación empieza a gestionarse por los Estados conluida la Edad Media. A la par empiezan a acometerse tímidas Reformas Educativas en este campo de la sociedad. La Iglesia deja de ser el estamento único que tienen las clases pudientes para educar a sus familiares y descendientes. En consecuencia y aunque sigue siendo un poderoso estamento social y educativo, se le arrebató el monopolio que tenía sobre la educación y ésta pasa, en gran parte, a gestionarse por los Estados y Gobiernos por entenderse que es un servicio básico y un derecho de la ciudadanía.

En esta tesis, un primer objetivo que vamos a abordar desde una perspectiva teórica es realizar una exposición de aspectos sobre las reformas educativas, tales como: las causas del surgimiento de las mismas; los diferentes paradigmas teóricos en que se sustentan; los cambios a pequeña o gran escala, y como se producen las reformas educativas: bien estructurales y curriculares (LOGSE) o curriculares como la LOE.

Las reformas educativas de los últimos siglos (XIX, XX y principios del siglo XXI) tienen y surgen por diferentes causas. La más común (siglos XX y XXI) es la de conseguir la formación universal, generalizada y comprensiva y así favorecer el desarrollo social y económico del país (Popkewitz, 2000). En el caso de España en general y de Canarias en particular, en los últimos cuarenta años se ha pasado de una sociedad eminentemente agraria y rural, a una sociedad de servicios con una fuerte emigración del campo a la ciudad. Durante las décadas de los sesenta y setenta el Estado responde a esta acuciante demanda educativa con distintas reformas: La primera de ellas es la Enseñanza General Básica (EGB) con ocho cursos de duración, desde los tres a los catorce años y que modificó por completo las estructuras del sistema educativo español imperante hasta ese momento (Ley Moyano de 1857) que por su antigüedad ya estaba totalmente caduca. Posteriormente, en 1990, se aprobó una nueva estructura del sistema (LOGSE) que estuvo en vigor hasta el 2004 y que ampliaba la escolarización desde los 3 años en la Educación Infantil y la prolongaba en la Educación Secundaria Obligatoria

hasta los 16. Se lograba así la escolarización total del alumnado hasta los dieciséis años y España se equiparaba a Europa en el número de años de escolaridad obligatorios (Carbonell, 2008).

Otras causas de cambios a considerar en las reformas en España han sido: a) el paso de un régimen dictatorial a un régimen democrático y constitucional y que sitúa el estado de las autonomías como fórmula de autogobierno; b) la transferencia y gestión de la educación a los gobiernos autónomos y c) la integración de España, a partir de 1986, en la Unión Europea con las necesarias adaptaciones del sistema educativo y los compromisos compartidos en esta materia.

La Unión Europea de cara al año 2020, establece estrategias para que los países miembros mejoren la calidad educativa (Campo, 2006). Se entiende ésta como mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para así obtener mejores resultados (rendimientos) y el pleno desarrollo de las capacidades del alumnado. Junto al objetivo de calidad, está la búsqueda de sistemas educativos que inquieran la equidad necesaria para que la educación cumpla su función compensadora de las desigualdades sociales. Los dos objetivos (calidad y equidad) son polémicos porque habría que concretar cuestiones tales como ¿calidad para quién y con qué condiciones?; ¿sólo pueden aspirar a la calidad los alumnos con mejores resultados?; ¿Qué medios son necesarios para alcanzar la equidad en educación? (Coll, 2004). En las respuestas a estas o similares preguntas nos encontramos con diferentes modelos ideológicos que inciden en diferentes visiones del modelo educativo y sus prioridades.

Como señala Marchesi (2000), en España y a pesar del acuerdo básico que se alcanzó sobre educación en la Constitución de 1978 en su artículo 27, existe una clara contradicción entre las propuestas conservadoras y las progresistas al planificar o diseñar la educación o sus reformas. En unos casos se quiere impulsar la formación para la mayoría, incorporando estrategias comprensivas, integradoras y criterios psicopedagógicos que favorezcan el éxito de todos. En otros, se acepta que un tercio, al menos, del alumnado escolarizado, no puede alcanzar los

objetivos generales y por tanto facilitar itinerarios o caminos diferentes que le permitan una formación mínima y distinta de la general (Sole, 1994).

Cada vez que se produce un cambio de Gobierno, éste modifica la legislación y la organización de la enseñanza de acuerdo a los principios, intereses y criterios que defienden (sustratos ideológicos) sin que haya el necesario consenso en esta delicada materia tal y como proponen los organismos internacionales. El disenso genera fuerte inestabilidad que se transmite a los profesionales de la educación, al alumnado a los padres y a la sociedad en general, con el consiguiente desánimo, desorientación y falta de confianza en los modelos. Lo anterior no ocurre en países como Finlandia que llevan un cuarto de siglo con el mismo sistema educativo y a los resultados internacionales avalan la solidez y la validez de un sistema educativo consolidado.

En consecuencia es necesario minimizar el impacto ideológico a la hora de afrontar cambios o reformas en el sistema educativo ya que ante cualquier reforma que se proponga en educación nuestro sistema tiene ante sí una realidad que necesita ser mejorada y que ya está fotografiada (Coll, 2004).

Los informes internacionales (PISA, TIMS, PIRLS, TALIS) reflejan una realidad preocupante para un país que dedica un porcentaje del PIB en un sistema cuyo alumnado: no consigue, en un alto porcentaje, acabar los estudios básicos; es absentista de forma reiterada: no está en los cursos que le corresponde por su edad y en definitiva no encuentra en la institución escolar el lugar en el que tiene que pasar esa etapa de su vida.

En otras ocasiones, las Reformas son necesarias y, se justifican para adaptar los contenidos curriculares a los cambios que se producen en un determinado momento histórico y a los resultados de las nuevas investigaciones en el campo de la pedagogía y de la epistemología de los contenidos curriculares. La educación no cumpliría con su objetivo social, cultural y educativo si permanece al margen de la evolución del momento histórico (sociedad de la información, nuevas tecnologías, mundo audiovisual, transversalidad del currículo, diversidad idiomática, cultural,

globalización, interculturalidad, etc.). Escudero (1999) sostiene que de no ser así, se incumpliría una de las funciones fundamentales de la escuela: facilitar el conocimiento y el progreso de la sociedad nueva, emergente y cambiante. La incorporación de nuevos contenidos lleva aparejado cambios en las metodologías, en los sistemas de evaluación, en los espacios, materiales, en las relaciones pedagógicas, incluso en los tiempos dedicados a la docencia. Todo hace pensar que las actualizaciones se hacen para facilitar la motivación y el éxito escolar y también para mejorar el sistema educativo que se reforma.

En suma y concluyendo, la mayoría de las reformas emprendidas por distintos gobiernos, están motivadas por la búsqueda de soluciones que permitan reducir los excesivos números de fracasados escolares, los elevados índices de absentismo escolar así como el abandono del sistema escolar establecido sin concluir las enseñanzas básicas (Benítez, 2006) y por consiguiente mejorar el sistema educativo que le precede.

El segundo objetivo de la tesis es analizar las Reformas Educativas que se han sucedido en España en los últimos 150 años. La Ley Moyano (1857); la Reforma de las Segunda República (1930); La Ley General de Educación de Villar Palasí (1970); la LOGSE (1990); y la LOE (2006). También realizaremos unos breves apuntes sobre la LOMCE (2012), anteproyecto de Ley que ha presentado el Gobierno, y que pretende reemplazar a la LOE dos años después de haber finalizado la implantación de esta.

A la LOGSE (1990), le dedicaremos especial atención puesto que fue la reforma estructural que nos puso a la altura de Europa en cuanto al nivel de escolarización. Casi cien años después en España se consigue la plena escolarización hasta los dieciséis años.

A la LOE (2006) y su conexión con Europa también dedicaremos un capítulo especial ya que es necesario y relevante, conectar y situar la ley española dentro del contexto europeo, dado el creciente proceso de unificación de diferentes políticas de la Unión Europea en todos los ámbitos y en el educativo en particular: Bolonia en la enseñanza

universitaria, puntos de referencia (titulación absentismo, idoneidad) en la enseñanza secundaria, etc. Los informes de la OCDE (2008-2009), el tratado de Lisboa, la estrategia de la Unión Europea para el año 2020, así como los informes TALIS, TIMSS y PISA referidos a España en su versión 2009, presentan elementos novedosos que hasta hace poco tiempo no se realizaban y que hoy es necesario estudiar para hacer las necesarias comparaciones y fijar políticas comunes de actuación.

En todas las leyes citadas, y de cara a sistematizar la diacronicidad de las mismas, se analizaran, al menos, los siguientes campos:

1º.- El momento histórico, social y cultural en el que nace la Ley, los antecedentes básicos.

2º.- La estructura normativa,

3º.- Los aspectos novedosos que se producen en el campo curricular y elementos legislativos dignos de resaltar,

4º.- Conclusiones: aciertos y errores (puntos fuertes y débiles) de las leyes estudiadas.

5º.- Los datos históricos que se han investigado de la implantación de estas leyes en el archipiélago canario y en el Municipio de Ingenio. Esto último es novedoso en el campo educativo canario ya que no se había realizado un estudio de la implantación de las reformas en Canarias con documentación histórica inédita del archivo municipal de Ingenio.

La enseñanza reglada comienza en España con la Ley Moyano (1857), (Puelles, 2008) cuyos antecedentes normativos tenemos que buscarlos en la mítica y bicentenario Constitución de 1812, “La Pepa”. Esta ley contemplaba la obligatoriedad y gratuidad de la escuela hasta los 12 años; estableció un currículo normalizado, pero como veremos en el primer capítulo de la tesis, dejó en manos de los Ayuntamientos la enseñanza primaria y el Estado se desentendió de tal cometido. En nuestro país, básicamente constituido por campesinado, el atraso en la escolarización respecto a otros países de nuestro entorno fue muy significativo.

En el período republicano (1931-1936) la escuela pública experimenta un notable auge. No hay reformas educativas en esta época pero sí un ambicioso plan de construcciones escolares (se pretendía construir 27000 escuelas) se eleva el sueldo al profesorado, se dignifica la profesión docente y otro tipo de acciones que pretendía mejorar al país a través de la escuela.

Sin embargo, la dictadura franquista, la posterior represión y el adoctrinamiento político y religioso de la escuela (Jordi,1990) hace que la enseñanza retroceda de nuevo de manera significativa, hasta los años setenta que es cuando se aprueba la Ley General de Educación siendo ministro el tecnócrata José Luis Villar Palasí y sancionada por Franco en unas cortes no democráticas. Los ministros tecnócratas del Opus Dei del Régimen entienden que los cambios económicos, tecnológicos y políticos que se iban a producir en cuanto desapareciera Franco, obligaban a mejorar el nivel formativo y a prepararnos para la integración en Europa. Aparte, tiene varios aspectos importantes esta Reforma: a) Se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, consiguiendo por primera vez en España que se alcancen 8 años obligatorios para toda la población y b) se modifica y moderniza el currículum, incorporando áreas hasta ese momento inexistentes como los idiomas extranjeros, las tecnologías o las plásticas en nuevos centros educativos diseñados expresamente para la reforma(bibliotecas, pabellones de usos múltiples, laboratorios, salas departamentales. La Ley de José Luis Villar Palasí no estaba legitimada democráticamente. Con la muerte del Franco se vuelve a la normalidad democrática y aunque la LGE continúa con varios retoques, el Gobierno salido de las urnas, Unión de Centro Democrático (UCD), se plantea la Ley del Estatuto de Centros Escolares que es la primera ley educativa que se aprueba después de la etapa democrática y una vez aprobada la Constitución. Al haber sido promovida de manera unilateral, sin consenso por el partido gobernante, ante un recurso de la oposición política, el Tribunal Constitucional declaró nulos algunos de sus artículos más importantes. La norma pretendía organizar los colegios públicos con una fuerte dependencia del poder administrativo y político de turno y regularizar la situación de los colegios privados concertados. No podemos hablar de

reforma por cuanto no incidió de ninguna de las maneras en las estructuras educativas.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) se realizó en 1985 y ha sido la única ley que ha perdurado en el tiempo ya que en la actualidad hay artículos que no han sido aún derogados. La LODE, entre otras cuestiones, organizó la participación en la gestión de los centros públicos al crear los Consejos Escolares, con presencia de profesores, padres-madres y alumnado y que entre otras competencias debía elegir a directores de esos centros y encomendó a los claustros de profesores la planificación docente. Apostaba por la participación como instrumento clave de la potenciación de la escuela pública. Así mismo, reguló los conciertos educativos por los que el Estado se comprometía a financiar los colegios privados que lo solicitaran y que cumplieran unos requisitos muy básicos. La LODE fue una ley reglamentista que pretendía establecer la arquitectura necesaria para el funcionamiento de un sistema educativo que no alteró en su estructura en lo más mínimo (la EGB siguió funcionando) pero sí lo organizó en aspectos tan importantes como el ya comentado de los siempre polémicos conciertos educativos.

Se aprobó la LOGSE en 1990, convirtiéndose en la tercera reforma estructural y curricular de la historia de la Educación en España. La LOGSE completa, amplía, universaliza y hace comprensiva la escolarización hasta los dieciséis años: se comienza con la educación infantil a los 3 años y se alarga la educación secundaria obligatoria hasta los dieciséis años. Marchesi (2001) indica que es una reforma paradigmática de ciclo largo (empezó a gestarse en los años ochenta) ampliamente debatida y reforma la educación como elemento de equidad ya que se entiende que la escuela es el lugar nivelador básico de las diferencias sociales. La ordenación académica que establece, perdura en la actualidad con algunos cambios mínimos: De esta manera en la Educación Infantil (0-3) y (3 a 6 años) se desarrollan especialidades propias de la edad: la psicomotricidad, la expresión corporal o la misma autonomía personal. No se plantea la LOGSE el desarrollo del ciclo 0-3. En la Educación Primaria se incorporan especialidades como Música, Idiomas



(Inglés, Francés o Alemán) y Educación Física. En la Educación Secundaria Obligatoria se mantiene un tronco común en los dos primeros cursos que se va diversificando conforme se avanza en la edad del alumnado. Hay vías alternativas para aquel alumnado que no consigue la titulación por la vía ordinaria: la diversificación curricular, aunque es una medida costosa, es muy exitosa para un perfil determinado de alumnado. También se establecen los Programas de Garantía como fórmula última de permanencia en el sistema educativo y que se enlaza con la Formación de grado medio a través de pruebas de acceso.

Barreda (2001), colige que la LOGSE es la reforma de la comprensividad (escuela y etapas para todos, en las mismas condiciones y, en la medida de las posibilidades, a las mismas edades de manera universalizada) frente a otras propuestas legislativas (LOCE), más conservadoras, más segregadoras desde edades más tempranas y que impiden posteriores incorporaciones al sistema. La LOGSE introduce en el sistema aspectos que no se habían contemplado en anteriores normas: los temas transversales como manera de conexión de la educación con la sociedad; la atención a la diversidad con diferentes medidas como la adaptación curricular individualizada y las nuevas tecnologías de la información. (Rodríguez, 2001) Es necesario decir que esta importante reforma educativa no contó con una ficha económica que estimase la inversión que iba a ser necesaria para su implantación.

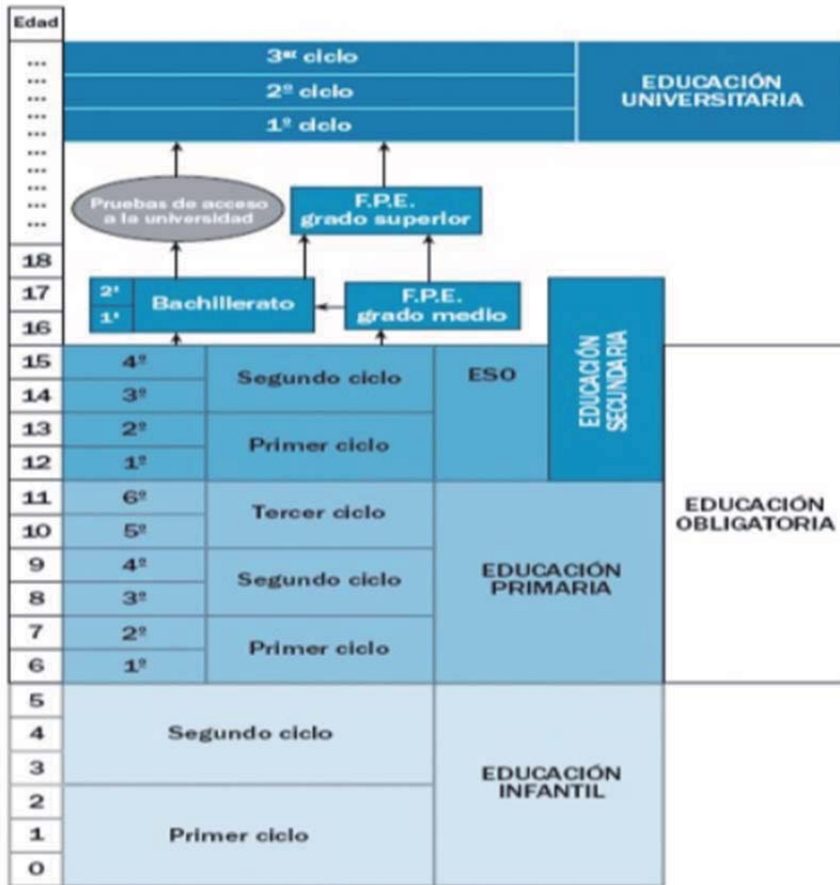


Figura 1. Organigrama de la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa

La siguiente reforma en el tiempo (2004) es la Ley Orgánica de Calidad Educativa, LOCE, aprobada por el Partido Popular en su segunda legislatura, con mayoría absoluta y el único apoyo de Coalición Canaria. Dicha Ley Orgánica es la contrarreforma de la LOGSE ya que hay un desacuerdo total con sus principios que se plasman en la legislación pertinente. Se apuesta por un modelo selectivo (el sistema está al servicio exclusivo de los mejores dotados intelectualmente), segregador y diferenciador del alumnado desde principios de la Educación Secundaria

En esta reforma se prima el nivel de conocimientos conceptuales y el rendimiento del alumnado frente a otros aspectos más comprensivos, más socializadores y de compensación social. Mucho profesorado de Secundaria suscribe sus planteamientos (Sala, 2002).

Es una reforma segregadora por cuanto divide al alumnado en vías o itinerarios diferentes desde edades muy tempranas. De esta manera los alumnos con expedientes académicos brillantes irán a las enseñanzas de bachillerato que tiene un itinerario diferenciado en la ESO. Los que no son tan brillantes harán las vías que derivan a la Formación Profesional y el resto se ve abocado a su incorporación al mercado laboral sin una mínima cualificación.

Si la LOGSE era la ley de la comprensividad y de la equidad, esta norma es todo lo contrario. El alumnado debe repetir curso si suspende más de dos materias (Pastor, 2002) y si no aprueba con la repetición, el sistema se desentiende de él y lo deriva a un PIP o programa de iniciación profesional que se realiza a los catorce años y que en la práctica significa el abandono del sistema educativo a esa edad. Además, como en tiempos anteriores a la Ley General de Educación, La Ley de Calidad, con el lema del “esfuerzo del alumno” se establecen las pruebas y los exámenes como forma de incrementar la exigencia y el esfuerzo en el alumnado. Evaluaciones generales en primaria además de una reválida al acabar el Bachillerato, son imprescindibles para titular.

Es necesario decir que esta reforma educativa, la LOCE, tampoco contó con una ficha económica que estimase la inversión que iba a ser necesaria para su implantación y apenas estuvo vigente un curso escolar 93-94. Concluido el curso 93-94, el Partido Popular pierde las elecciones y una vez más vuelve a cambiarse la estructura y el currículo del Sistema Educativo Español al cambiar el signo del gobierno. Se gesta una Ley Orgánica de carácter progresista (Ezpeleta, 2004), comprensiva versus segregadora y que es ampliamente debatida por todos los sectores que tienen que ver con la educación (profesorado, padres, asociaciones profesionales, partidos políticos, sindicatos, etc.). El anteproyecto tenía un título atractivo para aquellos que estaban legitimados políticamente para

realizar” Una educación de todos y para todos” y sirvió de base teórica para la futura LOE.

La Ley Orgánica de Educación fue aprobada en Marzo de 2006 y se ha ido desarrollando bajo un paradigma integrador, dentro de una escuela comprensiva donde se busca la calidad para la mayor parte del alumnado además de diversificar el currículo para aquellas alumnos que lo necesiten agregando otras medidas de atención a la diversidad (apoyo y tratamiento al alumnado de necesidades especiales de atención educativa, al alumnado extranjero con dificultad idiomática, al alumnado inmigrante). Por otra parte, la ley ha intentado atemperar dos problemas históricos de los sistemas educativos españoles a través del tiempo: El primero es la impartición en las aulas de la religión católica. Con la LOE es optativa, de oferta obligatoria pero no evaluable a efectos de promoción o expediente académico como se pretendía en un principio. En segundo lugar el conflicto de los conciertos educativos que básicamente se firman con entidades de la iglesia católica

Al contrario de todas las Reformas Españolas precedentes, la LOE se sustenta en un memoria económica y el compromiso de invertir alrededor de siete millones de euros desde su implantación (2006) hasta su generalización en 2010 en diferentes aspectos: formación inicial del profesorado, programas de refuerzo, segundas lenguas extranjeras, nuevas tecnologías (Martínez, 2008).

Por último y para concluir esta introducción relativa a las Reformas Educativas en España, tenemos que decir que la realidad canaria está presente en esta tesis. De los documentos históricos en la etapa de Moyano y la Segunda República pasamos a la realidad política canaria reciente ya que el Gobierno Autónomo Canario a través de la Consejería de Educación, Cultura, Universidad y Deportes ha sido el responsable, en su territorio, de la adecuada implementación y puesta en práctica de las diferentes Leyes Orgánicas. En la actualidad, Canarias, más que ninguna región española, necesita que la implementación de la LOMCE se realice de manera exitosa por cuanto el ultimo Informe para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA realizado para la región canaria y

denominado “Sistema Fuertes y Reformadores. Orientaciones de Pisa para las islas Canarias. 2012. OCDE”, aprecia que los resultados obtenidos por el alumnado de la Comunidad Canaria cabe catalogarlos de decepcionantes. Los peores resultados de todas las regiones españolas en las tres áreas evaluadas. Solamente superiores a Ceuta y Melilla.

Para el estudio empírico la metodología de trabajo que hemos utilizado para la recogida de información es el cuestionario. Este instrumento, creado previamente y posteriormente analizado y supervisado por personal experto, pretende medir “El conocimiento, aplicación y la percepción que el profesorado canario de la enseñanza obligatoria tiene de la Ley Orgánica de Educación (LOE)”. También hemos preguntado sobre su satisfacción profesional. La muestra de 600 profesores es ampliamente representativa.

La tesis utilizará por tanto, como método de trabajo, la investigación cuantitativa de tipo selectivo y correlacional, sin descartar análisis de tipo cualitativo cuando la situación lo requiera. La muestra sobre la que ha aplicado el cuestionario ha sido profesorado de infantil, primaria y secundaria de los centros de Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura, representativo del total del profesorado de estas tres islas y teniendo en cuenta la variable sexo.

En consecuencia, podemos concluir que los objetivos generales de la segunda parte la tesis son:

**Primero:** Averiguar el grado de conocimiento que dispone el profesorado de la educación obligatoria de la provincia de Las Palmas de la LOE

**Segundo:** Conocer cómo se aplica en las aulas los diferentes elementos del currículo establecido en la LOE por el profesorado de la educación obligatoria de la provincia oriental del archipiélago canario.

**Tercero:** Conocer la opinión y percepción del docente canario con respecto a la implantación y desarrollo de la LOE en el Archipiélago.

**Cuarto:** Grado de satisfacción personal como profesional de la docencia canaria.

**Quinto:** Analizar las relaciones existentes entre estas cuatro dimensiones: Conocimiento, aplicación, opinión y percepción con respecto a la LOE; y por último, la satisfacción profesional de los docentes.



# MARCO TEÓRICO





## **CAPÍTULO I. LA LEY MOYANO (1857)**



## 1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA 1ª MITAD DEL SIGLO XIX

El siglo XIX comienza en España con la guerra de la independencia (1808). En este comienzo de siglo el pueblo español se subleva contra el invasor francés. Las tropas de Napoleón Bonaparte son derrotadas por el pueblo llano, a diferencia de otros países europeos, donde se hizo con disciplinados ejércitos. Se concluye, de esta manera, una época oscura del Antiguo Régimen en el campo educativo, donde el dominio de la iglesia era absoluto (finales del siglo XVIII).

En 1810 se constituyen las Cortes de Cádiz que, como primera medida adopta la de redactar la Constitución de 18 de Marzo 1812 y que recientemente, en 1912, ha cumplido doscientos años (Linage, 1989). Es clara la influencia de los principios de la revolución francesa y de los ilustrados del siglo XVIII. La razón, la igualdad, la separación de poderes, libertad, fraternidad, son aspectos con los que el liberalismo español impregna todos y cada uno de los artículos constitucionales.

La bicentenaria Constitución de Cádiz es la única de las cuatro realizadas en España que dedica exclusivamente un Título a la Instrucción Pública (Ruiz, 1970). Pero también dedica el Capítulo II a la Religión y en su artículo XII establece que la religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única y verdadera. La nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra. Este vínculo de Estado y Religión va a ser, entre otros, un elemento determinante en la nueva estructura educativa que comienza a gestarse a partir de 1812.

LA CONSTITUCION DE CADIZ. 1812.

TITULO IX: DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Art. 366: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a

leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles

368: El plan general de enseñanza será igual en todo el reino.

369: Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de reconocido prestigio, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

370: Las cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

371: Todos los españoles tienen derecho libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidades que establezca las leyes.

Promulgada la Constitución y, en consecuencia, las líneas referenciales en materia educativa (escuela pública, universal, católica gratuita, centralizada), se le encarga a José Manuel Quintana, político moderado, un informe que fuera la base de una futura ley de instrucción pública.

## 2 ANTECEDENTES DE LA LEY CENTENARIA

### 2.1 EL INFORME QUINTANA

Según Tiana (2004) el denominado “Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública (7 de Marzo de 1814) es de gran trascendencia para el futuro de la Educación en España.

De este importante Informe y de las posteriores leyes que lo copian o desarrollan, sólo se analizarán los aspectos relacionados con la enseñanza elemental o de primeras letras lo que se entiende en la

actualidad entendida como educación obligatoria (Viñao, 1988). Los otros tramos de la instrucción (enseñanza media y enseñanza superior/universitaria) no serán objeto de estudio.

## ARTICULADO DEL INFORME QUINTANA. 1814

### TÍTULO PRIMERO: BASES GENERALES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA.

Art. 1.- La enseñanza costeada por el Estado será pública.

Art. 2.-La enseñanza pública será uniforme.

Art. 3.- El método de enseñanza será único.

Art.4.- Serán igualmente unos mismos los libros elementales que se destinen a la enseñanza pública.

Art.5.-La enseñanza pública será gratuita.

Art. 6.-Los artículos anteriores no se entenderán con la enseñanza privada, salvo los aspectos que haga referencia a las doctrinas contrarias a la Religión Divina que profesa la Nación.

### TITULO SEGUNDO: DIVISIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Art. 7.- La enseñanza se divide en primera, segunda y tercera.

### TITULO TERCERO: DE LA PRIMERA ENSEÑANZA.

Art. 8.-La primera enseñanza es la general e indispensable que debe darse a la infancia conforme a lo establecido en el artículo 366 de la Constitución.

Art. 9.- Esta primera enseñanza se dará a los niños en escuelas públicas de primera letras.

Art. 10.-En estas escuelas, aprenderán los niños a leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía; e igualmente las reglas

elementales de la aritmética, un catecismo religioso y moral, que comprenda brevemente los dogmas de la Religión.

Art. 12.-

1º.-En cada pueblo de más de 100 vecinos habrá una escuela de primeras letras.

2.-En las poblaciones menores, la Diputación provincial propondrá la forma para que no se carezca de esta enseñanza.

3º.-En los pueblos de gran vecindario habrá una escuela de niños por cada quinientos vecinos.

Art. 13.-Los maestros de estas escuelas públicas deberán examinarse en la capital de la provincia.

Art. 14.-El artículo anterior no comprende a los maestros de escuelas privadas.

Art.15.-La elección de maestros para las escuelas públicas, la vigilancia sobre su conducta y la facultad de removerlos corresponde a los Ayuntamientos.

Art.16.-Las Diputaciones Provinciales fijarán la renta que deban gozar los maestros de las escuelas públicas de las primeras letras, oyendo a los Ayuntamientos respectivos.

Art.17.-La expresada renta anual no podrá bajar del valor cincuenta fanegas de trigo

Art. 19.-Las Diputaciones Provinciales de toda la Monarquía cuidará de establecer, desde luego, bajo su más estrecha responsabilidad, estas escuelas, dando cuenta al Gobierno de haberlo verificado.

#### TÍTULO X: DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS.-

Art. 90.- Se establecerá una Dirección General de Estudios, a cuyo cargo esté, bajo la autoridad del Gobierno, la Inspección y arreglo de toda la enseñanza pública.

Art. 97: Las facultades de la Dirección General de Estudios son:

- Velar sobre toda la enseñanza pública, y cuidar de que se observen los reglamentos.
- Promover la mejora de los métodos de enseñanza y la formación y publicación de tratados elementales en castellano por medio de premios a sus autores
- Cuidar de la conservación y aumento de todas las bibliotecas públicas del reino.
- Visitar por medio de algunos individuos o comisionados de su confianza los establecimientos de instrucción pública, de modo que tres en años se verifique haberse inspeccionado todos.
- Dar cuenta anualmente a las Cortes, por medio del Gobierno, del estado de la enseñanza pública en una memoria que deberá imprimirse y circularse.

#### TÍTULO XII: DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.

Art. 115.-Se establecerán escuelas públicas, en la que se enseñe a leer y escribir y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo.

Art.116.-El Gobierno encargará a las Diputaciones provinciales que propongan el número de estas escuelas que deban establecerse en su respectiva provincia, los parajes en que deban situarse, su dotación y arreglo.

#### TITULO XIII: DE LOS ESTABLECIMIENTOS ANTIGUOS.

Art. 117.- Las universidades y demás establecimientos de instrucción pública existentes actualmente en la Monarquía seguirán en ejercicio hasta la erección de los establecimientos que se prescriben en este arreglo general de la enseñanza pública.

#### TITULO XIV: DE LOS FONDOS DESTINADOS A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Art. 119.- Se encargará al Gobierno que averigüe en cada provincia a cuánto ascienden todos los fondos públicos destinados a la enseñanza pública.



Art.120.- Si después de reunidos en cada provincia todos estos fondos, aún resultase déficit, el Gobierno propondrá a las Cortes el modo de cubrir dicho déficit.

Art. 123.-El gobierno encargará a las Diputaciones provinciales el prefijar el número de escuelas que deban establecerse en sus respectivos territorios, y la dotación de maestros.

Art. 125.-En caso de resultar algún déficit, el Gobierno lo hará presente a las Cortes para que decreten el modo de cubrirlo, aprobando bien sea algún arbitrio propuesto por la Diputación provincial, bien el recargo de contribución directa que sea necesario en cada provincia para costear las escuelas de primeras letras.

Art. 126.- También se autorizará a las diputaciones provinciales para que, oyendo a los Ayuntamientos, propongan los edificios públicos que se puedan dedicar a universidades o escuelas

El articulado del Informe Quintana fundamenta las ideas del liberalismo español así como las estructuras primigenias del sistema educativo que los conservadores y liberales deseaban para la modernización del Estado. (Puelles, 1988) De esta manera establecen que la enseñanza de las primeras letras debe ser pública, dirigida por el Estado, gratuita, con métodos y libros homogéneos. A las técnicas de leer, escribir y contar, se une la obligatoriedad del catecismo católico y enseñanzas cívicas.

Asimismo, se fija por ley el número de escuelas que debe haber en cada pueblo en función del número de habitantes y se hace responsable a los Ayuntamientos del nombramiento de los maestros y el pago (50 fanegas de trigo), bajo la supervisión de las Diputaciones Provinciales. Sin embargo, esta reglamentación no afecta a la enseñanza privada, en manos, generalmente, de la iglesia.

Por último, se crea la Dirección General de Estudios, bajo la autoridad del Gobierno, que es la que debe inspeccionar la educación pública. Es el Gobierno quien propondrá a las Cortes las necesidades económicas, de maestros y edificios, una vez consultadas la Diputaciones

Provinciales. Se establece de esta manera, la secularización de la instrucción. Hasta este momento la educación había estado en manos de la Iglesia y, en consecuencia, era elitista, dirigida a unas determinadas clases sociales y sólo accedían a ella la alta burguesía y la nobleza.

El Informe Quintana no entró en vigor, ya que en 1814, con la vuelta a España del rey absolutista Fernando VII, las reformas planteadas con la Constitución de 1812 (entre ellas las educativas y más concretamente el Informe Quintana), son suprimidas y ello supone, en todos los campos, el retorno a la oscura época monárquica y absolutista de principios de siglo. Vuelve el predominio de la sociedad estamental y la Iglesia vuelve a tomar las riendas de la educación elemental como ya sucediera durante el siglo XVII y anteriores.

En 1820 la vuelta a la normalidad democrática se produce con el alzamiento militar del General Riego y con la aceptación de la Constitución por parte de Fernando VII. Se instaura, de nuevo, el modelo de estado constitucional de 1812, y de esta manera se vuelven a poner en marcha las reformas preconizadas por la Constitución liberal de Cádiz

## 2.2 REGLAMENTO GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Es en esta etapa (1820-1823) y en educación cuando se aprueba la primera legislación unificadora de la enseñanza en España (Sánchez, 2003). Esta unificación se realiza con la publicación de Reglamento General de Instrucción Pública, decretado por las Cortes el 29 de Junio de 1821 y que se envía el 8 de Agosto del mismo año a los Ayuntamientos para cumplimiento.

Tras el estudio del articulado del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, observamos que es una copia literal de lo establecido por el Informe Quintana. Sólo hay pequeños añadidos que se señalan a continuación.

Art.15.-La elección de maestros para las escuelas públicas, la vigilancia sobre su conducta y la facultad de removerlos corresponde a los Ayuntamientos. A lo anterior se añade que los maestros, en caso de removerlos, podrán acudir a reclamar a la Diputación quien oirá a las partes y dictaminará.

Art.16.-Las Diputaciones Provinciales fijarán la renta anual que deban gozar los maestros de las escuelas públicas de las primeras letras, oyendo a los Ayuntamientos respectivos. Se añade las jubilaciones cuando se imposibiliten.

Concluimos, por tanto, que el inicio de la Instrucción Pública Reglada por el Estado, la secularización, la universalidad y la gratuidad, es el Informe Quintana. Informe éste que unido al Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas en 1836 van a tener relevancia importante en la futura Ley Moyano.

En 1823, Fernando VII vuelve a instaurar el absolutismo. Después de una década, la ominosa, que significa un retroceso importante en los tímidos pasos iniciados en educación, el monarca muere en 1833 y comienza el reinado de su mujer, la regenta M<sup>a</sup> Cristina. Comienza, de esta manera, una nueva época política, la liberal moderada.

### **2.3 PLAN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. PLAN DUQUE DE RIVAS**

En 1836 se aprueba el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas (Rico, 1989). Tendrá escasa vigencia, al igual que su autor, el político moderado Duque de Rivas, que fue Presidente del Gobierno dos días escasos. Lo anterior es debido a una característica constante de este siglo: los continuos cambios de signo político en el gobierno.

Se extrae del mismo solo aquel articulado que supere a la anterior ordenación académica, el Reglamento General de Instrucción Pública (1821).

PLAN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. PLAN DUQUE DE RIVAS. R.D. 4 DE AGOSTO DE 1836.

Art.3. La enseñanza primaria pública se dividirá en elemental y superior.

Art. 4.- La instrucción primaria pública elemental ha de comprender necesariamente:

- Principios de religión y moral
- Lectura
- Escritura
- Principios de aritmética, o sea, las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados.
- Gramática castellana.

Art. 5.-La instrucción primaria superior comprenderá además

- Mayores nociones de aritmética
- Principios de geometría y aplicaciones más usuales
- Dibujo
- Nociones generales de física, química e historia natural, acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.
- Nociones de geografía y de historia, principalmente la geografía e historia de España.

Art.15.-Ningún individuo podrá ser nombrado maestro de escuela primaria pública, elemental, completa o superior sin acreditar: 1º) Tener 20 años, 2º) título tras el examen y 3º) Ser de buena conducta, presentando certificación de la autoridad municipal de su domicilio

Art. 16.- Los Gobernadores Civiles o comisiones cuidarán de que los Ayuntamientos de los pueblos proporcionen a los maestros de escuela pública primaria. 1º) Casa o habitación suficiente para sí y

su familia.2º), Sala para escuela y menaje preciso para la enseñanza. 3º) Un sueldo fijo. Este sueldo será de 800 reales para escuelas primarias elementales y 2500 para las superiores, además de las retribuciones de los niños. Los pueblos podrán aumentar este sueldo fijo, según sus recursos, para proporcionarse maestros más instruidos, en atención a que el mínimo sueldo indicado sólo debe tener lugar en las poblaciones cortas y pobres

Art.19.- Además del sueldo fijo, los maestros de escuelas públicas elementales y superiores percibirán una retribución semanal, mensual o anual de los niños que no sean verdaderamente pobres. Las comisiones de escuelas de pueblo determinarán la cantidad proporcionada de estas retribuciones hasta completar una dotación decente a los maestros. Los niños pobres, a juicio de la comisión del pueblo, serán admitidos gratuitamente en la escuela elemental. En las superiores, donde la enseñanza debe ser retribuida, se reservará un número de plazas gratuitas, determinado por la comisión de escuelas de pueblo, para los niños pobres que, a juicio de la misma, hubiesen sobresalido en los exámenes de las escuelas elementales y anunciaren talento y aptitud para el estudio.

Art. 20.- Por cuanto no es posible señalar las jubilaciones ni viudedades efectivas sobre los fondos públicos de propios y arbitrios de los pueblos, se establecerá en cada provincia, una caja de socorro mutuos a favor de los maestros, sus viudas y huérfanos.

Art.24.-Todo individuo español de veinte años cumplidos, puede establecer por su cuenta y dirigir escuela, casa o colegio de pensión para instrucción primaria, con las siguientes condiciones 1º) Presentar a la autoridad civil local una certificación de buena conducta. 2º Participar a la misma autoridad el ramo o ramos que se proponga enseñar y casa de su residencia.

Art.113.-En la capital de cada provincia se establecerá una Comisión de Instrucción Pública compuesta por el gobernador civil, el rector del instituto, un eclesiástico y cuatro personas instruidas y celosas.

Art. 117.-En cada cabeza de partido habrá una Comisión de Instrucción Pública subordinada a la de la provincia.

Art.121.- En todo pueblo donde haya Ayuntamiento habrá una Comisión de Instrucción Pública subordinada a la de partido por cuyo conducto se entenderá con la de provincia y Gobierno. Estará compuesta por el Alcalde, párroco y tres padres de familia.

Art. 124.-Sus atribuciones serán: 1º) Vigilar la conducta de los maestros de las escuelas primarias públicas y privadas.2º) Designar los niños pobres que no hayan de pagar retribución 3º) Formar la estadística de las escuelas de su distrito.

Art.126.- Se establecerá un Consejo de Instrucción Pública que se compondrá de un presidente, de doce a veinte consejeros y un secretario. En caso de que asista al Consejo el ministro de la Gobernación, ocupará la silla de la presidencia.

Art. 133.- El Consejo propondrá al Ministerio de la Gobernación los inspectores o visitadores extraordinarios que en cada caso juzgue necesarios para inspeccionar los establecimientos de Instrucción Pública costeada por el Estado o por particulares.

Art. 134.- 1º.-La cuota de matrícula con que ha de contribuir por ahora los alumnos de los institutos elementales serán de 100 a 160 reales por año, cualquiera que sea el número de asignaturas.

2º.-Establecido el Consejo de Instrucción Pública, quedará extinguida la Dirección General de Estudios.

El Plan del Duque de Rivas (Real Decreto de 4 de agosto de 1836) mantiene incólume aquellos aspectos programáticos de los liberales moderados. Añade al Informe Quintana una serie de artículos que han sido necesarios mencionar ya que los mismos serán copiados, posteriormente, por la Ley Moyano.

La enseñanza primaria se divide en dos grados: la elemental y la superior. Ambas dejan de ser gratuitas. Solo accederán de manera gratuita los que, a juicio del Ayuntamiento, sean pobres. Para la enseñanza

elemental superior se reservará un número de plazas para alumnos talentosos de la primaria elemental.

Recae sobre los Ayuntamientos, base de la pirámide administrativa del Estado, las obligaciones de pagar y dar los espacios necesarios para vivir y desarrollar su actividad a los maestros. Los sueldos se establecen en función del tipo de escuelas que regenten: Elemental (800 reales), superior (2800 reales). A ello hay que añadir las aportaciones de los alumnos que no sean pobres.

La pirámide administrativa que se establece coloca en su centralizada cúpula al Consejo de Instrucción Pública cuyo presidente nato es el Ministro de Fomento. Se desciende a las Provincias donde en cada una de ellas debe haber una Comisión de Instrucción Pública.

### **3 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX**

En la segunda mitad del Siglo XIX, llegan de nuevo al poder los progresistas y confluyen con los moderados en la necesidad de establecer un marco único, con rango de ley, que dé estabilidad a la situación normativa en la que se encontraba la instrucción pública española. Es el liberal moderado Claudio Moyano, Ministro de Fomento con la Reina Isabel II, el que, apoyándose en la numerosa legislación existente de la primera mitad del siglo (Díaz, 1973) y acordando con los progresistas unos principios básicos con los cuales debía desarrollarse la instrucción en España, pasará a la historia como el autor de la centenaria ley.

Previamente a la publicación de la Ley, el gobierno moderado realiza y promulga la denominada Ley de Bases de 17 de Julio de 1857 sobre la cual va nacer, dos meses más tarde, la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre, mejor conocida como la Ley Moyano.

#### **4 LA LEY DE BASES DE 17 DE JULIO DE 1857**

La Ley de Bases sólo tiene tres artículos y dentro de éstos “catorce bases” negociadas con los progresistas (Montero, 2001). Estas “bases” introducen pocas novedades en materia de instrucción primaria. Recogen, una vez más, el espíritu liberal moderado de anteriores normas. Aquí recogemos las mejoras:

- El profesorado público será una carrera facultativa en la que se ingresará por oposición. Art. 1, base 9.
- Se organizará la inspección de la Instrucción Pública en todos sus grados. Art.1, base 12.

#### **5 ESTRUCTURA DE LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857. LEY MOYANO**

Mejor conocida como Ley Moyano consolida el sistema educativo liberal de las Cortes de Cádiz y su mayor virtud ha sido la de permanecer, escasamente alterada con normas de rango inferior, vigente más de 115 años. Se suprime en 1970 con la Ley General de Educación. (Puelles, 2008)

Al igual que hemos hecho con otras Leyes en este trabajo, solamente haremos análisis de lo referido a la primera enseñanza. Asimismo sólo recogeremos aquel articulado de la ley que sea novedoso y sumatorio con respecto a lo anterior.



## 5.1 SECCION PRIMERA: DE LOS ESTUDIOS

Art. 6.-La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen.

Art. 7.-La primera enseñanza elemental es obligatoria desde los seis a los nueve años, si no se instruyen en sus casas o establecimiento particular.

Art.8.-Los que no cumplieran con este deber, habiendo escuela en el pueblo o a distancia a la que puedan concurrir, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 a 20 reales.

Art.9.-La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores no puedan pagarla, mediante certificado expedido al efecto por el Cura párroco y visada por el Alcalde.

Art. 11.- El Gobierno procurará que los respectivos curas párrocos tengan repasos de Doctrina y moral cristiana para los niños de las escuelas elementales, lo menos una vez a la semana.

Art.68.- Los estudios necesarios para obtener el Título de Maestro de primera enseñanza elemental son:

- Catecismo de la doctrina cristiana
- Elementos de la Historia sagrada
- Lectura
- Caligrafía
- Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición
- Aritmética
- Nociones de Geometría y Dibujo lineal...
- Elementos de geografía
- Compendio de la Historia de España.
- Nociones de Agricultura.
- Principios de Educación y métodos de enseñanza.
- Práctica de Enseñanza.

Art. 69.-Para ser Maestro de primera enseñanza superior, se requiere:

- Haber estudiado las materias del artículo anterior.
- Haber adquirido nociones de álgebra, de historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.

Art.71.- Para ser maestra de primera enseñanza se requiere:

- Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas elemental o superior, según el título a que se aspire
- Estar instruida en principio de Educación y método de enseñanza

Art. 88.-Todas las asignaturas se estudiarán con libros de textos aprobados por el Gobierno cada tres años.

Art.92.- Las obras que traten de religión y moral no podrán señalarse de texto sin previa declaración de la Autoridad eclesiástica, de que nada contiene contra la pureza de la doctrina ortodoxa.

Art.93.- De los libros que el gobierno se propusiera señalar para ejercicios de lectura en la primera enseñanza, se dará conocimiento a la autoridad eclesiástica con la anticipación debida

## 5.2 SECCION SEGUNDA: DE LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS

Art.97.- Son públicas las de primera enseñanza, sostenidas por los presupuestos municipales.

Art. 100.- En todo pueblo de 500 almas habrá una escuela pública elemental de niños y otra de niñas.

Art. 101.- En los pueblos que lleguen a 2000 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas. Y así sucesivamente.

Art. 105.- El Gobierno cuidará que en los pueblos de 10.000 habitantes y en capitales de provincia se establezcan escuelas de párvulos.

Art. 106.- Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para adultos.

Art. 108.- Promoverá asimismo el gobierno las enseñanzas para los sordos mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una escuela

de esta clase en cada distrito universitario, y que en las escuelas públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

Art.109.-Para que los que intenten dedicarse al magisterio de primera enseñanza puedan adquirir la instrucción necesaria, habrá una escuela normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid.

Art. 156.- Serán admitidos a examen de ingreso para la segunda enseñanza los que hayan adquirido la primera en casa de sus padres, tutores o encargados de su educación, aún cuando no la hubieran recibido de Maestro con título.

### 5.3 SECCION TERCERA: DEL PROFESORADO PÚBLICO

Art. 174.- El ejercicio del profesorado es compatible con cualquier profesión honrosa que no perjudique el cumplido desempeño de la enseñanza e incompatible con todo otro empleo público.

Art.175.- Para ejercer el magisterio en las escuelas públicas es necesario tener veinte años cumplidos y tener el título correspondiente.

Art.176.- No se exigirá este último requisito para las escuelas incompletas y párvulos para los cuales valdrá un certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta Local y visado por el Gobernador.

Art. 185.- Las plazas de Maestros cuya dotación no llegue a 3000 reales y la de Maestras cuyo sueldo sea menor de 2000 se proveerán sin necesidad de oposición.

Art.186.-Las escuelas cuya dotación supere las cantidades expresadas en el artículo anterior se proveerán por oposición.

Art. 189.- En las escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de maestro a las de cura párroco, secretario de ayuntamiento u otros cargos compatibles,

Art. 191.- Los maestros de escuelas públicas elementales disfrutarán de habitación decente y capaz para sí y su familia y un sueldo fijo de 2500 reales anuales por lo menos en los pueblos que tengan de 500 a 1000

habitantes; de 3300 reales en los pueblos de 1000 a 3000; de 4000 reales en los de 3000 a 10000; de 5500 reales en los de 10 a 20000; de 6600 reales en los de 20000 a 40000 y de 9000 reales en Madrid.

Art. 194.- Las maestras tendrán de dotación una tercera parte de los sueldos de los maestros.

Art. 196.- Los maestros y maestras se dividirán en cuatro clases y pasarán de una a otra según su antigüedad, méritos y servicios. De cada cien maestros, cuatro pertenecerán a la primera clase, seis a la segunda, veinte a la tercera y el resto a la cuarta.

Art. 197.- Los maestros y maestras de las tres primeras clases disfrutarán un aumento de sueldo sobre el que corresponde a sus escuelas que consistirá: Para los de tercera 200 reales, para los de segunda 300 y para los de primera 500. Los maestros de cuarta clase no tendrán aumento.

Art. 198.- El gobierno dotará cuantos medios estén a su alcance para asegurar a los maestros el puntual pago de sus dotaciones.

Art. 199.- Los profesores de escuelas de sordo mudos y ciegos tendrán sueldos que serán objeto de otra regulación.

#### **5.4 SECCION CUARTA: DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.**

Art. 243.- El gobierno superior de instrucción pública en todos sus ramos, dentro del orden civil, corresponde al Ministro de Fomento.

Art. 244.- Al Director General corresponde la Administración central de la instrucción Pública, bajo las órdenes del Ministro de Fomento.

Art. 245.- El real Consejo de Instrucción Pública, se compondrá de 30 individuos y un Presidente nombrado por el Rey.

Art. 253.- El Real Consejo de Instrucción Pública se dividirá en cinco sesiones: De primera enseñanza, de segunda enseñanza, de enseñanza superior, de ciencias médicas y ciencias eclesiásticas

Art. 258.- A efectos de la enseñanza pública se divide el territorio español en tantos distritos cuantas son las Universidades. Canarias pertenece a la de Sevilla.

Art. 281.- En cada capital de provincia habrá una Junta de Instrucción pública.

Art. 287.- En cada distrito municipal habrá una Junta de primera enseñanza

Art. 288.- Los individuos de las Juntas locales serán nombrados por el Gobernador.

Art. 298.- Los inspectores serán nombrados por el Rey.

Art. 299.- En cada provincia habrá un inspector de Escuelas de primera enseñanza.

Art. 301.- Los inspectores provinciales de primera enseñanza tendrán un sueldo de 10000 reales anuales en las provincias de primera clase; 9000 en las de segunda y 8000 reales en las de tercera con cargo al presupuesto provincial.

Art. 302.- Para los ascensos de la carrera, según los méritos y años de servicios, se dividirán los inspectores en tres secciones, prescindiendo de las provincias donde sirvieran.

Art. 303.- Los inspectores provinciales visitarán las Escuelas de primera enseñanza de todas clases establecidas.

Art. 304.- Además habrá tres inspectores generales de primera enseñanza que serán nombrados de entre los inspectores de primera clase. Los inspectores generales de primera enseñanza disfrutarán de 16000 reales de sueldo anual.

De la lectura y análisis del articulado de la Ley Moyano, se observa claramente que supera en extensión y estructura a las normas que le preceden de la primera mitad del Siglo XIX. Sin embargo, la mayor parte de los contenidos de aquellas, son recogidos por la nueva ley y en consecuencia, permanecen invariables.

Normativamente se reafirma el concepto de enseñanza obligatoria, con unas enseñanzas uniformadas a través de libros de textos obligatorios y las mismas deben ser impartidas por maestros con titulación en establecimientos públicos que se determinarán en función de la población (Puelles, 2008)

Amplía y mejora las funciones y el acceso del profesorado estableciéndose el escalafón docente de tal manera que hay cuatro situaciones administrativas (maestros y maestras de primera, segunda, tercera y cuarta). Estas diferentes situaciones conllevan diferentes sueldos y el acceso a mejores localidades. Hay que destacar que las maestras, en cualquiera de las situaciones, tienen un sueldo menor.

Se inicia la existencia de escuelas para sordos-mudos y ciegos, (alumnos desgraciados según el legislador) a los que hay que atender y se amplía la oferta educativa a párvulos y adultos.

Por último y tal como se recogía en la Ley de Bases, se crea el Cuerpo de Inspectores a los que se accede con titulación superior y al igual que los maestros, tienen un escalafón y el sueldo está en función del mismo.

## 6 CONCLUSIONES A LA LEY MOYANO

El Siglo XIX es de los más convulsos y agitados de la Historia de España. Comienza con la invasión napoleónica y la guerra de la independencia. Después de aprobada la “Mítica Pepa” o Constitución de 1812, la política española va a estar presidida, de manera continua, por la alternancia y la provisionalidad en el poder de conservadores y progresistas. Se interrumpe, en ocasiones, por la vuelta del rey Fernando VII que impone el absolutismo y con ello la vuelta a la sociedad estamental del siglo pasado.

En el siglo XIX se hicieron cinco constituciones fruto de las continuas alternancias en el poder (la liberal de 1812, la progresista

de 1837, la moderada de 1845, la progresista “non nata de 1856”, la progresista de 1869 y la de 1876).

Si muchas fueron las constituciones, no le fue a la saga los continuos cambios de monarcas en esta época. Al absolutista Fernando VII, le sigue M<sup>a</sup> Cristina, su mujer, en regencia hasta que su hija Isabel II, ocupa el trono. Con su subida al trono se produce las guerras carlistas. En 1868, a la reina M<sup>a</sup> Isabel se le expulsa del poder y se produce la revolución de la “Gloriosa” que trae consigo la primera república a España. Más tarde se produce la restauración monárquica en la figura de Alfonso XII y una larga regencia hasta que Alfonso XIII ocupa el trono.

Los acontecimientos que se dan en este siglo son importantes para el futuro de España: En 1836 se produce la desamortización de los bienes de la iglesia. De la misma forma que a finales de siglo se pierde las colonias americanas y nace, como consecuencia de esta decadencia, la generación del 98, etc.

España se moderniza en este siglo (administración del estado, urbanismo, creación de provincias, etc.). Junto a la incipiente industrialización se va a crear una nueva clase social, el obrerismo, que desembocan en filosofías como la socialista y la anarquista que nos sitúan plenamente en el siglo XX.

La Instrucción Pública o Educación no permanece al margen de estos acontecimientos para la mejora de la sociedad, Villanova y Moreno (1992). La Ley Moyano es el ejemplo paradigmático de esos deseos de mejora de la clase política liberal. Se puede considerar la primera Reforma Educativa en España por cuanto que, aún apoyándose en la amplia legislación de la primera mitad del S. XIX., unifica y da estabilidad a un nuevo sistema educativo público que supera, de manera rotunda, a la sociedad estamental del siglo XVIII.

Es una reforma claramente diseñada para la educación de las clases medias y altas (burguesía, alta burguesía y nobleza), las denominadas clases mesocráticas, ya que la misma ofertaba educación universal pero no gratuita y a la enseñanza elemental superior, el

bachillerato y la universidad solo accedían y estaba reservada para unos pocos. Como establece Puelles (1985) fue una reforma planteada para la educación de las élites y en alguna ocasión para los talentosos (literalmente tal y como recoge la norma).

Es importante el diseño y la conformación moderna de la estructura del sistema educativo que es, y seguirá siendo hasta 1970, claramente centralizado. Sin embargo, con la presente ley y en la práctica, el último responsable de todo el organigrama es el municipio y el poder monocrático representado por el Alcalde. Pero los municipios carecían de recursos económicos y de las infraestructuras necesarias (casas como vivienda- y escuelas). La consecuencia inmediata era la de maestros sin sueldos en la mayoría de las ocasiones y carencias de instalaciones. Cuestiones éstas irresolubles para ayuntamientos menguados y empobrecidos y corregidas, las más de las veces, por patronatos religiosos o sociedades económicas.

Las infraestructuras educativas necesarias fue algo que no resolvió la Ley Moyano, a pesar de la desamortización de Mendizábal, y las enseñanzas elementales se impartían en habitaciones particulares alquiladas, en condiciones misérrimas y masificadas. Frente a esta enseñanza secular y pública, va naciendo la oferta de la enseñanza privada laica y religiosa (sobre todo en las capitales), cuestión ésta que ha continuado hasta nuestros días y a la que, en aquellos momentos, asistían las clases más altas y pudientes de la sociedad.

Aparte de la oferta privada de la Iglesia, ésta siguió manteniendo su influencia en la enseñanza estatal, sobre todo a partir de la firma del Concordato de 16 de Marzo de 1851. Esta autoridad, sin ambages, de la Iglesia católica va a permanecer en la enseñanza pública española hasta la Ley General de Educación de 1970, con la excepción del breve periodo republicano de 1931.

Podemos concluir afirmando que la Reforma de la Ley Moyano (Almeida, 1987) diseñó la arquitectura de un sistema educativo moderno que perduró en el tiempo más de 150 años. Sin embargo, con el análisis diacrónico de documentos históricos de la segunda mitad del siglo XIX,



podemos afirmar que no resolvió la problemática educativa para la que fue creada. Al igual que otras reformas educativas que analizaremos en esta tesis, fue la falta de recursos económicos lo que hizo fracasar esta propuesta de reforma educativa. Habría que esperar hasta 1931 o mucho más tiempo para ver el diseño hecho realidad de una escolaridad completa de toda la población escolar.

## 7 LA LEY MOYANO EN LA PROVINCIA DE CANARIAS. APUNTES HISTÓRICOS

La sociedad canaria del siglo XIX estaba conformada básica y mayoritariamente por campesinos, trabajadores de tierras de su propiedad, pero que viven de manera miserable (Coleman, 2005). Asimismo, en el ámbito rural, también desarrollan su vida los medianeros que viven casi como esclavos del propietario burgués. Este segmento amplio de población (campesinos y medianeros) tenían como mano de obra a sus hijos e hijas y como consecuencia, los mismos no asistían a la escuela ni recibían formación de ningún tipo (Fajardo, 2004). Por otro lado, y dentro de esta sociedad isleña del siglo XIX y principios del XX, estaban las clases más pudientes (funcionarios, comerciantes, artesanos y clases altas) que no se veían en la necesidad vital de los anteriores y procuraban para sus hijos la educación que les permitía el sistema diseñado para las mencionadas clases sociales. De esta manera, en la provincia de Canarias, el analfabetismo (Vilanova y Moreno, 1992) era de los más elevados de España tal y como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tasas de analfabetismo en Canarias

Año	Tasa de analfabetismo
1860	76%.
1920	52%.
1920-1932	50%

La provincia de Canarias, es la primera entre todas las provincias españolas con más población analfabeta. Hasta 1940 sigue estando entre las dos provincias con el mayor índice de analfabetismo.

A continuación y a través del análisis de documentos históricos del siglo XIX de determinadas localidades de nuestra geografía, constataremos que la Ley Moyano no cumplió los objetivos básicos para la que fue creada en la Provincia de Canarias

El municipio de Ingenio (Sánchez, 2009), con una sociedad rural y agrícola, con escasos 3000 habitantes, y con una elevada tasa de analfabetismo, el acceso a la educación superior y media solo estaba reservado a las clases altas más pudientes.

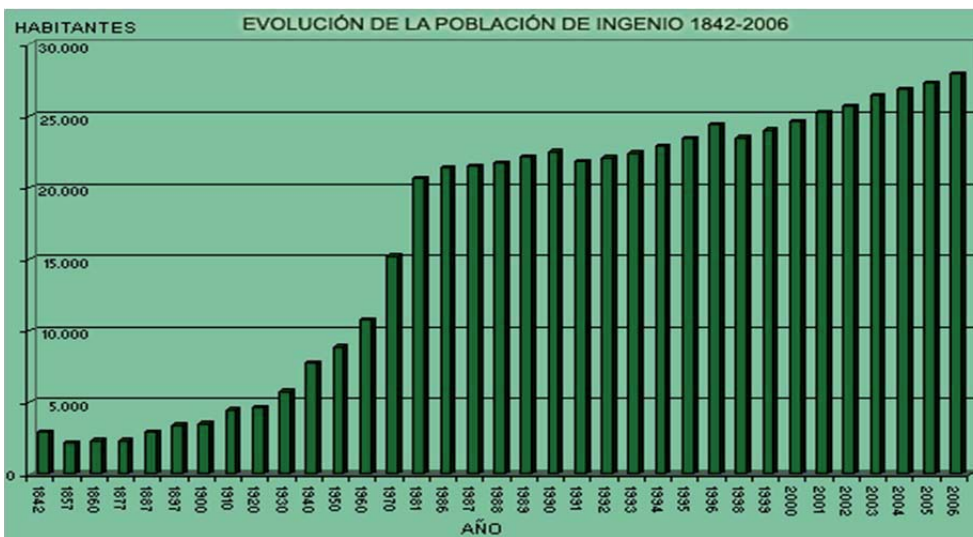


Figura 2. Evolución de la población de Ingenio 1842-2006

Fuente: ISTAC (Instituto Canario de Estadística)

En este Municipio al igual que ocurre en el resto de España a principios de siglo XIX, la enseñanza estaba encomendada a las órdenes religiosas: De esta manera, en la Villa de Agüimes (Ingenio se independizó como municipio en 1815), no había establecida ninguna escuela de

primeras letras, pero el convento de los Dominicos allí establecido sí enseñaba a leer y escribir.

Los sueldos a los docentes eran abonados por el Ayuntamiento y una característica común era el atraso continuo en los pagos. Por ello era normal que el maestro trabajara en varios sitios (secretario ayuntamiento, sacristán, comerciante, etc.)

En esta línea y referido a esta y otras situaciones, (Sánchez, 2009) escribe que:

*“En 1835 El Ayuntamiento de Ingenio debía pagar a D. Vicente Medina un sueldo de 450 reales como Secretario y 750 en calidad de maestro. Como quiera que el producto líquido con que se contaba para cubrir dichas cargas ascendía a 675 reales, la Dirección Provincial dispuso un reparto entre los vecinos para paliar la diferencia.*

*“En 1871 se recibe en el Ayuntamiento una circular del Gobernador de la Provincia referente a que si no se satisfacen a los Maestros de Instrucción Primaria la mitad de lo que se les adeuda, tanto por material como por su sueldo, se incurre por el Cuerpo en grave responsabilidad.”*

*“En 1882 la cantidad que el Ayuntamiento paga al maestro de primera enseñanza era de 1718 pesetas de las que 1375 correspondían al sueldo y 343 al mobiliario. Este año se le adeuda al maestro 375 de sueldo, 80 de material y 360 de alquiler.”*

El arrendamiento de locales de las escuelas era la fórmula que se tenía para suplir la carencia de edificios para uso escolar:

*“No se disponen de datos de la ubicación de las escuelas de niños y de niñas en el Ingenio ni en el Carrizal. Tan sólo existen datos de estar alquiladas. En 1862 el Ayuntamiento reconoce adeudar a D. Francisco Sánchez 150 reales por el alquiler de la casa y escuela. Lo mismo ocurre en el Carrizal que se le debe al propietario de la vivienda donde estaba la casa y escuela la cantidad de 287 reales.”*

Las escasas construcciones escolares se realizaron con aportaciones de entidades particulares y en ningún momento por el ayuntamiento. En este caso la Sociedad de Pastos, la Heredad de Aguas y un terrateniente (Sánchez, 2009):

*“La primera Escuela de Niños se construyó en 1876. El maestro Don Juan Domínguez Estupiñán solicita trasladar la escuela del lugar, dada la precariedad y otros muchos inconvenientes que el local presentaba tras las últimas lluvias y que ya había dado conocimiento. Se hizo lo imposible por encontrar otra casa, pero la vivían los dueños y no las alquilaba. El terrateniente Don José Ramírez propuso ceder el solar, la Heredad de Aguas de Aguatona acordó dar 100 pesos y la Sociedad de Pastos organiza la ayuda que deben realizar los vecinos. El local se concluyó y fue la única escuela de niños en cerca de cien años.*

*“La primera Escuela de Niñas se erigió en 1884. La Sociedad de Pastos acordó realizar una casa escuela de niñas y una carnicería, empezando por la primera por ser más apremiante. La obra se termina tres años más tarde y en 1899 la Escuela pública elemental de niñas del Ingenio está vacante, dotada con 825 pesetas anuales y se anuncia en la Gaceta de Madrid para proveerla por oposición. Esta escuela estaría funcionando hasta 1980.*

*“Al finalizar el siglo sólo existían de manera oficial en el Municipio de Ingenio tres escuelas (una de niños y otra de niñas en Ingenio y una de niñas en Carrizal). El sueldo de los maestros era de 206,25 ptas. y 51,56 ptas. de mantenimiento”.*

De la memoria de las Escuelas de Instrucción Primaria Pública del municipio de Las Palmas de Gran Canaria leída por Don Pablo Padilla (1874) se concluye que:

*“Con una población de 18.000 habitantes aproximadamente, el Ayuntamiento sostiene diez y nueve escuelas de primera enseñanza: Ocho de niños, siete de niñas y cuatro nocturnas de adultos. Situadas en el Barrio de Triana, Tafira, San Bernardo, Marzagán, San José, Arenales, Lomo Blanco, y San Francisco.*

*“El presupuesto para su mantenimiento asciende a 25.626 ptas. y 87 céntimos. Las dotaciones a los maestros han ido satisfaciéndose con bastante puntualidad, debiéndose sólo dos meses de sueldos atrasados.”*

Los datos expuestos por Don Pablo Padilla se han extraídos de la “Memoria de las Escuelas de Instrucción Primaria” leída en las Palmas de

Gran Canaria el día 29 de Abril de 1874 por el presidente de la Junta Local. Se señala además en esta Memoria que:

*“La primera escuela de la que se tiene noticia (1696) y que abrió al público lo hizo en el Colegio de RRPP de la Compañía de Jesús y a continuación (1769) con la extinción de la Compañía, se establecen dos escuelas de primeras letras dotadas cada una con 200 ducados mas 40 para el alquiler de casa-habitación.”*

Se añade que la Junta Local de Instrucción realiza inspecciones en las escuelas del Municipio. De esta manera y en referencia a la Escuela Elemental de niñas de Tafira:

*“El juicio de la Junta es regular, debiéndose excitarse el celo de la Sra. Maestra para promover por cuantos medios estén a su alcance para el aumento del número de alumnos y más puntual asistencia a su aula.*

Asimismo en referencia a la Escuela Elemental del Barrio de San José:

*“El juicio de la Junta es regular debiendo establecer la Sra. Maestra los procedimientos más adecuados a obtener el mayor adelanto de sus alumnos.”*

En cuanto a las escuelas privadas de primera enseñanza expresa su malestar ya que:

*“Las escuelas privadas se han multiplicado hasta el extremo de ser imposible determinar su número. La ley las deja independientes con respecto a los Ayuntamientos y las Juntas. Debería haber suma vigilancia sobre este particular ya que no deben dejar de sujetarse a la vigilancia, de por lo menos respecto al régimen disciplinario y a la parte moral e higiénica de estos establecimientos”.*

En las siguientes líneas señalamos la evolución del número de escuelas (niños-niñas y adultos), la dotación para la escuela y el material entre los años 1842 y 1880 en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

**Año 1842:** 2 Escuelas de Niños- 2 de Niñas- 1 de Adultos. Dotación 3125.ptas. Material 950 Ptas.

**Año 1852:** 3 Escuelas de Niños- 2 de Niñas- 1 de Adultos. Dotación 5325.Ptas. Material 250 Ptas.

**Año 1862:** 3 Escuelas de Niños- 3 de Niñas- 2 de Adultos. Dotación 6150.Ptas. Material 1125 Ptas. Alquileres 890

**Año 1872:** 7 Escuelas de Niños- 6 de Niñas- 5 de Adultos. Dotación 13960. Ptas. Material: 2093 Ptas. Alquileres 4860.

**Año 1880:** 8 Escuelas de Niños- 7 de Niñas- 5 de Adultos. Dotación 16833.Ptas. Material 2155 Ptas. Alquileres 6905.

En casi cuarenta años y con una población que casi rondaba los 50.000 habitantes, solo se abrieron en Las Palmas de Gran Canaria 6 escuelas elementales de niños, 5 de niñas y cuatro de adultos.

Como relata Acosta (1987), en la Isla de Tenerife en 1877 la tasa de analfabetismo de la población de 10 años y más eran del 78%. Por tanto el analfabetismo afectaba a más de dos tercios de la población y la mayoría de los niños no tenían puesto escolar. Estos datos coinciden con los de la población dedicada a la agricultura que era del 70%.

*“En 1860 en el casco de Sta. Cruz de Tenerife había 4 escuelas públicas: 1 elemental de niños, 2 de niñas y 1 superior de niñas. En los barrios de Taganana, San Andrés e Igueste había escuelas elementales de niños y niñas. En 1864 La Junta de Instrucción Pública aprobó la creación de tres nuevas escuelas para el municipio: una de párvulos, una de adultos y una elemental de niños, tal y como recogía la Ley según el número de habitantes de la ciudad. El escaso presupuesto municipal destinado a instrucción imposibilita afrontar dichas construcciones”.*

*“Las escuelas privadas de primera enseñanza tenían su ubicación en Santa Cruz, La Laguna, La Orotava y las instituciones que las regentaban eran católicas (Las Dominicas, Salesianos, Los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta situación se daba en toda España”.*

*“La precariedad de los sueldos obligaba a muchos maestros a simultanear la docencia con otra actividad para completar sus ingresos. Asimismo su consideración social era escasa. En 1864 y en Santa Cruz de Tenerife un*

*maestro ganaba 8000 reales y una maestra 5500. Si se ejercía en barrios se cobraba 1500 el maestro y 1200 la maestra.*

Da idea de la precariedad del sueldo del maestro si lo comparamos con otras actividades artesanas: Un barbero ganaba 5.400 reales y una costurera lo mismo.

En 1873 y con respecto a la escasa consideración social del maestro, el gobernador civil publicó una circular para corregir los abusos a los profesores a la vez que instaba a los ayuntamientos a ingresar las cantidades necesarias para cubrir las obligaciones de la primera enseñanza.

En cuanto a La Inspección educativa en la Provincia de Canarias (Mayorga, 2000) ésta se constituye formalmente a partir de 1863 tal y como se concebía en la Ley Moyano. Entre el referido año y 1870, fue Fernando Suárez Saavedra, quien ocupó el puesto de Inspector Provincial de Primera Enseñanza con sede en Santa Cruz de Tenerife.

## **CAPÍTULO II LA SEGUNDA REPÚBLICA (1931)**





## 1 CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

Durante el primer tercio del siglo XX, en 1902 Alfonso XIII accede al trono previo juramento de la Constitución de 1876 (La Gloriosa). La monarquía liberal del reino intenta superar la vieja tendencia de los partidos imperantes hasta el momento, liberales y conservadores, que acaparaban el poder de manera pacífica pero ineficaz y se alternaban en el mismo ya que los caciques (hombres fuertes y todopoderosos en cada provincia y en los pueblos) negociaban y decidían en sus respectivos feudos el resultado de las elecciones generales.

Frente a estos partidos corruptos, centralistas e inoperantes (los llamados partidos del turno) van surgiendo en España, en las zonas rurales y agrarias, las clases medias en las ciudades, etc., los denominados movimientos obreros (Delgado, 2005). A ellos se suman muchas personalidades culturales denominadas regeneracionistas. Todos ellos son de corte republicano. Por otro lado, emergen en la vida política los nacionalismos históricos (catalanes, vascos, gallegos, etc.). La idea básica de todos estos movimientos y personas era la regeneración del país, en todos los campos, ya que el mismo estaba anclado de manera vetusta, en el siglo XIX.

En Septiembre de 1923, el General Primo de Rivera (promotor de la división provincial de las Islas Canarias tras el llamado pleito insular) acaudilla un pronunciamiento militar (la Dictablanda) que es aceptada, en connivencia con el Monarca por una amplia mayoría de partidos. Pretendía resolver los problemas endémicos de la atrasada España del siglo XIX y primer tercio del siglo XX.

- Liberar a España del caduco sistema de “turnos”(alternancia en el poder de liberales y conservadores)
- Acabar con el sistema epidémico del caciquismo imperante (sobre todo en las zonas rurales).
- Poner fin al desgobierno y a las crecientes e incipientes luchas de clases.

- Desarticular el inicio de las reivindicaciones autonómicas de Cataluña y el País Vasco.

Esta aventura militar, con más fallos que aciertos, con más descontentos que aliados, concluyó el 30 de Enero de 1930 con la dimisión de Primo de Rivera.

El Pacto de San Sebastián (Agosto de 1930) une a todos los partidos republicanos así como a los autonomistas con un único objetivo: La proclamación de la Segunda República Española.

El 12 de Abril de 1931 y aún gobernando Alfonso XIII, se celebran elecciones municipales que son ganadas en todas las grandes ciudades por los partidos republicanos a excepción de las zonas rurales de campo donde aún el predominio de los oligarcas y terratenientes sobre la población, permitía el clientelismo político.

La Segunda República Española, a efectos de mejor comprensión histórica, hay que dividirla en cuatro periodos:

- El Gobierno Provisional, 9 meses.
- El Bienio Reformista y Progresista (1931-1933).
- El Bienio Conservador, denominado también bienio negro o contrarreformista.
- Los escasos meses siguientes a las últimas elecciones ganadas por el Frente Popular, partidos de carácter progresista que intentó llevar a cabo o concluir algunas de las reformas iniciadas en el bienio inicial progresista.

En medio de estos periodos se vivieron acontecimientos que nos indican lo convulso, socialmente, que fueron estos años: La Sanjurjada (intento de Golpe de Estado en Agosto del 32 por el General Sanjurjo), las revueltas de Asturias y Barcelona y las duras represiones siguientes o los sucesos de Casas Viejas (Cádiz) y Castiblanco (Badajoz) en los que murieron obreros en huelga.

A nivel internacional, el crack, crisis o depresión económica del 29 y el creciente fascismo en Italia y Francia también influyó negativamente en este periodo de la vida española.

La Segunda República contó con varios ministros canarios (Guerra del Río, Franchy Roca, Zárate y Juan Negrín). Este último fue Presidente de la Segunda República, ya en plena guerra civil. Es de significar que en cuanto a Canarias se presentó un borrador de Estatuto de Autonomía en Julio de 1936 que no fue discutido en las Cortes al igual que el vasco o el gallego ante la eminencia del conflicto armado

Será la guerra civil (Valero, 2001), que comienza en julio de 1936, la que signifique el aniquilamiento, la eliminación de todo lo novedoso en el campo educativo y de aquellos valores de mejora y modernidad social que se estaban dando en España.

En este trabajo solo será analizada la política educativa del Gobierno Provisional (9 meses de duración) y la del Bienio Reformista-Progresista (1931-1933), por cuanto fueron los dos periodos políticos donde se produjeron las únicas reformas e innovaciones en el campo educativo.

En cuanto al Gobierno Provisional se debe decir que estaba conformado por políticos de diferente signo, en consecuencia, era un gobierno de concentración, del cual era su Presidente el antiguo monárquico Niceto Alcalá Zamora, el ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo y figura destacada del mismo Manuel Azaña. El objetivo de gobierno provisional era claro: encauzar a España hacia la modernidad, el progreso y su regeneración.

Este Gobierno celebra elecciones a Cortes Constituyentes en junio de 1931 y la izquierda progresista consigue un triunfo aplastante sobre la derecha conservadora. Se inicia el denominado bienio reformista con Niceto Alcalá Zamora de Presidente de la República y Manuel Azaña como Presidente del Gobierno, sustentado en las Cortes por los diputados republicanos de izquierda y los socialistas. Se plantean un programa de

gobierno, ambicioso, plagado de reformas en todos los campos. Entre otras destacamos.

- Reforma del ejército.
- Reforma del estatus de la Iglesia en la sociedad.
- Resolución del problema de las autonomías vascas y catalanas
- Reforma agraria.
- Reformas laborales
- Reforma educativa

## 1.1 LA CONSTITUCIÓN DE 1931

Es en Diciembre de 1931 cuando se aprueba y promulga la Constitución de 1931 (Nueve títulos y 125 artículos). España se declara como república democrática (Escolano, 2002) y, entre otras cuestiones, se posibilita el derecho al voto de la mujer, se concedía la autonomía a las regiones que lo soliciten, se seculariza la enseñanza (laicismo) y se implanta el bilingüismo en Cataluña y el País Vasco. Se establece en su artículo 3º que España no tiene religión oficial; Se instaura la libertad de expresión, el matrimonio civil y el divorcio.

Esta Constitución, al contrario de la liberal de 1812, no gustó a los conservadores, monárquicos, a los terratenientes ni a una fracción del ejército denominada los africanistas (militares de alta graduación participantes en las campañas de África) y con el paso del tiempo a las mismas clases obreras y campesinado, que veían como sus expectativas de mejora no se cumplían. Un ejemplo de lo anterior son los sucesos de Casas Viejas en Andalucía, donde el Gobierno de Azaña tuvo que reprimir duramente las manifestaciones reivindicativas de los campesinos.

En cuanto al programa educativo señala Boneu (1977) que si bien la Constitución de 1812, le dedicó todo un Título, la Constitución Republicana resume en tres artículos, dentro del capítulo segundo, su

ideario educativo, claramente superador desde una perspectiva diacrónica, a la de 1812.

## 1.2 LA ENSEÑANZA EN LA CONSTITUCIÓN

### **Artículo 48**

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

### **Artículo 50.**

Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República.

El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este Artículo y en los dos anteriores.

El Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos.

Por medio del articulado de la Constitución dedicado a la educación se crean los consejos escolares (Guerena, Berrio & Tiana, 1994), como fórmula de participación de los integrantes de la comunidad escolar. Se decreta la polémica libertad religiosa en las escuelas cuya materialización más inmediata fue la retirada de signos religiosos (en los centros donde hubiera consenso entre los padres), fundamentalmente crucifijos y la exclusión de la religión católica como materia de estudios obligatoria. Asimismo, se hacen convocatorias de cursos de selección para los maestros como fórmula de acceso a la docencia y se realiza el ambicioso plan quinquenal de construcciones escolares. Se crea el Patronato de las Misiones Pedagógicas (Otero Urtaza & García, 2006) como manera de acercamiento de la cultura a los sitios alejados y deprimidos culturalmente de la geografía peninsular. Estas nunca llegaron a Canarias). Además se transforma la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid y Barcelona, reformándose de esta manera los estudios de las Escuelas Normales y cambiándose el Plan de Estudios de Enseñanza Primaria.

Todos estos temas y otros (La inspección de Educación General y Central, la educación de la República en Canarias) serán objeto de estudios posteriormente ya que la implantación de estas innovaciones en las escuelas, se hizo todo durante el periodo provisional y mediante circulares, órdenes y decretos, (Pintado, 2009). El ministro de Instrucción Marcelino Domingo junto al Director General Rodolfo Llopis fueron los encargados de llevar a la enseñanza (primaria sobre todo) los valores de los que siempre hizo gala el discurso de modernidad de la República.

Sin embargo creo necesario el tratamiento previo de un tema muy relevante y que tuvo graves repercusiones a niveles sociales y educativos

en la segunda etapa del bienio progresista (años 1931-33). Hago referencia a las relaciones Estado-Iglesia en este periodo concreto.

### 1.3 LA IGLESIA ANTE LAS REFORMAS DEL GOBIERNO. LAICIDAD VERSUS CONFESIONALIDAD

Para entender la gravedad de este tema, debemos analizar el artículo 26 de la Constitución republicana que hace referencia al culto religioso.

#### Artículo 26.

- Todas las confesiones religiosas serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial.
- El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas.
- Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero.
- Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes.
- Las demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustada a las siguientes bases
- Disolución de las que, por sus actividades, constituyan un peligro para la seguridad del Estado.



## 1.4 TRATAMIENTO DE LA RELIGIÓN EN LA CONSTITUCIÓN REPUBLICANA

El articulado precedente creó alarma en la Iglesia Católica ya que su puesta en práctica y cumplimiento supondría acabar con todos los privilegios que, de manera ancestral, venían disfrutando desde la Ley Moyano (1857) y desde 1851 con la firma del Concordato de Roma-Estado español y que reproducimos más adelante.

El Gobierno Republicano, en aplicación del articulado pertinente de la Constitución (básicamente el laicismo en la sociedad y en la escuela, la aconfesional del estado y la secularización del mismo) entendió que era necesario el control de las órdenes religiosas (sobre todo la de los jesuitas que fue disuelta y sus bienes nacionalizados) y además aprobó en Cortes la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosa (junio de 1933) que prohibía a los religiosos su dedicación a la enseñanza, así como aquellas actividades que tenían relación con el campo educativo. (Pintado, 1990).

Esta posición programática del gobierno, encontró una decidida oposición en el sector católico más conservador e integrista del clero y de la alta jerarquía de la Iglesia que pretendía seguir sosteniendo el principio decimonónico de la confesionalidad del Estado y otras prebendas. La Santa Sede (Pio XI), la derecha conservadora, la alta jerarquía, los obispos españoles, entre ellos el ultraconservador Cardenal Segura, y en general el clero, y dentro de éste el de zonas rurales, se convirtieron en elementos de desestabilización y confrontación del gobierno democráticamente establecido en su idea de mantener el estado confesional.

El conflicto Iglesia-Estado, alcanzó, con frecuencia, proporciones desmedidas por cuanto la Iglesia, como hemos visto, asumía posturas irrenunciables e inasumibles en sus teorías y posturas (vinculadas a la sociedad estamental del siglo XVIII, a la tradición y a la monarquía) y sobrepasaron a la política puramente y estrictamente religiosa y esta cuestión salió de las Cortes a la calle, periódicos, zonas rurales, aldeas, etc., de manera virulenta.

La sociedad española en su mayoría (las clases medias, los intelectuales, los progresistas, incluso conservadores moderados y católicos) eran partidarias de una simple separación Iglesia-estado, mientras que los anarquistas y masones eran claramente anticlericales y ejercieron acciones violentas, iconoclastas y cleróforas que el gobierno no supo atajar.

Para concluir es necesario decir que en España en 1931 había más de 110.000 religiosos (la proporción por habitante más alta de Europa), 42 órdenes masculinas y 178 femeninas. Además la Iglesia poseía doce mil fincas rústicas y ocho mil edificios urbanos y de acuerdo al Concordato de 1851 que permitía a la Iglesia (tal y como hemos visto en el capítulo anterior) la total supervisión y control de la escuela primaria y secundaria.

La ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, al confiscar todos los bienes de la Iglesia, dejaba en la calle, sin centro educativo a 35000 alumnos de primaria y le obligaba a construir 700 escuelas, a 17000 alumnos de Secundaria que hacía construir 20 Institutos de Secundaria que hasta ese momento estaban todos subvencionados. La ley, aunque se aprobó en Cortes, no se llegó a llevar a la práctica, dado que el ministro De los Ríos dimitió en 1933 y las siguientes elecciones las ganó la derecha que la dejó sin efecto. De todas formas la contraofensiva de la Iglesia, para que la ley no pudiera llevarse a la práctica, no se hizo esperar: transfirió y trasladó la titularidad a personal seglar la titularidad de sus centros religiosos.

Esta insólita situación de enfrentamiento educativo-cívico-religioso (Puelles, 1999) no se dio en ningún país europeo (Francia, Italia, Alemania, Inglaterra) por cuanto la división Estado-Iglesia era nítida y había países como Francia que la laicidad era un principio imperante desde siempre. El golpe de Estado de 1936 y la posterior instauración del franquismo impidieron la separación del Estado y la Iglesia. No ocurrió así en Portugal y Francia pero sí en la Italia de Mussolini. En España, la federación Católica de Maestros lanzó campañas a la opinión pública para asegurar la educación católica de los niños españoles en los centros escolares.

Sin lugar a dudas, por ambos lados faltó sensatez, realismo e inteligencia para abordar la cuestión de la separación Iglesia-Estado ya que si bien la iglesia se identificaba con la monarquía y las clases adineradas, rechazaba las iniciativas de modernidad del estado republicano, y la toma de medidas laicas en el campo educativo, el gobierno republicano nunca pretendió acabar con su poder en el campo educativo (que era mucho) sino acabar con sus ancestrales injerencias en dicho campo sustituyendo al estado que los mantenía económicamente. En este sentido se pretendía la laicidad junto a la aconfesionalidad y la secularización ya que eran fundamentales en el modelo de sociedad que defendía el gobierno y que, por otra parte, era el modelo que estaba implantado en otras naciones europeas.

### 1.5 CONCORDATO DE 1951. ISABEL II Y PIO IX (ROMA-ESTAD O ESPAÑOL)

Las diferencias son evidentes si analizamos el Concordato de 1951 entre la Reina Isabel II y Pio IX. (Roma-España).

- **Participación en el Estado.**

La religión católica, apostólica, romana, que con exclusión de cualquiera otro culto continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. Católica con todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones (...)

- **Participación en la determinación de la enseñanza.**

En su consecuencia la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la

fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aún en las escuelas públicas (...)

- **Participación en la censura.**

S. M. y su real gobierno dispensarán asimismo su poderoso patrocinio y apoyo a los obispos en los casos que le pidan, principalmente cuando hayan de oponerse a la malignidad de los hombres que intenten pervertir los ánimos de los fieles y corromper las costumbres, o cuando hubiere de impedirse la publicación, introducción o circulación de libros malos y nocivos (...)

## **2 ANTECEDENTES DE LA RE FORMA EDUCATIVA DEL BIENIO REFORMISTA**

La política educativa del bienio reformista de la Segunda República Española no se entendería en su conjunto sin el estudio previo de los fundamentos teóricos y prácticos de una serie de personas e instituciones (nacidas a finales del siglo XIX y principios del XX) que predicaban y realizaban un discurso pedagógico diferente, moderno y científico en torno a la enseñanza que se diferenciaba, de manera nítida, a lo existente, caduco y vetusto de la aplicación de la Ley Moyano.

Su concepto de educación (Pintado, 1990), como herramienta para la conformación de un hombre nuevo, capaz de cambiar la decadente sociedad española, fue el objetivo de muchos intelectuales de la época y plasmados en la teoría y en la práctica (como veremos a continuación) por pedagogos españoles de la talla de Coussiu, Luzuriaga, Giner de los Ríos, etc. Todos ellos realizaron su labor en diversas organizaciones dedicadas a la docencia.

## 2.1 LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

Sería la primera organización que habría que mencionar por lo que aportó con sus teóricos y fundamentos científicos al primer bienio republicano.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) es un organismo docente privado que nace en Madrid en 1876 como respuesta al Decreto de Orovio, ministro del conservador Cánovas (1875) que suprimió la libertad de cátedra en toda España ya que la misma “atentaba contra los dogmas de fe de una nación que debía sustentarse en la voluntad divina.” El liberal Francisco Giner de los Ríos, junto a otros catedráticos de su misma ideología, dejaron sus cátedras en la universidad pública e idearon proseguir su labor educativa e intelectual creando un establecimiento educativo privado y laico.

En el fundador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) es claro y evidente la influencia de los postulados del filósofo idealista alemán Krauzer (1781-1832) que en el campo pedagógico defendía la tolerancia, la convivencia, la autonomía del ser humano, la igualdad de derechos entre hombre y mujer (coeducación), los derechos de los niños, el amor a la naturaleza, la libertad de la ciencia y la educación como instrumento de modernización y regeneración del hombre.

Se nutre también de los métodos intuitivos de Pestalozzi, Dewey y de Froebel que son los métodos más utilizados por las modernas escuelas europeas y los importa a España: la ausencia de exámenes y de libros de textos, el estudio directo de la realidad, las frecuentes salidas al campo (ecología y educación ambiental), la importancia de la educación física, la coeducación, el respeto a la autonomía del estudiante así como a su intimidad, la educación social como fórmula compensadora de los más necesitados (adultos, mujeres).

Dos cuestiones son importantes en esta época (1881) con respecto a la ILE. En primer lugar aparecen en el parlamento políticos que defienden las ideas pedagógicas de la ILE (Salmerón, Azcarate) frente a la

anquilosada enseñanza oficial. Por otra parte, profesores del grupo, que no siendo políticos, divulgan y expanden por la geografía peninsular estas ideas y acciones renovadoras en el campo de la pedagogía: Miguel de Unamuno en Salamanca, Antonio Machado en Sevilla, Leopoldo Alas en Oviedo, etc.

Francisco Giner de los Ríos muere en 1915, continuando en la dirección de la ILE su discípulo el pedagogo Bartolomé Cossio y en el curso 1935-1936 cerró las puertas de una institución pedagógica, de corte liberal y que a través de la educación, pretendió una sociedad más racional, más ética y más humana.

Personajes ilustres, nacidos y educados en la filosofía de la ILE son, además del citado: Bartolomé Coussio, Leopoldo Alas Clarín, Julián Besteiros, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Ortega y Gasset, Gregorio Marañón.

## 2.2 LA JUNTA DE AMPLIACION DE ESTUDIOS

En sus treinta años de existencia, la actividad de la JAE (Junta de ampliación de estudios) ocupó el primer tercio del siglo XX (de 1907 a 1936). La idea, el objetivo clave de la JAE era que la renovación y regeneración que necesitaba España empezaba por la formación del profesorado (San Segundo, 2010). Estos tenían que salir de España, pensionados, para estudiar durante un tiempo en los centros culturales y científicos europeos más importantes del momento y, luego, facilitar el máximo aprovechamiento del conocimiento adquirido, a su vuelta a España.

De esta forma se concedieron más de 1700 pensiones a una población que respondía al perfil joven varón, de núcleos urbanos de importancia, de extracción económica y social media-alta, con título universitario, inclinados a la docencia y a la medicina, a la pedagogía y al derecho y con uso de idioma francés y alemán. Las materias mas becaadas

fueron la pedagogía, la medicina y las ciencias físico-naturales. El único canario becado fue el físico tinerfeño Blas Cabrera

Con el retorno a España de estos profesionales formados en Europa (Viñao, 2007), la Junta fue creando organismos que estaban bajo su tutela: por ejemplo, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Escuela (ambas instituciones de carácter pedagógico) que analizaremos posteriormente. Los canarios Blas Cabrera y Juan Negrín dirigieron, posteriormente, el Instituto Nacional de Ciencias Físico –Naturales y el Instituto de Física de Madrid.

Con la JAE se produjo un efecto de savia nueva acicate y fermento para las anquilosadas y cuasi paralizadas instituciones educativas tradicionales. Se intentó regenerar y renovar las vetustas y caducas estructuras educativas, culturales y científicas de una España decadente. (San Segundo, 2010)

La JAE tuvo su enemigo más acérrimo en los sectores más conservadores ligados a la iglesia católica. La derecha conservadora denunciaba, de manera continua, que la JAE no era más que una extensión de la ILE ya que ésta, desde su particular visión, no era más que sinónimo de liberalismo, masonería y anticlericalismo

Otro foco importante de renovación fue la Residencia de Estudiantes, creada en 1910 y era un colegio universitario, dirigido por seguidores de Francisco Giner de los Ríos. En consecuencia su trayectoria como institución académica estaba marcada por los principios de la ILE. La importancia y la aportación cultural de la Residencia fue enorme y entre otras, todos los miembros de la Generación del 27 estuvo ligada a ella.

Por otro lado, el Instituto-Escuela fue creado en 1910 y trató de llevar a la enseñanza secundaria oficial los principios pedagógicos fundamentales de la ILE. Se experimentó de manera innovadora con estudiantes que aspiraban a ser docentes y que eran acogidos y tutelados y tutorizados en el aula por profesorado titular. El objetivo fundamental era el de enseñar aprendiendo. Esta experiencia del Primer Bienio de la Segunda República adoptado como método de formación de los docentes

ha sido copiado, ochenta años más tarde (2012), por el ministro socialista de Educación Ángel Gabilondo. El mismo emitió a los Sindicatos y fuerzas parlamentarias una propuesta de formación similar a los docentes que quieran acceder a un puesto de trabajo en la enseñanza pública con la actual Ley Orgánica de Enseñanza (LOE).

### 2.3 LAS BASES PARA UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Es en 1918 cuando el pedagogo Lorenzo Luzuriaga se encarga de redactar la ponencia: "Bases para un Programa de Instrucción Pública" presentada en el XI Congreso Ordinario del Partido Socialista en Madrid.

Luzuriaga fue discípulo de Francisco Giner de los Ríos y de Manuel Bartolomé Cossío, además de alumno y profesor de la Institución Libre de Enseñanza. Afiliado al PSOE y especializado en temas educativos. Fue Inspector de Educación y becado por la JAE en Alemania. Es el aglutinador de las ideas imperantes en el campo educativo en estos momentos (institucionismo, socialismo y orteguismo) y que con su pensamiento iba a preparar el camino de la enseñanza a partir de 1931.

En el texto de Bases que Luzuriaga prepara para el Congreso se presenta un programa de reestructuración de toda la instrucción pública española. Su principio fundamental era el derecho a la "instrucción" y "la igualdad de derechos ante la instrucción" de toda la población. Con ello se trata de hacer general la escolarización, no conseguida con la Ley Moyano en España y menos en Canarias, donde sólo una élite burguesa tenía acceso a la enseñanza media y superior. Para conseguir el acceso de todos a la educación era necesaria la gratuidad absoluta de todas las instituciones oficiales de instrucción como proponía Luzuriaga.

La enseñanza primaria se regirá por el principio de la coeducación, no pudiendo existir ningún tipo de separación entre el alumnado por motivos religiosos, políticos, sociales o económicos.



Las autoridades fomentarán la asistencia escolar y los alumnos de los últimos grados participarán e intervendrán en el régimen de las escuelas. El Estado se reserva la alta inspección de estas instituciones.

Por último es necesario decir que Luzuriaga intentó plasmar su modelo, junto a intelectuales del partido, creando una nueva institución: La denominada “Escuela Nueva” fundamentada en la teoría de autores como Dewey, Decroly, Montessori o Ferrer.

## 2.4 LA ESCUELA MODERNA DE FERRER Y GUARDIA

Es este un centro y movimiento educativo fundado a comienzos del siglo XX en Cataluña (1901). La institución fundada por Francisco Ferrer y Guardia basaba su educación en principios racionalistas, no seculares y populares, de tal forma que todas las clases sociales, sobre todo, las clases medias y trabajadoras, accediesen a la educación. La escuela contaba imprentas, boletines periódicos, un laboratorio, un museo natural, una biblioteca y buscaba instalaciones en las que hubiese gran iluminación. Sus docentes entendían que los niños y las niñas deberían tener plena libertad: realizar ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre. Se buscaba, en el trabajo diario, el equilibrio con el entorno natural y con el medio, ambiente (visitando, por ejemplo, las fábricas de trabajo próximas). También se le daba mucha importancia a la higiene personal y al cuidado de la salud. Desaparecen los exámenes y los premios y castigos, siendo las redacciones y los comentarios de las vivencias personales del alumnado uno de los ejes principales del aprendizaje. La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia de carácter coeducativo, laica, secular, de apoyo a las clases menos favorecidas, tuvo muchos obstáculos y antipatías en una sociedad de mayoría católica. Tuvo que clausurar la institución en 1906 ya que su fundador, Ferrer y Guardia, fue ejecutado por su supuesta participación en los hechos de la Semana Trágica de Barcelona a pesar de la amplia campaña internacional contra esta sentencia.

### 3 NOVEDADES EN EL CAMPO PEDAGÓGICO DEL BIENIO REFORMISTA

Dentro del programa pedagógico de los republicanos reformistas, vamos a analizar el ideario educativo y otras cuestiones relacionadas con el aspecto pedagógico.

#### 3.1 IDEARIO EDUCATIVO

Como se ha comentado en otro apartado de este trabajo, el ideario que alumbró a los republicanos durante el gobierno provisional, nació a finales del siglo XIX y principios del XX a través de Instituciones e individualidades que veían en la educación del hombre español la única fórmula de regenerar y europeizar la decadencia del país.

Aunque este ideario (Boneu, 1977) fue puesto en práctica antes de aprobarse la Constitución, es decir no era constitucional, fue recogido íntegramente en la Constitución de 1931 cuando la misma fue aprobada. Y fue puesto en práctica en tan solo 9 meses de la etapa del Gobierno Provisional republicano. En el tiempo restante del bienio reformador solo se aprobó la polémica ley de Confesiones Religiosas. Podemos afirmar, en consecuencia, que los aspectos innovadores de la Reforma Educativa en la República, los realizó el Gobierno provisional,

Algunos de los principios, conceptos o ideas básicas (universalidad o gratuidad, por ejemplo) ya se habían manifestado en el cuerpo normativo de la ley Moyano (1857), pero en la práctica no se llevaban a cabo. La educación no era un problema para los gobiernos de la mitad del siglo XIX. El analfabetismo y el absentismo escolar seguían siendo problemas no resueltos por las anquilosadas e inoperantes administraciones educativas.

Para los republicanos la educación que debía cambiar o regenerar a España para hacerla más europea debía ser gratuita, obligatoria y correspondía al Estado el cumplimiento de estos principios.

Eran realmente novedosos los conceptos de laicidad o lo que es lo mismo la no injerencia de la religión(es) en los establecimientos educativos, el de coeducación o la enseñanza de la mujer y el hombre en las mismas condiciones y sin ningún tipo de discriminación, el de la escuela bilingüe en aquellas regiones autónomas que tuviesen un idioma diferente al español ya que la enseñanza bilingüe evitaba el retraso del alumnado. Lo anterior no implicaba la renuncia del aprendizaje del español como segunda lengua vehicular de aprendizaje. El proyecto educativo de la República se realiza a través de la denominada Escuela Unificada, término acuñado por los socialistas, que serviría de paraguas para definir las características de la educación que el estado debe ofertar a sus ciudadanos.

### 3.2 LOS CONSEJOS ESCOLARES

Los dirigentes republicanos, fundamentalmente las tesis socialistas, entendían que la escuela debía estar inmersa en la sociedad, que no podía ser un núcleo aislado de la misma y en consecuencia defendían y propugnaban la participación de todos los miembros que pertenecían a la comunidad escolar para que de esta manera enaltecer el trabajo que en ellas se realizaba. Los consejos escolares, en clara similitud con los actuales, eran provinciales, locales y escolares o de centro. Participaban en estos consejos, al igual que en la actualidad, padres, madres, alumnos y representantes del ayuntamiento.

### 3.3 LOS MAESTROS

#### *Formación*

De la Ley Moyano, la enseñanza pública recibe en los años treinta a un maestro mal preparado profesionalmente, con un salario pésimo que hace que el mismo realice segundos trabajos mal vistos socialmente (sastre, agricultor, mulero, artesano, labrador, etc.). La consecuencia es el desprestigio de la escuela pública, el desinterés hacia la misma y el dominio de las autoridades civiles, sociales y eclesiásticas (alcaldes, terratenientes, curas) sobre el maestro. No sucede lo mismo con la escuela privada a dónde van los hijos de las clases dominantes y donde predomina la influencia de la Iglesia. El absentismo escolar es nulo en la escuela privada y muy alto en la pública ya que el alumnado de la misma es utilizado por los padres como mano de obra gratis en los diferentes oficios pero sobre todo en las zonas de tierras de medianía y agricultura.

Ante esta desoladora situación, (De los Ríos, 1979), la República confía en los maestros y en la escuela pública (obligatoria y laica) como elementos fundamentales para llevar sus reformas e iniciativas sociales.

Los aspectos a solucionar por el Gobierno eran, por tanto, varios y muchos: construir las escuelas necesarias, dignificar la profesión docente, mejorar la escasa preparación profesional, acabar con el absentismo escolar logrando la escolarización plena y así formar a la persona necesaria para llevar adelante el ideario educativo republicano.

Marcelino Domingo aumentó el sueldo a todos los docentes como manifiesta Navarro (2002) e inició los cursos de formación y reciclaje pedagógica y didáctica, las denominadas semanas pedagógicas, en la línea que pregonaba las directrices de la Dirección General de Instrucción Pública. Estas semanas eran impartidas por Inspectores de Educación. Se pretendía que los maestros fueran personas cultas y preparadas para el

desempeño de su profesión con las técnicas más innovadoras (casi todas emanadas de la ILE y la JAE) y teniendo como norte el paidocentrismo.

### **Acceso**

El acceso a la plaza de función pública docente también fue reformado en sustitución del siempre utilizado y clásico sistema de oposiciones de acceso al cuerpo de maestros. Los cursillos de Selección Profesional duraban varios meses y los aspirantes combinaban las actividades prácticas en las escuelas primarias, bajo la supervisión del inspector, con las clases teóricas en las Normales y en la Universidad.

En actualidad, 80 años más tarde, se le ha visto la bondad a este sistema ya que un sistema similar de oposición a los cuerpos docentes fue propuesto por el ministro socialista de Educación (2012), Ángel Gabilondo, que incluía, una vez aprobado un examen teórico, un año de prácticas retribuidas, con media jornada lectiva y el resto de actividades tutoriales. Para superar la oposición era imprescindible aprobar las dos partes. Se le nominó el MIR docente.

Sin embargo, lo más novedoso fue la Formación de los Maestro ya que se cambia el plan de estudios existente hasta ahora. Los dirigentes republicanos entendían que los maestros debían ser los artífices y protagonistas de la innovación en las escuelas y por ende en la sociedad. La República necesitaba docentes adecuadamente preparados y con verdadera vocación docente frente a la exigua y carente de instrucción, escasa preparación cultural, nulas nociones pedagógicas y vocación escasa de los maestros de la Ley Moyano.

### **Escuelas normales**

La Dirección General de Rodolfo Llopis cambió y endureció el acceso a la carrera de Magisterio exigiendo el bachillerato a todo aquel

que pretendiera ingresar en las Escuelas Normales para preparar los estudios de maestros. De esta forma, se le daba categoría universitaria ya que a todas las carreras superiores, se accedía con las enseñanzas de bachillerato concluidas. Completado el bachillerato, los aspirantes pasarían una exigente prueba de selección para entrar en las Escuelas Normales. Actualmente, esto es la manera de acceder a la docencia en Finlandia, país con los mejores resultados en Pisa, donde son elegidos los mejores currículos). Una vez dentro, los aspirantes -hombres y mujeres por primera vez juntos- pasarían tres años de formación más uno de prácticas, pagadas, en las escuelas. Los inspectores y los profesores de la Normal tutelaban el aprendizaje y componían los tribunales. Sin oposiciones, los estudiantes que pasaran con éxito esa etapa eran ya maestros funcionarios. Es decir, no necesitaban aprobar “el sistema de oposiciones” ya que los maestros ya salían perteneciendo al escalafón nacional. Con este sistema fueron cubiertas muchas de las plazas de la gran oferta de empleo lanzada por el Gobierno del bienio republicano y que se acercaban a 7000 puestos de docentes para todo el territorio (Morillo, 2011).

### 3.4 LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

El bienio reformador del equipo de Marcelino Domingo no solo se preocupó de lo que hoy llamaríamos enseñanza formal sino que también era consciente del analfabetismo y de la incultura de la gente de más edad, de la población adulta de las zonas más deprimidas y rurales de España. Es por ello que otras de las acciones relacionadas con la educación, la República española, mediante Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del 29 de Mayo de 1931 creó Las Misiones Pedagógicas (Urtaza & Alonso, 2006). Era el instrumento para llevar a los pueblos de la España “más profunda”, más inculta y más alejada de cualquier foco cultural. Para el desarrollo de esta actividad de difusión educativo, cultural y social. La Comisión Central era la encargada de desarrollar los trabajos y al frente de la misma fue nombrado, Manuel Bartolomé Cossío. Era un hombre vinculado a la ILE que proponía actuaciones como las misiones

como fórmula de extensión cultural en las zonas deprimidas culturalmente. También formaron parte de la misma, nombres como Machado o Pedro Salinas. Las misiones pretendían fomentar la cultura mediante la creación de bibliotecas populares fijas y ambulantes, la organización de lecturas y recitales, sesiones cinematográficas, sesiones musicales de coros y orquestas (música popular o clásica), audiciones por radio, exposiciones de arte con museos móviles (reproducciones de grandes pintores del Museo del Prado) y teatro (La Barraca de García Lorca y el Teatro del Pueblo de Alejandro Casona).

### 3.5 LAS BIBLIOTECAS AMBULANTES

La acción más notable y relevante de la II República a través de las Misiones fue, sin lugar a dudas, la creación de pequeñas bibliotecas en las escuelas primarias, abiertas y gratuitas a todos los habitantes de la localidad, para impulsar, una vez más, el nivel cultural tanto de los alumnos (cuentos infantiles) como de los adultos (literatura española y universal) de las zonas rurales más pequeñas, deprimidas, alejadas y mal comunicadas. En este primer bienio republicano, y por Decreto gubernamental del año 1931, se llegaron a construir más de 5.000 bibliotecas en todo el territorio nacional. No hay constancia escrita de la creación de este tipo de bibliotecas en la provincia de Las Palmas.

Los maestros eran los encargados del funcionamiento de las mismas en colaboración con el Consejo Municipal (Local), correspondiendo a la Inspección Educativa, velar por el buen funcionamiento y estado de las bibliotecas. Globalmente la creación de bibliotecas escolares fue una actividad altamente enriquecedora para la cultura de las zonas rurales de España. Fue paralizada, en la medida de sus posibilidades, por la actuación de algunas autoridades civiles, miembros de partidos conservadores o el clero rural así como el escaso interés de los gobiernos conservadores, recortando los presupuestos destinadas a esta actividad cultural. El Servicio de Bibliotecas fue

coordinado por el poeta Luis Cernuda y contaba con miembros como María Moliner.

#### **4 ESTRUCTURA DE LA LEY DE BASES PARA LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA**

En el año 1932, el Ministro del Ramo, Fernando de los Ríos, encargó al Consejo de Instrucción Pública, presidido por Miguel de Unamuno Jurgo, la redacción de una ley de educación que sustentara normativamente toda la política reformista que estaba llevando a cabo la II República. Miguel de Unamuno escoge al Inspector Lorenzo Luzuriaga para la redacción del anteproyecto de bases. Luzuriaga, recordemos, fue el autor del Programa de Mínimos del Partido Socialista presentado al Congreso en 1918. Era clara la intención de este gobierno la derogación de la arcaica Ley Moyano por su ineficacia a la hora de afrontar los problemas del sistema educativo español. Las bases vienen a ser una conjunción de los principios y filosofía de los institucionistas (ILE), el programa educativo de los socialistas, así como la del anarquista del catalán Ferrer y Guardia y la experiencia de los miembros especialistas en pedagogía de la JAE. De entre las veintiséis bases dedicadas a la enseñanza primaria, destacamos aquellas más importantes y que ya habían sido puestas en práctica:

- La educación es función del estado. Se acepta la existencia de la enseñanza privada siempre que no sea confesional.
- La educación pública es laica. La educación religiosa debe estar fuera de la escuela.
- La educación pública es gratuita (primaria y secundaria).
- La educación debe tener un carácter social, insertándose en la comunidad escolar y relacionarse con los padres.
- La educación se desarrollará en tres grados: jardín de infancia, escuela básica y la preparatoria para la superior.



- Cada grado tendrá un fin propio pero dentro del plan general de la educación.
- Los principios y métodos de trabajo serán activos y se tratarán de forma global.

## 5 OTROS ASPECTOS DEL BIENIO REPUBLICANO

### 5.1 LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

La reforma del primer bienio republicano se hizo estando vigente la Ley Moyano y como ya hemos visto en el capítulo anterior, la misma no logró, a lo largo del tiempo hasta el primer tercio del siglo XX, acabar con el secular problema de las construcciones escolares cuya consecución estaba en manos de los poderes provinciales o municipales (menguados económicamente) y nunca del Estado. El déficit de las construcciones escolares, sobre todo en la enseñanza pública, era un problema acuciante a solucionar, de manera prioritaria, por el gobierno republicano si se quería dar la educación y cultura al hombre nuevo que necesitaba la sociedad para la solución de los problemas de la misma.

Según informe emitido por la Inspección, España necesitaba más de 27000 escuelas (existían 35000, unitarias, básicamente) para hacer realidad los principios de la Escuela Única. Esta realidad se agrava por varias circunstancias: la más importante era, sin lugar a dudas, la situación económica mundial y en menor medida el Decreto 21 de Mayo de Llopis que obligaba a ser titulado para ejercer el magisterio en primaria de manera particular o privada. En España estaban en esta situación irregular más de 5000 maestros.

Ante la escasez de escuelas, el Gobierno Republicano, realiza el esfuerzo económico más espectacular realizado hasta el momento en el mundo educativo en nuestro país. Con este esfuerzo inversor se elabora un plan quinquenal que supone la intención de crear 5000 escuelas

anuales (graduadas con directores escolares responsables de las mismas fundamentalmente) que se elevaron a siete mil durante el primer año. El plan elaborado no llegó a su finalización y sólo se construyeron sobre 15000. Varias fueron las causas: la situación económica de crisis mundial; la llegada al poder del bienio conservador y con posterioridad la guerra civil. La escolarización plena no se logró y habría que esperar a los años setenta con la Ley General de Educación para que esta escolarización fuera efectiva.

## 5.2 EL CONTROL DE LAS ESCUELAS POR LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

De manera histórica (años 1860-1930), el control de las escuelas públicas de primaria recaía sobre la inspección educativa creada con la Ley Moyano. Este control era meramente testimonial y fuertemente coercitivo. Sin lugar a dudas, el máximo control era ejercido por el clero, los políticos locales y los terratenientes (sobre todo en las zonas rurales) (Molero, 2010).

Los políticos del primer bienio republicano intentan acabar con esta situación y para ello realizan varias acciones entre las más importantes está la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de filosofía y Letras. (Manrique, 2000). Aquí se formarán técnicamente los futuros inspectores y los directores de las escuelas anejas. Además, los inspectores que ejercen en el sistema dejan de ser un cuerpo sancionador para ejercer una función técnica y de asesoramiento pedagógico en los centros educativos.

Normativamente hay dos decretos de máxima relevancia para la configuración de la inspección como cuerpo asesor a la vez que vela por el buen desarrollo del sistema educativo del estado en primaria. El Decreto de 2 de Octubre de 1931 que unifica en una sola plantilla a todos los inspectores del territorio nacional (sobre unos 200) y se dictan las

instrucciones para el acceso al cuerpo. Se crea en este decreto la figura del inspector-maestro.

En el Decreto de 2 de Diciembre de 1932 se especifican cuales son las funciones del inspector (Reglamento Orgánico del Cuerpo), se dictamina la inamovilidad de los inspectores para el mejor funcionamiento del sistema y se crea la Inspección Central que será el nexo de unión entre las directrices del Ministerio y las inspecciones provinciales que a su vez pasan a estar zonificadas.

De esta manera, el gobierno no sólo ha creado las escuelas necesarias para la del alumnado sino que también ha organizado el cuerpo que debe escolarizar y velar por el funcionamiento del mismo.

Sin embargo estos avances del primer bienio con respecto a la inspección educativa (así como en los campos que hemos analizado) no van a ser continuados en el segundo bienio negro o conservador y sufrirán enormes retrocesos cuando no la eliminación de los mismos.

## **6 LOS POLITICOS REPUBLICANOS REFORMISTAS DE LA EDUCACION**

El periodo político de la Segunda República duró en su totalidad 5 años y fue prolijo en Ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dieciocho (18) llegó a tener esta cartera ministerial, dándose algunos casos que algún ministro no llegó a durar más que días en el ministerio. Esta circunstancia hizo imposible que se plasmara en Ley el ideario expuesto y se gobernara a través de circulares, órdenes y decretos.

De la época que analizamos, el bienio progresista, (Rodrigo, 1993), este Ministerio estuvo ocupado durante la época preconstitucional por el catalán Marcelino Domingo San Juan que a su vez lo fue del primer gobierno del Frente Popular. Fue un decidido defensor de las autonomías, del bilingüismo y de la escuela laica.

**Rodolfo Llopis Ferrándiz** , Director General de Educación Primaria, maestro y seguidor del programa educativo socialista, e impulsor del programa de construcciones escolares. Político de gran prestigio que fue Presidente del Gobierno de la República en el exilio. Así mismo fue presidente de la UGT (Unión General de Trabajadores). Es, sin lugar a dudas, el hombre más emblemático de los diferentes componentes del Ministerio de Instrucción Pública. Es el responsable de la arquitectura, del diseño de las políticas reformistas de las etapas reformista y progresista.

**Domingo Barnés Salinas**, Subsecretario de Estado. Hombre muy relacionado con la educación ya que fue Profesor de Pedagogía en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid. Fundó el Museo Pedagógico Nacional y colaboró con la Institución Libre de Enseñanza. Fue ministro de Instrucción Pública en uno de los gabinetes presididos por Alejandro Lerroux.

Es necesario decir que el equipo ministerial de Barnés, que representaba por un lado al ideario de la ILE y por otro a la propuesta de educación socialista, dio el impulso necesario para la puesta en marcha de la reforma educativa. Lo hizo previo a la aprobación de la Constitución en nueve meses de gobierno provisional. Tras la aprobación de la Constitución cesa Marcelino Domingo como ministro y su puesto lo ocupa Fernando de los Ríos Urruti.

**Fernando de los Ríos Urruti** . El granadino y sobrino del fundador de la ILE, Giner de los Ríos, fue ministro del gobierno provisional de Alcalá Zamora y posteriormente ocupa la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes bajo la presidencia de Manuel Azaña. Fernando de los Ríos concluirá como ministro el primer Bienio Reformista y Progresista con el mismo equipo de gobierno (Rodolfo Llopis y Domingo Barnes) que Marcelino Domingo. En ese sentido, su labor será continuidad de lo iniciado en la época preconstitucional.

## 7 LA ENSEÑANZA EN CANARIAS E INGENIO DURANT E LA II REPÚBLICA

El 12 de Abril de 1931, (Sánchez, 2009) se celebran los comicios municipales en Ingenio que son ganados, al igual que en toda España, por las candidaturas republicanas representadas en el Municipio por los socialistas y los federales de Franchy Roca (los concejales eran todos humildes agricultores y labradores que poco entendían de política). La Comisión Gestora, previo a la constitución del pleno del Ayuntamiento, nombra al que fuera primer alcalde de la época republicana: era un cura de Carrizal, J. Martel, que duró apenas diez días en su mandato siendo sustituido rápidamente, dado su impopularidad manifiesta.

Señala Sánchez (2009) que en 1931 el municipio contaba con 5674 habitantes, con un presupuesto de 57.000 pesetas y cuatro escuelas a la llegada de la República. La situación educativa del municipio podemos investigarla con las Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza del Municipio de Ingenio que se encuentran en la Biblioteca Municipal (años mil novecientos treinta y uno y treinta y dos correspondientes al Gobierno Provisional que duró 9 meses y el Bienio Reformista y Progresista (1931-1933).

Son siete actas que se corresponden con los meses de Octubre de 1931 y noviembre de 1932. Haremos una descripción y posteriormente extraeremos aquellos aspectos más importantes:

En la primera acta de 23 de Octubre de 1931, se pasa a nombrar el Consejo de 1ª Enseñanza del pueblo del Ingenio previa convocatoria circulada al efecto. Se elige como Presidente al maestro más antiguo y está conformado por un ama de casa del Carrizal, un agricultor, el médico del municipio y la secretaria que es una maestra. Se reúnen todos los meses a fin de ir encauzando todo lo de la competencia del mismo y para tratar todo lo necesario a las escuelas. Quedan todos enterados de las principales disposiciones vigentes que se relacionan con el Consejo, leídas por el Presidente.

Este Consejo conformado en el Municipio, se asemejaría a lo que hoy denominaríamos Consejos Escolares Municipales. Los dirigentes de la República, fundamentalmente las tesis socialistas, entendían que la escuela debía estar inmersa en la sociedad y que todos los miembros que pertenecían a la comunidad escolar deberían participar para que de esta manera enaltecer el trabajo que en las escuelas se realizaba. Los consejos escolares, en clara similitud con los actuales, eran provinciales, locales y escolares o de centro. Participaban en estos consejos, al igual que en la actualidad, padres, madres, alumnos y representantes del ayuntamiento. Sin embargo, a diferencia con los actuales Consejos Escolares Municipales que son presididos por políticos, los de la República lo eran por maestros.

En la segunda acta de 1 de noviembre de 1931 se reflejan cinco acuerdos. 1º: Interesar al Ayuntamiento que con urgencia se doten a las escuelas del mueblaje que se necesita, 2º: Que se les hagan las reparaciones necesarias para adecentar y darle mayor capacidad al salón escuela y casa vivienda de niñas de propiedad del Municipio, 3º: Que se solicite al Ayuntamiento una consignación en su Presupuesto de una partida para agua de las Escuelas a razón de veinticinco pesetas anuales y una cantidad regular para bibliotecas escolares, 4º: De acuerdo con la población existente y lo ordenado por la superioridad, crear las siguientes escuelas: Una mixta de niñas en La Pasadilla-Roque, una mixta de niñas en el barrio de Aguatona: dos unitarias de niños y dos de niñas en el casco del pueblo y dos unitarias de niños y dos de niñas en el barrio de Carrizal. En total ocho que unidas a las existentes suman quince; 5º: Pedir al Ayuntamiento que procure construir dos grupos escolares en el casco del pueblo a efectos de ir a la gradación de estas escuelas.

La lectura de esta acta nos recuerda a las escuelas de la Ley Moyano y sus continuas peticiones al Ayuntamiento referidas a: mueblaje, las reparaciones necesarias en las escuelas alquiladas y la creación de varias unidades que les corresponden por el número de habitantes. Por primera vez se solicita la construcción de una escuela graduada.

En la tercera acta de Treinta de Diciembre de 1931, el Consejo reunido en sesión plenaria toma tres acuerdos: 1º.-Declarar de urgencia la creación de las Escuelas Mixtas de los barrios de Aguatona y Roque Pasadilla sobre los demás a crear. 2º.-Solicitar a los señores maestros los niños matriculados en sus escuelas hasta la fecha y oficio en que se detalle por orden de urgencia las necesidades de las Escuelas en mueblaje, reparaciones, para acordar lo que proceda. 3º.-Que se procure la puntual asistencia a clase de los alumnos por parte de los maestros.

Se vuelve a solicitar a la autoridad competente (Alcalde) la urgencia en la construcción de las escuelas mixtas de Aguatona y Roque Pasadilla por el número de alumnos de estos lugares retirados del Municipio.

En la cuarta acta de Veinte y ocho de febrero de 1932 el Consejo toma cuatro acuerdos: 1º.-Que el Presidente solicite a la Superioridad se concedan para estas Escuelas algunos objetos que contribuyan a la difusión de la cultura tales como radios, gramófonos, cines, y libros para una biblioteca, 2º.- Que se abone al Presidente las compras de material hechos para el Consejo y 3º.-Que se le manifieste al maestro de Carrizal la obligación que tiene de dar clase todos los días laborales y en estos las horas reglamentarias por haber llegado a conocimiento de este Consejo que no las completa.4º.-Que se expida al Sr. Alcalde certificación sobre la urgencia de la creación de la Escuela Roque Pasadilla.

Tras la lectura de esta acta observamos como las peticiones no son sólo de construcciones escolares (que se siguen haciendo) sino que se solicita material pedagógico para la difusión cultural (eje central de la política educativa de la república) y se amonesta al maestro del Carrizal por incumplimientos en su horario laboral.

En la quinta acta de Veinte de Octubre de 1932 se refleja en primer lugar las visitas del Consejo a las Escuelas del Municipio con motivo de las exposiciones escolares de fin de curso. El Consejo otorga votos de gracia a los que cumplen y se menciona a las maestras que incumplen. Hay un maestro, D. José Suárez Martín que se negó a participar en dichas exposiciones. En segundo lugar se solicita que el Presidente indague por

todos los medios posibles si es cierto o no que se remitieron por parte de la Alcaldía a la Superioridad los expedientes para la creación de las nuevas escuelas acordadas por el Consejo. En tercer lugar se aplaza para otra ocasión el debate de la queja de varios padres de Carrizal contra el maestro de la Escuela de niñas D. Godofredo Arribas.

El Consejo realiza actividades de evaluación y valoración propias de la Inspección Educativa pues en la quinta acta se recoge los votos de gracia que emite el Consejo a los maestros que cumplen debidamente con las exposiciones escolares realizadas ese año, así como la mención expresa de los que incumplen o no participan. En este mismo sentido, se pospone el debate de las quejas de padres de Carrizal contra el maestro de Escuela de niñas D. Godofredo Arribas. El Consejo solicita al Presidente que indague “si el Alcalde ha dado curso a la Superioridad de las solicitudes de las nuevas escuelas realizadas por el Consejo”.

En la sexta acta de Diez y siete de Noviembre de 1932 se constituye el Consejo con todos sus miembros para tratar los siguientes asuntos: Primero: Se examinan los distintos modelos de Estadística escolar mandada a hacer por la Superioridad; están todas bien y se solicita al Presidente las remita al Consejo Provincial dentro del plazo legal. Segundo: Que la queja de varios vecinos de Carrizal contra el maestro D. Godofredo Arribas se remita al Consejo Provincial para que allí resuelvan sobre el caso. Tercero: conceder ocho días de permiso por urgencia al maestro de Carrizal D. Godofredo Arribas.

Es en esta acta donde se detecta la importancia que tiene el Consejo Provincial de Educación ya que solicita la Estadística del alumnado del Municipio (cuestión esta que se realiza por primera vez por parte de la República). No olvidemos que es un informe estadístico de Inspección la que determina que es necesaria la construcción de 27.000 escuelas. A la vez se remite al Consejo Provincial la situación denunciada por los padres relativa al maestro de Carrizal D. Godofredo Arribas para la resolución que se estime por parte de este órgano a la vez que, paradójicamente, se le concede ocho días de permiso debiendo dejar atendida la enseñanza.



La séptima y última acta de las que disponemos de estos dos años es del tres de Diciembre de 1932. Se tratan los siguientes asuntos: Primero: Se promueve un nuevo expediente para que el Sr. Alcalde Presidente vuelva a pedir a la Superioridad la creación de cinco escuelas: Dos unitarias en el casco del pueblo, una mixta en Aguatona y dos unitarias en el barrio de Carrizal cuya población escolar, entre seis y catorce años es según certificación del Ayuntamiento de 310 varones y 316 hembras en el casco, y entre 17 varones y 22 hembras en Aguatona, siendo insuficiente las 4 escuelas existentes en el casco y las dos de Carrizal. Segundo: Adherirse este Consejo a los cursillos pedagógicos que se ven con gran simpatía y que se invita por el Presidente a los maestros del municipio a que concurran.

Esta última acta es importante por dos razones; en primer lugar ya se nota la presencia del ideario republicano en el Consejo de tal forma que el Presidente invita a los maestros a sumarse a los cursillos pedagógicos que era una de las formas que tenía la República de ensalzar la labor docente a la vez que se los invitaba a la innovación y en segundo lugar, en 1933, se crean las escuelas solicitadas con anterioridad además de la de Roque Pasadilla y Aguatona.

## **8 LAS COMISIONES DE PURA DORAS CIVILES Y DE MAGISTERIO EN INGENIO Y EN LA PROVINCIA DE LAS PALMAS**

La depuración de docentes no fue algo nuevo en la historia de España: se llevó a cabo durante todo el primer tercio del siglo XX; durante la Dictadura de Primo de Rivera, con los gobiernos progresistas de la 2ª República, pero sobre todo en la guerra civil por parte de los nacionalistas y una vez concluida la misma y de manera sistemática hasta el año 1942. No fue posible la reconciliación de los dos modelos de escuela. El nuevo estado trataba de imponer, a través de la misma las bases de un estado totalitario, los símbolos de los partidos vencedores, la vuelta y predominio

de la Iglesia Católica. La depuración o limpieza de docentes no afectos al régimen vencedor se empieza a hacer efectiva a partir de 1939 en Burgos, concluida la guerra civil y siendo ministro de Educación José María Pemán. Las comisiones creadas al efecto debían depurar a los docentes de la Universidad, Enseñanzas Medias y Magisterio no afectos al régimen sublevado y vencedor. Estas depuraciones concluían, de manera general, con la suspensión de empleo y sueldo o separación temporal o definitiva del servicio del maestro tras un largo y complejo proceso de análisis de la trayectoria personal y profesional por parte de las comisiones provinciales y luego nacionales. A nivel nacional no solamente se aniquilaron las ideas y proyectos de mejora (coeducación, laicidad, escuela participativa y democrática, etc.) implantados; también era necesario aniquilar a los docentes de aquella escuela que enseñaba valores que no eran los que pretendía implantar el nuevo régimen totalitario y que por tanto había que depurar, separar, o sancionar del sistema de enseñanza.

En el Municipio de Ingenio el maestro y alcalde D. Juan Domínguez Martín que al igual del resto de concejales, una vez concluida la guerra civil se les incoa expediente por el Tribunal de Responsabilidades Políticas en 1940 por “haber sido concejales por el Frente Popular”. Las diligencias son posteriormente archivadas ya que la mayoría de ellos solamente habían actuado de interventores en las elecciones.

Sin embargo, dos maestros del Municipio son enjuiciados por este tribunal depurador de civiles y no por el tribunal depurador de Magisterio: El alcalde Don Juan Domínguez y Don José Suárez Martín. Veamos el informe civil a este último: “Informe de la Guardia Civil (26 de octubre de 1942) sobre la conducta de este individuo llamado D. José Suárez Martín de unos 42 años, casado, maestro nacional, natural de Las Palmas de Gran Canaria y vecino de Ingenio con domicilio en la calle Plaza donde ejerce su cargo de maestro, su conducta pública y privada políticamente este individuo ha pertenecido siempre al Partido Socialista, acudía a todos los mítines dados por los (socialistas) y los comunistas a la presentación de los oradores, perteneció al “Comité Republicano” del que fue Directivo en la Junta Local del mismo. Es antirreligioso, habló mucho en contra de la

Iglesia y se le tiene considerado como elemento peligroso y ser completamente desafecto a la causa Nacional.

Según Negrín (2008), en la provincia de Las Palmas, en su capital Las Palmas de Gran Canaria, en el municipio de Telde y en otros interiores como Agüimes, Valsequillo, Mogán, etc., además de Lanzarote y Puerto Cabras, los maestros no depurados fueron trescientos sesenta y uno (361), mientras que los depurados ascendían a doscientos diecinueve (219). Los maestros detenidos y posteriormente liberados tras pasar un periodo encarcelados fueron cincuenta y siete (57)

En el Municipio de Ingenio no hubo ningún maestro represaliado pero, como ha quedado recogido, dos de ellos lo fueron por la vía civil. Todas las situaciones personales creadas por las depuraciones tenían un trasfondo amargo para el maestro que la vivía y su familia. Fue especialmente dramático (Suárez 2008) la represalia sucedida al maestro de la Aldea, Cecilio Segura Bautista que a su vez era alcalde del municipio en el año 1936 y fue acusado sin pruebas evidentes, más tarde procesado, encarcelado y por último separado del cuerpo hasta los años sesenta, jubilándose siete años más tarde, tras haber pasado gran parte de su vida apartado, de manera injusta de las aulas de su pueblo de la Aldea de San Nicolás de Tolentino.

## 9 CONCLUSIONES

La importancia de lo realizado en el campo educativo así como todos los movimientos de renovación expuestos durante los primeros años de la II República, serán trascendentales para la educación y por ende para la sociedad, si se tiene en cuenta la situación educativa escuálida legada por el último tercio del siglo XIX: después de más de 50 años de promulgada la Ley Moyano, España seguía siendo analfabeta según establecía el estudio de Ribas Villanova y Xavia Moreno (1992). Este analfabetismo rondaba en 1876 entre el 75 y el 80 por ciento de la

población española. Más del 60 por ciento de la población en edad escolar seguía sin escolarizar. De 1880 a 1900 se construyen menos de 1.000 escuelas cuando el crecimiento de la población infantil era espectacular.

Veinticinco años después, en 1900, la cifra de analfabetos había descendido al 64 por ciento.

A lo anterior había que añadir, como hemos mencionado en el capítulo dedicado a la Ley Moyano, que los programas de estudios seguían siendo obsoletos y obsesionados en el cumplimiento de la enseñanza religiosa católica. Los métodos de enseñanza eran propios de la sociedad estamental del siglo XIX y estaban impartidos por maestros de paupérrimos sueldos y peor preparación como docentes

La incuria cultural que hemos descrito está muy conectada con el deficiente y tardío desarrollo industrial de nuestro país. (García, 2002). La realidad canaria no es ajena a esta situación. En el archipiélago antes de 1900 se encuentran ocupados en el campo (campesinos sin tierras, medianeros y campesinos con tierras), al menos dos tercios de la población. La población infantil era utilizada como mano de obra obligada en las tareas del campo y en consecuencia eran absentistas escolares. La industrialización fue escasa o nula en caso de Canarias. La actividad económica, casi inexistente, no exigía mejoras técnicas ni científicas. En consecuencia, el sistema educativo y cultural, no promovía el desarrollo económico.

La escuela en la época de la república en el Municipio de Ingenio se saldó con la construcción de dos nuevas aulas, demandadas por los maestros desde hacía mucho tiempo. De resto, no observamos en las actas de 1931 del Consejo Local de Enseñanza analizados, ningún cambio sustancial de aquella incuria educativa y cultural a la que hacíamos mención más arriba.



## **CAPÍTULO III. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. VILLAR PALASÍ (1970)**



## 1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE ESPAÑA EN LOS AÑOS 1950-1970

España al finalizar la etapa republicana en el año 1936, estaba en los umbrales de alfabetización necesarios para el arranque económico ya que tenía entre el 40% y 70% de su población estaba alfabetizada según los estudios de Ribas y Moreno (1992). Sin embargo, el comienzo de la guerra civil, julio de 1936, y los posteriores acontecimientos (Almeida, 1987), hicieron que esta progresión positiva no se mantuviese y que en el campo económico el régimen dictatorial optase por la política autárquica por una parte y el abandono de la educación. Esta se dejó en manos de la iglesia por un lado y de la falange por otro (Ortega, 1992).

A partir de 1950 suceden acontecimientos que hacen cambiar ligeramente el rumbo del país. En el plano económico se deja de lado la autarquía debido a la pérdida de poder de los falangistas que eran sus principales defensores en el gobierno. Hasta el momento el único país que mantenía relaciones económicas con España era la Argentina del también dictador Perón.

En los años siguientes acceden al poder miembros destacados del Opus Dei, congregación religiosa conservadora, pero que ninguno de sus miembros pertenecen a partido político alguno ni se fidelizan con los principios generales del movimiento. Su único objetivo era modernizar la economía española, hacerla más eficiente y productiva. Varias son las circunstancias que van a ayudar a conseguir este objetivo a los ministros del Opus Dei. (Puelles, 1990).

A pesar de ser estado totalitario, España es reconocida formalmente en Europa; se produce la apertura política de países europeos y se inicia el desbloqueo económico de países como EE.UU. y se integra en el Mercado Común y las relaciones con las organizaciones internacionales. Visitas de personalidades como Eisenhower ayudan a mejorar este estado de integración internacional.



Los trabajadores del sector primario, la agricultura y la ganadería, dejan el campo de manera mayoritaria y emigran a las ciudades para el trabajo en la industria y en el sector servicios. A partir de este año (1960), se produce el mayor crecimiento vegetativo de toda la historia de España. El éxodo a las grandes ciudades unido al crecimiento, produce las grandes zonas suburbanas con el consiguiente hacinamiento en los barrios y en los extrarradios de las ciudades.

Así mismo, hay un éxodo migratorio a todos los países de Europa para trabajar en el sector servicios, con mano de obra sin cualificar, para posteriormente mandar a España las divisas.

También es importante indicar en este análisis de cambio de la sociedad española de los años cincuenta y setenta, el giro que se produce dentro de la iglesia católica hacia posiciones más progresistas, que en nada tiene que ver con la iglesia oficial del régimen. Las condiciones de vida en las grandes ciudades da lugar a la aparición de movimientos cristianos de base, agrupaciones y movimientos obreros de tipo políticos (HOAC, cristianos y comunistas de base, acción católica) y la existencia de la Iglesia no oficialista (Cardenal Tarancón, Concilio Vaticano II, Pablo VI) a los postulados y seguimiento de las políticas autoritarias del régimen y de la iglesia que a él estaba subordinada.

En Canarias en general y Gran Canaria en particular se participa, según Quintana y Díaz (2011), de lo expuesto anteriormente, aunque con una serie de aspectos que le son peculiares y la hacen diferente al resto de España. En particular, a partir del el año sesenta despegan el sector terciario por la llegada masiva de turismo sobre todo a la zona sur de las islas. El rápido desarrollo de este sector amortigua la inexistencia del sector secundario o industrial en el archipiélago. El turismo de los años cincuenta y de los setenta, genera actividades complementarias que se benefician del mismo: básicamente las actividades relacionadas con la construcción y los servicios. Un alto porcentaje del empleo generado en Canarias lo hace el sector del turismo. Estas actividades absorben mano de obra con escasa cualificación y a su vez se produce, al igual que en el resto de España, la desegalización y las actividades rurales decaen y con

ello el éxodo masivo de la población a la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Los pueblos del interior pierden población en favor de los barrios dormitorio que carecen de los elementales servicios sociales. La ciudad de Las Palmas de Gran Canaria triplica su población entre los años cincuenta y setenta (de 15.326 se pasa a 28.700 habitantes) y aparecen los barrios que se sitúan en diferentes zonas de la ciudad, todas ellas generadores de conflictividad social. A lo anterior hay que sumar, en el año 1975, la masiva llegada de emigrados de la descolonización del Sáhara que conformaron en escaso tiempo núcleos ampliamente poblados como Jinámar y las Remudas en Telde.

En 1969, con esta situación social en España y Canarias, se confecciona el Libro Blanco de Educación, que es una crítica demoledora al sistema educativo vigente (La ley Moyano de 1857 y las sucesivas adaptaciones) ya que el mismo no había servido para modernizar a España (Tiana, 1992). Para salir de la etapa autárquica y entrar en la España de los Planes de Estabilización, de la entrada en los organismos internacionales, etc., ocupan el poder los miembros tecnócratas del Opus Dei. Son políticos sin ideología franquista, que no luchan entre las facciones para ocupar poder. Su única misión es la eficiencia y la modernización de España pero desde dentro de los esquemas del movimiento nacional.

Es en estas coordenadas sociales y en el año de 1970 donde hay que situar a la Ley de Reforma Educativa de Villar Palasí que se iba a realizar en un primer momento para la universidad pero luego se vio que era necesario reformar todo el caduco sistema educativo (Pujol, 1990).

## 2 ANTECEDENTES DE LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA

### 2.1 LEY DE EDUCACION PRIMARIA DE 1945

José María Pemán fue sustituido en 1939 al frente del Ministerio de Educación Nacional (nuevo nombre acunado por los vencedores al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes) por José Ibáñez Martín, ministro que más ha durado en el cargo en toda la historia de la educación en España (desde 1939 a 1953). De este ministro es la Ley de Educación Primaria del 1945 que fue realizada en la etapa nacional- sindicalista donde era claro el predominio de los postulados de la Falange y de la Iglesia Católica. Estuvo vigente hasta la promulgación de la Ley General de Educación.

Es necesario, antes de entrar en el análisis de las leyes anteriores a la Ley General de Educación de 1970, incidir en la idea que todas las leyes posteriores a la II República Española y realizadas en la época franquista deben ser consideradas como contrarreformas de todas las políticas educativas republicanas. De esta manera, hemos visto como en el primer bienio republicano se llevaron a cabo proyectos que fueron altamente innovadoras y con buenos resultados en cuanto a la alfabetización durante el poco espacio de tiempo en que fueron realizados.

La ley de Educación Primaria del 1945 es una ley contra reformadora de todo lo realizado en la época anterior. En su preámbulo se hace una crítica feroz y contundente a la escuela de la etapa republicana, a la que se le achaca todos los males existentes en el campo educativo y social. Marca una serie de pautas que van a estar vigentes en los centros públicos más de 30 años (pureza ideológica, militar y religiosa).

Se establece una enseñanza donde priman de manera férrea, los valores tradicionales y más rancios de la patria y los del movimiento nacional-sindicalismo y nacional catolicismo. La Iglesia católica vuelve a

ejercer sus postulados reaccionarios tradicionales y conservadores en la escuela pública (Llavador, 1990). La formación del espíritu nacional (símbolos y canciones marciales), el uniformismo, el espíritu patrio, la separación de sexos y la marcial educación física son los valores que se cultivan en la nueva escuela nacida de la confrontación nacional.

Del estudio de la ley se desprende la existencia de un organigrama estructural que supera a la aún vigente Ley Moyano de 1857 pero no llega a reemplazarla ya que en este momento la educación no es prioridad para el estado recién constituido. Hay aspectos novedosos para la época como es la instauración de la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios y el establecimiento de las escuelas de anormales, sordomudos y ciegos. (Puelles, 1990).

Las siguientes etapas (años cincuenta en adelante) son de auténtico continuismo en el campo educativo con la producción de leyes de escasas variaciones. La conclusión de la etapa autárquica en lo económico tiene su reflejo en el campo educativo, básicamente en dos terrenos: el inicio progresivo de construcciones escolares y cierta modernización y suavización del adoctrinamiento de los principios generales del Movimiento en los centros educativos.

Es Ruíz Jiménez, político moderado, no adicto al régimen, hombre del Opus Dei, el que comienza a moderar los ímpetus del nacional-catolicismo en las escuelas a la vez que inicia una tímida iniciativa de construcciones escolares (Valero, 2001). El anterior ministro no construyó un solo edificio escolar en todos los años de su mandato (1939-1951).

Durante el ministerio de Jesús Rubio García Mina (1956-1962) se continuaron los planes de construcciones iniciados con Ruíz Jiménez. Con Lora Tamayo, ministro de Opus Dei, año 1964, se inicia la escolarización hasta los catorce años y se empieza a entender lo que será el espíritu de la Ley General de Educación: la necesidad de extender la educación a toda la población para que se produzca el desarrollo industrial y económico del país.

De las actas analizadas en el Servicio de Inspección de La Provincia de Las Palmas y a través de la lectura de los libros de visita de Inspección de estos años se concluye que es una etapa donde todo el quehacer didáctico giraba en torno a la existencia de libros de rotación (consignas diarias aleccionadoras), lecciones de exaltación de figuras nacionales (Martínez, 1971), lecturas guiadas, clases de religión, existencia de símbolos patrios (fotos de Franco y José Antonio). La figura del maestro, en su mayoría de escuelas unitarias, es sumisa, no culta, pobre en lo material y transmisor de contenidos fuertemente politizados. La visita del Inspector, supervisor y garante de los principios fundamentales del estado, en poco ayudaba al docente y concluía generalmente con un “voto de gracia” a la labor del docente que significaba para el mismo prestigio docente, mejor escalafón y mayor remuneración.

En definitiva, la Ley 14/1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se va a encontrar con grandes similitudes a la sociedad del siglo XIX donde nació la Ley Moyano pero con 100 años de diferencia y a la que sustituyó (Puelles, 2008). Maestros mal pagados que tenían que cobrar las permanencias (Clases de tarde-noche) pagadas por el alumnado o buscarse otros empleos complementarios; peor preparados académicamente ya que los planes de acceso al magisterio no eran nada exigentes académicamente y se podía acceder a los mismos con escasa preparación; alumnado absentista para ayudar a los padres en una sociedad agrícola, desindustrializada o que asistía a la escuela hasta los diez años. La secundaria era realizada por unos pocos ya que era tremendamente selectiva: Para iniciar el bachillerato elemental era necesario realizar un examen de ingreso. Tras los cuatro años de bachillerato elemental había que pasar una reválida que daba acceso al bachillerato superior que concluía con otra revalida. El acceso a la universidad se realizaba tras un curso selectivo.

A los maestros mal pagados y poco preparados, junto al sistema enormemente selectivo había que unir la presencia de la Iglesia como fiscalizadora de los planes de estudio, la presencia en las aulas de los

principios generales del régimen y las malas dotaciones de material pedagógico tal y como reconoce Mones (1990) en su estudio de la ley.

## 2.2 PREPARACION DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION. EL LIBRO BLANCO

En España, a partir de 1950, concluye la época autárquica en la economía y comienza la etapa del tardo franquismo, también llamada de los tecnócratas. Éstos eran miembros del Opus Dei que, como hemos dicho, ocuparon distintos puestos directivos fundamentales para el cambio necesario en la Administración del país. Los tecnócratas no eran políticos. Creían en la eficiencia, en la modernidad y en la educación como medio de avance económico e industrial del país. Querían reformarlo desde dentro, sin plantearse cambiar el sistema político dictatorial en el que vivía la nación española. La propuesta de cambio educativo de los tecnócratas fue realizada por José Luis Villar Palasí (abogado con un dilatado currículum y educado en el colegio valenciano San Juan de la Ribera para alumnos de clases pobres pero con altas capacidades) y un equipo de profesionales, que no políticos, entre los que destaca Ricardo Díez Hochleitner, especialista de la Unesco en cambios educativos (Gimeno, 1990). Las propuestas se recogieron en el llamado LIBRO BLANCO y se realizaron de manera muy rápida (en apenas semanas). El libro recogía una crítica muy fuerte al sistema educativo vigente (La Ley Moyano y sus adaptaciones posteriores) ya que el mismo no respondía a las necesidades de la actual sociedad española. El país necesitaba un sistema educativo, único, gratuito y obligatorio, que proporcionara igualdad de oportunidades educativas a la totalidad de la población y que estuviese al servicio de las necesidades económicas del país. Se pretendía que la Reforma Educativa fuese una “revolución pacífica y silenciosa, pero eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa” decía Villar.

### **3 ESTRUCTURA DE LA LEY 14 /1970 DE 4 DE AGOSTO, GENERAL DE EDUCACION Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA**

3.1.- Exposición de motivos.

3.2.- Título preliminar.

3.3.- Título Uno.- Sistema educativo. Niveles educativos

3.4.- Título dos.- Centros Docentes: Educación preescolar. Educación General Básica. Educación Especial.

3.5.- Título tres.- El Profesorado

3.6.- Título cuatro.- Estatutos del estudiante.

3.7.- Título Cinco.- La Administración Educativa.

3.8.- Disposiciones Finales, transitorias y adicionales

#### **3.1 EXPOSICION DE MOTIVOS**

Dieciséis son los motivos que se han extraído del Preámbulo de la Ley del 70 ya que al igual que se ha hecho con las dos reformas anteriores (Moyano y primer bienio de la República) solamente analizaremos lo que tenga relación con la enseñanza básica. Con la Educación General Básica de la Reforma Educativa de 1970 (en adelante EGB) haremos lo mismo. Esta aclaración previa es muy importante ya que la intención inicial del Ministro Palasí era la reforma de la universidad española y no la educación primaria y secundaria (Hochleitner, 1977). La universidad vivía en los años setenta años una tremenda convulsión con serias amenazas al régimen político franquista y con contagios e influencias de los sucesos de la también revuelta y agitada Universidad de la Sorbona y el Mayo del 68 francés. La policía tenía cogida, ocupada físicamente, en los momentos de publicación de la Ley a todas las universidades españolas.

Los motivos extraídos son éstos:

- Proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población haciendo efectivo el derecho de de toda persona humana a la educación.
- Capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo.
- Democratizar la enseñanza y establecer un nuevo marco normativo que supere al ya caduco esquema de la Ley Moyano.
- Reforma amplia, profunda, previsor, integral que supera las reformas parciales del sistema.
- Los objetivos que se proponen son: hacer partícipe a toda la población española, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la capacidad para el estudio, establecer un sistema educativo que se caracterice por su flexibilidad y relacionado con la evolución económica y social del país.
- La estructura del sistema comienza con el periodo de Educación General Básica que se establece como único, obligatorio y gratuito para todos los españoles.
- Se pretende mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. Se considera fundamental la formación y el perfeccionamiento del profesorado así como la dignificación del profesorado. Los ICES serán fundamentales en la consecución de este objetivo.
- Se pretende la introducción de nuevos métodos y técnicas enseñanza: una cuidadosa evaluación del rendimiento escolar y la creación de servicios de orientación educativa y la racionalización de muchos aspectos del proceso educativo que evitará la subordinación del mismo
- Corresponde al Estado formular la política en este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y centros.



- La dosis de juricidad de esta ley deben convencer y no vencer; ya que en la vida de los centros hay aspectos que no son susceptibles de una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada.
- La ampliación del sistema educativo costoso y el Estado debe ser capaz de contribuir con decidido interés y generosidad a las más noble y productiva de las inversiones.
- Prudentemente, teniendo en cuenta las posibilidades de formación del profesorado y de los medios financieros, la Ley prevé la aplicación de la reforma en un plazo de diez años.
- Debe haber una cuidadosa planificación a nivel nacional, provincial y local basada en un mapa escolar que tenga en cuenta las necesidades educativas y arbitrar los recursos necesarios
- Las innovaciones técnicas y reformas importantes se harán previamente en los centros experimentales.
- Una cuestión esencial es la determinación de su coste financiero que se hará en anualidades y que se incorporarán a los Presupuestos del Estado.
- La Reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa.

En estos dieciséis puntos del preámbulo de la Ley General de Educación se plasman las intenciones del equipo tecnócrata de Villar Palasí: “conformar un sistema educativo “desde preescolar hasta la universidad” que sirviera para la naciente sociedad industrial de los años sesenta que se diferenciara de la hasta ahora existente que se basada en la autarquía y en una economía agraria y rural (con más de 25000 analfabetos y 15.000 pobres de solemnidad) y que tenía como soporte educativo la obsoleta Ley Moyano, realizada a mediados del siglo XIX. Se trataba de una amplia, novedoso e innovadora ley al igual que las reformas educativas que se daban en Europa. Una Reforma educativa que fuese una revolución pacífica y silenciosa, pero eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa.

## 3.2 TITULO PRELIMINAR

1.-Son fines de la educación

- La formación integral, el desarrollo armónico... todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás leyes Fundamentales del Reino.
- Todos los españoles, de conformidad con lo establecido en la Declaración novena de Principios del Movimiento Nacional y el artículo Quinto del Fuero de los Españoles, tienen el derecho a recibir una educación general que les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y a sí mismo.

2.-La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles.

3.-Corresponde al Estado determinar la política educativa en todos sus niveles.

4.-El Estado garantiza y reconoce los derechos de la Iglesia católica en materia de educación, conforme a lo concordado entre ambas potestades (Concordato con la Santa Sede realizado el 27 de agosto del 1953). La iglesia participa en el planeamiento y programación educativa a través de sus representantes que forman parte de la comisión asesora designada a tal efecto por Orden Ministerial de 19 de Mayo de 1971.

5.-Se garantiza, asimismo, la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia Católica en los Centros Educativos, estatales y privados, con arreglo a lo establecido en el artículo 6º del Fuero de los Españoles.

- La profesión y práctica de la religión católica, que es la del estado español, gozará de la protección oficial.
- La formación religiosa está garantizada en todos los niveles del sistema educativo.
- La ley reconoce la competencia para la ordenación y supervisión de la educación religiosa así como la selección del profesorado de dicha materia.

El título preliminar de la ley pone de manifiesto dos contradicciones del legislador que van a ser determinantes en el desarrollo de esta ley. Por una parte se declara a la Educación General Básica (nuevo tramo educativo que va desde los seis a los catorce años) el carácter de obligatoria y gratuita y es el Estado el encargado, el que se hará cargo de su subvención, Pero, de nuevo, es la Iglesia a través de los concordatos existentes, la que estará presente y supervisará los planes de estudio.

Tendrá derecho a la creación de Centros educativos y a escoger a su profesorado. Cuarenta años más tarde (2011) la Iglesia sigue teniendo esta prerrogativa (elegir al profesorado de religión católica) aunque el Estado sea el que pague al profesorado.

Por otra parte, se incardinó en la sociedad una Ley educativa innovadora, moderna en sus planteamientos, en los anquilosados y vetustos principios del Movimiento sin los cuales la Ley no hubiese sido aprobada. Aun así, tuvo muchísimos problemas ya que las familias más tradicionales de la dictadura no la veían de manera positiva.

A pesar de todo fue aprobada en San Sebastián en Septiembre del 1969 en Consejo de Ministros tras seis meses de discusiones en la Comisión de Educación de las Cortes. A nivel estatal, varias regiones españolas estaban en estado de sitio dado el descontento social que generaba el régimen en cualquier estamento de la sociedad (universidad, fábricas, etc.)

### 3.3 TÍTULO PRIMERO: SISTEMA EDUCATIVO

1º.- El sistema educativo asegurará la unidad del proceso y facilitará la continuidad del mismo lo largo de la vida para satisfacer las exigencias que plantea la sociedad moderna.

2º.- El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución psicobiológica de los alumnos.

3.- La orientación educativa y profesional debe constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo.

4º.- El calendario escolar será único en todo el territorio nacional y constará de doscientos veinte días, sin perjuicio de las enseñanzas de recuperación.

5º.- El horario se determinará mediante normativa en los diferentes ciclos y niveles educativos.

6º.- De cada alumno habrá constancia escrita (datos personales, aptitudes, ambiente familiar) en expedientes que pasarán, actualizados, de un nivel a otro.

7º.- El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Universidad y Formación Profesional y Adultos.

8º.- La educación Preescolar tiene carácter voluntario y se divide en dos etapas: Jardín de infancia (2-3 años) y Párvulos (4-5 años).

9º.- La Educación General Básica será gratuita y tiene como finalidad una formación integral igual para todos y adaptada a las aptitudes y capacidades de cada uno.

10º.- Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años y estará dividida en dos etapas:

- En la primera, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.
- En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación por áreas de conocimiento
- Se prestará atención a la orientación del alumno para facilitar sus opciones posteriores de trabajo o estudio.

11º.- Al término de la Educación General Básica con suficiencia, recibirán el título de graduado Escolar. Los alumnos que no obtengan el título anterior recibirán un certificado de escolaridad que les permitirá el acceso a la FP de primer grado.

En este título dedicado al sistema educativo en la enseñanza básica se nos señala que el sistema comienza en el Jardín de Infancia y concluye en la Universidad. Hay una serie de cuestiones que se legislaron en aquel momento con buenas intenciones pero que no se llevaron a efecto por cuestiones económicas, de tiempo y de preparación del profesorado:

- a. La educación preescolar (en su segundo tramo) de 3 a 5 años no se llevó a cabo. Hubo que esperar a los años noventa con la implantación de la LOGSE. El nivel inicial 0-3 no ha sido iniciado por el Estado salvo en contadas iniciativas. Han sido los Ayuntamientos los encargados de esta escolarización.
- b. Se propone dotar a los centros de gabinetes de orientación para la ayuda y el asesoramiento del alumnado a lo largo de las dos etapas educativas obligatorias (primera y segunda) pero sobre todo en el curso terminal, el octavo, ya que el mismo tiene carácter propedéutico: Seguir los estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), la Formación Profesional (FP) o la inmersión en el mercado de trabajo. Estos gabinetes de orientación se conformaron de forma nivel testimonial, con algunos orientadores provinciales pero nunca en los centros educativos. Las funciones de los mismos eran de asesoramiento en aquellos aspectos novedosos del currículo del sistema que se estaba implantado.
- c. La Ley expresa que la valoración y evaluación de los aprendizajes y resultados académicos del alumnado debe hacerse a través de la evaluación continua. Es este un término muy novedoso para el profesorado en aquel momento de implantación de la Reforma que no fue entendido y concluyó con realización continua de exámenes memorísticos. Sin embargo, con el paso del tiempo toda la normativa relativa a la evaluación ha seguido haciendo referencia al término "continua". Sin embargo y en la mayoría de los casos la evaluación del alumnado sigue haciéndose con exámenes de tipo memorístico y contenidos conceptuales
- d. La Educación General Básica nació para acabar con la discriminación bifronte que producía la Ley Moyano ya que la

mayoría del alumnado terminaba su escolarización a los diez años. Pocos alumnos continuaban los estudios secundarios. Dicha Ley era enormemente discriminatoria. La Ley General (EGB) alargaba la escolaridad hasta los catorce años y pretendía acabar con esta situación de selectividad temprana. En la realidad ocurrió que un porcentaje de alumnado no terminaba y acababa sus estudios en la desprestigiada FP de primer grado, otros abandonaban el sistema educativo y un bajo porcentaje continuaba el Bachillerato. En consecuencia, una ley que nacía para dar vida al principio de la comprensividad y con ello a la escolaridad universal obligatoria del alumnado hasta los catorce años, concluyó sin cubrir estos objetivos y habría que esperar 20 años más tarde con la LOGSE para que se hiciese realidad la escolarización total del alumnado hasta los 16 años.

### 3.4 TÍTULO SEGUNDO: EDUCACION ESPECIAL

1.- La educación Especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo.

2.- Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes mediante métodos de enseñanza individualizados en centros ordinarios.

3.- La Educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías lo requieran se hará en Centros Especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros ordinarios.

Recordemos que la Ley Moyano y las de la etapa de la dictadura, denominaban a los alumnados con necesidades educativas, alumnos anormales, sordomudos y ciegos. Es por tanto un avance significativo la terminología no descalificadora que emplea la norma en esta ley. Además

crea las unidades de educación especial en cada centro para dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje y pone al frente de las mismas a especialistas que previamente han sido preparados en Pedagogía Terapéutica. Con esta ley son creados los Centros Específicos de Educación Especial (CEEE): a estos centros acude alumnado cuya discapacidad es profunda y en consecuencia no puede estar escolarizados en un centro ordinario. Muchos alumnos que antes no estaban escolarizados y permanecían en sus casas, pasan a tener una escolarización normalizada, con los recursos necesarios y con personal especializado. En Gran Canaria se crearon cuatro CEEE: uno por cada zona geográfica: En el Norte el “CEE Marente”, en Telde “El Petra Lorenzo”, en el Sur “El Alcalde Enrique Jorge”, en el Tablero y en Las Palmas de Gran Canaria “El Salvador Rueda”.

Junto a la importancia de la educación especial en la Ley General de Educación y al avance de la puesta en práctica de la misma hay que unir, años después, la Ley 13/82 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos que supuso el cumplimiento de lo establecido en el Artículo 49 de la Constitución Española en referencia a la normalización de la población con discapacidad o minusválida.

### 3.5 TÍTULO TERCERO: CENTROS DOCENTES

1.- El Ministerio creará los centros experimentales para probar planes y proyectos y preparar a parte del profesorado.

2.- Los centros tendrán autonomía para adaptar los programas al medio, ensayar nuevos métodos y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración.

3.- Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres.

4.- Todo centro de Educación General Básica tendrá un Director, que será asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor.

5.- Los Institutos de Ciencias de la Educación serán los encargados del perfeccionamiento del profesorado y de aquellos que ocupen cargos directivos.

6.- El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación coordinará las actuaciones de los ICEs.

La implantación de la Ley General de Educación en su etapa general y básica se hizo con un modelo econométrico (Millán, 2008) donde entre otras cuestiones se cuantificaba las necesidades presupuestarias a diez años, los flujos de población, las construcciones escolares, etc.

En cuanto a la construcción de centros escolares, es necesario decir que sólo la República tuvo un ambicioso y decidido plan de construcciones escolares. En el régimen franquista sólo los ministros Jesús Rubio García Minas, Ruíz Jiménez y Lora Tamayo (a partir de los años cincuenta) iniciaron tímidos planes de construcciones escolares (básicamente escuelas unitarias y graduadas). Como consecuencia de lo anterior, la Ley General de Educación tuvo que hacer un inmenso esfuerzo de construcciones especiales por regiones y comarcas. El denominado Plan Especial de Construcciones tuvo que construir en Las Palmas de Gran Canaria los siguientes centros para dar cabida al enorme boom poblacional (Las Palmas de Gran Canaria triplicó su población en 10 años) en este éxodo rural a la capital: Colegio "Vascongadas" en Tenoya, "Valencia" en Tamaraceite, "Castilla", "León" e "Islas Canarias" en el Cono Sur de Las Palmas de Gran Canaria, "Galicia" en el Puerto, "Cataluña" y "Navarra" en Escaleritas, "La Ladera" en la Aldea, "Antonio Padrón" en Gáldar, "Poeta Fernando González" en Telde, "Claudio de la Torre" en Carrizal y "San Fernando" en Maspalomas.

Estos centros de EGB estaban perfectamente dotados, con un diseño igual para todos pero con unos espacios con los que no contaban las escuelas graduadas y que hacían las construcciones enormemente atractivas pero excesivamente caras para su construcción por parte de la Administración (sala de profesores, biblioteca, salón de usos múltiples, comedor, cocina, laboratorios, gimnasio, etc.). En un momento



determinado, el MEC optó por la solución muchísima más barata, más rápida y de menos calidad: los prefabricados.

Por otro lado, la experimentación de la Reforma de la EGB se hizo en centros previamente escogidos “los llamados centros experimentales de la Reforma” que dependían de los Institutos de Ciencias de la Educación de Universidad correspondiente. En el caso de Las Palmas de Gran Canaria el Colegio Baleares fue el centro escogido y debía recibir del ICE de la Universidad de la Laguna la formación teórica y práctica para llevar a las aulas la Reforma Educativa. A su vez, el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) debía coordinar las actuaciones de los ICEs de las diferentes Universidades Españolas.

Los centros docentes eran dirigidos por la figura autoritaria del director. Autoritarismo que ejercía de igual manera sobre el Claustro y el Consejo Asesor del Centro. Era nombrado por el Delegado Provincial tras el informe favorable del Inspector. A pesar de la autoridad que las leyes anteriores revestían a la figura del directores es necesario decir que la EGB acabó con el Cuerpo de Directores creado tres años antes y que sí investía de poder total al Director sobre todas y cada una de las actividades que se realizaban en el centro.

### 3.6 TITULO CUARTO: EL PROFESORADO

1.- El profesorado de Educación Preescolar y de Educación General Básica debe ser diplomado universitario en sus diferentes especialidades cursadas en las Escuelas Universitarias correspondientes.

2.- Para el ingreso definitivo en la docencia oficial habrá una parte teórica y una parte práctica de una duración razonable. Se podrá acceder directamente con expediente sobresaliente. (Acceso Directo).

3.- Se integran los funcionarios del Cuerpo Nacional de Enseñanza en el Cuerpo de Profesores de EGB.

La formación del maestro siempre fue deficitaria; en paralelo a su escaso sueldos (Sandalinas, 1990). Recordemos que en la Ley Moyano sus emolumentos dependían de las arcas municipales. Estas carecían del dinero necesario para abonar el mísero sueldo del maestro y del aún más bajo de la maestra. Estas circunstancias hacían poco atractiva la profesión que, en la mayoría de la ocasiones, tenía que complementarse con otra actividad económica (zapatero, tendero, medianero, etc.) para la sub-existencia. Poco atractiva y sin preparación académica.

Es en tiempos de la República y, en concreto, durante el primer bienio, cuando la figura del maestro empieza a adquirir prestigio. El gobierno entiende que la única forma de hacer progresar al país es por medio de la educación y que los maestros, suficientemente preparados, son encargados de transmitirla. La República se le conoce también como “la de los profesores”. Se cambian y adecuan los planes de estudios y el acceso al cuerpo, de tal forma que sólo imparten docencia los mejor preparados y los que tengan sentida vocación.

Durante la dictadura se vuelve los tiempos de la Ley Moyano. La figura del maestro se desprestigia económicamente, su acceso no requiere especial preparación e incluso puestos docentes y oposiciones son dadas a personas afectas al régimen. Con doce años de edad y cuatro de preparación escasamente científica, se era titulado en unos de los planes de estudio seguidos a la guerra. Posteriormente se necesitaba reválida de cuarto y los estudios de magisterio. En ambos casos eran estudios muy cortos a la que se accedía con escasa vocación y, en ocasiones, por méritos de guerra (los alféreces provisionales u otros cuerpos adictos al régimen).

La Ley General de Educación acabó con todos los planes de estudio anteriores e hizo la carrera de magisterio universitaria. Era necesario, para su acceso, tener el Curso de Orientación Universitaria y la realización de tres cursos en diferentes especialidades (Lengua, Matemáticas y Sociales). Se podía acceder directamente al cuerpo de Profesores de EGB si se tenía un expediente brillante durante la carrera

Por otra parte, los maestros de los antiguos cuerpos son integrados en el de Profesorado de EGB y ello va a generar muchos recelos por parte de aquellos en cuanto a su preparación ya que era bastante escasa.

Aunque en los años setenta la dictadura estaba en su ocaso, al alumnado que concluía sus estudios en las Escuelas Universitarias de EGB, se le obligaba a jurar los principios del movimiento y la realización de un curso teórico-práctico de un mes para los alumnos y alumnas en Campamentos y en la Sección Femenina.

### 3.7 TÍTULO QUINTO: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

2º.- Se atenderá, en primer lugar, a la implantación de la Educación General Básica Obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos de las zonas rurales y urbanas.

3º.- En la creación de Centros se preverá su desdoblamiento en cuanto éstos rebasen el número de alumnos establecidos y su supresión cuando queden por debajo de los mismos.

4º.- La ordenación y supervisión de la educación religiosa así como la selección del profesorado compete a la Iglesia.

5º.- En cada provincia existirá una delegación provincial del Ministerio de Educación y Ciencia que asumirá la responsabilidad de dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa del departamento.

Los tecnócratas del Opus Dei realizaron, un proceso legislativo adecuado y la modernización de la Administración Educativa Española de manera eficaz. Con la influencia y asesoramiento de organismos internacionales (FAO, UNESCO, BANCO MUNDIAL, OCDE), La Ley General de Educación (EGB) realizó una norma que adaptó la educación a

la realidad educativa surgida en España después del final de la autarquía y del relanzamiento económico de los años cincuenta en adelante.

La ley extendió, de manera tímida la Administración Educativa a las diferentes regiones españolas mediante la creación de las Delegaciones Provinciales que eran las encargadas de solucionar, en unión de los servicios provinciales de inspección, todos y cada uno de los temas relacionados con educación

La Ley 14/1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa concluye con 4 Disposiciones finales que hacen referencia a los ministerios actuantes en la realización de la reforma experimental, 16 disposiciones transitorias que abordan la conversión de los diferentes cuerpos docentes y 7 Disposiciones adicionales que hacen referencia al aspecto económico para la aplicación de la Reforma. Los presupuestos de los diez años siguientes darán carácter prioritario a los gastos corrientes del Ministerio de Educación y Ciencia, señalándose como cifras indicativas las siguientes en millones de pesetas:

Tabla 2. Presupuesto destinado por año

<b>Año</b>	<b>Millones</b>
1972	40.625
1973	46.914
1974	54.254
1975	61.060
1976	67.690
1977	71.928
1978	76.516
1979	82.082
1980	88.021
1981	93.520

La puesta en práctica de la ley se lleva a cabo a través de una auténtica obra de ingeniería en el campo de la legislación educativa en cuatro pilares básicos (Ordenación Educativa, Centros Docentes, Profesorado y Alumnado). Estas disposiciones complementarias eran firmadas por Franco.

- Ordenación Educativa: 9 Decretos, 41 Órdenes y 16 Resoluciones.
- Centros Docentes: 17 Decretos, 26 Órdenes, 4 Resoluciones, 1 Instrucción. 1 Circular.
- Profesorado: 3 Leyes, 10 Decretos, 16 Órdenes, 5 Resoluciones.
- Alumnado: 2 Decretos, 7 Órdenes
- Administración Educativa: Creación de los ICE. 14 Decretos. 46 Órdenes. 3 Resoluciones.
- Financiamiento de la Reforma Educativa: 2 Convenios. 5 Decretos. 2 Órdenes.

#### **4 NOVEDADES DE LA LE Y: LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA**

La Reforma con la EGB se realizó en los años setenta y fue enormemente potente desde el punto de vista estructural. Superó la herencia de planteamientos pedagógicos obsoletos, caducos, inexistente en muchas ocasiones. Se ordenó las funciones de todo el Ministerio y tras un estudio previo de la situación (Libro Blanco), se actuó en consecuencia con las decisiones políticas y administrativas correspondientes. Es una reforma hecha por tecnócratas desde el Ministerio y sin apenas contar con el profesorado; en consecuencia burocratizada. Típica de los años sesenta donde imperaba las teorías conductistas y que aplicadas a educación significaba que una vez elaborado el producto, su transformación en la práctica se produce de manea mecánica. No se tenía en cuenta, entre otras cuestiones, los procesos educativos que se dan en los diferentes contextos (aula, centros, etc.). Por tanto la LGE es un paradigma de reforma técnica-burocrática que puso el énfasis en las fases de diseño y planificación.

Al profesorado se le impuso una nueva terminología pedagógica y para ello se utilizó las Orientaciones Pedagógicas de la Dirección General

de Ordenación Educativa son dirigidas por Ángeles Galino cuyo importante papel es analizado por Sánchez (2009). Estas serían sustituidas en el año 1982 por los Programas Renovados, siendo Ministro Díaz Ambrona y que dividían las EGB en tres ciclos: Inicial (1º y 2º), Medio (3º, 4º y 5º) y Superior (6º, 7º y 8º)

Estas Orientaciones contenían por un lado, la nueva terminología a emplear por el docente y por otro, los contenidos educativos divididos por niveles (de 1º a 8º curso) globalizados en la primera etapa y más diferenciados por materias en la segunda etapa.

Los objetivos eran generales de curso, específicos de materia por niveles y operacionales que debían ser observables a través de la evaluación continua y teniendo en cuenta que nivel no es sinónimo de curso. Estos objetivos debían lograrse a través de contenidos diseñados, con actividades tipo y materiales concretos. Esta terminología aplica la taxonomía de Bloom. (Frago, 1992).

La educación debía ser personalizada, individualizando al máximo el acto educativo, a través de las tutorías individuales, de familia, de orientación y partiendo del medio en el que el alumno se desenvolvía.

El profesorado (Beltrán, 1990) debe trabajar en equipo, de manera coordinada y organizada a través de la programación de nivel o materia y se propone el trabajo en pequeño y gran grupo, se comienza a hablar de teoría de conjuntos, de sintagmas, de medios audiovisuales, de consejo asesor, equipos docentes, departamentos por áreas. (De las Heras, 2009)

Estas orientaciones pedagógicas reconocen que los tiempos están cambiando por el turismo o la emigración, y que por tanto la fe se ha entorpecido y que en consecuencia hay que darles mucha importancia a los contenidos religiosos que ocupan gran parte de las Orientaciones.

También tenía en cuenta las Orientaciones Pedagógicas del Ministerio el estudio de los Principios Generales del Movimiento y sus organizaciones.

Hay varios aspectos relacionados con las Orientaciones que son importantes mencionar: Los libros de texto, las guías didácticas y las propuestas metodológicas de las diferentes editoriales sirven de ayuda al profesorado inexperto y lego. De igual forma el Centro Nacional de Investigación Educativa (Cenide) y el Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) ayudaron a la mejora de la reforma. Una de las iniciativas que más influyó en la práctica de los maestros fue la publicación de *Vida Escolar*, cómo órgano de expresión e intercambio entre todas las escuelas de España, que difundió -siempre desde un punto de vista exclusivamente técnico-metodologías activas, la individualización didáctica, el uso de los medios audiovisuales, la eficacia docente, la instrucción programada, etc.

## **5 CONCLUSIONES: PROBLEMÁTICA DE LA EGB EN SU APLICACIÓN EN GENERAL Y EN CANARIAS EN PARTICULAR**

Desde de nuestro punto de vista, varios fueron los problemas que la LGE no supo o no pudo resolver y que, de alguna manera, influyeron en su aplicación y posterior desarrollo. Es importante este apartado por cuanto muchos de los aspectos problemáticos analizados van a ser determinantes y se van a reproducir cuando se aplique la LOGSE, veinte años más tarde.

La aplicación del ambicioso macroproyecto ministerial, no asumido totalmente por todo el Gobierno, a pesar de ser un buen diseño estructural y que incluía la memoria económica de los diez años de aplicación, no tuvo la solidez necesaria para su completo desarrollo (Rodríguez, 1973) ya que solo se puso en práctica durante cinco años en lugar de los diez previstos. A ello habría que añadir la problemática por el enorme desarrollo demográfico de los años sesenta, los efectos de la crisis económica del 1973. Estas dos cuestiones conllevaban grandes problemas de financiación y de restricciones en la implantación ya que el calendario de la ficha financiera inicial no se cumplió y tampoco se tuvo en cuenta la

formación del profesorado que es el que tuvo que aplicar la reforma y las resistencias al cambio (nuevo currículo, nuevas etapas, nuevos espacios, etc.). La formación fue escasa frente a las resistencias lógicas del profesorado a lo que se desconocía. Se resistieron también los grupos docentes perjudicados en su antiguo estatus (profesorado del antiguo y extinto Ministerio Educación Nacional frente al nuevo y mejor preparado académicamente profesorado de EGB), licenciados de 1º, 2º, 3º y 4º del antiguo bachillerato elemental que pierden el campo de trabajo de estos cursos a favor del profesorado de EGB (lo que se denominó, de manera despectiva, la egebeización del bachillerato elemental)

Buena parte de la Ley se quedó en la normativa y sería la LOGSE, veinte años más tarde, la que afrontaría aquellos aspectos que quedaron pendientes de ejecución. Si bien la LGE terminó con la injusta doble vía de la Ley Moyano (educación primaria para todos y secundaria para unos pocos), la LGE no acabó de manera determinante con el carácter bipolar que se pretendía en la normativa. Se hizo comprensiva la educación hasta los catorce años y la graduación con la conclusión de estos estudios, pero en la realidad muchísimos alumnos sólo conseguían el certificado escolar que sólo les permitía el acceso a una devaluada formación profesional de primer ciclo. Muy pocos alumnos continuaban el BUP dado el carácter elitista de la EGB en sus últimos cursos (la llamada Bachillerización de la EGB). Su organización estaba más próxima al Bachillerato que a la primaria comprensiva. En consecuencia, era una EGB selectiva, con contenidos puramente conceptuales y memorísticos, con una tremenda acumulación de alumnos repetidores en 7º y 8º, desfasados de edad y desmotivados hacia un sistema que generalizaba los exámenes como única fórmula de obtener información académica del alumnado y aplicando el carácter excluyente de la evaluación continua. Es más, no acabó de manera total con la escolarización del alumnado de 6 a 14 años y en la etapa de preescolar de 3 a 5 años apenas escolarizó a alumnado alguno. En conclusión, la solución tecnócrata del opusdeísmo, no dio los resultados esperados (Carbonell, 1992). Se volvía a reproducir, una vez más, el carácter clasista de la educación que había imperado en España desde la Ley Moyano aunque esta vez con la escolarización hasta los 14 años.



La reforma fue aplicada desde arriba, desde los centros de decisión ministeriales. Ello era propio del modelo pedagógico tyleriano que suponía que si la planificación estaba bien hecha, los resultados tendrían que ser buenos. Se trataba, así mismo, de conjugar una reforma educativa moderna, desde la eficacia, eficiencia y la modernidad, “revolución silente” que diría Villar, dentro de un estado totalitario. Los Decretos, las Órdenes y Resoluciones para el desarrollo normativo de la Ley iban firmados por el dictador. Se trataba de modernizar a España, hacer una ley educativa sin tener en cuenta los principios del movimiento que, sin embargo, estaban recogidos ampliamente en los preámbulos

Tampoco solucionó la LGE la eterna concesión del Estado a la Iglesia Católica ya que la iglesia participó, planeó y programó conforme a lo que estaba establecido en los concordatos

Finalmente, la coyuntura y la situación política de agitación y lucha por la democracia en la que estaba la nación, hacía difícil la conclusión de la reforma educativa emprendida. El país vive en continuas huelgas, en crisis permanentes. La respuesta gubernamental es colocar a un núcleo de ideología más dura en el gobierno. En 1973 Villar Palasí es sustituido por Julio Rodríguez (famoso por su calendario juliano en el que hacía coincidir el curso escolar con el año natural) quien se encargó de eliminar los aspectos más progresistas de la ley Villar además de destituir a los rectores de las universidades con más problemas de agitación y oposición al régimen. Se inicia de esta manera, una contrarreforma de la reforma desde dentro de la Administración que se acentúa con más problemas como la descolonización del Sáhara o la muerte del dictador.

A partir de 1977, se abre una nueva etapa en la educación española con las elecciones democráticas, el nacimiento de la nueva Constitución y los nuevos planteamientos educativos de la Unión de Centro Democrático (UCD), los programas renovados en la EGB y el Estatuto de Centros Docentes.

En el año 1983 el Real Decreto 2694/83 de 5 de Octubre suprime las Direcciones Provinciales de Educación de Las Palmas y Santa Cruz de

Tenerife como resultante de la reestructuración de los servicios periféricos del Ministerio de Educación ya que ha transferido la mayor parte de sus funciones a la Comunidad Autónoma Canaria y en este mismo año, por medio del Real Decreto 2091/83 de 28 de Julio se traspasan las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de Educación no universitaria y se traspasan también los correspondientes servicios e Instituciones y medios personales, materiales y los presupuestarios precisos.

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma Canaria trabaja con los currículos de la Ley General de Educación hasta 1990, año en el que se establecen los currículos de la LOGSE. Es necesario comentar que en 1985 entra en vigor la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que como su nombre indica no fue una reforma del sistema educativo pero sí un desarrollo amplio del artículo 27 de la Constitución además de ser un modelo de estabilidad normativa. Esta amplia estabilidad se debe a los apoyos recibidos de la comisión episcopal de la enseñanza, a las posiciones de los sindicatos de profesores y a los sectores de padres de alumnos implicados en la defensa de la escuela pública. Esta norma básica tiene articulado que sigue siendo de aplicación en la actualidad, debido fundamentalmente, a ese amplio consenso alcanzado en su redacción y sólo ha sido derogada en gran parte por la LOE en 2006.



**CAPÍTULO IV. LEY ORGÁNICA GENERAL DEL  
SISTEMA EDUCATIVO (1990)**



## 1 CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIOPOLÍTICO

En la década de los ochenta se produjo la reforma más profunda que ha tenido el Sistema Educativo Español. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación pasó más de 100 años; sin embargo la LOGSE derogó a la LGE a los veinte años de implantada aquella. Las causas de esta derogación según Soler (1990) fueron varias todas ellas importantes, aunque unas más determinantes que otras. Sin lugar a dudas hay un aspecto muy importante a considerar. España es a partir de 1978 un país democrático y en consecuencia constitucional. Era necesario, por tanto, poner en vigor una nueva ley educativa cuyo contenido estuviese en consonancia con la Constitución de 1978 (Llinage, 1989) más concretamente con su artículo 27 así como aquellos otros que, de alguna manera, tenían que ver con la educación.

### 1.1 EL ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

1. Todos los españoles 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 esté 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.

## 1.2 EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LOS AÑOS OCHENTA

En primer lugar, todos los partidos democráticos estaban de acuerdo en que era necesario reformar muchos aspectos de la vigente LGE que si bien nació con ansias democráticas y modernizadoras, lo hizo en un país regido por un dictador que fue quien la sancionó y firmó.

En segundo lugar, y como consecuencia del primero, es necesario explicitar como lo hizo Maravall (1984) que la misma Constitución preveía una nueva estructura organizativa del Estado. En el Estado de las Autonomías las competencias en materia de educación van a estar distribuidas entre el gobierno central y los gobiernos autónomos. En el caso del archipiélago canario, que accede a la autonomía por el artículo 145 de la Constitución, se transfieren las competencias educativas en el año 1982 siendo el primer consejero que asume las transferencias en esta materia de educación D. Luis Balbuena Castellano, cuya primera y fundamental función fue la dotación de las infraestructuras que no daban suficiencia a la enorme demanda y al incremento continuo de puestos escolares, sobre todo en las zonas sur-sureste de las islas. A este respecto es necesario decir que si bien la LGE incrementó altamente los niveles de escolarización, fue la LOGSE la que concluyó la escolarización total del alumnado (desde los tres a los dieciséis años).

A nivel europeo y tras la muerte del dictador, España se integra como miembro de pleno derecho en la Comunidad Económica Europea. Ello implica nuevos retos que tienen incidencia en el mundo educativo, básicamente aumentar los niveles de calidad para competir en la movilidad y en la equivalencia de las capacitaciones y titulaciones profesionales.

Por otro lado el sistema educativo que se heredaba, presentaba un conjunto de aspectos negativos que todos los partidos políticos veían la necesidad de reformar y en consecuencia era preciso replantearse como:

1º.- La Educación Infantil prácticamente no existía y carecía de contenidos educativos confundándose la mayoría de los centros de preescolar con guarderías asistenciales.

2º.- El ciclo superior o segunda etapa de EGB tenía los programas sobrecargados de contenidos conceptuales, eran poco motivadores para los alumnos y se producían excesivas repeticiones de curso. Una parte significativa de los alumnos no llegaba a alcanzar la titulación de Graduado Escolar (no se llegaba al 70% de éxito). Los que no alcanzaban el Graduado, más del 30%, se le certificaba los años de escolaridad (Certificado de Escolaridad). La existencia de esta doble titulación, dividió al Sistema Educativo en dos vías paralelas -Bachillerato y Formación Profesional-, lo que suponía una traba para la realización efectiva del principio de igualdad de oportunidades. Esta doble vía generaba una insuficiente valoración social de la Formación Profesional que se constituyó en una vía educativa de segunda categoría. La Formación Profesional de primer grado era ineficaz y en ella se producían altas tasas de fracaso, estando desconectada del mundo productivo.

3º.- Por otro lado, el academicismo en exceso del Bachillerato (el BUP lo abandonaba el 48% del alumnado) se convertía en un mero paso hacia los estudios universitarios, sin sentido por sí mismo a efectos de inserción en el mundo laboral.

4º.- Por último, con la Ley General de Educación se producía un desfase entre la edad de escolarización obligatoria (14 años) y la edad de



entrada en el mercado laboral (16 años), anomalía que quedó corregida en la LOGSE con la extensión efectiva de la obligatoriedad hasta los 16 años.

## **2 ANTECEDENTES DE LA LOGSE. LEYES ORGÁNICAS PREVIAS**

Previamente a la implantación de la LOGSE, es necesario hacer mención a tres leyes importantes para la organización del sistema educativo que se publicaron en España previas a la LOGSE

### **2.1 LEY ORGÁNICA DEL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES (LOECE) (1980)**

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolar (LOECE) busca mejorar el proceso de democratización y participación de la sociedad en el sistema educativo establecido en la LGE. Es por ello que se crean, por primera vez, los consejos de dirección, dando entrada en el centro escolar a otros representantes de la comunidad educativa. Es el antecedente de los Consejos escolares. Así mismo se concede la libertad de creación de centros y que los mismos tengan ideología propia. Fue derogada por anticonstitucional,

### **2.2 LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) (1985)**

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) Es una ley para la organización de los centros, de corte progresista, que sustituyó a la LOECE de carácter más moderado. Establece los fines generales de la educación que deben girar en torno a la formación personal, intelectual y profesional del alumnado y en su

preparación para la participación social, democrática y solidaria y refrenda la garantía de una enseñanza básica, gratuita y obligatoria para todos tal y como estableció la Constitución en su artículo 27. Se crean los Consejos Escolares donde pueden participar todos los sectores de la Comunidad Escolar y se posibilita la libre asociación de padres y alumnos a través de asociaciones y confederaciones. El gobierno de los centros es ejercido órganos colegidos y unipersonales. El Director es elegido de manera democrática por el claustro y de entre sus miembros.

La LODE racionaliza la oferta de puestos escolares financiados con fondos públicos creándose la red de centros privados concertados.

Es de destacar que esta Ley estuvo vigente hasta hace muy poco tiempo, sobre todo lo referido a las relaciones de la administración educativa y los centros concertados.

La LODE (1985) es, sin lugar a dudas, el preámbulo de la LOGSE (1990) en el afán de hacer efectivo el derecho constitucional de todos a una educación de calidad.

### **2.3 LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG) (1995)**

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) se publicó después de que la LOGSE llevase un tiempo funcionando. Cierra la trilogía de normas establecidas por el gobierno del Partido Socialista (LODE-LOGSE-LOPEG). La ley regula la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos (Consejo Escolar y Claustro de profesores) para adecuarlos a lo establecido en la LOGSE. El Consejo Escolar ve reforzado sus funciones y se concede mayor importancia a la elección del Director/a, a la evaluación de los centros, de la labor directiva y de la inspección, así como a la formación del profesorado.

### 3 ESTRUCTURA DE LA LEY

#### 3.1 DIFERENTES ETAPAS EN EL NACIMIENTO DE LA LOGSE

Tras las elecciones de 1978 se llevan a cabo, entre todos los partidos, los Pactos de la Moncloa con el objetivo de favorecer la recuperación económica del país. En estos pactos se dedica un capítulo a la educación que implica, a pesar de las restricciones económicas considerables debido a la crisis del petróleo, el aumento del gasto, un plan extraordinario de escolarización, crecimiento y expansión de una red de centros, etc. En definitiva una importante inyección económica, preludio (Benavente, 2001), sin lugar a dudas, de futuras reformas del sistema educativo.

Ya en el verano de 1981, la Unión de Centro Democrático (UCD) lanzó el Libro Verde que analizaba la situación inestable de las Enseñanzas Medias, pretendiendo su reforma.

En 1983, el Ministerio de Educación y Ciencia dirigido por José María Maravall se plantea abiertamente en el documento “Hacia la Reforma” la reestructuración del sistema educativo español mediante una reforma curricular por un lado y estructural por otro que incluya, entre otras innovaciones, el periodo 12-16 años universal y obligatorio. Ello hace que se suspenda la reforma del ciclo superior de EGB que se estaba realizando.

En junio de 1987 el gobierno presenta el “Libro Blanco” para la Reforma del Sistema Educativo que fue sometido a debate durante el curso 87-88 entre diferentes sectores de las comunidades educativas.

En el año 1989 se difunden los diseños curriculares base (DCB) de los diferentes tramos educativos previstos en la norma: Infantil, primaria, secundaria y bachillerato a la vez que editan y reparten en todos los centros las famosas cajas rojas (que son ejemplificaciones del DCB del ministerio en todas las etapas)

Concluyendo este apartado, es necesario decir que la LOGSE es una reforma de ciclo largo, ampliamente debatida por los diversos sectores implicados en la educación (más de diez años de difusión y debate) y con dos equipos ministeriales (Maravall y Solana). La propuesta definitiva del Ministerio de Educación, realizada por el equipo catalán de Cesar Coll y A. Marchesi, quedó reflejada en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo tras el acuerdo con los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa y que tras ser debatido en el Parlamento, dio lugar a la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) el 13 de Septiembre de 1990 con el voto favorable de todos los grupos parlamentarios a excepción de los diputados del Partido Popular que siempre mostró su negativa a la LOGSE en todo el proceso de aprobación de la Ley.

La LOGSE estará vigente hasta Mayo de 2006. En sus diez años de aplicación, seis se hicieron bajo el gobierno del PSOE y cuatro del PP. Este partido habría de derogar la LOGSE para aplicar una nueva ley de educación: La ley de Calidad (LOCE).

### 3.2 OBJETIVOS DEL PROYECTO DE REFORMA

La LOGSE era necesaria como complemento a la LODE (participación en la gestión de la enseñanza) y como fórmula de mejora de las deficiencias y disfuncionalidades de la Ley General de Educación. En consecuencia, los objetivos del proyecto de reforma, muy en consonancia con los sistemas educativos europeos (Francia, Portugal), se pueden resumir en los siguientes apartados:

- Ampliación de la educación básica. Se establece una duración de 10 años para la educación básica, gratuita y obligatoria (6-16 años), Conseguir un sistema educativo comprensivo.
- Atención a los diversos intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Sistema educativo para la atención a la diversidad.

- Mejora de la calidad de la enseñanza: promoviendo la igualdad de oportunidades y la compensación de desigualdades sociales y culturales.

Los dos principios iniciales (comprensividad y diversidad del sistema educativo) han generado la polémica que aún hoy no está resuelta.

### 3.3 ARTÍCULADO

El articulado que se relata a continuación se apoya básicamente en el artículo 27 de la Constitución, que es en el que se sustenta el sistema y ordenamiento educativo español en la etapa democrática iniciada en 1978. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, tiene la siguiente estructura normativa (Mestres, 1991) y como en las anteriores normas que hemos analizado, solamente haremos mención a la escolaridad obligatoria que en la LOGSE ya alcanza los 16 años.

Preámbulo.

Título Preliminar.

Título Primero: Enseñanzas generales.

Título Segundo: Enseñanzas Régimen Especial.

Título III: De la educación de personas adultas.

Título IV: De la calidad de la enseñanza.

Título V: De la compensación de las desigualdades

Título VI: 19 Disposiciones adicionales.

9 Disposiciones transitorias.

44 Disposiciones finales.

#### TÍTULO PRELIMINAR

#### ARTÍCULO 3.

1.- El sistema Educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.

2.- Las enseñanzas de régimen general son las siguientes:

1. Educación infantil
2. Educación primaria
3. Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio
4. Formación profesional de grado superior
5. Educación Universitaria.

#### **ARTÍCULO 4.**

A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenido, 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.

#### **ARTÍCULO 5.**

1.- La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. Ésta años comprenderá diez años de escolaridad iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley

2.- La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

#### **CAPÍTULO PRIMERO: DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

#### **ARTÍCULO 7.**

1.- La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

2.- La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.

3.- En esta etapa, no es voluntaria ofertarla por la administración, con ella se pretende ayudar a compensar posibles carencias relacionadas con el entorno social, cultural o económico. El currículo de Educación Infantil se estructura en torno a tres áreas: Identidad y Autonomía Personal, Descubrimiento del Medio Físico y Social y el área de Comunicación y Representación. El área de Lengua Extranjera (Inglés) no se contempla en el currículo de la Educación Infantil.

La Religión se incluye en el segundo ciclo de la Educación Infantil para los niños cuyos padres lo soliciten, También están presentes a lo largo de toda la etapa ya través de las distintas áreas los temas transversales, tales como: la Educación Moral, para la Paz, para la Salud, para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos, Educación Ambiental y Educación del Consumidor. El currículo se aborda y trabaja en el aula de manera globalizada y los principios metodológicos deben favorecer que se produzcan aprendizajes significativos. El proceso de evaluación en esta etapa tiene un carácter global, continuo, formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **CAPÍTULO SEGUNDO: DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

### **ARTÍCULO 12.**

La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Los objetivos generales de esta etapa están expresados en términos de capacidades que deben ser desarrolladas en el alumnado. Los contenidos, con su triple vertiente (conceptual, procedimental y actitudinal), se organizan en áreas, sin que por ello pierdan su carácter globalizador. Todas las áreas contribuyen al desarrollo de las capacidades

expresadas en los objetivos generales de etapa. Para la Educación Primaria, las áreas obligatorias son: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera y Matemáticas. A éstas se añade el área de Religión, de oferta obligatoria para todos los centros y optativa para los alumnos. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requieren más del 55% del horario para las Comunidades Autónomas con otra lengua distinta del castellano y del 65% para aquellas que no la tengan. El horario restante es fijado por cada Comunidad Autónoma.

### **CAPÍTULO TERCERO. DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

#### **ARTÍCULO 17.**

El nivel de educación secundaria comprenderá:

a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.

b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

c) La formación profesional específica de grado medio.

#### **ARTÍCULO 18.**

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad 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.

Las áreas curriculares de la ESO son similares a las de la Educación Primaria, pero con una mayor delimitación de su ámbito de estudio. Estas áreas se concretan en diversas materias, entre las que el alumno puede elegir algunas como optativas. Las áreas obligatorias son: Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Tecnología y Música. También están presentes en la Educación Secundaria Obligatoria, como en el resto de los niveles educativos, la Religión y los temas transversales. Cada una de las



áreas tiene asignado un mínimo de horas lectivas obligatorias que no debe suponer más del 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas con lengua distinta del castellano, ni más del 65% para aquellas que no la tengan.

La metodología didáctica debe adaptarse a las características de cada alumno, favoreciendo su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. Asimismo, se le debe iniciar en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la evaluación ha de ser continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas o materias, y aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como al desarrollo de la práctica docente.

#### **ARTÍCULO 23.-**

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones para que determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios.

Al finalizar el primer ciclo y cada uno de los cursos del segundo ciclo, como consecuencia del proceso de evaluación, el conjunto de profesores de cada alumno ha de decidir de forma colegiada acerca de su promoción al ciclo o curso siguiente. La decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo o curso puede adoptarse una vez al término del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo ciclo. En los casos en los que eso no ocurra, los alumnos continuarán, aun cuando no hayan alcanzado los objetivos programados, su gradual proceso de aprendizaje promocionando al ciclo o curso siguiente con las oportunas medidas de adaptación curricular. En el caso de que estos alumnos sean mayores de 16 años, excepcionalmente, pueden acceder a los Programas

de Diversificación Curricular (PDC) o Programas de Garantía Social(PGS), encaminados a que alcancen las capacidades generales propias de la etapa.

#### **CAPÍTULO QUINTO: DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.**

1.- El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2.- La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

3.- La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales (Batres, 2004) aquéllos que requieren, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Entre las medidas ordinarias (dirigidas a la totalidad del alumnado) que contempla el sistema educativo para atender a la diversidad, se encuentran las siguientes: los sucesivos niveles de concreción curricular al centro de enseñanza, al grupo de alumnos y al alumno concreto; la optatividad de áreas y materias, que constituye un recurso en manos del alumnado para desarrollar sus preferencias personales; las de actividades de refuerzo y apoyo en las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua) y los agrupamientos flexibles o desdobles espacio-temporales, que suponen una variante de mayor extensión que los refuerzos o apoyos y siempre tienen carácter transitorio.

Una vez aplicadas las medidas ordinarias de atención a la diversidad, y habiéndose demostrado que son insuficientes para responder a las necesidades educativas de un alumno concreto, el sistema educativo contempla una serie de medidas extraordinarias. Estas son: la permanencia durante un año más en el mismo ciclo o curso; las adaptaciones curriculares significativas y muy significativas; los apoyos para los alumnos con necesidades educativas especiales: la diversificación curricular y, como recurso extremo, los Programas de Garantía Social (PGS).

#### **TÍTULO IV: DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

##### **ARTÍCULO 56.**

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

2. Las administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades.

#### **TÍTULO V: DE LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN**

##### **ARTÍCULO 63.**

1. Las políticas de educación compensatoria reforzaran la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

**ARTÍCULO 64.**

Las administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

**ARTÍCULO 65.**

1. En el nivel de educación primaria, los poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)

2. Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

### 3.4 ORGANIGRAMA DE LA LEY ORGÁNICA

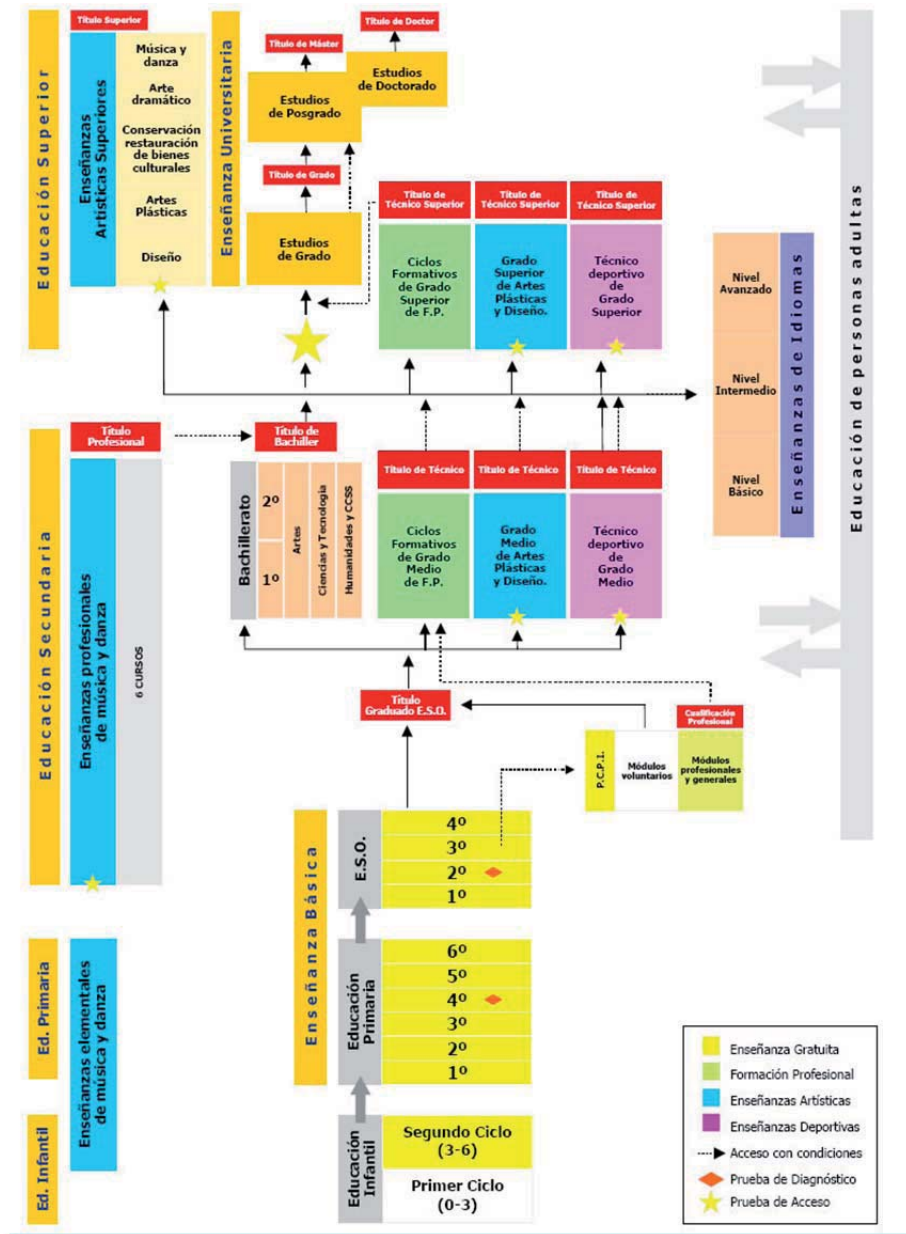


Figura 3. Organigrama de la Ley Orgánica.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

### 3.5 CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE

Tabla 3. Calendario de implantación de la LOGSE

AÑOS Y NUEVAS ENSEÑANZAS		ENSEÑANZAS QUE SUSTITUYEN
1993-1994	3° y 4° de Primaria	3° y 4° de EGB
1994-1995	5° de Primaria	5° de EGB
1995-1996	6° de Primaria	6° de EGB
1996-1997	1° de Enseñanza Secundaria Obligatoria	7° de EGB
1997-1998	2° de Enseñanza Secundaria Obligatoria	8° de EGB
1998-1999	3° de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Primero de Bachillerato	1° de BUP, 1° de F.P de Segundo Grado régimen Especial y Curso de acceso Enseñanzas complementarias
1999-2000	4° de Enseñanza Secundaria Obligatoria y 2° de Bachillerato	2° de B.U.P, 2° de F.P de Primer Grado, C.O.U, 2° de F.P de Segundo Grado, régimen Especial y 1° de F.P de Segundo Grado régimen Especial
2000-2001		2° F.P. de Segundo Grado régimen General y 3° régimen especial

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

### 3.6 PRONTUARIO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Es la nueva terminología que el docente debe conocer de la reforma curricular que se plantea. La reforma española, llevada a cabo siendo Ministro Javier Solana y con la clara influencia de los psicólogos y pedagogos catalanes del Equipo de Cesar Coll, tiene su fundamentación teórica en el constructivismo y en la filosofía de autores como Piaget o Ausubel dentro del paradigma científico

## CURRÍCULO

Término que aparece por primera vez como concepto en el mundo educativo español. El currículo tiene dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo (Coll, 1993), y, la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Esta doble función puede agruparse en torno a cuatro preguntas:

- **¿Qué enseñar?** La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
- **¿Cuándo enseñar?** La temporalización. Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
- **¿Cómo enseñar?** Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
- **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

En consecuencia el currículo es 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.

## FUENTES DEL CURRÍCULO

Este currículo ordenado para llevar a la práctica, tiene su origen en diferentes fuentes:

- **La Fuente sociológica** apunta a las demandas que la sociedad demanda del sistema educativo. El tipo de alumnos se pretende formar para asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

- **La Fuente psicológica** se relaciona con los procesos evolutivos y mentales que el alumno desarrolla en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Las Fuentes psicológicas de los DCB de la LOGSE se fundamentan en el aprendizaje constructivo y de los alumnos según las teorías de significativo, Vigotsky, Ausubel y Novack además del componente piagetiano del desarrollo intelectual.
- **La Fuente pedagógica** del currículo es la que tiene que ver con el diseño del currículo para llevarlo a la práctica. Para ello se debe tener en cuenta las experiencias pedagógicas acumuladas no sólo en España sino también en otros países. La Fuente pedagógica es insustituible en la construcción curricular.
- **La Fuente epistemológica** integran, finalmente, los conocimientos científicos de las correspondientes áreas o materias curriculares.

## ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

- **Los objetivos generales** de la etapa expresados en las capacidades que hay que desarrollar en el conjunto de la población escolar a través de la intervención educativa.
- **Las áreas curriculares.** La propuesta de áreas que se presenta para las distintas etapas educativas. En Educación Infantil representan una configuración de contenidos agrupados de forma global, mientras que en Primaria el peso de las áreas de conocimiento es mayor y en Secundaria Obligatoria la mayor parte de las áreas y materias corresponden a una única disciplina.
- **Objetivos generales de área** . En cada una de las áreas se formulan los objetivos generales también expresados en términos de capacidades, que se considera que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la etapa correspondiente.
- **Contenido.** Es uno de los elementos más novedosos e importantes de la nueva ley (Coll, Sarabia, Pozo, Enrics Valls, 1992) Es el centro del currículo En el DCB se entiende por contenidos aquellos



referidos a los conceptos, a los procedimientos, a las actitudes y valores. Hasta la fecha, en los planes de estudio tradicionales se le daba prioridad a los contenidos referidos puramente a hechos y conceptos (eran los más que se adecuaban a una enseñanza memorística). Los otros dos tipos de contenidos (procedimientos y actitudes) siempre estaban ausentes de los diseños curriculares. Dar un peso mayor a los contenidos de tipo conceptual y todo lo que ello conlleva en el resto del currículo (evaluación, metodologías, etc.) aún no han sido resueltos totalmente ni en la LOGSE ni en la LOE; al alumnado de la enseñanza obligatoria, básicamente la secundaria, se le sigue ofertando en la mayoría de las materias básicamente un currículo conceptual, recargado y escasamente significativo.

Se debe entender por tanto que es contenido cualquiera de los tres tipos citados ya que los mismos contribuyen de la misma forma e intensidad al desarrollo de las diferentes capacidades que se planteen.

Es en los Proyectos curriculares de Centro y Etapa (PCC-PCE) donde se deberán tomar las decisiones relativas a la distribución por ciclos, secuenciación y estructuración en unidades didácticas que quedarán reflejadas en las programaciones de aula.

- **Criterios de evaluación.** Como último elemento del currículo tenemos los criterios de evaluación. Estos establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. La evaluación debe cumplir una función formativa al ofrecer al profesorado indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos y la posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una Fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y

aprendizaje. De la evaluación del alumnado hablaremos más adelante.

- **Las concreciones de l currículo.** La LOGSE pretende mediar entre la tradicional planificación educativa del paradigma técnico donde es el estado quien la realiza de manera centralizada ( por ejemplo la Ley del 70) y la descentralización del paradigma científico donde deciden el estado, las Comunidades Autónomas y los centros educativos el diseño del currículo mediante as siguientes concreciones básicas:
- **Diseño Curricular Base (DCB)** . Primer nivel de concreción. Su elaboración corresponde (Otero, 1993) al ministerio de educación. Es un marco común, en el que se formula, en términos muy generales, un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones Se realiza mediante Reales Decretos Ministeriales (RRDD 1006 de 1991 para Primaria y R.R.D.D. 1007 de 1991 para Secundaria). A su vez, las Comunidades Autónomas tienen su espacio propio para introducir sus propios contenidos. Hacen un desarrollo normativo singular introduciendo un porcentaje determinado por ley. El espacio curricular de Canarias es del 35%
- **Proyecto Curricular de Centro (PCC)** . En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán los objetivos y los contenidos establecidos en el DCB y en los Decretos de las CCAA. Las decisiones, que son muchas, deben ser tomadas por los equipos docentes educativos del centro y deben garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares del nivel ciclo o etapa a la que se refiera el proyecto. Debe estar de acuerdo con el PEC. (proyecto educativo de centro) que es quien marca las directrices que deben seguir todos los miembros del centro.
- **Proyecto Curricular de Etapa (PCE)**. Sigue estando en el segundo nivel de concreción y es el documento que recoge el conjunto de decisiones del profesorado en cada una de las etapas que se imparten en el Centro. Los contenidos del PCE son, al igual que en los del PEC: Adecuar los objetivos generales del DCB y las

CCAA al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del alumnado. Debe contemplar: La distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas y los criterios generales sobre la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos. Así mismo debe explicitar las orientaciones para incorporar los contenidos transversales: educación moral y cívica, educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre sexos, educación ambiental, la salud, educación vial, del consumidor y los criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.

- **La programación de aula.** Es el tercer nivel de concreción curricular. Para la elaboración de las programaciones o unidades didácticas, las decisiones que se han tomado previamente en Proyecto Curricular de Centro y de Etapa serán fundamentales para el tercer nivel de concreción (Antúnez, Del Carmen, Zabala, 1992). Los acuerdos relativos a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc., de ciclo o etapa que se tomen en el centro, se desarrollarán posteriormente en estas programaciones. Los profesores deben diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo concreto de alumnos.
- **Programación General Anual Centro (PGAC).** Es el documento que recoge, para un curso académico, los diferentes elementos de concreción curricular que hemos citado así como otros elementos planificadores para un espacio temporal concreto (un curso académico).

## 4 NOVEDADES PEDAGÓGICAS DE LA LEY

### 4.1 TEMAS TRANSVERSALES

Respondían estos temas a problemas sociales (Lucini, 1994) y por ello se introducen en las materias de los Decretos de Currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria afectándoles a todas. Son transversales por atravesar el currículo. Los establecidos para todos los niveles son:

- La Educación moral y cívica.
- La Educación para la paz.
- La Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.
- La Educación para la salud.
- La Educación ambiental
- La Educación del consumidor.

Su pretensión es la formación de personas desde una concepción profundamente humanista (Lucini, 1994) y que reaccione de manera positiva ante determinadas situaciones socialmente problemáticas. En consecuencia, se pretende ayudar al desarrollo integral de la persona. La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales del alumnado, sino también y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social. Son materias que pretende impregnar todo el currículo aunque nunca tuvieron carácter prescriptivo. Para facilitar la labor del docente, el MEC en 1992 editó, dentro de las Cajas Rojas, un conjunto de libros elaborados por expertos en los temas en los que se recogen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del tema transversal en cuestión.

Los temas transversales, al igual que las Competencias Básicas en la LOE, suponen un conflicto para el docente que ha de llevarlos a la práctica ya que se encuentra con un currículo bicéfalo que le es complicado introducir en el aula.

## 4.2 TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ESO Y LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Conjugar diversidad y comprensividad es un reto que aun no se ha superado, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ya que el alumnado de esta etapa muestra unas peculiaridades en sus capacidades, intereses y motivaciones que son mayores en este período que en las anteriores etapas (Mauri, Del Carmen, Zabala, 1992).

**Optatividad:** En los cuatro años de esta etapa existirá un espacio creciente de optatividad que debe permitir a los alumnos elegir, de entre las alternativas de contenidos que se les oferten, aquellas que respondan mejor a sus necesidades, intereses y preferencias. La optatividad curricular es, por tanto, un espacio para atender a las diferencias de los alumnos en el marco establecido por los objetivos generales de etapa

**Diversificación curricular:** Si las adaptaciones curriculares individualizadas y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades generadas por el alumnado, el equipo docente de un centro tendría todavía otro elemento diversificador. La diversificación curricular sería un caso extremo de adaptación curricular en la cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de la etapa y emplear este tiempo en los ámbitos y en el espacio de optatividad. Este alumnado seguiría teniendo el referente de los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y de actividades. El carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la

diversidad exige un alumnado con un perfil determinado y que haya un compromiso y una aceptación previa por parte del alumno y de los padres.

Esta medida de atención a la diversidad, aunque costosa económicamente, es altamente exitosa para el alumnado que promociona en el 80% de los casos.

**Refuerzo educativo:** En Canarias es una medida que atiende al alumnado que viene con desfase curricular desde primaria durante las dos horas semanales que se dedica a la segunda lengua (Alemán o francés).

**PROMECO:** Medida específica de la Comunidad Autónoma Canaria para el alumnado conflictivo de secundaria. Consiste en la separarlos del grupo original, durante unas determinadas horas, con una adaptación del currículo basado, de manera fundamental, en la adquisición de habilidades sociales.

**Las adaptaciones curriculares :** Una propuesta curricular abierta es uno de los instrumentos más valiosos para responder a la diversidad ya que permite atender la necesidad específica de cada alumno (Marchesi, 2004). La elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) constituye la estrategia a seguir cuando un alumno necesita alguna modificación en la ayuda pedagógica que se le ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades. En general, estas modificaciones pueden ser de tres tipos:

**Adaptación poco significativa :** En la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.

**Adaptación significativa:** En la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos

**Adaptación muy significativa:** Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a ciertos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera permanente.

**Materiales curriculares: las cajas rojas.** Las llamadas Cajas Rojas contenían los materiales para la Reforma que el Ministerio de Educación envió a todos los centros (en primer lugar a los centros experimentales) con ejemplificaciones de todas las materias (Santamaría, 1991) de acuerdo con el nuevo currículum establecido en los respectivos decretos leyes. La intención era que cada centro y profesorado contara con las ayudas suficientes en su etapa (Infantil, Primaria y Secundaria) y materia para la elaboración del proyecto curricular de centro y etapa.

### 4.3 LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

En la LGE la evaluación tenía como objetivo, básicamente, comprobar la adquisición de los aprendizajes en el alumnado. En el nuevo sistema educativo, la LOGSE, ésta no se circunscribe a un solo aspecto (Benedicto, 2000) sino que se extiende a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: Alumnado, Profesorado, Centros educativos y la Administración. Educativa en su conjunto.

### *Evaluación de los alumnos*

La evaluación del alumnado no difiere en exceso de la que se realizaba en La LGE. Ya conocíamos la evaluación continua, criterial, contextualizada, realizada a lo largo del proceso educativo, integrada en el mismo y centrada en la mejora y valoración del proceso de enseñanza. La evaluación del alumnado se convierte en autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y si es necesario, reformularlo y adaptarlo.

En consecuencia, los adjetivos con que se reviste el término de evaluación en el alumnado en la LOGSE (continua, sistemática, flexible, orientadora de procesos, etc.) ya estaban contemplados en la anterior ley. Sin embargo, de la misma manera que no se realizó este tipo de evaluación, con todas sus características, en la LGE y se siguió la metodología tradicional del examen como única fórmula de calificación, en la LOGSE en el tramo de Secundaria se siguió el mismo método de comprobación de los aprendizajes en el alumnado. La diversidad de instrumentos sólo la empleó un minoritario número de profesorado.

A nivel administrativo, el alumnado no debe repetir o permanecer más de un año en el mismo ciclo y no producirse más de dos repeticiones en el conjunto de dos etapas (primaria y secundaria). En todo caso, las repeticiones deben ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas. La repetición no soluciona el problema del fracaso escolar. En la actualidad son los Informes Pisa, evaluación tras evaluación, los que mantienen esta afirmación. Nuestro sistema educativo sigue soportando cifras cercanas al 30% de fracaso escolar.

Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos que hayan logrado los objetivos de esta etapa obtendrán un título que permitirá acceder al Bachillerato y a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional.



El alumnado, de no conseguir el título de Secundaria, accederá a los programas de Garantía Social, que tienen el objetivo de conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional. Los PGS son la última oportunidad educativa que tenía el alumnado para permanecer en el Sistema Educativo.

### *Evaluación de los centros escolares*

La LOGSE plantea que la evaluación de los centros escolares es esencial para su funcionamiento. Según Del Carmen y Zabala (1991) tienen la posibilidad de hacerlo de manera interna a través de los diferentes órganos de funcionamiento) y además necesario que sean evaluados de manera externa por la Inspección de Educación que pueden hacer valoraciones útiles para reconducir determinados aspectos del funcionamiento de los centros cuando sea preciso. Lo anterior implica un análisis cualitativo cuidadoso de las condiciones de cada centro escolar así como una observación relativamente frecuente y detenida de los centros.

En el caso de la Comunidad Autónoma, la evaluación de centros la realiza el ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad) a través del PECCAN (Plan de Evaluación de los Centros de Canarias) con la estrecha colaboración de la Inspección y de otros agentes externos, como los asesores de CEP y los Equipos de Orientación. Así mismo se realizan desde los Centros los Proyectos de Evaluación Interna. Realizada los distintos tipos de evaluación, se confeccionan, en base a los resultados obtenidos, los planes de mejora con la implicación de los claustros y de los agentes externos mencionados.

### *Evaluación del sistema educativo*

La evaluación del sistema educativo, debe referirse al funcionamiento de la Administración Educativa, los centros, servicios y

programas y por último, a los agentes, es decir, a los profesores y alumnos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar el sistema educativo es complejo y no debe limitarse sólo a los resultados de los procesos educativos, sino también a los recursos invertidos, a los contextos. La evaluación del sistema educativo la realiza el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) con la participación de las Comunidades Autónomas. En el caso canario es el Instituto Canario de Evaluación y Calidad (ICEC) el que se ocupa de la evaluación externa de los centros además de colaborar con el INCE en la evaluación del sistema educativo canario, todo ello bajo la dirección de la Viceconsejería de Educación.

#### **4.4 LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE EN CANARIAS. OBJETIVOS Y DESARROLLO NORMATIVO**

La implantación LOGSE comenzó en Canarias en el curso 1992-1993 coexistiendo con las enseñanzas de la LGE. La ESO se implantó con ritmos diferentes en cada Comunidad Autónoma. Sólo Navarra y el País Vasco adelantan las enseñanzas de tal manera que en el curso 1998-1999 tenían la LOGSE implantada. Esta implantación diferente en cada Comunidad no ayudó a la nueva Ley: diferencias en el currículo, optatividad, horarios, exámenes en Setiembre y otras cuestiones, donde era evidente la confrontación de centro-periferia o la pugna ideológica de las comunidades gestionadas por el PP y las del PSOE. Por último es necesario mencionar que la etapa ESO tardó mucho tiempo en considerarse una etapa única (12-16). En muchas zonas se daba el primer ciclo en los centros de primaria y el segundo ciclo en los institutos. Esta división errónea no contribuyó a darle sentido de etapa única a la ESO.

En Canarias, en 1989-1990, la Consejería de Educación puso en marcha el Gabinete de la Reforma y durante el curso 89/90 se edita el Mapa Escolar de Canarias (vigente en la actualidad) y se proponía los siguientes objetivos:

- Cubrir toda la demanda de puestos escolares de la población de 3 a 6 años y asegurar la extensión de la educación obligatoria.
- Incorporar en el sistema las especialidades de Música, Educación Física e Idiomas en Primaria.
- Garantizar una adecuada orientación educativa y profesional a los alumnos de Secundaria.
- Ofertar la Educación Primaria con sus tres ciclos sin tener en cuenta el número de alumnos, evitando con ello el transporte escolar.
- Crear los Centros de Recursos (CER) en las zonas rurales como apoyo a las unitarias o centros de hasta cinco unidades.
- Se crea la red de transportes, comedores y residencias escolares en toda la comunidad autónoma para garantizar el acceso de todo el alumnado a la educación secundaria.
- Se crean los CEOs (Centros de Educación Obligatoria) en aquellas zonas de especiales circunstancias geográficas de lejanía (Mogán, Tunte, Artenara, Castillo del Romeral). En estos centros se imparte desde infantil a secundaria.
- Se crean los distritos educativos. En el distrito en que el alumno comienza su escolaridad en infantil, podrá continuar su escolaridad ya que tiene reservada su plaza escolar hasta bachillerato.

En cuanto a la normativa, una vez publicada la básica estatal, se empieza a desarrollar la propia tal y como está establecido en el Estatuto de Autonomía, en su ámbito competencial. Aquí sólo vamos a mencionar aquellos Decretos y Órdenes más importantes en los diferentes niveles educativos obligatorios así como aquellos otros relacionados con la organización de centros. Si observamos las fechas de la normativa, los años 1993, 1994 y el 1995 fueron de intensa actividad de ordenación del sistema LOGSE en Canarias.

Básicamente en todas las etapas el proceso normativizador es el siguiente: Decreto del currículo; Orden de evaluación de dicho currículo; Normas de organización y funcionamiento de las etapas educativas así

como orientaciones para la elaboración de la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las etapas educativas.

A lo anterior se añade otras normas importantes para el funcionamiento del sistema: Decreto de Derechos y Deberes del alumnado; Decreto de la orientación educativa; Decreto de la Inspección de Educación y regulación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas y de sus Federaciones y Confederaciones.

#### **NORMATIVA DE INFANTIL:**

- **DECRETO 89/1992, DE 5 DE JUNIO**, por el que se establece el currículo de Educación Infantil.
- **ORDEN DE 24 DE MARZO DE 1993**, sobre evaluación en Educación Infantil.
- **ORDEN DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1992**, por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil en la C.A.C.
- **RESOLUCIÓN DE 20 DE OCTUBRE DE 1992** de la DGOIE por la que se regula la elaboración de los Proyectos Curriculares y se dictan instrucciones en materia de organización escolar evaluación.

#### **INFANTIL-PRIMARIA:**

- **DECRETO 119/1995 DE 11 DE MAYO** por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- **RESOLUCIÓN DE 14 DE JULIO DE 1995**, de la Dirección General de Centros, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria dependientes de esta Consejería.

#### **PRIMARIA:**

- **DECRETO 46/1993 DE 26 DE MARZO** por la que se establece el currículo de Educación Primaria.
- **ORDEN DE 29 DE MARZ O DE 1993** sobre evaluación en Educación Primaria.
- **RESOLUCIÓN DE 10 DE DICIEMBRE DE 1993**, de la DGOIE por la que se establecen orientaciones para la elaboración de la secuencia de objetivos, contenidos, y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria.

#### **SECUNDARIA:**

- **DECRETO 130/1995 DE 11 DE MAYO**, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- **DECRETO 310/1993, DE 10 DE DICIEMBRE** por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- **ORDEN DE 13 DE MAYO DE 1993** sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria.
- **RESOLUCIÓN DE 23 DE JUNIO DE 1995** de la DGOIE, por las que se establece orientaciones para la elaboración de la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- **ORDEN DE 3 DE JUNIO DE 1996** por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la ESO.

#### **DISPOSICIONES Y NORMATIVA COMÚN:**

- **DECRETO 292/1995 DE 3 DE OCTUBRE** de Derechos y Deberes del alumnado.
- **DECRETO 23/1995 DE 24 DE FEBRERO** por la que se regula la orientación educativa en la CAC.

- **DECRETO 60/1995 DE 24 DE MARZO** de Ordenación de la Inspección de Educación en la CAC.
- **DECRETO 234/1996 DE 12 DE SEPTIE MBRE** por el que se regulan las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas y de sus federaciones y Confederaciones en los centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias de la CAC.
- **DIFUSIÓN DE LAS NUEVAS ENSEÑANZAS: “LA MALETA” DE LA REFORMA EDUCATIVA EN CANARIAS.** Material de difusión de la DGOIE (Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa) del Gobierno de Canarias compuesto por información básica de la Ley; sus distintas etapas educativas, las características así como un juego de transparencias que se hacía llegar a cada uno de los centros educativos a través de los Centros de Profesores. Esta maleta pedagógica no incluía ninguna propuesta curricular a diferencia de las Cajas Rojas del MEC que sí incluía ejemplificaciones.

## 5 CONCLUSIONES

1ª.- La reforma de la LOGSE afecta, como hemos visto, a la estructura del sistema educativo y al currículo de las diferentes etapas. Bolívar y Diéguez (2000) Señalan que predomina el modelo constructivista y el aprendizaje significativo de la educación enunciados por autores como Ausubel, Vigostki y Piaget. Es una reforma de ciclo largo (más de 10 años de gestación), frente a un año de la LGE y doce de puesta en práctica frente a los 10 de la LGE; en el caso de la LOGSE la gestación, tan prolongado en el tiempo, creó más resistencia al cambio en el profesorado. La reforma curricular fue muy contestada y poco aceptada, básicamente, por el profesorado licenciado de secundaria (Sala, 2002)

2º.- A pesar del acuerdo básico que se alcanzó sobre educación en el artículo 27 de la Constitución, las visiones sobre el modelo educativo, sus prioridades y los principios educativos a desarrollar, no coinciden entre los principales partidos políticos y organizaciones educativas españolas.

Existe una clara contradicción entre las propuestas conservadoras y las progresistas al planificar o diseñar el modelo educativo. Por eso surge un nuevo argumento para explicar las continuas Reformas Educativas que hemos vivido en España. Cada vez que se produce un cambio ideológico en el Gobierno se intenta modificar la legislación y la organización de la enseñanza de acuerdo a los principios, intereses y criterios que defienden las organizaciones que acceden al poder.

**3º.-** Tal y como reconocen Rey y Santamaría (1992) las editoriales y los libros de texto son los auténticos protagonistas de la mayoría de las reformas educativas. Con la reforma LOGSE, ocurrió que en lugar del profesor fueron las editoriales las que marcaron las diferentes concreciones del currículo, incluso las programaciones de aula (Martiniano, 1991). El profesor, para asegurar el éxito de la reforma curricular en sus diferentes niveles, debió tener un papel activo y ser el autor y protagonista del cambio y no someterse a la tiranía de los libros de texto, de las editoriales y de las programaciones en CDs que admitía la posibilidad de que el Centro personalizara el documento burocrático.

**4º.-** El artículo 16 de la Constitución Española establece con referencia al culto religioso que:

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.

3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

A pesar del reconocimiento explícito de la libertad religiosa en nuestra Carta Magna, ha sido una constante que la Iglesia católica haya dominado siempre el panorama educativo español. Tanto en la Ley Moyano y en la Ley General de Educación ese dominio siempre estuvo presente. El Estado se desentendía de la educación y era la iglesia la que

dominaba y adoctrinaba en la enseñanza pública y en la enseñanza privada, tanto desde el punto de vista ideológico como religioso. La implantación de la iglesia en la enseñanza privada, con centros educativos propios, se hacía a partir de secundaria. Esta situación continúa en una ley progresista como la LOGSE. La enseñanza de la Religión está determinada por los acuerdos de la Santa Sede del 3 de Enero del 1979. Estos acuerdos fueron hechos con la máxima discreción, sigilo y rapidez. De esta manera, los planes educativos deben incluir, de manera forzosa, la enseñanza de la religión y además debe ser impartida en todos los centros en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales por aquellas personas que el Obispado proponga. El profesorado que imparte la materia no le paga el Obispado sino el Estado o la CCAA correspondiente. En el mejor de los casos, los centros ofertan una materia alternativa a la Religión que tiene escaso peso curricular.

Podemos afirmar que en la LOGSE hay una confesionalidad católica encubierta.

**5º.-** En los documentos Institucionales en la LOGSE, al igual que en otras reformas, se detecta siempre un cambio en el lenguaje educativo que afecta a diferentes documentos, el PEC, PCC, PCE, programaciones de ciclo, nivel, materia o área y que el profesorado debe dominar y que este profesorado lo percibe como documentos burocráticos, requerimientos administrativos (Coll, Martí, Mauri, Onrubia, Zabala, 1993). Todo coincide con la ley del de 1970 y posteriormente lo hará con la LOE. La colonización administrativa de los centros hace que se acentúe la ordenación y reglamentación de “arriba abajo” con muy poca capacidad de autonomía en los centros.

**6º.-** Centros Privados-Concertados sostenidos con fondos públicos: La LOGSE, encontró un profundo cuestionamiento del profesorado de secundaria que puso en peligro los principios del modelo comprensivo y la configuración de la Etapa de Secundaria ya que la misma es la más conflictiva por el alumnado diverso y heterogéneo. La comprensividad y conflictividad de la etapa es rentabilizada por los Centros Concertados y Privados, generalmente en manos de patronatos conservadores y



católicos. Se relega la enseñanza pública a la población más marginal, desmotivada y alejada de los núcleos importantes de población que es donde están concentrados este tipo de centros. La escuela pública ve roto el principio de igualdad según sea el origen social, cultural o étnico. Se corre el peligro y riesgo de convertirse en centros asistenciales.

**7º.-** Comprensividad y diversidad: Estos dos conceptos no acabaron de cuajar con la LOGSE, ni tampoco lo harán con la LOE. La gestión del aula es totalmente diferente en Primaria que en Secundaria. En Secundaria y dada la existencia de alumnado difícilmente motivable (Pastor, 2002) se requiere de esfuerzos adicionales del docente así como planteamientos metodológicos diferentes. Este alumnado genera climas de convivencia no deseados y se produce, sobre todo, en los institutos de zonas marginales y suburbanas.

Por otro lado, Batres y De Paz (2004) reconocen que en el modelo comprensivo las adaptaciones curriculares individualizadas generan dificultades al profesorado para su ejecución en el aula. De cualquier manera la LOGSE al igual que la LGE, no acabó con el declive del rendimiento escolar y otros parámetros o indicadores (absentismo, abandono, idoneidad) demuestran que el sistema educativo debe mejorar.

**CAPÍTULO V. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN  
(2006)**



## 1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y ANTEDECENTES NORMATIVOS A LA LOE

La generalización de la educación básica en España ha sido tardía, ha costado más de 130 años. Aunque la obligatoriedad escolar se hacía efectiva en 1857, con el artículo 7 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida por Ley Moyano, que establecía 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 la de nueve; a no ser que proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.*

Hubo que esperar hasta la década de los noventa del siglo pasado para que dicha prescripción legal se hiciese realidad en nuestro país.

En los años treinta del siglo XX, la II República Española hizo enormes esfuerzos en la escolarización de una sociedad agrícola, rural y analfabeta y en la construcción de escuelas, además de dignificar la profesión docente. Sin embargo, las dificultades económicas del momento y la guerra civil, abortó el loable intento de los gobiernos republicanos que veían y creían firmemente en la educación la fórmula, la manera de regenerar y mejorar el país.

Es necesario mencionar que la primera reforma estructural a la par que curricular lo fue La Ley General de Educación de 1970 que supuso, en parte, el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español en cuanto a la escolarización. Hizo la enseñanza más comprensiva por cuanto alargó la escolaridad hasta los catorce años y supuso un esfuerzo en la construcción de centros escolares con una perspectiva mucho más moderna (laboratorios, bibliotecas, gimnasio) que la de la precariedad de construcciones escolares existentes hasta ese momento.

En 1985 se publica la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Trata básicamente de la organización del sistema y proporcionó un decidido impulso al proceso de modernización educativa en España. No fue una reforma en el sentido amplio de la palabra ya que ni hizo reformas estructurales ni curriculares. Fue una ley administrativista y muchos de sus artículos se mantienen vigentes en la actualidad, tras la publicación de la LOE.

A la ley se le presentó un recurso previo de inconstitucionalidad promovido por 53 diputados de la oposición conservadora que fue desestimado por el Tribunal Constitucional. Los recursos al Tribunal Constitucional y la falta de acuerdos o consensos entre las fuerzas políticas mayoritarias, han hecho de la normativa de educación un continuo vaivén de cambios o reformas legislativas totales o parciales que no facilitan para nada el quehacer diario del profesorado en particular y de la sociedad en general

Avanzando en el tiempo, en 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), reforma en profundidad de la estructura del sistema, estableció en diez años el periodo de obligatoriedad escolar, aumentando la comprensividad hasta los dieciséis años. Es pues, a finales del siglo XX cuando se consigue que todos los jóvenes españoles de ambos sexos y cualquier condición, asistiesen a los centros educativos entre los seis y los dieciséis años. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986 (el Tratado de Adhesión del Reino de España, suscrito al amparo del artículo 93 de la Constitución Española, fue publicado el 1 de enero de 1986).

En 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE y que eran claramente insuficientes para mejorar el sistema educativo español y ganar en calidad una vez conseguidas la plena escolaridad.

En el año 2002, el Partido Popular gana las elecciones por mayoría absoluta y con el apoyo de Coalición Canaria promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) Ley 10/2002, de 23 de diciembre. Fue una de las leyes más emblemáticas del PP, aunque muy controvertida a nivel social y profesional. Es una ley selectiva con la comprensividad y excluye al alumnado menos capacitado derivándolos, a edades tempranas (14, 15 años), a programas de iniciación profesional (PIP) de tal manera que los saca de un sistema donde solo quedan los más capacitados y seleccionados.

Debemos concluir por tanto (Sánchez, 2011) que los avances en cuanto a la escolaridad universal de la población, aunque con un siglo más tarde con respecto a Europa, se consiguieron en España cuando concluía el siglo XX. Pero, desde mediados de la década de los noventa, se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad del sistema educativo. Deben mejorar los resultados de nuestro alumnado. La realización de diversas evaluaciones con la participación española en algunos estudios internacionales evidencia unos niveles insuficientes de rendimiento con respecto a otros países de nuestro entorno europeo.

En consecuencia, es necesario mejorar la calidad de la educación a la vez que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones: calidad y la equidad son dos principios a los que no se debe renunciar: es posible combinar calidad y equidad.

## 2 ANTEPROPUESTA DE LEY

### 2.1 SEIS PROPUESTAS PARA EL DEBATE

En septiembre de 2004 se presenta a la sociedad en general, y al mundo educativo en particular, el documento *Una educación de Calidad para todos... y entre todos. Propuestas para el debate*. Está articulado en torno a seis foros (Almeida, Hernández, Martínez, 2010), a los que se

podía dar respuestas y aportaciones de manera individual o colectiva. Como fondo del debate estaban las recomendaciones europeas: Calidad y Equidad de los sistemas educativos. Los temas objetos de debate, eran los siguientes:

2.1. La educación temprana y la prevención de las desigualdades: todo lo relacionado con la educación infantil, la educación primaria y la iniciación temprana a las lenguas extranjeras y las tecnologías de la información y la comunicación

2.2. La sociedad del conocimiento no admite exclusiones: Las cuestiones relativas a la educación secundaria y prevención del abandono escolar.

2.3. La formación profesional: Dedicado a debatir las cuestiones relativas a la formación profesional

2.4. Los valores y la formación ciudadana: cuestiones relativas a la educación en valores y a la enseñanza de las religiones.

2.5. El profesorado: dedicado a debatir importancia de la valoración de la profesión docente para una educación de calidad.

2.6. Cada centro, un universo: dedicado a debatir las cuestiones relativas al servicio público de la educación, la participación, la dirección, la autonomía y la evaluación

A continuación y con toda la información recogida en este proceso, el Ministerio de Educación presentaba a la sociedad el documento *Una educación de Calidad para todos... y entre todos* (2005). *Informe del debate*, que debía ser la plataforma sobre la que se construiría la futura ley orgánica de educación

## 2.2 UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y ENTRE TODOS

En definitiva, el documento base fue denominado **“Una educación de calidad para todos y entre todos”** y se pretendía un sistema educativo ampliamente debatido. Es en este año cuando el Gobierno Socialista propuso el anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Estaba compuesto de una introducción, seis capítulos principales, y diversos anexos estadísticos.

### **LA EDUCACIÓN TEMPRANA.**

1. El carácter de la educación infantil.
2. Prevención de los problemas de aprendizaje en la educación primaria

### **LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO NO ADMITE EXCLUSIONES.**

- 3.- La incorporación gradual desde la primaria a la secundaria.
- 4.- Diversidad de alumnos, diversidad de soluciones en la ESO

### **COMPETENCIAS Y SABERES PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.**

5. El alfabeto del siglo XXI: iniciación temprana a las lenguas extranjeras y a las tecnologías de la información y la comunicación.
6. Un bachillerato especializado y formativo: modalidades y opciones
7. El título de bachiller y el acceso a la educación superior
8. La respuesta de la formación profesional a las necesidades de cualificación



### **LOS VALORES Y LA FORMACIÓN CIUDADANA.**

9. Qué valores y cómo educar en ellos

10. La enseñanza de las religiones

### **EL IMPRESCINDIBLE PROTAGONISMO DEL PROFESORADO**

11. Calidad y valoración de la profesión docente.

### **CADA CENTRO, UN UNIVERSO DE POSIBILIDADES**

12. La elección como derecho y la pluralidad como valor

13. Participación y dirección: corresponsabilidad

14. Autonomía y evaluación.

Durante seis meses las Comunidades Autónomas, las organizaciones representativas del sector, los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos expresaron su opinión y manifestaron sus propuestas. Además, muchas otras personas a título individual y colectivo, asociaciones profesionales, colectivas y sindicatos educativos, hicieron sus reflexiones y propuestas sobre el documento que fueron enviadas al Ministerio para su consideración. La idea era confeccionar una ley progresista, apoyada de manera mayoritaria por el sector educativo y que contaba con una memoria económica de más de 7 millones de euros a los que había que unir los convenios con las CCAA y los programas específicos (biblioteca, ordenadores, infraestructuras, etc.).

Pasado los seis meses de consulta, el Gobierno eleva a las Cortes Generales, en el mes de julio de 2005, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) para iniciar su trámite parlamentario. Se presenta asimismo y de manera conjunta los Objetivos Europeos y Españoles en educación para el año 2010 (nacidos de los acuerdos de Lisboa).

En su aprobación final contó con los votos en contra del PP (139) y 12 abstenciones (CIU y tres diputados del grupo mixto) y con el respaldo del resto de grupos de la cámara que ascendía 181 votos

La LOE fue una ley que nació sin consenso: con la oposición frontal por parte del partido conservador, la Iglesia y la Escuela concertada católica. Esto provocó masivas concentraciones en su contra en las calles de Madrid. Las mismas se atemperaron tan pronto como los centros concertados se desligaron ya que se les aseguraron la financiación que pretendían.

### **3 ESTRUCTURA**

#### **3.1 TITULOS Y COMENTARIOS**

El Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) tal y como recoge Escamilla, y Lagares (2006) tiene tres principios rectores a destacar: El primero consiste en proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado de los diferentes niveles del sistema educativo. Conseguida la escolarización plena con la LOGSE en los años noventa, el objetivo siguiente es mejorar los resultados generales (éxito escolar) reduciendo las tasas de fracasados en la educación básica y, como consecuencia el posterior abandono temprano a edades tempranas sin la titulación exigida.

El Segundo principio se fundamenta y exige la realización de un esfuerzo compartido. El esfuerzo no debe ser sólo del alumno sino de todos los implicados en la educación, también de sus familias, del profesorado, de los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, de la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El Tercer principio, y no por ello el menos importante, que se debe destacar en la LOE es el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años en la educación no universitaria. El proceso de construcción europea está llevando a la convergencia de los sistemas de educación, lo que se ha traducido en el

establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. Cabe destacar que, para el mencionado siglo, el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 se fijó como objetivo estratégico la consolidación de una economía basada en el conocimiento, además de tres objetivos básicos: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación; facilitar el acceso de todos a la educación y a la formación permanente, y abrir los sistemas de educación y de formación al mundo.

A todo ello hay que añadir los objetivos Europeos 2010 así como los benchmark o puntos de referencia europeos 2020. En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada por la UE (por ejemplo, Las tasas de escolarización en educación infantil), en otros como éxito escolar, abandono temprano, la escasa titulación en secundaria, etc.,) la distancia es bastante notable.

El Preámbulo de la Ley concluye con cuatro aspectos.

1.-Se establece que debe haber un equilibrio entre la normativa general (estatal y autonómica) que todos deben respetar y la necesaria autonomía de los centros que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas, a las características de su alumnado, de la zona donde está inmerso, con el objetivo de conseguir el éxito escolar

2.- En segundo lugar es necesario que esta autonomía pedagógica y de gestión obligue al centro a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La evaluación de centros se convierte en un instrumento para valorar los resultados de los procesos internos del centro. Pero no solo se evalúa el funcionamiento del centro: hay que añadir procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa como alumnado, profesorado, currículo y administraciones.

3.- El profesorado es, en el tercer aspecto sobre el que recae el compromiso de llevar a las aulas la normativa prescrita. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, que los padres y

las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la Ley se estructura en un preámbulo, un título preliminar, siete títulos, 155 artículos, veintidós disposiciones adicionales, trece disposiciones transitorias, una cláusula derogatoria y ocho disposiciones finales

**EL TÍTULO PRELIMINAR** comienza con el Capítulo I dedicado a los principios y los fines de la educación, El Capítulo 2 establece la estructura de la enseñanza. El Capítulo 3 hace referencia al currículo, estableciendo sus componentes y en el Capítulo 4 se establecen la distribución de competencias entre las diferentes administraciones.

**EL TÍTULO I** tiene nueve capítulos y en ellos se establece la estructura de las enseñanzas: Infantil, Primaria, Secundaria y Postobligatoria. La educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa y gratuita en el segundo ciclo (3-6 años). Las enseñanzas que tienen carácter obligatorio son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria y se realizarán las evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas en cuarto de primaria y segundo de la ESO.

**EL TÍTULO II** con sus cuatro capítulos, tiene como fin de garantizar la equidad del sistema, se aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo (N.E.A.E.) y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye el tratamiento educativo del alumnado con déficit derivados de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. También precisan un tratamiento específico los alumnos con

altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo. El título II trata asimismo de la programación de la escolarización de estos alumnos en centros públicos y privados concertados, garantizando una adecuada y equilibrada distribución entre ambos tipos de centros.

**EL TÍTULO III** aborda el protagonismo que debe adquirir el profesorado en el desarrollo de la Ley. Se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, teniendo en cuenta el nuevo espacio europeo de educación superior (Bolonia). La formación inicial debe incluir la preparación científica, pedagógica y didáctica a completar con la tutoría por parte de compañeros experimentados.

**EL TÍTULO IV** trata de los centros docentes, sus tipos y su régimen jurídico, así como de la programación de la red de centros. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas podrán acogerse al régimen de concertados, estableciéndose los requisitos que deben cumplir los centros privados concertados.

**EN EL TÍTULO V** la Ley concibe la participación como un valor básico en el funcionamiento del sistema educativo. Por ello, se garantizará la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos a través de los órganos pertinentes: Consejo Escolar, Claustro y órganos de coordinación docente. Junto a la participación, se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes a través de la elaboración de sus proyectos educativos, de gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento.

**EL TÍTULO VI** se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación. La

evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación (IE), que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Se realizará un informe anual al Parlamento, con los resultados que arrojen las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores del sistema educativo y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

**EL TÍTULO VIII** establece una Memoria que recoge los compromisos de gasto para el período de implantación de la Ley (2010) y las disposiciones adicionales se refieren al calendario de aplicación de la Ley.

Como en todas las reformas educativas estudiadas hasta el momento, a saber: Ley Moyano de 1857, la Enseñanza de la Segunda República de 1931, La Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE de 1990, en la estructura articular de la Ley sólo analizaremos aquellos aspectos que hagan referencia a la enseñanza obligatoria en el caso que nos ocupa, Infantil, Primaria y Secundaria además de aquellos aspectos planificadores y organizativos que son transversales a todo el sistema que se reforma.

A continuación se exponen aquellos más importantes.

## **TITULO PRELIMINAR.**

### **CAPITULO I**

Establece los principios y fines de la educación en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En lugar destacado aparece el principio de la calidad en la educación en

condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual.

## **CAPITULO II**

En este capítulo se establece la estructura de las enseñanzas, recuperando la educación infantil como una etapa única y consolidando el resto de las enseñanzas actualmente existentes, por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa organización una base sólida para su desarrollo. Se regula la educación básica con carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos con diez años de duración.

### **ARTÍCULO 3. LAS ENSEÑANZAS.**

1. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- a. Educación infantil
- b. Educación primaria
- c. Educación secundaria obligatoria

La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica.

### **ARTÍCULO 4. LA ENSEÑANZA BÁSICA.**

1. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos.

2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen

ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.

3. A lo largo de la enseñanza básica se garantizará la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

En los capítulos I y II no hay diferencias sustanciales con la LOGSE ya que se sigue las directrices de la Unión Europea

#### **ARTÍCULO 5. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.**

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

La ley recoge este objetivo europeo que pretende conseguir que el alumnado continúe estudios una vez finalizada la secundaria entre los 17 y 24 años (que el abandono escolar temprano descienda a niveles europeos).

#### **ARTÍCULO 6. CURRÍCULO.**

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas.



3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas no requerirán más del 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial, ni del 65% para aquellas que no la tengan.

Se añade un nuevo elemento a la definición de currículo que no se hacía en la LOGSE. Son las competencias claves, keys (llaves) o básicas y que fueron definidas, a nivel europeo (Consejo de Europa, OCDE), por DESECO (Definición y Selección de Competencias) primeramente y posteriormente por otros autores. Las competencias básicas (CCBB) son aquellas que deben ser dominadas por el alumnado para desenvolverse plenamente en la era del conocimiento del siglo XXI. Haremos, por su importancia, un apartado dedicado a las CCBB en este trabajo.

## **TÍTULO I: LAS ENSEÑANZAS Y SU ORDENACIÓN**

### **CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INFANTIL.**

#### **ARTÍCULO 12. PRINCIPIOS GENERALES.**

1. La educación infantil constituye la etapa educativa que atiende a niñas y niños hasta los seis años de edad.

2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

4.- Las administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Se podrán establecer convenios con las corporaciones locales, otras administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

5. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. Con el fin de garantizar una oferta suficiente de plazas en los centros públicos se podrá establecer conciertos con centros privados en el contexto de su programación educativa.

Es este un objetivo europeo como fórmula o manera de garantizar la equidad y la mejora de los sistemas educativos. Es importante la consideración educativa del primer tramo (0-3) y su asunción por las administraciones públicas (básicamente ayuntamientos).

## **CAPÍTULO II: EDUCACIÓN PRIMARIA**

### **ARTÍCULO 16. PRINCIPIOS GENERALES**

1. La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad.

2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, y desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

### **ARTÍCULO 18. ORGANIZACIÓN.**

1. La etapa de educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural. Educación artística. Educación física. Lengua castellana. Lengua extranjera. Matemáticas

3. En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de Educación para la ciudadanía, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

#### **ARTÍCULO 19. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.**

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

#### **ARTÍCULO 20. EVALUACIÓN.**

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

#### **ARTÍCULO 21. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO.**

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria, cuarto nivel, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

La etapa primaria no sufre alteración alguna con respecto a la LOGSE salvo en dos cuestiones: La evaluación general de diagnóstico que se hará en cuarto curso por el Instituto de Evaluación en todo el territorio MEC y tendrá carácter muestral para las Comunidades Autónomas y las que realiza el ICEC en Canarias y que tendrán carácter censal.

La siguiente cuestión es la introducción de la materia Educación para la Ciudadanía en el tercer ciclo de Primaria. Esta materia enfrentó duramente al Ministerio con la Iglesia Católica y el principal partido de la oposición, Partido Popular, que llevó esta cuestión al tribunal constitucional. En la práctica ha quedado relegada a una materia maría, integrada como parte de las Ciencias Sociales con una sola hora docente a la semana dentro del currículo, a pesar de ser una de las apuestas formativas para la democracia y la ciudadanía responsable de la LOE y una de las prioridades de la UNESCO y de la Unión Europea en materia educativa.

### **CAPÍTULO III: EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

#### **ARTÍCULO 22. PRINCIPIOS GENERALES.**

1. La Etapa de Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

2. La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanísticos, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellas y ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

3. La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

4. Entre las medidas de atención a la diversidad 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 (N.E.A.E.)

5. Los centros educativos 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.

6. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria 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.

#### **ARTÍCULO 24. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO.**

1. Las materias de los tres primeros cursos de la etapa serán las siguientes:

Ciencias de la naturaleza; Educación Física; Ciencias sociales, geografía e historia. Lengua castellana y literatura; Lengua Extranjera y Matemáticas

2. Además, en uno de estos tres primeros cursos al menos todos los alumnos cursarán las materias siguientes: Educación Plástica y Visual, Música, Tecnología y Cultura Clásica.

3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de Educación para la ciudadanía, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

#### **ARTÍCULO 25. ORGANIZACIÓN DEL CUARTO CURSO.**

1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:

Educación física; Educación Ético-Cívica; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua castellana y literatura; Matemáticas y Primera lengua extranjera.

2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes: Biología y Geología; Educación Plástica y Visual; Física y Química; Informática; Latín; Música; Segunda lengua extranjera y Tecnología

#### **ARTÍCULO 27. PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.**

1. Las diversificaciones curriculares se harán desde el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria para el alumnado que lo requiera. Los objetivos de la etapa se alcanzarán para este con una metodología específica a través de una organización de contenidos y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general.

#### **ARTÍCULO 28. EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN EN LA ESO.**

1. La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.

#### **ARTÍCULO 29. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO.**

Al finalizar el segundo curso de la etapa todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las

Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el Artículo 144.1 de esta Ley.

### **ARTÍCULO 30. PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL.**

1.- Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos y alumnas mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria.

2.- El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

3.- Los programas de cualificación profesional inicial incluirán tres tipos de módulos:

a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.

b) Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La etapa secundaria no sufre alteraciones con respecto a lo legislado en la LOGSE salvo en estas cuestiones:

Primera: La evaluación general de diagnóstico que se hará en segundo curso de la ESO en todo el territorio MEC y tendrá carácter muestral para las Comunidades Autónomas y las que realiza el ICEC en Canarias y que tendrán carácter censal.

Segunda: Los Programas de Garantía Social (PGS) son sustituidos por los Programas de Cualificación Inicial (PCPI) que admiten algunas variantes: los PCPI no conducen al título de ESO pero tienen un nivel uno de cualificación profesional. Los PCPE si tienen opción a la consecución del título de ESO y por último los PCA son programas adaptados para alumnado con necesidades educativas especiales.

Añadir por último que la evaluación del alumnado sigue siendo igual de injusta que con la LOGSE. Al alumnado, poco motivado en general, se le sigue evaluando a través de contenidos conceptuales y programas sobrecargados. El instrumento para valorar los aprendizajes suele ser, casi de manera exclusiva, el examen a final del trimestre. A ello tenemos que añadir que con la introducción de las CCBB, el profesorado tiene un currículo bicéfalo y en consecuencia más sobrecargado aún.

## **TÍTULO II: LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN**

### **CAPÍTULO I: ALUMNOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO.**

#### **ARTÍCULO 71.**

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todos los alumnos y alumnas alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional y los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.



**ARTÍCULO 73. A ALUMNADO NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

Se entiende por alumnos que presentan necesidades educativas especiales, aquellos que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

**ARTÍCULO 74. ESCOLARIZACIÓN.**

1. La escolarización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

**ARTÍCULO 76. ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.**

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

**ARTÍCULO 78. ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. ESCOLARIZACIÓN.**

1. Corresponde a las Administraciones Públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

## CAPÍTULO II

### **ARTÍCULO 80. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN. PRINCIPIOS.**

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

Particularmente opino que la equidad del sistema educativo es uno de los pilares de esta Ley Orgánica junto al principio de la calidad del sistema y ambos pueden y deben ser inseparables según demuestran los estudios europeos. Todo el Capítulo II expresa que la igualdad de oportunidades debe ser garantizada por los centros públicos y privados y para todas aquellas tipos de necesidades (sociales, económicas, culturales y educativas) y para aquellos alumnos que presenten más dificultades. Este título supera ampliamente el concepto de equidad de la LOGSE.

Sin embargo, la admisión del alumnado con necesidades educativas especiales en centros públicos y concertados de manera equitativa sigue igual de desequilibrada como en los años noventa con la LOGSE.

No existe el necesario equilibrio entre centros públicos y privados a la hora de la admisión de alumnado con N.E.A.E ya que el centro concertado admite, de manera generalizada, al alumnado sin ningún tipo de deficiencia.

El TÍTULO III está dedicado al profesorado. El TÍTULO IV está dedicado a los centros docentes y el TÍTULO V a la participación, autonomía y gobierno de los centros. Estos títulos no son analizados.

## **TÍTULO VI: EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**

### **ARTÍCULO 140. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN.**

La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación, aumentar la transparencia y la eficacia del sistema educativo y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas, en relación con las demandas de la sociedad española y a las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

### **ARTÍCULO 141. ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN.**

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias administraciones educativas.

### **ARTÍCULO 142. ORGANISMOS RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN.**

1. Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que pasa a denominarse Instituto de Evaluación, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto de Evaluación, en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.

#### **ARTÍCULO 143. EVALUACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.**

El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Previamente a su realización, se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.

#### **ARTÍCULO 144. EVALUACIONES GENERALES DE DIAGNÓSTICO.**

1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas realizarán evaluaciones que versarán sobre las competencias básicas del currículo, y se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria.

#### **ARTÍCULO 145. EVALUACIÓN DE LOS CENTROS.**

1. Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone.

2. Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.

#### **ARTÍCULO 146. EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.**

Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva.

La evaluación en su conjunto es novedosa en la LOE por cuanto abarca sectores que no se habían tocado con la LOGSE y su realización aparte de ser un elemento de calidad, ofrece información sobre el grado de

cumplimiento y consecución de los objetivos españoles y europeos trazados.

La evaluación general de diagnóstico, realizada por el Instituto de Evaluación, tendrá carácter formativo y orientador. Se entiende que es un elemento que le da calidad al sistema para su mejora continua. Se hará conjuntamente con las Comunidades Autónomas y mediante ella se obtendrán datos representativos del sistema. Incluye las evaluaciones de diagnóstico (responsabilidad de las CCAA), anuales, para medir el grado de consecución de las competencias básicas en los cursos de cuarto de primaria y segundo de secundaria.

Al igual que en la LOGSE se realiza la evaluación interna y externa de los centros con un único objetivo que es la mejora de los centros pero teniendo en cuenta las características socioeconómicas de las familias y del entorno. Por último, también se evalúa la función directiva como elemento de mejora de un centro en concreto. Aunque se ha previsto en la Ley, la evaluación de la labor del profesorado en el aula, no se ha realizado, ni siquiera pergeñado.

#### **DISPOSICIONES ADICIONALES**

##### **DISPOSICIÓN ADICIONAL PRIMERA**

Hace alusión al calendario de aplicación de la Ley que concluyó en el año 2010 con la implantación de todos los currículos.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobó el calendario de aplicación e implantación de esta Ley, que tuvo un ámbito temporal de cinco años, a partir de la entrada en vigor de la misma. En dicho calendario se estableció la implantación de los currículos de las enseñanzas correspondientes.

##### **DISPOSICIÓN ADICIONAL SEGUNDA.**

Se refiere a la enseñanza de la Religión que se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre el Estado español y la Santa Sede.

La materia y enseñanza de la religión sigue teniendo un trato privilegiado dentro del sistema educativo español por el concordato de la

Santa Sede. La Iglesia escoge a los docentes y las administraciones públicas pagan a los mismos.

**DISPOSICIÓN ADICIONAL TERCERA.**

Recursos económicos. Hace referencia a la memoria económica que se analizará seguidamente en el 4.2.

**DISPOSICIÓN DEROGATORIA ÚNICA. QUEDAN DEROGADAS LAS SIGUIENTES LEYES:**

a. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. **LOGSE**

b. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. **LOPEGCE**

c. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación. **LOCE**

**DISPOSICIONES FINALES**

Se modifica de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la educación (LODE) sus artículos 4, 5, 5.6, 6.7, 8, 25, 56.1, 57 letras c y f y el artículo 62. de la mencionada ley.

### **3.2 MEMORIA ECONÓMICA DE LA LOE**

En la disposición adicional tercera se establecía una estimación global de costes de la implantación de la LOE. Se organizaba en varios bloques y el plan de apoyo a la implantación de la LOE (o ficha financiera) se costeaba conjuntamente entre el Ministerio de Educación, que aportaba el 60% del coste, y las Comunidades Autónomas que aportaban el 40%. El gasto inicial es el que se recoge en las siguientes tablas. En ellas se indican las cantidades que corresponden a cada uno de los programas:

Tabla 4. Resumen de estimaciones del coste adicional. Años 2006 a 2010 (miles de euros). Total sistema educativo

OBJETIVOS		MEDIDAS LOE	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Extensión y mejora del Sistema Educativo Español en el marco de los objetivos Europeos		A) Incremento de las plazas del primer ciclo de educación infantil. B) Incremento de la escolarización en educación secundaria posobligatoria	84.621	169.243	253.864	33.486	423.107	1.269.321
Medidas LOE	Equidad y gratuidad de la educación	1.- Becas y ayudas al estudio. 2.- Gratuidad segundo ciclo de educación infantil	207.000	349.995	542.991	574.991	6060.991	2.281.968
	El éxito de todos los alumnos.	3.-Programas de refuerzo educativo y mejora del aprendizaje en educación primaria y secundaria. Atención a la diversidad y desdoblamientos 4.-Incremento de los programas de cualificación profesional inicial. 5.-Refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación básica. 6.-Refuerzo de la utilización educativa de la información y la comunicación.	350455	480.433	587.094	651.291	726.193	2.795.467
	Medidas de apoyo al profesorado	7.-Reconocimiento del profesorado 8.-Jubilación anticipada a los 60 años.	22.286	94.990	141.544	189.533	238.299	686.582
	TOTAL.....			664.362	1.094.661	1.525.493	1.754.302	1.994.520
Incremento Año anterior.....			664.362	430.299	430.832	288.809	240.218	

Tabla 5. Resumen de estimaciones del coste adicional. Años 2006 a 2010 (miles de euros). Administración central del estado

			2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL ACUMULADO
Medidas LOE	Equidad y gratuidad de la educación	1.- Becas y ayudas al estudio. 2.- Gratuidad segundo ciclo de educación infantil	207.000	349.995	542.991	574.991	6060.991	2.281.968
	El éxito de todos los alumnos.	3.-Programas de refuerzo educativo y mejora del aprendizaje en educación primaria y secundaria. Atención a la diversidad y desdoblamientos 4.-Incremento de los programas de cualificación profesional inicial. 5.-Refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación básica. 6.-Refuerzo de la utilización educativa de la información y la comunicación.	225.916	294.826	342.449	373.352	404.960	1.641.503
	Medidas de	7.-Reconocimiento del	223	50.864	75.355	101.280	127.913	355.635

## LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)

apoyo al profesorado	profesorado 8.-Jubilación anticipada a los 60 años.						
TOTAL.....		433.139	695.685	960.795	1.049.623	1.139.864	4.279.106
Incremento sobre Año anterior.....		433.139	262.546	265.110	88.828	90.241	60,84% SOBRE EL TOTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

A lo anterior hay que unir los programas de cooperación interterritoriales.

### 3.3 ANALISIS DE LOS COMPROMISOS ESPAÑOLES Y EUROPEOS (2010-2011)

Como se ha dicho, en la disposición adicional tercera del articulado de la LOE se establece los costes de la implantación LOE. Además, el Gobierno da a conocer los objetivos educativos españoles para el año 2010-2011 que a su vez son compartidos por los estados miembros de la Unión Europea (Indicadores de la OCDE 2011 Informe Español). Dichos objetivos son los que expresan a continuación así como el dinero en euros que dedicó el gobierno (ficha económica) inicialmente.

**1.- Incremento de la oferta de plazas en el primer ciclo de la educación infantil** para la atención educativa en edades tempranas. Se invirtieron 198.096 Euros.

**2.- Incremento de las tasas de escolarización en Educación Secundaria Postobligatoria:** el porcentaje de personas de 18 a 24 años de edad que en España no estaban escolarizadas y que tenían como estudios máximos la educación secundaria obligatoria o niveles inferiores era en 2004 del 30,4%, cifra muy distante de la media europea (18%). El objetivo europeo y español consiste en reducir el abandono temprano por debajo del 10%. Se invirtieron 225.011 Euros.



**3.- Becas y ayudas al estudio.** Para garantizar que todos los ciudadanos, con independencia de sus circunstancias socioeconómicas y su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación. Se invirtieron 2.281.968. Euros

**4-Gratuidad del Segundo Ciclo de Educación Infantil.** Con esta gratuidad debe asegurarse la extensión de la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil a toda la población de 3, 4 y 5 años de edad, tanto en centros públicos como en privados concertados. Se invirtieron 337.848 Euros.

**5. Programas de refuerzo educativo y mejora del aprendizaje en educación primaria y secundaria. Atención a la diversidad y desdoblamientos.** Los programas de refuerzo educativo y mejora del aprendizaje se prevén tanto en la educación primaria como en la educación secundaria obligatoria. Se trata de actuaciones dirigidas a los alumnos que necesiten superar dificultades de aprendizaje. Desde el tercer curso se establecen los programas de diversificación curricular, con una organización de contenidos diferente y con una metodología específica, a fin de que puedan alcanzar con éxito los objetivos de la etapa. Se invirtieron 423.879. Euros.

**6. Incremento de los programas de cualificación profesional inicial.** Para aquellos alumnos que no hayan alcanzado los objetivos de la enseñanza obligatoria. Estos programas permiten obtener una cualificación profesional de primer nivel, y además, en su caso, cursar otros módulos formativos voluntarios orientados a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se invirtieron 74. 091 Euros.

**7. Refuerzo del aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación básica.** En el segundo ciclo de educación infantil se incluye el fomento de una primera aproximación a la lengua extranjera, especialmente en el último año y en la educación

primaria, se incorpora, con carácter general, el estudio de una lengua extranjera. En la educación secundaria obligatoria se establece el de una segunda lengua extranjera con carácter opcional para el alumnado. Se invirtieron 60.426 Euros.

**8. Utilización educativa de las tecnologías de la información y la comunicación.** El fomento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se enmarca dentro del programa “Ingenio 2010” en la actuación estratégica denominada Plan Avanz@ para la puesta en marcha del programa Internet en el aula. Cursos 2005-2008. En estos programas se invirtieron 453 millones de euros, pero no solamente dedicado a educación sino a otros sectores.

**9. Reconocimiento del profesorado.** El reconocimiento y apoyo a la tarea que desarrolla el profesorado es necesaria para la mejora de la calidad de la enseñanza: la función tutorial tienen que ser la especial dedicación a determinadas tareas, la participación en proyectos dirigidos a la mejora de la práctica docente y la investigadora. Se invirtieron 111.431 Euros.

**10. Jubilación anticipada a los 60 años.** Continua vigente el régimen de jubilación regulado por la Disposición Transitoria Novena de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que permitía al profesorado no universitario acceder a la jubilación voluntaria con sesenta años de edad y al menos quince de servicio. Se invirtieron 229.000 Euros

A lo expresado con anterioridad, el MEC suscribió con las CCAA los denominados planes interterritoriales que eran cofinanciados al 50%.

### 3.4 NORMATIVA BÁSICA PARA LA APLICACIÓN

- **LEY ORGÁNICA 2/2006**, DE 03 DE MAYO, DE EDUCACIÓN
- **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.
- **REAL DECRETO 806/ 2006** CORRECCIÓN DE ERRORES del 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.
- **REAL DECRETO 1630/2006**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- **REAL DECRETO 1513/2006**, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- **REAL DECRETO 1631 /2006**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- **REAL DECRETO 1467 /2007**, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

### 3.5 CALENDARIO DE APLICACIÓN.

El calendario concedía prioridad a la implantación de las etapas educativas que constituía la educación básica (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) y a las medidas contempladas para mejorar los resultados de esas etapas educativas, reducir el fracaso escolar y promover la equidad del sistema.

Tabla 6. Principales momentos de la aplicación de la LOE

CURSO 2006-07	CURSO 2007-08	CURSO 2008-09	CURSO 2009-10
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización y dirección de los centros:</li> <li>- Elección de director</li> <li>- Consejo escolar</li> <li>- Escolarización de inmigrantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ordenación Académica: Nuevas enseñanzas en 1º y 2º de Primaria y 1º y 3º de Secundaria.</li> <li>-Evaluación, promoción y titulación en la ESO según lo establecido en la LOE.</li> <li>- Nuevos criterios de admisión de alumnos</li> </ul>	<p>Ordenación Académica: Nuevas enseñanzas en 3º y 4º de Primaria; 2º y 4º de Secundaria y 1º de Bachillerato.</p> <p>Nueva educación infantil</p> <p>Generalización de las evaluaciones de diagnóstico en 4º de Primaria (10/11 años) y 2º de Secundaria (13/14 años)</p> <p>Primer ciclo de la educación infantil (las CC.AA. pueden adelantar al curso 2007/2008)</p> <p>Programas de cualificación profesional inicial (las CC.AA. pueden adelantar al curso 2007/2008)</p>	<p>Ordenación Académica: Nuevas enseñanzas en 5º de Primaria y 2º de Bachillerato.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nuevo sistema de acceso a la función pública docente</li> <li>-Ampliación jubilación voluntaria</li> <li>- Informe anual ante el congreso de los Diputados sobre los indicadores del sistema educativo</li> <li>-Extensión de los programas de diversificación curricular en ESO</li> </ul>			

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

### 3.6 ORGANIGRAMA DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

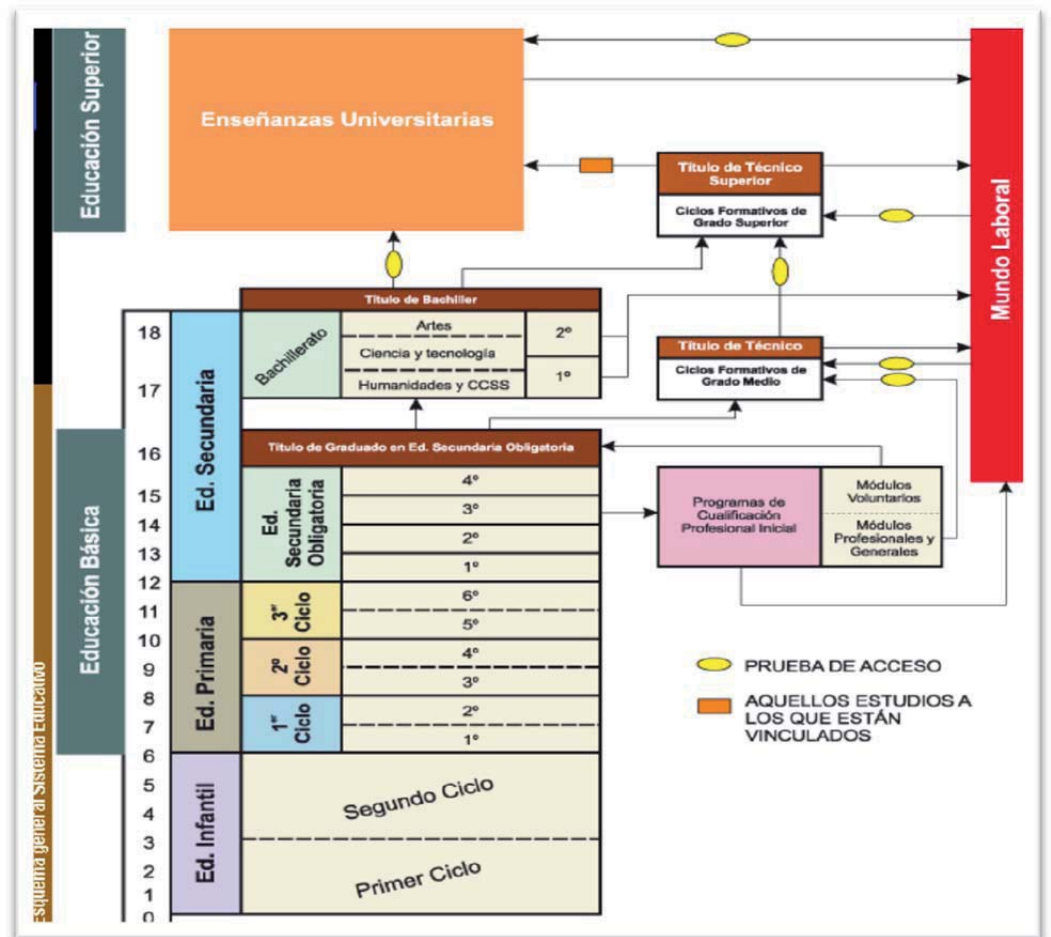


Figura 4. Organigrama del nuevo sistema educativo

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

## 4 NOVEDADES DE LA LEY

### 4.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Son los instrumentos guías (Escamillas, 2008) de planificación, organización y de unicidad pedagógica que un centro educativo (público o concertado), haciendo uso de su autonomía pedagógica, debe realizar. Son los siguientes:

**Proyecto Educativo:** Es el antiguo proyecto educativo de centro (PEC) de la LOGSE. (Moya, J. 2008). El proyecto educativo del centro debe recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación contextualizados en el entorno social y cultural que establezca el Consejo Escolar (máximo órgano de toma de decisiones del centro). En el Proyecto Educativo y dentro de este documento debe estar conformado por:

**La concreción curricular:** En la LOGSE este documento equivaldría al PCC ó PCE (Proyecto Curricular de Centro o de Etapa). Es la adecuación del currículo establecido por la Administración al centro educativo. Además se deben realizar las programaciones y unidades didácticas. De las diferentes materias curriculares. Estas actividades pedagógicas las realiza el Claustro.

**Plan de Atención a l a Diversidad y Plan de Acción Tutorial.** Estos dos documentos no estaban recogidos en la LOGSE a pesar de su importancia. En la Comunidad Autónoma Canaria están dirigidos a través de Decretos y Órdenes que no implica que los centros tengan sus documentos elaborados y adaptados a sus características.

**Plan de convivencia.** La finalidad de las normas de convivencia es mantener un clima adecuado en los centros docentes mediante el

desarrollo de procesos educativos que faciliten el desarrollo de los valores del respeto a los derechos humanos, el ejercicio de una cultura ciudadana democrática. Deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Se crea el Observatorio Nacional de la Convivencia.

**Plan de lectura y Plan TIC.** Estos dos documentos son novedosos con respecto a la LOGSE. El Plan de lectura debe realizarse, de manera imperativa, ya que está recogido en la distribución temporal semanal del currículo el dedicar un tiempo en la enseñanza obligatoria a la lectura. En cuanto a las TIC, aparte de ser una CCBB que hay que adquirir, hay un programa a nivel nacional, Escuela 2.0, que dota de las infraestructuras necesarias a los centros educativos de la Comunidad Autónoma Canaria a los niveles de Quinto y Sexto.

**Proyecto de gestión económica y de recursos humanos de los centros públicos.** Este documento no estaba recogido en la LOGSE y es un paso más en la autonomía que se le da a los centros. Por tanto, los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica y en la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros. Los centros públicos establecerán la ordenación y utilización de sus recursos propios, tanto materiales como humanos, a través de la elaboración de su proyectos de gestión, tal como determinen Administraciones educativas.

**Normas de Organización y Funcionamiento (NOF).** Los centros docentes deben elaborar sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

**Programación General Anual (PGA).** Los centros educativos deben elaborar, 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 en el Consejo Escolar del Centro

Tabla 7. Acciones y responsables de la elaboración de los documentos institucionales en los centros docentes

Responsables de elaboración de los documentos institucionales en la LOE en los centros educativos canarios entre 2009-2011		Equipos Directivos	Dep. Orientación	CCP	Dep. Didácticos	Equipos Educativos	Consejo escolar
PE*	Valores, objetivos y prioridades de actuación contextualizados en el entorno social y cultural	X	X	X			X
	Programaciones y unidades didácticas	X		X	X		
	Plan de atención a la diversidad		X		X	X	
	Plan de acción tutorial		X			X	X
	Plan de convivencia	X	X	X			X
	Plan de lectura			X			X
	Plan TIC						
PGC**	Gestión económica	X					X
	Gestión recursos humanos: normas organización y funcionamientos	X		X			X

(\*) Proyecto Educativo. (\*\*) Proyecto de Gestión de Centro

Fuente: Inspección Educativa de Canarias.



## 4.2 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Desde los años noventa diversos organismos e instituciones europeas han señalado la conveniencia de crear un sistema que permitiera adquirir, comparar, difundir y evaluar las destrezas fundamentales que requiere la ciudadanía del recién estrenado siglo XXI. El grupo de trabajo de las competencias claves, keys (llaves) o básicas del Consejo de Europa, se creó en el año 2001 con el objetivo de identificar y definir cuáles podían ser esas competencias, cómo integrarlas en el currículo escolar, y de qué manera aprenderlas para conservarlas a lo largo de la vida (Sarramona, 2004). Este proceso culminó en el año 2006 con la publicación de «El Marco europeo de competencias clave», una propuesta de recomendaciones del Parlamento y del Consejo Europeo que incluía ocho competencias (Escamilla, 2008).

En España, la Ley Orgánica de Educación pretendía actualizar el sistema educativo para afrontar los retos y necesidades de la sociedad española y europea de comienzos del siglo XXI. Uno de los principios inspiradores de esta ley consistía en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años, pues el proceso de construcción europea estaba llevando a cabo una convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para las dos primeras décadas del siglo XXI (Informe Español. Objetivos Educativos 2020).

De modo resumido, se resalta en el articulado menciones relevantes a la inserción de las competencias básicas en la LOE:

1. En el artículo 6 de la LOE, referido al currículo, se define éste como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley».

2. En el artículo. 20, relativo a la evaluación en la Educación Primaria, se determina que el alumnado accederá al ciclo educativo o

etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

3. En el artículo 21, al mencionar la evaluación de diagnóstico, se señala que “al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la ESO, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos, con carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Por tanto, la Ley Orgánica de Educación, siguiendo uno de los compromisos adquiridos por los estados miembros de la Unión para el año 2010-2020, incluye las competencias básicas como un nuevo elemento de los currículos (Ortiz y Medina, 2010). Las competencias básicas se encuentran recogidas en los Objetivos Europa 2020: “es necesario que, desde los primeros años de escolaridad, pongamos el acento en los aprendizajes imprescindibles, relativos a los conocimientos, procedimientos y valores necesarios para garantizar que los estudiantes finalicen la educación obligatoria habiendo adquirido las competencias básicas necesarias para su desarrollo personal, social y profesional”.

En la LOE y por este motivo, los reales decretos de la educación obligatoria (Primaria y Secundaria), prescriben ocho competencias básicas que han sido incorporadas en los currículos de Canarias. Según los Decretos de mayo de 2007, que establecen los currículos de la Educación Primaria y de la ESO, se define las CCBB como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida”. Las competencias básicas son las siguientes:

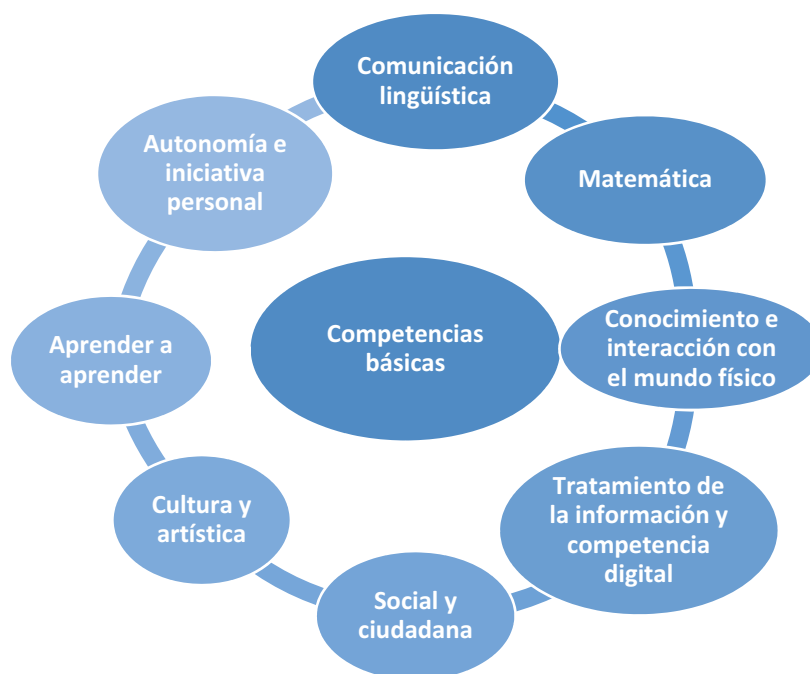


Figura 5. Competencias básicas según la LOE

Fuente: Inspección Educativa. Las Palmas

- **COMPETENCIA MATEMÁTICA:** Mediante esta competencia se adquiere la habilidad para la utilización de los números y sus operaciones básicas, así como de los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático en situaciones cotidianas, de modo que se seleccionen las técnicas adecuadas para calcular, resolver problemas, interpretar la información y aplicar los elementos matemáticos a la mayor variedad posible de contextos.
- **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA:** Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación,

interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. También incluye la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, así como la de comunicarse de forma apropiada en una amplia variedad de situaciones al menos en una lengua extranjera al finalizar la educación básica.

- **COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y EN LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO:** La adquisición de esta competencia permite interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, para comprender sucesos, predecir consecuencias y mejorar las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Esto implica la conservación y mejora del patrimonio natural, el uso responsable de los recursos, el cuidado del medioambiente, el consumo racional y la protección de la salud individual y colectiva
- **TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL:** El dominio de esta competencia supone el ejercicio de una serie de destrezas y habilidades que incluyen la obtención crítica de información utilizando distintas estrategias y soportes, su transformación en conocimiento y la adecuada transmisión mediante un conjunto de recursos que van desde técnicas y lenguajes determinados hasta las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación. La competencia comporta asimismo hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficaz.
- **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA:** Esta competencia proporciona las destrezas necesarias para comprender la realidad social del mundo, adiestrarse en el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, preparándose así para la convivencia en una sociedad plural y contribuir a su mejora. Esto implica formar a las personas para la asunción y práctica de una ciudadanía

democrática por medio del diálogo, el respeto y la participación social, responsabilizándose de las decisiones adoptadas.

- **COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA:** A través de esta competencia el alumnado podrá apreciar, comprender y valorar de manera crítica la variada gama de manifestaciones culturales y artísticas, familiarizándose con éstas mediante su disfrute y su contribución para conservar y mejorar el patrimonio cultural y artístico. Supone el dominio de las destrezas necesarias para la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa.
- **COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER:** Implica esta competencia el inicio en el aprendizaje y la posibilidad de continuarlo de manera autónoma, tomando conciencia de las propias capacidades intelectuales, de las estrategias adecuadas para desarrollarlas y del propio proceso de aprendizaje. Son cruciales para adquirir tal competencia la motivación, la confianza del alumnado en sí mismo, la autoevaluación, la cooperación, etc.
- **AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL:** Con esta competencia se pretende, por una parte, que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias, adquiera habilidades personales como la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional..., de modo que pueda afrontar la adopción de soluciones distintas ante nuevos contextos. Por otra, se trata de que alcance la facultad de aprender de los errores.

### 4.3 LA MATERIA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (ECDH) se incorpora por primera vez en el currículo en Quinto de Primaria, Segundo y Cuarto de la ESO con la denominación de Ético-Cívica en este último curso. La materia conecta con la preocupación expresada en los

programas educativos de los países europeos de nuestro entorno. Se trata de que el alumnado participe en la sociedad de manera decidida, autónoma, responsable y solidaria. La Educación para la Ciudadanía pretende la capacitación para el ejercicio en una sociedad democrática; la actuación como personas que conocen los derechos individuales y los deberes públicos, comprendan que los problemas sociales les atañen y, además, se animen no sólo a construir una opinión propia sino también a participar de forma responsable en los asuntos comunitarios.

La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (ECDDHH) enlaza con los antiguos temas transversales de la LOGSE: la formación en valores como la educación vial, la educación para la paz, para la solidaridad, para el desarrollo, para la interculturalidad, para el consumo responsable, para la defensa del medioambiente, para la igualdad de género. Es un marco apropiado Marchesi y Arias (2007) para el tratamiento en el ámbito educativo de valores; el respeto hacia las ideas y creencias de las demás personas y colectivos, y en definitiva la defensa de aquellos valores y comportamientos que no son tolerables en una sociedad democrática y aquellos mínimos éticos irrenunciables que fundamentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución española.

Algunos de sus contenidos (adaptados al centro y contexto) pueden ser trabajados de manera interdisciplinar en las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y de Lengua Castellana y Literatura, aunque con diferente organización y un enfoque distinto.

En primer lugar, la materia ECDDHH consta de contenidos comunes o iniciales que hacen referencia a aspectos individuales tales como el tratamiento adecuado de la información, el uso del diálogo, la participación, la toma de decisiones y la comunicación de ideas. También se tratan actitudes como el rechazo de la discriminación, la violencia, los estereotipos y los prejuicios.

En segundo lugar se tratan las relaciones interpersonales y sociales: los modelos de relaciones basados en el reconocimiento de la

dignidad, de la diversidad y del respeto a las otras personas aunque manifiesten opiniones y creencias distintas a las propias. Se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y los modos de vida distintos al propio y se deben rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.

Por último se presenta la vida en comunidad, con el estudio de temas como la convivencia en el entorno, el conocimiento de las normas, etc. principios presentes en la Constitución, los valores cívicos fundamentales en una sociedad democrática: el respeto, la tolerancia, el dialogo, la solidaridad, justicia, igualdad, etc. La ECDDHH contribuye a la consecución y desarrollo de varias competencias curriculares: la competencia social y ciudadana ya que propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática; la competencia de aprender a aprender ya que propone el estímulo de las habilidades sociales, el trabajo en equipo, la participación, Así mismo puede promover la competencia de autonomía e iniciativa personal y la comunicación lingüística.

## **5 LA LOE Y LA PARTICIPACIÓN EN ESTUDIOS EUROPEOS**

En las últimas décadas el Instituto Nacional de Evaluación (INE), ahora IE, del territorio MEC viene participando en estudios internacionales de evaluación comparada sobre el rendimiento educativo del alumnado que realizan instituciones como la Unión Europea, la OCDE o la IEA. Algunos de esos estudios, como PISA, iniciado el año 2000, son bien conocidos por la comunidad educativa.

## 5.1 LAS PRUEBAS TIMS Y PIRLS.

Sin embargo hay otros estudios menos conocidos como el TIMSS o el PIRLS de la IEA. La IEA es el acrónimo de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento en Educación. Fue fundada en 1959 y ha llevado a cabo estudios de evaluación internacionales. Dos de los más antiguos y destacados son TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora); ambos evalúan el rendimiento del alumnado en 4º curso de Educación Primaria (10 años) y TIMSS también en 2º curso de ESO (14 años). España ha participado en varias ediciones anteriores de estos estudios (PIRLS, en 1990 y 2006; TIMSS en 1995) y decidió participar en ambos en 2011, año en que se han realizado conjuntamente. A partir de 2006 el Ministerio y las administraciones educativas autonómicas han decidido limitar las evaluaciones de TIMSS y PIRLS sólo al alumnado de 4º de educación primaria de manera muestral. La razón es clara: obtener así datos comparativos internacionales del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias a los 10 años, que complementen las evaluaciones periódicas que de esas mismas competencias realiza PISA a los alumnos de 15 años.

Como se ha comentado, PIRLS recoge también mediante cuestionarios una amplia información sobre el contexto educativo (currículo, recursos, organización y práctica docente, etc.) y familiar del alumno (estatus sociocultural y actitudes de la familia hacia la lectura) que permite interpretar mejor los datos sobre la adquisición de la competencia lectora. Los resultados españoles se sitúan en un nivel ligeramente superior al promedio internacional, aunque en la zona baja del grupo de países europeos. Los rendimientos del alumnado de 4º curso de educación primaria corroboran en parte los que proporciona PISA sobre los jóvenes españoles al finalizar la ESO. Ambos estudios coinciden en presentar carencias de nuestro sistema educativo español y en consecuencia, demandan la atención decidida de todos los sectores implicados.



TIMSS es una prueba internacional de matemáticas y ciencias. Solicita de los alumnos, profesores y directores de los centros docentes que rellenen cuestionarios sobre el contexto de aprendizaje de las Matemáticas y las Ciencias. TIMSS también recoge información detallada sobre los currículos de ambas materias para cada país.

TIMSS 2011 es el estudio más reciente de la serie TIMSS, que comenzó en el año 1995 con una primera evaluación y ha continuado posteriormente con evaluaciones en los años 1999, 2003 y 2007.

Estos informes contienen los resultados de las evaluaciones de Matemáticas y Ciencias para 4º curso de Educación Primaria y 2º curso de ESO.

Los datos de TIMSS complementan el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) que se realiza en 4º curso de Educación Primaria. Los países que participan en TIMSS y PIRLS pueden tener información regular sobre cómo leen sus alumnos y sobre sus conocimientos, además de, sobre lo qué pueden hacer en Matemáticas y Ciencias.

Como las evaluaciones internacionales TIMSS y PIRLS de la IEA se realizan ambas en el año 2011, los países tienen la oportunidad de realizar una evaluación global de Matemáticas, Ciencias y Lectura en 4º curso de Educación Primaria. Esto permite a los países perfilar los puntos fuertes relativos de los alumnos en Matemáticas, Ciencias y Lectura en un contexto internacional.

## 5.2 EL ESTUDIO TALIS (OCDE)

El Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje de la OCDE, 2009, ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Aporta ideas acerca de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación internacional de

alumnos (PISA) de la OCDE. (Creación de entornos eficaces de enseñanza, Editorial Santillana. 2009). Tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz. El estudio está centrado en la enseñanza secundaria del sector público, TALIS examina aspectos importantes del desarrollo profesional; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar en los 23 países participantes de la OCDE y países asociados.

Para la metodología del estudio TALIS 2009 se seleccionó de forma aleatoria alrededor de 200 centros de enseñanza en cada país para que tomaran parte en el estudio. En cada centro, el director o directora cumplimentó un cuestionario y 20 profesores seleccionados también al azar cumplimentaron otro. Cada uno de estos cuestionarios se podía rellenar aproximadamente en 45 minutos, existiendo la posibilidad de hacerlo sobre papel o de forma electrónica. En total, TALIS entrevistó a una muestra de unos 90.000 profesores en representación de los más de 2 millones con que cuentan los países participantes.

TALIS pone en evidencia aspectos muy importantes sobre la política educativa como:

a) la percepción de autoeficacia ha demostrado estar relacionada con la productividad e influye sobre la actividad de los individuos en su puesto de trabajo. Cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas, por el contrario, los profesores con sentimientos de escasa autoeficacia pueden experimentar dudas sobre sí mismos y desarrollar preocupaciones sobre la evaluación de su trabajo si sus esfuerzos resultan infructuosos b) El ambiente del aula ha demostrado afectar no solo a los resultados y logros de los estudiantes, sino que representa un asunto destacado de la política educativa en numerosos países y regiones. La conducta de los alumnos en las aulas y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo son factores importantes en muchos centros y pueden adquirir

un carácter de desafío para el trabajo del profesor, TALIS ha puesto de manifiesto que uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos un 30 % del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50 %). Además, un 60 % de los profesores ejerce su trabajo en centros cuyos directores han reconocido que las alteraciones que se producen en las aulas dificultan el aprendizaje. En todos los países, este problema aparece en una proporción relativamente alta de centros y supone un desafío importante para la enseñanza eficaz.

El informe español TALIS recoge una síntesis de los aspectos más destacados del Informe internacional. Se trata de una mirada simplificada porque se reproducen algunos de los resultados más significativos para España en comparación con el promedio global de los países participantes y con los resultados de los países más relevantes desde el punto de vista español. Pero, al mismo tiempo, esta presentación pretende ser rica en información y útil para el lector español, porque pone el acento en aquellos datos comparativos que permiten conocer mejor los procesos educativos españoles a través de las opiniones de profesores y directores.

### 5.3 LAS PRUEBAS PISA 2009

PISA es el acrónimo del Programme for International Student Assessment (inglés) o Programme international pour le suivi de acquis de élèves (francés) (Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Pisa 2009 Informe Español. Instituto de Evaluación. MEC. 2010). Es un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias claves: la comprensión lectora, la competencia matemática y la competencia científica. Estas tres competencias son evaluadas cada tres años, desde la primera convocatoria que tuvo lugar en

el año 2000. La evaluación internacional comparada permite enriquecer los análisis nacionales y ofrecer una referencia y un contexto más amplio en el que interpretar el rendimiento de cada país participante.

El estudio Pisa está organizado por los países miembros de la OCDE y un número cada vez mayor de países asociados. El total de países participantes fue de 32 en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 y 65 en 2009; de ellos, los 33 países miembros de la OCDE más 32 países asociados. Países participantes que son tan diferentes como Kirguistán y Portugal o Singapur, Tailandia, Trinidad y Estados Unidos.

### *Resultados de España*

La muestra española (2009) de PISA en papel estuvo formada por 910 centros y afectaba a unos 27.000 alumnos. Además, se seleccionó una sub-muestra de esos alumnos para que hicieran la prueba de lectura electrónica, ERA (Electronic Reading Assessment), esta sub-muestra la formaron 2.300 alumnos procedentes de 170 centros.

Una novedad de Pisa 2009 es el incremento de comunidades autónomas españolas que participaron con muestras ampliadas. La opción de ampliación de muestra permite que los resultados de cada región que participa tengan la precisión estadística suficiente como para poder ser comparados entre sí y con los demás países participantes en PISA. Cada comunidad, en el ejercicio de sus competencias educativas, elige sobre su participación o no en PISA. En el primer estudio de 2000, España sólo participó con muestra estatal. Ya en 2003, decidieron ampliar la muestra las comunidades de Castilla y León, Cataluña y el País Vasco. En 2006, además de las tres comunidades citadas, se adhirieron Andalucía, Asturias, Aragón, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra. En 2009, a la muestra estatal se sumaron las muestras de 14 comunidades autónomas, las antes mencionadas más: Baleares, Madrid, y Murcia, además de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. La Consejería de Educación del

Gobierno de Canarias amplió en esta edición la muestra al estudiantado canario.

La duración total de la prueba fue de dos horas para cada alumno y se utilizaron pruebas de lápiz y papel. En varios países, entre ellos España, se destinaron otros 40 minutos para la evaluación de la lectura y comprensión de textos electrónicos ERA (Electronic Reading Assessment). Se combinan preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas, en torno a una información textual y gráfica que describe una situación de la vida real. Los alumnos también responden a un cuestionario de contexto, de 30 minutos de duración, en el que facilitan información sobre sí mismos y su entorno familiar. Los directores de los centros docentes rellenan un cuestionario de 20 minutos.

La prueba PISA tiene lugar cada tres años, según un plan estratégico que se extiende hasta 2015. En cada uno de estos ciclos de tres años, se analiza en profundidad un área principal, a la que se destinan dos tercios del tiempo de la prueba. Las principales áreas de conocimiento han sido la lectura en 2000, las matemáticas en 2003 y las ciencias en 2006. En 2009, la competencia lectora ha vuelto a ser el área principal.

PISA evalúa sólo competencias básicas de acuerdo con la definición y selección de competencias clave adoptada por OCDE. Es decir, PISA trata de valorar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones en los que esos conocimientos pueden resultar relevantes. Se considera que las competencias básicas han sido adquiridas en un nivel aceptable cuando los alumnos están en condiciones de continuar aprendiendo a lo largo de su vida y de aplicar lo que aprenden en la escuela.

Además de analizar el nivel de rendimiento de los alumnos en las competencias señaladas, PISA aporta información sobre distintos aspectos de su entorno familiar y escolar (Enguita, Martínez, Gómez, 2010), sobre organización de centros, el nivel de estudios y la cualificación profesional de los padres, el grado de bienestar económico del hogar, la relación de

profesores y alumnos, las horas de estudio dedicadas a cada área dentro y fuera del aula, las estrategias de apoyo o ayuda a los alumnos con dificultades de aprendizaje o la relación entre los resultados y el PIB *per cápita* o la inversión pública de cada país en educación.

PISA proporciona, pues, tres tipos principales de resultados:

1º.-Resultados globales y niveles de rendimiento en comprensión lectora y en las competencias matemática y científica, es decir, que saben hacer los alumnos así como los resultados en las diferentes dimensiones de las mismas.

2º.- La relación entre los resultados y distintos factores asociados, como son los contextos sociales, económicos, culturales y circunstancias individuales de los alumnos y la organización y el funcionamiento de los centros.

3º.- El análisis de tendencias, derivadas de la recogida cíclica de datos; muestran los cambios en los niveles y en la distribución de los resultados. Esto último se utiliza en el diseño o rectificación de las políticas educativas.

Globalmente, del rendimiento del alumnado en las tres competencias medidas por PISA 2009 debe concluirse que Shanghái-China es la región que ha obtenido los mejores resultados: una puntuación de 556 sobre 600. Además, en el grupo con mejores resultados se sitúan también en las tres competencias las ciudades Hong Kong-China (533) y Singapur (526), junto con Finlandia (536) y Corea del Sur (539) que vienen situándose en esa privilegiada posición en los ejercicios anteriores. España, en cuanto a la competencia lectora, obtuvo una puntuación media de 481 puntos (sobre 6000), 20 puntos más que en 2006 y recupera, por tanto, la puntuación alcanzada en 2003.

Los resultados de la mayoría de los países OCDE y el resto de los europeos se encuentran en un *nivel de rendimiento 3* en lectura, o lo que es lo mismo en una puntuación que va desde 480 a 552 puntos. España, Francia e Italia tienen un 20% de alumnos en esos niveles, cifra similar a los promedios OCDE. Por encima del 25% se encuentran Andalucía,

Baleares y Canarias. En España, el porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6, que corresponden a los rendimientos más elevados, es del 3%, frente al 8% del Promedio OCDE. Canarias tiene un 2% en estos niveles de excelencia.

En la competencia matemática Shanghái-China, se sitúa en primer lugar con una puntuación de 600 puntos seguida de Singapur (562) y Hong Kong-China (555). Como en las otras competencias, estos resultados de estas ciudades asiáticas son francamente superiores a los del resto de los participantes.

El promedio de España en matemáticas (483) no tiene diferencias con el Reino Unido (492), Estados Unidos, Portugal e Italia (483). Los resultados españoles en competencia matemática 2009 son muy similares a los de ejercicios anteriores: 2000 (476), 2003 (485), 2006 (480) y 2009 (483).

En la competencia científica vuelven a destacar los resultados obtenidos por Shanghái-China (575 puntos) que presenta diferencias significativas con el país que le sigue, Finlandia (554 puntos).

Al igual que ocurre en la comprensión lectora o en la competencia matemática la mayoría de los países, se encuentran en el nivel 3 de rendimiento. Los resultados españoles en competencia científica 2009 son los mismos que los obtenidos en 2006 (488) y muy similares a los de 2003 (487).

Habrá que esperar a los próximos resultados PISA ( curso 2013-2014) para ver la evolución de nuestro alumnado en cada una de las pruebas y en especial en matemáticas que es la materia a la cual se le dedicará una mayor atención.

## **6 LOS COMPROMISOS ESPAÑOLES Y EUROPEOS (2020)**

La cooperación política de los países europeos en materia de educación y formación ha permitido desde 2002 un apoyo fundamental a las reformas educativas emprendidas por los países así como a la movilidad de los estudiantes y del profesorado en toda Europa. Sobre estos principios, el Consejo de Ministros de la UE, adoptó en el año 2009 un nuevo marco (Objetivos Europeos y Españoles 2020. Instituto de Evaluación. Madrid. 2011) para la cooperación europea en educación y formación, con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos europeos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

El Marco establece cuatro objetivos estratégicos que se acompañan de indicadores y puntos de referencia que servirán para controlar el progreso hacia la consecución de estos objetivos en 2020. Los nuevos puntos de referencia contenidos en los cuatro objetivos estratégicos son los siguientes:

1.- Para el objetivo hacer una realidad el aprendizaje a lo largo de la vida, el punto de referencia es que al menos un 15% de los adultos en edades comprendidas entre 25 y 64 años debería participar en aprendizaje permanente.

Se trata de un punto de referencia ya existente para 2010 (el objetivo era de 12,5%), pero con un objetivo para 2020 más ambicioso y con un enfoque añadido sobre la participación de los adultos con baja cualificación. Los Estados Miembros deberán establecer objetivos nacionales para reducir el desequilibrio en la participación entre adultos de baja y alta cualificación.

2.- Para el objetivo “Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación en las CCBB” el punto de referencia es:



- El porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en competencias básicas en Lectura, Matemáticas y Ciencias debería ser inferior al 15%.

El punto de referencia existente se refiere a la competencia lectora y se proponía una reducción de un 20% de los alumnos de bajo rendimiento. Ahora amplía el punto de referencia para incluir también a los alumnos de bajo rendimiento en Matemáticas y en Ciencias. Al establecerse el punto de referencia en el porcentaje absoluto de 15% implica una mayor ambición comparado con el ya existente.

**3.-** Para el objetivo Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.” El punto de referencia es:

- Al menos el 95% de los niños/as entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria deberían participar en Educación Infantil.

Su finalidad es aumentar la participación en Educación Infantil como una base para el posterior éxito educativo, especialmente en el caso de los procedentes de entornos desfavorecidos.

- El porcentaje de los que abandonan de forma temprana la educación y la formación debería ser inferior al 10%.

Se trata de rebajar el abandono escolar temprano por debajo del 10% entre los jóvenes de 18 y 24 años de edad.

**4.-** Para el objetivo “Mejora de éxito en la educación terciaria” el punto de referencia es:

- El porcentaje de personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan completado con éxito el nivel de Educación Terciaria debería ser por lo menos del 40%.

## **7 OBJETIVOS CONJUNTOS UNIÓN EUROPEA – ESPAÑA (2020)**

España se ha comprometido a participar en el proceso de mejora de la educación y de las políticas educativas. Los objetivos de la Unión Europea para 2020 coinciden con el propósito de la LOE de mejorar la educación y los resultados educativos de todos los alumnos ya que los mismos son anteriores.

Al igual que ocurría para los Objetivos 2010, desde la perspectiva española hay tres grupos de objetivos de especial importancia para 2020: Primero, los relacionados con el aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias; Segundo, los que proponen mejorar el rendimiento de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria y Tercero, los que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Con respecto a los marcados por Europa:

### **7.1 EDUCACIÓN INFANTIL Y ATENCIÓN A LA INFANCIA**

Al menos el 95% de los niños entre cuatro años y la edad de comienzo de la educación obligatoria deberá participar en la educación Infantil. En el marco estratégico EU 2020 se ha establecido como objetivo para la UE que “Al menos el 95% de los niños/as entre cuatro años de edad deben estar escolarizados”. La escolarización a los 3 años ha experimentado en España un aumento muy destacado. En el curso 2008-09 se ha alcanzado el 98,0%

## 7.2 RENDIMIENTO, ESCOLARIZACIÓN Y TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Estrategia Educación y Formación de la UE en 2020 al igual que Marchesi, y Gil, (2003) han propuesto para valorar el rendimiento educativo y comprobar los resultados de los alumnos) en la adquisición de las Competencias y Básicas, los informes de PISA.

En España, además, se utiliza la tasa de titulación en la ESO para valorar el “éxito” y la obtención del graduado en Secundaria. También se ha generalizado en España el uso del concepto “fracaso escolar” para designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la Educación Secundaria Obligatoria a la edad prevista.

Con estos indicadores (éxito y fracaso escolar) se pretende comprobar la evolución de la escolarización y la titulación del alumnado en esta etapa. La tasa de alumnado titulado Secundaria era en 2009 del 74,1%, Elevar el número de alumnos que finalizan con éxito la Educación Secundaria Obligatoria es una prioridad para toda la comunidad educativa española.

## 7.3 EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN COMPETENCIAS BÁSICAS (PISA)

El punto de referencia europeo para 2020 se concreta en que el porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en las competencias básicas en Lectura, Matemáticas y Ciencias debería ser inferior al 15%. La mejora de la calidad, objetivo recogido en la LOE, se concreta en que todos los alumnos puedan adquirir las Competencias básicas al finalizar la Educación Obligatoria (Canalda, Carbonell, Diaz-Aguado, Lejarza, Rupérez, Luengo, Marina, 2010)

A nivel informativo, es necesario decir que PISA incorpora los llamados niveles de rendimiento que permiten, por un lado, cuantificar el porcentaje de alumnos que se encuentra en cada nivel de rendimiento de la competencia medida y por otro lado, permite describir lo que caracteriza a los alumnos que se encuentran en cada nivel, es decir, qué saben hacer, cómo aplican sus conocimientos y con qué grado de complejidad.

En PISA 2009 se han establecido distintos niveles de rendimiento en cada una de las tres Competencias básicas evaluadas. El primer nivel de rendimiento (nivel 1) corresponde al grado más modesto de adquisición de la competencia. PISA considera que los alumnos que se encuentran en este nivel tienen riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria. Los estudiantes que se encuentran en el nivel de rendimiento 2 en lectura demuestran el tipo de competencia mínimo requerido para el aprendizaje posterior y la vida social y laboral. Los siguientes niveles de referencia (3, 4, 5) son óptimos.

#### **7.4 EL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y LA UE**

El concepto de abandono temprano, se refiere al porcentaje de jóvenes de entre 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la Educación Secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la Educación Secundaria Superior (postobligatoria). Finalizar con éxito la etapa educativa de enseñanza secundaria superior es considerado por los países de la OCDE como el nivel mínimo educativo necesario para obtener una posición satisfactoria y competitiva en un mundo laboral en constante evolución. En términos de mercado laboral, la tasa de empleo de las personas con Educación Secundaria Superior es 18 puntos porcentuales superior a la de las personas que no han completado esta etapa.

En 2008 la tasa bruta de graduados en la Unión Europea en la segunda etapa de Educación Secundaria es del 83,4%. Cinco países presentan tasas superiores al 90% (Alemania, Irlanda, Finlandia, Grecia y Reino Unido) y cinco países registran tasas por debajo de la media europea (Portugal, Luxemburgo, España, Suecia y Hungría). El porcentaje medio de abandono escolar temprano en la Unión Europea era 14,1% en el año 2010, y el de España 28,4%; uno de los más altos de la UE, siendo el de los hombres el 33,5%, que duplica ampliamente la de la UE (16,0%).

## 7.5 FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

El porcentaje de población en edad de trabajar que participa en educación a lo largo de la vida debe ser superior al 15%. La Unión Europea se plantea como objetivo incrementar la participación en el aprendizaje permanente, que define como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”. Para ello, se propone aumentar los porcentajes actuales hasta llegar al 15% de adultos que sigan cursos de formación en 2020. Alcanzar ese punto de referencia aún está lejano para España, pues en 2010 la media de la UE era del 9,1%, y con tendencia a disminuir. Algunos países presentan en 2010 altos porcentajes de adultos que se están formando, como son los casos de Dinamarca (32,8%), Suecia (24,5%), Finlandia (23,0%) o Reino Unido (19,4%). En España, la formación permanente en los últimos años estaba estabilizada en torno al 10,4%, pero en el último año ha aumentado hasta el 10,8%.

## 7.6 ACTUACIONES PARA LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO PREMATURO EN ESPAÑA

En España, la tasa bruta de alumnos que titulan al finalizar la ESO se mantiene en torno al 70% desde que se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Es decir, el 30% de alumnos no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria y abandona los estudios. Esta circunstancia se da sobre todo el alumnado repetidor de la ESO: Las políticas preventivas destinadas a reducir el riesgo de abandono escolar, entre otras prevé la repetición de curso entre las medidas para compensar los desfases competenciales del alumnado. Las Evaluaciones de Diagnóstico muestran los resultados notablemente modestos que obtiene el alumnado repetidor. Por otra parte, las recomendaciones de la OCDE en este sentido también ponen de manifiesto los elevados valores de la repetición en nuestro sistema educativo en relación con otros países con resultados satisfactorios. Sería conveniente analizar las circunstancias de la repetición de curso en la educación básica, las medidas que deben acompañarla y los efectos que tiene sobre la mejora del rendimiento escolar. Se deben plantear las comunidades educativas que es una evidencia que la repetición no arregla el problema sino que en la mayoría de los casos lo agrava y abandonan de manera prematura: ¿qué hacer con los alumnos que repiten?, ¿cómo tratar la repetición y sobre todo como tratar de mejorar las tasas de idoneidad? (que cada alumno esté en el curso que le corresponde por la edad). Es necesario seguir disminuyendo el abandono escolar prematuro, la mejora del éxito escolar y las tasas de idoneidad, manteniendo además la equidad y la igualdad de oportunidades.

## 8 DESARROLLO NORMATIVO DE LA LOE EN CANARIAS

### 8.1 EDUCACIÓN INFANTIL

- **DECRETO 201/2008, DE 30 DE SEPTIEMBRE** , por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **ORDEN DE 5 DE FEBRERO DE 2009, por la que se** regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa.
- **DECRETO 183/2008, DE 29 DE JULIO**, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **ORDEN DE 5 DE FEBRERO DE 2009**, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa.
- **ORDEN DE 20 DE MAYO DE 2002**, por la que se regula la implantación de la enseñanza del inglés como primer idioma a partir del segundo ciclo de Educación Infantil en centros docentes de Educación Infantil y Primaria pertenecientes a la Consejería de Educación.

### 8.2 EDUCACION PRIMARIA

- **DECRETO 126/2007, DE 24 DE MAYO**, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **ORDEN DE 7 DE NOVIEMBRE DE 2007**, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza

básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

- **ORDEN DE 20 DE MAYO DE 2002**, por la que se anticipa la generalización de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria y se establece el horario semanal en esta etapa educativa.

### 8.3 EDUCACION SECUNDARIA

- **DECRETO 127/2007, DE 24 DE MAYO**, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **DECRETO 104/2010, DE 29 DE JULIO**, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. En este decreto se hace una descripción de los tipos de centros en Canarias para atender la diversidad: Se define como un “**centro ordinario de atención preferente**” aquel centro escolar de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que, de manera excepcional, proporciona respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que precisa de recursos personales o materiales específicos de difícil generalización. Se denomina “**aula enclave**” aquella unidad de escolarización ubicada en centros escolares ordinarios en la que se proporciona respuesta educativa exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, que requieren de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y precisa de la utilización de recursos extraordinarios. Por último, se entiende por “**centro de educación especial**” aquel donde se escolariza exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, que requiera adaptaciones que se apartan significativamente del currículo, en la mayor parte o todas las áreas



o materias y precisan de la utilización de recursos específicos no generalizables.

- **ORDEN DE 7 DE JUNIO DE 2007**, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. Las medidas de atención de atención a la diversidad que se pueden realizar en los centros educativos canarios son básicamente:- Programas de refuerzo - Apoyo idiomático.- Programas de diversificación curricular. - Programas para la mejora de la convivencia (PROMECA).
- **ORDEN DE 7 DE NOVIEMBRE DE 2007**, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- **DECRETO 106/2009, DE 28 DE JULIO**, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **ORDEN DE 3 DE JULIO DE 2010**, por la que se establecen los procesos de evaluación institucional de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **RESOLUCIÓN DE 22 DE ABRIL DE 2010**, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de marzo de 2010, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2010, del crédito, para el plan PROA, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación.
- **DECRETO 81/2010, DE 8 DE JULIO**, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma.
- **ORDEN DE LA EXCMA. SRA. CONSEJERA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES**, por la que se aprueban las instrucciones para la aplicación de medidas de mejora de los rendimientos escolares y de la calidad del sistema educativo

no universitario: acogida temprana y refuerzo educativo y mejora de los aprendizajes.

- **DECRETO** 114/2011, DE 11 DE MAYO, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- **DECRETO** 119/2011, DE 17 DE MAYO, por el que se regula el registro y funcionamiento de las Asociaciones del Alumnado, así como de sus Federaciones y Confederaciones en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

#### 8.4 PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN CENTROS.

**ESCUELA 2.0.** Programa que se ha desarrollado en convenio con el MEC para la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los centros educativos y que contempla el uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno y la transformación de las actuales aulas en aulas digitales así como facilitar el acceso a los recursos tecnológicos y a Internet dentro del centro educativo.

**PROYECTO ECO ESCUELA 2.0.** Está dirigido a la formación del profesorado. Se basa en una variedad de herramientas, blogs, Wikis, redes sociales, redes personales de aprendizaje, aulas virtuales, herramientas de trabajo colaborativo, que dan respuesta a nuevas necesidades de formación del profesorado en nuevas metodologías en la educación y favorece la integración de las TIC en las aulas.

**MEDUSA.** Es un espacio de formación para apoyar la implantación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con la finalidad de lograr la competencia digital. Pueden acceder los centros, el profesorado, el alumnado y los padres y madres para el acceso a diferentes recursos.

**PROYECTO ABRIENDO LA ESCUELA.** Es una iniciativa para crear una videoteca educativa canaria donde se difunden las experiencias educativas innovadoras desarrolladas en los centros, acercando a la sociedad el trabajo realizado en las aulas canarias

**PROYECTO ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE.** Es una videoteca creada por toda la comunidad educativa canaria donde el profesorado puede enlazar, desde su curso Moodle, blog, wiki o red social, los vídeos que crea convenientes para reforzar el trabajo de aula.

**PROGRAMA INFANCIA.** Pretende el acceso generalizado a la educación infantil así como una atención a la infancia en estas edades de alta calidad de manera que pueda contribuir al éxito de la *Estrategia Europa 2020* y, en particular, a la consecución de los objetivos principales de la Unión Europea (UE): reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10%. En el programa se trabaja de manera intensa la coordinación de etapas (infantil-primaria)

**PROIDEAC:** Programa para la formación inicial básica en evaluación desde el enfoque competencial. Es uno de los programas estrella de Consejería de Educación durante este y próximos cursos y pretende poner en marcha el uso de las rúbricas generales como instrumento de recogida de información para la evaluación en cada una de las áreas y materias de la Educación Obligatoria, desde el enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende impulsar así una evaluación más transparente, que favorezca el aprendizaje, oriente las decisiones de los equipos educativos en la evaluación colegiada de las competencias básicas e implique a las familias y al propio alumnado. La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa ha elaborado un entorno virtual para garantizar el alcance del proceso a la totalidad del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias

**PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA.** El Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares de Canarias pretende promover el hábito lector y las habilidades documentales en el alumnado e incorporar el uso de las bibliotecas escolares como apoyo a su aprendizaje permanente. Sus

principios pedagógicos son recogidos en la LOE para las distintas etapas educativas por los que se fija la incorporación de un tiempo específico, no inferior a 30 minutos diarios, a la lectura y actividades de comprensión lectora.,

**PROGRAMA CLILL.** En el año 2003, la UE propone un plan de acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Canarias ha promovido acciones concretas orientadas a mejorar el proceso de aprendizaje del inglés, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a través de un currículo que utilice la lengua extranjera como medio de aprendizaje de contenidos de otras áreas o materias curriculares no lingüísticas, unificando el nivel de las competencias tal y como se establece en el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE).

**EDUCACIÓN AMBIENTAL.** La LOE establece entre sus fines la adquisición de valores que propicien el respeto hacia el medio ambiente. El programa de la Consejería de Educación incorpora recursos pedagógicos y actividades comprometidas con el conocimiento y valoración del medio, en su más amplio significado (urbano, rural, natural, educativo, social, familiar...) y aporta instrumentos que favorecen la reflexión y el tratamiento de la problemática ambiental.

**EDUCACIÓN PARA LA SALUD.** La Escuela Promotora de Salud es la que pretende facilitar la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud. La Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, ha tratado de potenciar todas las actividades necesarias a través de la Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud con el fin de apoyar y facilitar la tarea del profesorado y de la comunidad educativa en la inserción de la Educación para la Salud en el currículo de las distintas áreas y etapas educativa, en colaboración con las instituciones locales (Ayuntamientos) e Insulares (Cabildos) potenciará la creación y extensión de la Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud para que, de manera coordinada, éstas apuesten por la promoción de la salud en su medio.

**EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.** La finalidad de las normas de convivencia y de la educación para la convivencia es mantener un clima en los centros que facilite la educación del alumnado en los valores del respeto a los derechos humanos. Se favorece la mejora de la convivencia en los centros escolares realizando un plan de convivencia donde se recojan las normas de aula y su gestión, el plan de acción tutorial, los protocolos para la gestión de los conflictos y aquellas otras actuaciones o medidas que colaboren en la mejora de la convivencia en el aula y en el centro y haciéndolas cumplir.

**MEDIADORES ESCOLARES:** La Consejería de Educación ha puesto en marcha el proceso de acreditación de docentes mediadores escolares a través de la realización de un programa formativo y su posterior evaluación con el objetivo de impulsar los servicios de mediación escolar en los centros educativos con la finalidad de contribuir a la mejora de la convivencia y del clima escolar. Los datos de participación según la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa ha sido de 271 centros educativos (25% de los centros públicos de Canarias) en el curso 2012-2013.

## **8.5 PLAN CANARIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (BIENIO 2011-2013)**

La formación de los docentes canarios del siglo XXI provoca nuevos desafíos en la educación, especialmente los dirigidos hacia la atención a la diversidad, al nuevo rol del profesorado y a la formación adaptada al nuevo contexto que ha supuesto la introducción de las competencias básicas en el currículo.

Estas acciones tratan de responder a las líneas estratégicas y objetivos que fueron marcados en el Plan Canario de Formación del Profesorado para el bienio 2011-13 por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE).

### **COMPETENCIAS BÁSICAS Y LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.**

El objetivo es contribuir al desarrollo de estas competencias en el alumnado a través de su inclusión en las programaciones didácticas, del trabajo en equipo del profesorado, del impulso de proyectos compartidos y de la investigación e innovación metodológica.

#### **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Tiene el propósito de dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

### **ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA CULTURA PARTICIPATIVA.**

La finalidad del programa es mejorar la gestión y organización de los centros y favorecer la participación de las familias como base de una mejora cualitativa de la educación.

#### **FORMACIÓN EN EL USO DE LAS TIC.**

El propósito es impulsar la implantación educativa de las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas canarias, además de dar respuesta al programa Ingenio del Ministerio de Educación.

#### **PROGRAMA FORMATIVO: HABLAR OTRA LENGUA.**

Pretende propiciar la adquisición de la competencia comunicativa en el profesorado, al menos, en una lengua extranjera, e impulsar la actualización metodológica para impartir contenidos de otras áreas o materias en ese idioma, con el objetivo de mejorar esta competencia en el alumnado.

#### **MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DEL CLIMA ESCOLAR.**

La intención es impulsar la formación, reflexión, coordinación y diseño de actuaciones favorecedoras de la mejora de la convivencia y el clima escolar como un factor de calidad en la educación.

Estas acciones se complementaban con los Planes de Formación en Centros que se desarrollaban durante los dos cursos (2012 y 2013) escolares dinamizados a través de la red de centros del profesorado de Canarias. Esta modalidad, fuertemente contextualizada, influía de modo directo en la institución escolar al desarrollar la autonomía del profesorado y fomentar la investigación sobre los problemas derivados de la práctica docente y la innovación permanente.

El nuevo equipo de la Consejería implantará nuevos planes de formación (Cursos 13-14 en adelante).

## 8.6 CENTROS DEL PROFESORADO EN CANARIAS Y LA TELEFORMACIÓN

Los Centros del Profesorado de Canarias fueron creados en el año 1994 para dar respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado no universitario. A partir del curso 1992-93 se dota a los Centros del Profesorado de plazas de asesorías dejando, por tanto, de ser meros centros de recursos para desarrollar planes de formación contextualizados en el ámbito de actuación. En el curso 1993-94 la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa inicia un proceso de acercamiento de los Centros del Profesorado a los centros educativos de las diferentes zonas con la creación de nuevos centros y se propicia las reuniones con los coordinadores de formación (COFOS) para debatir los planes de actuación de los Centros del Profesorado. En la actualidad, los encargados de la relación pedagógica con los Ceps son los Jefes de Estudios y ha dejado de existir la figura del COFO. Los centros existentes en la realidad son: Uno en el Hierro - Cinco en Tenerife - Dos en Fuerteventura – Uno en La Gomera – Seis en Gran Canaria - Uno en Lanzarote y Uno en La Palma .

**EL AULA DE FORMACIÓN PERMANENTE** es una alternativa a la enseñanza presencial de los CEPs. Esta modalidad se caracteriza por tener la matrícula abierta durante prácticamente todo el curso académico

de manera que los miembros de estos colectivos que se forman son los que controlan el tiempo, el espacio, el ritmo de estudio y la realización de las actividades de una manera más autónoma y efectiva que en las actividades de teleformación. Esta aula virtual tiene como finalidad dar una respuesta personalizada a la formación de colectivos en aspectos tales como la organización y gestión de los recursos humanos y materiales, la mejora del clima escolar, el conocimiento normativo o la integración de las TIC en los centros escolares.

**PLANES DE FORMACIÓN EN CENTROS:** El objetivo es potenciar la formación en los centros de trabajo ligados a su contexto, a la autoevaluación y a sus procesos de mejora, en particular, seguir apoyando desde la Administración educativa el proceso de consolidación de las competencias básicas en los currículos.

Datos numéricos de esta actividad según la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa en el curso 2012-2013. Nº de centros= 500. Nº de horas de formación= 15.758 horas. Nº de participantes= 7.558 profesores.

## **8.7 EL INFORME PISA PARA CANARIAS. DATOS RELEVANTES. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

En el último estudio PISA, en 2009, España decidió aumentar el número de alumnos participantes en la evaluación, de forma que hubo una muestra representativa de estudiantes de varias comunidades autónomas españolas: las Islas Canarias, las dos ciudades de Ceuta y Melilla (combinadas) y otras 13 comunidades autónomas.

Por lo tanto, los resultados de PISA en las Islas Canarias pueden compararse con los de la mayoría del resto de comunidades autónomas de España en su conjunto y otros países participantes. Para las Islas Canarias, los resultados obtenidos en la comunidad fueron decepcionantes. Esto llevó al Gobierno regional a solicitar a la OCDE que



evaluase el sistema escolar canario sobre la base de los resultados de PISA para poder diagnosticar los problemas y sugerir soluciones prácticas y vías de mejora. Solicitaron al equipo evaluador estudiar aquellos aspectos del sistema escolar canario que necesitasen mejorarse, además de ofrecer las sugerencias prácticas que fuesen pertinentes. Se debía hacer incidencia sobre todo en:

- Estudios y propuestas para evitar la alta tasa de repetición del alumnado
  - La repetición de curso del alumnado como única alternativa o la más común.
  - Actuaciones necesarias para mejorar el rendimiento escolar.
  - Como realizar el apoyo o el refuerzo para alumnos con dificultades.
  - Las actitudes hacia el fracaso y expectativas de éxito. Situación del profesorado. -Rendición de cuentas por los resultados a los profesores y directores. -Compensaciones por buen rendimiento (profesores y directores).

Todo lo anterior está recogido en el documento Sistemas Fuertes y Reformadores exitosos en educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias. OCDE, 2012

Como confirman todos los estudios internacionales, los jóvenes con mayores cualificaciones disfrutaban de diversos beneficios, como pueden ser mayores salarios, mejores condiciones laborales, mayor participación en la educación y formación para adultos y menos probabilidades de entrar o permanecer en situación de desempleo.

Sin embargo, como los beneficios de invertir en educación tardan mucho tiempo en hacerse patentes, a menudo, se subestima la importancia de la misma. Esto puede ser el caso en las Islas Canarias, ya que hace tan sólo 10-15-20 años conformaba una sociedad rural y básicamente de servicios en la que encontrar trabajo no dependía de la cualificación formal. El mercado laboral regional estaba constituido

principalmente por trabajos en los sectores de la construcción, la agricultura y el turismo que no requerían especiales titulaciones académicas o ninguna titulación. Sin embargo, la crisis económica y el desarrollo de la economía y la sociedad global han incrementado la importancia de los estudios y titulaciones. Para las Islas Canarias se ha convertido en una prioridad mejorar las habilidades cognitivas de los alumnos y proporcionar una educación de mayor calidad, acorde a las cambiantes demandas del mercado laboral regional.

En este momento, el reto es encontrar las formas de mejorar el rendimiento de los estudiantes con respecto a los bajos niveles detectados en PISA. La vía óptima para lograr esa mejora es que toda la sociedad canaria esté convencida de la importancia de la educación (la LOE habla de esfuerzo compartido).

El éxito del sistema educativo finlandés, que obtiene tan buenos resultados dentro de las comparativas internacionales, se debe en gran medida a la gran relevancia que se le da a la educación, no solamente por su valor económico sino también por su valor social.

Los preparativos para la revisión de este estudio se iniciaron en abril de 2011 y el equipo de la OCDE visitó las islas en junio de 2011. El Gobierno de Comunidad aportó los fondos económicos para esta revisión y el equipo se reunió, entre otros, con el Presidente y la Consejera de Educación en aquellos momentos, del Gobierno Autónomo de Canarias, estudiantes, profesores y directores de centros escolares de educación primaria, secundaria, bachillerato y de centros que ofrecen todos los ciclos formativos, representantes de asociaciones de padres y madres, consejos escolares, empresarios, sindicatos, municipios y medios de comunicación; decanos y vicedecanos de universidades que ofrecen títulos de enseñanza y con inspectores educativos expertos, directores territoriales de educación, etc.

El equipo evaluador OCDE planteó a todas las partes implicadas mencionadas una serie de cuestiones para iniciar el debate previo a la redacción de las recomendaciones.

1º.- ¿Cuáles son las principales cuestiones derivadas de los datos de PISA?

2º.- De estas cuestiones, ¿cuáles eran ya conocidas en la comunidad autónoma? ¿Cuáles son novedosas o inesperadas teniendo cuenta los datos con los que se contaba en la región?

3º.- En los puntos en los que PISA sugiere la existencia de un problema, ¿está clara la solución? ¿O se requiere evaluación o investigación adicionales antes de poder abordar el problema?

4º.- ¿Cuáles de estas cuestiones están siendo ya abordadas mediante nuevos programas? ¿Se han evaluado dichos programas para garantizar que están obteniendo los resultados deseados?

5º.- ¿Se están optimizando los recursos económicos destinados a la educación? ¿Cómo podrían asignarse y priorizarse los fondos que se espera recibir en el futuro para conseguir mejoras cuantificables?

6º.- De las cuestiones que se han identificado, ¿puede alguna de ellas solucionarse de forma sencilla y rápida a nivel local o nacional? ¿Cuáles son a medio y largo plazo?

Con este informe se pretendió identificar externamente las características del sistema educativo canario y el equipo de la OCDE consideró que algunas de las recomendaciones realizadas para afrontar los problemas detectados en PISA 2009 pueden implementarse a corto o medio plazo. Otras, como la modificación de los planes de estudio, pueden llevar más tiempo. Algunas pueden ser abordadas por las autoridades educativas regionales y otras en colaboración con la Administración Central del Estado.

### *El resultado de las pruebas*

En primer lugar se describe los resultados de PISA para la Comunidad Autónoma Canaria en comparación con otras 14 comunidades autónomas de España, y otros 64 países participantes.

Los baremos de rendimiento de PISA han sido diseñados de tal forma que, en cada una de las tres materias, la puntuación media entre los países de la OCDE ronde los 500 puntos, con aproximadamente dos tercios de los estudiantes obteniendo puntuaciones entre los 400 y los 600 puntos.

Los niveles de rendimiento en PISA para cada sujeto se definen para describir las competencias y habilidades que los estudiantes saben realizar en cada nivel. Las puntuaciones de los alumnos en ciencia y matemáticas se agruparon en siete niveles de rendimiento, correspondiendo el nivel 6 a las mayores puntuaciones y el nivel menor que 1 a las más bajas. En lectura hay un nivel de rendimiento adicional: El Nivel 1 está dividido en Nivel 1a (superior) y Nivel 1b (inferior), por lo que el nivel más bajo es el nivel menor que 1b.

Los sistemas educativos de alto rendimiento obtienen buenos resultados en PISA para los estudiantes de ambos extremos del espectro de rendimiento, apoyando a los de menor rendimiento para que alcancen, al menos, el nivel base y ayudando a aquellos que son muy buenos a garantizar resultados excelentes en todas las materias. Se establece el Nivel 2 como nivel base para todas las materias.

Los datos que se exponen a continuación tienen como Fuente dicho informe y los datos, sugerencias opiniones y conclusiones son de los técnicos de la OCDE.

Al final del capítulo se hará un breve resumen sobre todo lo relacionado con este estudio específico para Canarias de PISA (OCDE)

En primer lugar y en el área principal examinada, la lectura, España obtuvo una puntuación media de 481, lo que se sitúa por debajo de la media de la OCDE.

En lectura los estudiantes canarios obtuvieron una puntuación media de 448, 45 puntos por debajo de la media de la OCDE y 33 puntos por debajo a la media española. Dado que 39 puntos equivalen a un año de retraso en la escolarización, el alumno medio de 15 años presenta un retraso de más de un año con respecto a su equivalente en los países de rendimiento medio y de casi un año con respecto al estudiante español medio. Sólo los estudiantes de Ceuta y Melilla obtuvieron peores puntuaciones en lectura, 412, situándolos casi un año por detrás de los estudiantes canarios. A nivel internacional, el rendimiento en lectura de las Islas Canarias es similar al de Chile, que quedó en el número 33 de los 34 miembros de la OCDE, aunque por encima de Bulgaria y Rumania.

En segundo lugar, en matemáticas, la media de la OCDE fue de 496. La media de España volvió a ser significativamente inferior. En matemáticas, los estudiantes canarios obtuvieron 435 puntos, 61 puntos por debajo de la media de la OCDE y 38 puntos por debajo del rendimiento medio español. Por tanto, el alumnado medio canario presenta un retraso de un año y medio en su escolarización con respecto a sus compañeros de los países de rendimiento medio de la OCDE y de la UE como Francia, la República Eslovaca, Austria, Polonia, Suecia, la República Checa y el Reino Unido, y más de un año de retraso con respecto al alumno español medio. Dentro de España, sólo los estudiantes de Ceuta y Melilla obtuvieron una peor puntuación (417).

Tabla 8. Puntuación media en lectura, matemáticas y ciencias por comunidad

	Lectura		Matemáticas		Ciencias	
	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.
<b>Andalucía</b>	461	(5.5)	462	(5.2)	469	(5.3)

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)

<b>Aragón</b>	495	(4.1)	506	(5.2)	505	(4.3)
<b>Asturias</b>	490	(4.8)	494	(4.6)	502	(4.9)
<b>Islas Baleares</b>	457	(5.6)	464	(4.5)	461	(5.7)
<b>País Vasco</b>	494	(2.9)	510	(2.8)	495	(2.5)
<b>Islas Canarias</b>	448	(4.3)	435	(4.1)	452	(4.1)
<b>Cantabria</b>	488	(4.1)	495	(5.0)	500	(4.7)
<b>Castilla-León</b>	503	(4.9)	514	(5.3)	516	(4.9)
<b>Cataluña</b>	498	(5.2)	496	(6.0)	497	(5.9)
<b>Ceuta y Melilla</b>	412	(2.5)	417	(2.4)	416	(2.6)
<b>Galicia</b>	486	(4.4)	489	(4.3)	506	(4.9)
<b>La Rioja</b>	498	(2.4)	504	(2.7)	509	(2.6)
<b>Madrid</b>	503	(4.4)	496	(4.4)	508	(4.2)
<b>Murcia</b>	480	(5.1)	478	(5.6)	484	(5.3)
<b>Navarra</b>	497	(3.1)	511	(3.6)	509	(3.2)
<b>Media española</b>	481	(2.0)	483	(2.1)	488	(2.1)
<b>Media OCDE</b>	493	(0.5)	496	(0.5)	501	(0.5)

En tercer lugar en ciencias, la media de la OCDE fue de 501. La media de España fue significativamente inferior, 488. Los estudiantes canarios obtuvieron 452 puntos en ciencias, lo que implica 49 puntos (más de un año de escolarización) por detrás de la media de la OCDE y 36 puntos (casi un año de escolarización) por detrás de la media española. Dentro de España, sólo los estudiantes de Ceuta y Melilla obtuvieron una puntuación inferior (416).

En Canarias las bajas puntuaciones medias de los estudiantes canarios en las tres materias se deben principalmente a la elevada proporción de estudiantes que no alcanzan el Nivel 2, el nivel base de rendimiento. En las Islas Canarias, el 33% de los estudiantes rindieron por debajo del Nivel 2 en lectura, comparado con el 20% en España y el 19% en la OCDE. Sólo Ceuta y Melilla tenían más estudiantes por debajo del Nivel 2 (48%).

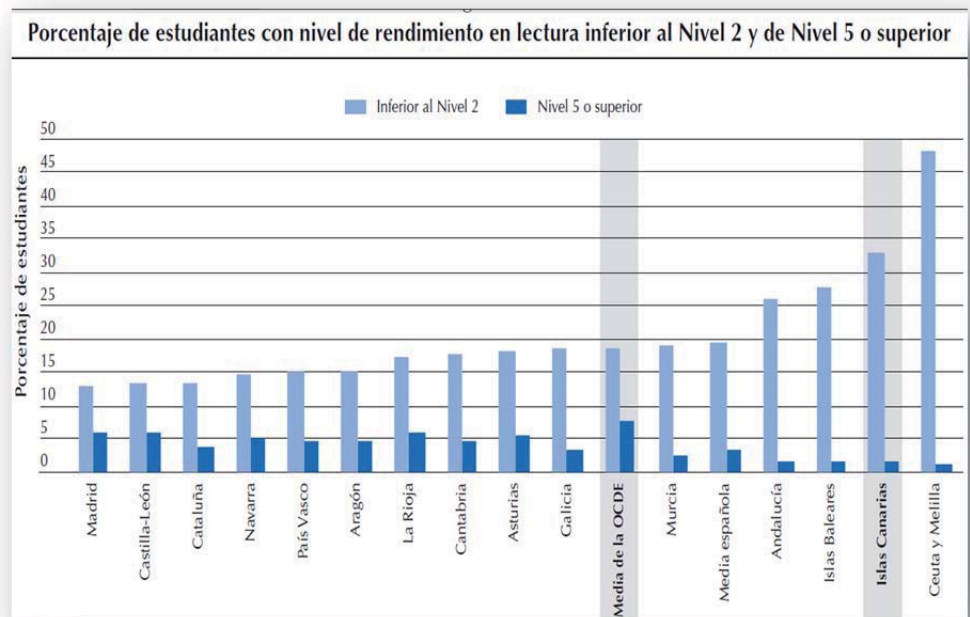


Figura 6. Porcentaje de estudiantes con nivel de rendimiento en lectura inferior al Nivel 2 y de Nivel 5 o superior

Fuente de Datos: Resultados PISA 2009. OCDE.

### *Estatus socioeconómico*

Las bajas puntuaciones se deben, en parte, al bajo estatus socioeconómico medio de los estudiantes del sistema educativo canario. Este índice se calcula teniendo en cuenta la formación y el empleo de los padres y una serie de recursos domésticos. Un índice negativo muestra un entorno poco ventajoso para los estudios y por ende incide sobre los resultados.

Sin embargo, el sistema educativo canario es integrador ya que el 12% de los estudiantes canarios de la muestra de PISA provienen de un entorno inmigrante. Es esta una cifra algo mayor que media española y de la OCDE, que ronda el 10%.

El 50% de los alumnos de nacionalidad extranjera en las islas proviene de países hispanohablantes, aproximadamente un tercio de países de la Unión Europea y el 12% del continente africano. PISA 2009 no detectó una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento de los estudiantes nativos y los inmigrantes. El nivel de integración de alumnos inmigrantes en los centros parece ser relativamente elevado.

### *Los aprendizajes de los estudiantes*

Son, en su conjunto, marcadamente peores que los resultados de España en su conjunto y del resto de la OCDE, incluso después de tener en cuenta las circunstancias socioeconómicas menos favorables de los estudiantes de las Islas. Los resultados de PISA, los niveles de fracaso escolar así como el desempleo entre los jóvenes combinados, sugieren que los jóvenes canarios acaban la escolarización mal preparados para la vida y el inicio en el mercado laboral, a la economía global en continuo cambio y en las duras condiciones económicas a las que se enfrenta España en la actualidad.



Las explicaciones que se daban por los diferentes agentes al equipo evaluador externo de este bajo rendimiento eran variadas:

- El escaso interés del alumnado por aprender derivado de la poca educación de los padres y de las bajas expectativas o la deprivación social. Que hasta hace poco tiempo podían encontrar fácilmente trabajos bien pagados en la construcción o el turismo, sin tomarse la molestia de adquirir cualificación alguna. Que no se contemplaba la educación como relevante o necesaria. El alto absentismo escolar.

- El plan de estudios es en la educación secundaria obligatoria, sobre todo, fundamentalmente academicista y conceptual, que no tiene en cuenta las competencias básicas y la aplicación de conocimientos a la práctica; no es significativo para la resolución de problemas, el pensamiento crítico y a aprender a aprender. En definitiva, que ofrece pocos contenidos que atraigan a los estudiantes menos inclinados académicamente

- La alta tasa de repetición, que provoca que muchos estudiantes con 15 años todavía se les estaba enseñando programas de estudios correspondiente a los de 13 ó 14 años. La respuesta habitual es hacerles repetir curso.

### ***Desinterés, desmotivación y conductas disruptivas***

Los estudiantes canarios son similares al resto de estudiantes de otras zonas. Bastantes entrevistados comunicaron al equipo que los estudiantes canarios carecían de interés en la educación y de la motivación para continuar con ella al concluir la etapa obligatoria. Sin embargo, el equipo rara vez escuchó esta afirmación en los centros escolares que visitó en boca del personal o de los estudiantes. Los estudiantes con los que se reunió el equipo no mostraron falta de motivación o ambición. Indudablemente, en Canarias hay algunos estudiantes desmotivados, con poca inclinación a aprender. Y, sin duda,

algunos expresan su frustración comportándose mal en el aula, molestando a sus compañeros de clase o abandonando la educación. El informe PISA incluye un índice de factores estudiantiles que afectan al clima escolar. Han sido los directores de los centros los que han enumerado las incidencias de los factores perturbadores que impiden el aprendizaje de los alumnos: 1) absentismo escolar; 2) interrupción de las clases por parte de los escolares; 3) que los estudiantes se salten clases; 4) estudiantes que no muestran respeto hacia los profesores; 5) consumo de alcohol o drogas ilegales por parte de los alumnos; y 6) estudiantes que intimidan o acosan a otros estudiantes...

Aproximadamente un cuarto de los escolares asistían a centros en los que el director daba cuenta de que los estudiantes interrumpían las clases con cierta frecuencia. Los directores canarios también informaron de la falta de respeto hacia los profesores por parte de los alumnos de sus centros. Alrededor del 40% de los estudiantes acudía a centros en los que se informa por parte del director de que lo anterior es cierto. Estos datos son confirmados por el informe TALIS.

### ***Alumnado con necesidades educativas (neae)***

Desde el curso 2007/08 se ha introducido los “programas de refuerzo” que ayudan a los alumnos que experimentan dificultades para dominar el currículo ordinario acorde a su edad. En Secundaria, y en los primeros cursos, estos programas de refuerzo se focalizan en lectura, escritura o matemáticas. Estos alumnos podrían estar en el nivel dos de PISA.

Estos programas no han sido evaluados externamente. El equipo de la OCDE sugiere que se evalúen para establecer si están bien dirigidos, si atiende a todos los estudiantes con dificultades que requieren programas de refuerzo y si tales programas están mejorando los logros de los participantes de manera medible.

No sería útil tampoco ampliar el horario ya considerable dedicado a las lecciones de matemáticas y lengua en los centros de Canarias como fórmula de refuerzo. Sin lugar a dudas, la mejor manera de mejorar los resultados, y la más efectiva, sería mejorar la calidad de las lecciones que se realizan en el aula ordinaria. Si esa enseñanza no consiguió los resultados deseados la primera vez, ¿por qué debería tener éxito la segunda o la tercera vez? Para tener la oportunidad de triunfar, los programas de refuerzo necesitan ofrecer algo nuevo y distinto, específicamente diseñado para ayudar a estos estudiantes a vencer sus barreras personales ante el aprendizaje.

### *La efectividad del aprendizaje en clases ordinarias y extraescolares*

Esta fue analizada por el informe PISA que estudió cuánto tiempo pasan los alumnos en las clases ordinarias de lengua y matemáticas: los estudiantes pasan más tiempo en clases de lengua y matemática que en cualquier otra parte de España y por encima de las horas de la OCDE. Sin embargo, el más tiempo invertido en clases ordinarias no lleva necesariamente a un mejor rendimiento. Los resultados de Canarias expresan claramente que las clases ordinarias de lengua española y matemáticas toman más tiempo pero consiguen peores resultados que en cualquier otra parte de España. Esto apunta a la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las clases ordinarias.

En cuanto a la enseñanza fuera del centro, un alto porcentaje de los alumnos asisten a lengua y matemáticas, ¿Por qué es tan alta la participación en esta enseñanza? Los alumnos de 15 años de países con buena calificación en PISA pasan como media menos tiempo en clases fuera del centro y más en clases en el centro.

Esto sugiere que es la calidad de las clases del centro escolar, y no la cantidad de horas lectivas, lo que tiene mayor influencia sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Con estos resultados se puede concluir que es improbable que la simple adición de horas a la jornada escolar o exhortar a los alumnos a que pasen más tiempo en clases después del horario escolar o estudiando por su cuenta, ayude a mejorar el bajo rendimiento académico. Se debería indagar sobre métodos de mejorar la calidad de las clases escolares.

### *La repetición*

La repetición de cursos abunda en los centros educativos canarios. El 45% del alumnado de la muestra de PISA 2009 dijo haber repetido al menos un curso, porcentaje mayor que la media española y entre los más altos de la OCDE. Por ejemplo, en lectura, los estudiantes de las Islas Canarias que habían repetido un curso obtuvieron una puntuación media de 413 puntos; los que dijeron haber repetido más de un curso consiguieron una puntuación media de 360 puntos. Ambas puntuaciones están por debajo del Nivel de Rendimiento 2. Por el contrario, quienes no habían repetido, alcanzaron una puntuación media de 492, promedio similar a la OCDE.

En el curso 2007/08 (el último curso académico completo antes de la evaluación PISA 2009), sólo el 50% de los estudiantes estaba en una clase adecuada a su edad. Aunque la cifra mejoró al 52% en 2008/09 y se cree que ha vuelto a mejorar hasta llegar al 53% en 2009/10. En consecuencia, la tasa de idoneidad es muy mala. Las tasas de repetición en la educación secundaria van del 21% en el Primer curso al 11% en el 4º curso siendo la repetición de curso en Canarias demasiado alta.

Los cinco países de la OCDE con más alto rendimiento académico tenían tasas de repetición de curso de 0% (Corea), 3% (Finlandia), 8% (Canadá), 5% (Nueva Zelanda) y 0% (Japón). Los estudiantes que repiten curso tienen mayor probabilidad de abandonar completamente los estudios que adquirir el título de la educación obligatoria. En 2007/08, más del 30% abandonó la escolarización obligatoria sin el título de graduado en Secundaria en Canarias.

La repetición de curso es una solución errónea al bajo rendimiento académico. Se aplica cuando los objetivos de final de curso ya se han incumplido. En países y sistemas con rendimiento más alto, los centros escolares y los docentes toman medidas previas para garantizar que ningún estudiante incumpla sus objetivos si puede evitarse. Los profesores controlan el avance de cada alumno de manera continua a lo largo del curso.

La opinión del equipo con el tema de la repetición como fondo, recomienda que se trabaje en el cambio del sistema de evaluación pasando de uno en el que la repetición de curso se considera como la respuesta habitual al mal rendimiento del alumnado a otro sistema en el que la repetición se vea como respuesta no estándar a las dificultades o circunstancias excepcionales del alumnado.

Hay una cifra significativa de profesores de los centros públicos que creen que los niveles actuales de fracaso escolar son normales e inevitables (esto es menos cierto en los centros privados en los que el personal tiene que responder ante padres que pagan las matrículas y mensualidades así como actividades extraescolares). Algunos docentes creen que suspender a un número apreciable de estudiantes es el sello de un buen profesor puesto que muestra que tiene estándares altos. Es improbable que los profesores de esta opinión mejoren los resultados. En la mayoría de los países con mejores resultados en PISA, los profesores entienden que el alumno fracasado es aquel cuyos problemas aún no se han resuelto y despliegan toda su experiencia profesional para resolver los problemas y hacer que el alumno vuelva a encauzarse. Debería animarse a los profesores canarios a que asuman una responsabilidad personal similar que garantice el éxito de cada estudiante: el fracaso de un alumno es también su fracaso.

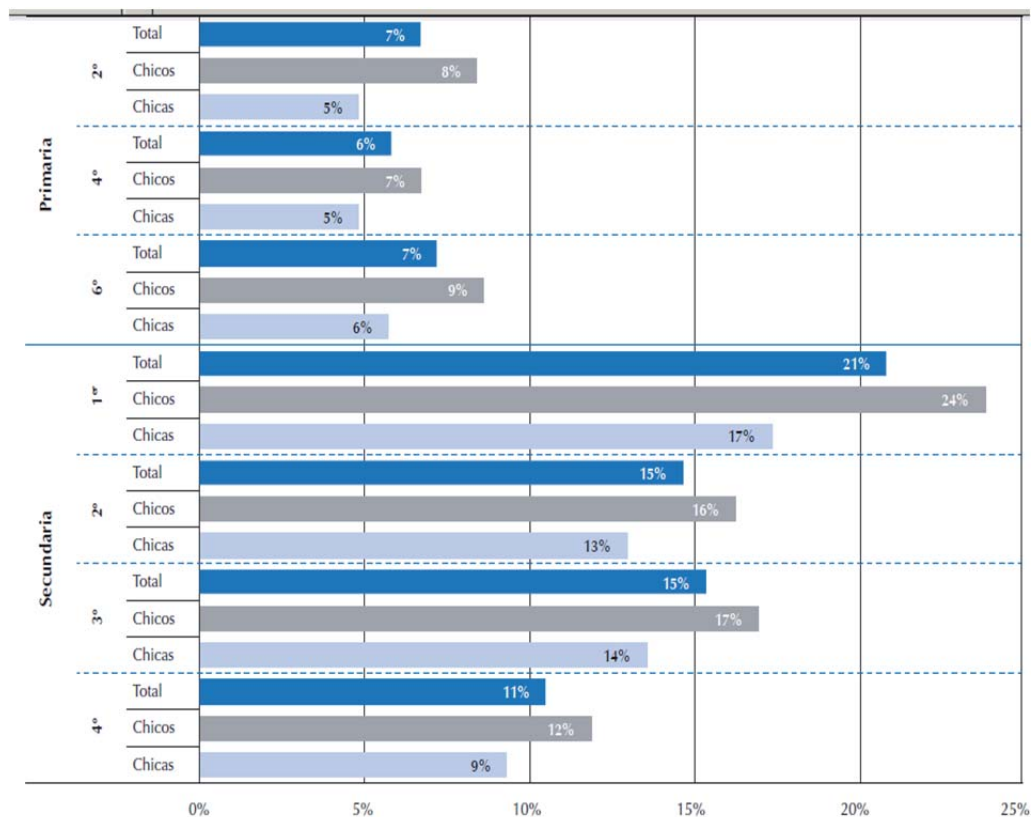


Figura 7. Tasas de repetición en la educación obligatoria en las Islas Canarias. Curso 2007/2008.

Fuente: Sistema Estatal de indicadores de la Educación. Edición 2010.

### El currículo

Está establecido en los Decretos de la Comunidad Autónoma (Primaria y Secundaria) y es marcadamente academicista y conceptual. Es poco atractivo tanto para los estudiantes cuyo principal interés es el aprendizaje relacionado con salidas profesionales como para el alumnado con menos capacidades para la teorización de las materias académicas.

Se detecta que el currículo tal como se imparte en los centros escolares de Canarias proporciona a los alumnos competencias básicas

inadecuadas, aunque la legislación española establece que el currículo de cada región debe cubrir las.

En opinión del equipo, los estudiantes deben ser dotados con dos tipos de competencias básicas: primero, capacidad funcional en lengua, matemáticas y TIC y segundo, la habilidad de aplicar el conocimiento, resolver problemas, pensar críticamente y continuar aprendiendo durante la vida. El currículo de Canarias enseña el primer tipo de competencia básica a un número insuficiente de estudiantes y no hace un intento serio de enseñar la segunda, como lo demuestra los resultados que se contemplan en PISA.

### *La evaluación del alumnado*

Para ver el tipo de evaluación que se realizaba al alumnado, se pidió a los directores escolares que comentaran los instrumentos y la frecuencia con que se utilizaba en las evaluaciones: pruebas normalizadas, pruebas preparadas por los profesores, valoraciones críticas de los profesores, cuadernos escolares o trabajos de los alumnos. El 76% del alumnado de los países de la OCDE están matriculados en centros cuyos directores comunicaron que utilizan pruebas normalizadas para los alumnos de 15 años. Estas pruebas permiten a los profesores y a los directores evaluar a sus alumnos de manera que se puedan efectuar comparaciones con la norma nacional o regional. PISA demuestra que estas pruebas, aunque no producen necesariamente un rendimiento más alto, se asocian con diferencias de rendimiento menores entre centros con estudiantes de distintos contextos sociales. No obstante, la prueba estandarizada es relativamente rara en España y en Canarias se está por debajo de la media española. Según PISA, las pruebas preparadas por el profesorado constituyen la práctica evaluativa más común en las Islas Canarias, con controles mensuales.

En España las evaluaciones de diagnóstico de ámbito nacional (INE) y regional (ICEC) han sido implantadas de manera sistémica

recientemente. Las primeras son muestrales y las segundas censales. En ambos casos y sus resultados tardan más de un año en darse a conocer. Además, como según la LOE estas pruebas no pueden utilizarse para comparar el rendimiento de los centros, por el momento no pueden publicarse y permitir así a los centros juzgar la buena labor que tanto ellos como sus alumnos llevan a cabo. Según el informe, la restricción legal es desafortunada

El equipo PISA recomienda que las Islas adopten pruebas normalizadas en todos los centros públicos y concertados, al menos para su utilización al final del curso en materias troncales como lengua o matemáticas. Sus beneficios serían, entre otros: proveer de un criterio adicional, más objetivo y sostenible para juzgar la idoneidad del rendimiento escolar y si los estudiantes deben repetir curso, si los profesores concretos consiguen buenos resultados, y si los profesores deberían recibir bonificaciones por buen rendimiento. Tales pruebas también pueden ser útiles a mitad de curso para ayudar a los docentes a valorar si los alumnos están progresando satisfactoriamente antes de que sea demasiado tarde para corregir las cosas durante el curso académico.

### *Inversión y distribución de los recursos*

La visita del equipo de la OCDE a Canarias se llevó a cabo en un tiempo de dificultades económicas, La recesión sin precedentes que golpea a España desde 2008 ha dado lugar a un importante aumento del paro y a la adopción de medidas drásticas para reducir el déficit presupuestario. Estas medidas incluyen aumentos de los impuestos, un recorte medio del 5% en los sueldos del sector público y amplios recortes de la inversión pública. El nivel de los sueldos públicos se congeló en 2011 y en el sector público se eliminarán nueve de cada diez empleos que queden vacantes. También se han anunciado recortes en el gasto para 2012 y 2013.



### *Los niveles de gasto en educación*

Son un indicador importante de la importancia relativa que conceden los gobiernos a la educación. En 2008 (el año de referencia utilizado en *Panorama de la Educación 2010*) el conjunto de España gastó menos recursos públicos en educación que la media de los países de la OCDE. El gasto de Canarias con respecto al PIB está próximo a la media de la OCDE en educación preuniversitaria (3.3%). El país cuyo nivel de PIB per cápita está más próximo al de Canarias es Corea, con mejor puntuación incluso que Finlandia en el estudio PISA. Las cifras de gasto en educación en universidades y centros de enseñanza en Corea son bastante similares a las de Canarias: 0.6% del PIB en educación terciaria y 3.4% en educación primaria y secundaria.

### *En la evolución del gasto*

La región canaria mantuvo el nivel de inversión en educación durante los primeros años de recesión a pesar de la caída del crecimiento económico entre 2008 y 2009. En 2010, el presupuesto de educación se contrajo en un 15% con respecto al año anterior debido a las medidas de austeridad aplicadas, la bajísima producción económica y el descenso de los ingresos. Un somero análisis del gasto en educación indica que habrá probablemente una mayor reducción o una congelación de los presupuestos de educación mediante recortes en diferentes campos de la actividad educativa a pesar del mantenimiento de actividades educativas como (proyectos PROA y clases de refuerzo en horario extraescolar, educación para alumnos con necesidades especiales, educación de adultos a distancia, educación de adultos presencial, escuelas de idiomas, formación profesional a distancia, etc.),

## 9 EL PROFESORADO

### 9.1 EL SUELDO DEL PROFESORADO

Este es mayor, está por encima de la media de la OCDE, tanto en Primaria como Secundaria. En Canarias, las retribuciones iniciales para los profesores de primaria y para los de secundaria son las mejor pagadas de España. Solo en el País Vasco son superiores las retribuciones iniciales.

Sin embargo, es necesario decir que los profesores de primaria y de secundaria de Canarias empiezan con niveles salariales bastante superiores a la media española y muy superiores al nivel retributivo de la Unión Europea y la OCDE. Sin embargo, al término de su carrera profesional ganan menos que la media de sus compañeros españoles, aunque considerablemente más que la media de los profesores de la OCDE y la UE. La Consejería de Educación está invirtiendo mucho dinero en pagar al profesorado. El gasto de la educación en Canarias es excepcionalmente elevado, y una gran proporción y una parte del mismo corresponden a sueldos y salarios que se dedican a retribuir al personal docente ya que enseñar en Canarias presenta la ventaja de los términos y condiciones del funcionariado. La profesión docente en Canarias es una carrera muy atractiva en términos retributivos, especialmente para posibles nuevos entrantes en la profesión. Los pagos de complementos son automáticos y no están vinculados a ningún otro requisito más que a la antigüedad en la profesión. El sistema actual de retribuciones y complementos desincentiva el desarrollo profesional, y no brinda posibilidad alguna de retribuir económicamente la calidad y el compromiso profesional.

## 9.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Numerosos estudios internacionales confirman la valiosa contribución de los profesores y de la enseñanza a la promoción de un sistema educativo de gran calidad: de todos los factores inherentes a la escuela que pueden potenciar los logros de los alumnos, la calidad de la enseñanza es el más relevante. La buena calidad en la enseñanza primaria puede compensar las desventajas relacionadas con entornos en los que hay pocos ingresos económicos. De todo ello se desprende que es improbable lograr mejoras en la calidad de la educación si no se cuenta con programas de formación de profesores y profesores de alta calidad y con un entorno laboral que proporcione el apoyo, los desafíos y las recompensas adecuadas a los docentes.

En el informe TALIS, España y Canarias es uno de los países y regiones en la que el profesorado no recibía formación inicial y/o asesoramiento en su vida laboral. Por otra parte, el porcentaje de profesores a los que se les sufragaban completamente los gastos de formación era diez puntos porcentuales inferior a la media de los países TALIS. Sólo un 30% de los profesores podían acogerse a programas de formación durante las horas lectivas, en comparación con un 50% de media en los países TALIS. Teniendo en cuenta esta falta de apoyo institucional, la formación del profesorado ha sido tenida que ser pagada en su totalidad o parte de la misma por el profesorado. No ocurre así en Europa. De la misma forma no ocurre que el porcentaje de profesores que no han sido sometidos a ningún tipo de evaluación en los últimos 18 meses era del 45% en España, más del triple de la media de los países TALIS. La probabilidad de que se abriese expediente a un profesor español o canario por incumplir reiteradamente con sus tareas era inferior a la media de los países que componen TALIS. La probabilidad de que los profesores españoles recibiesen recompensas financieras o de otro tipo por haber introducido innovaciones o mejoras en la calidad de su enseñanza también era inferior a la media de los países TALIS y prácticamente no existía.

En Finlandia y Países Bajos se premia el rendimiento docente excelente, el realizar actividades de desarrollo profesional, el impartir más clases o más horas lectivas de las requeridas por el contrato a tiempo completo, realizar tareas especiales como orientar a los alumnos en cuanto a la carrera profesional u otro tipo de asesoramiento, desarrollar actividades extra curriculares y enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales. En España no se premia a los profesores por realizar ninguna de estas tareas.

El único indicador en el que España obtenía una buena nota era el de lograr que la docencia fuese una profesión atractiva desde el punto de vista de la remuneración salarial.

### **9.3 REMUNERACIÓN Y RECOMPENSAS DEL PROFESORADO. LA CARRERA DOCENTE**

Las opiniones en torno a los salarios de los profesores son más variadas. Hay sectores que consideran que los profesores reciben una remuneración suficiente y otros que opinan lo contrario. La Consejería informó al equipo de la OCDE que los profesores de las Islas reciben un buen salario en comparación con los estándares españoles. Esto es muy cierto, sobre todo en el caso de los salarios iniciales. Además, los estándares españoles son bastante generosos en comparación con los estándares de la OCDE. Sin embargo, está claro que no hay una estructura a lo largo de la carrera profesional que permita a los profesores ir progresando a través de las distintas etapas de su carrera a medida que van adquiriendo nuevas competencias, ya sea en materia de enseñanza o de gestión y liderazgo. Los incrementos salariales son “automáticos” y no hay recompensas en el caso de que se logren buenos resultados o se mejoren los anteriores. Las oportunidades de ascenso son bastante limitadas, las recompensas para aquellos que van progresando en su carrera son muy modestas y no compensan el trabajo adicional y la

asunción de nuevas responsabilidades. Este es de los motivos que se utilizan para argumentar la baja participación en cursos de formación.

En Canarias, la participación en formación continua es voluntaria. No hay ningún incentivo ni recompensa por realizar estos cursos, excepto en el caso de los profesores jóvenes que obtienen puntos extras que les pueden ayudar a optar a una plaza fija o a desplazarse a una localidad preferente (concursos de traslados), a no ser que compitan con un docente más veterano, ya que, en ese caso, la experiencia (años de servicios) prima sobre la formación. En otras regiones de España el pago de sexenios sí que está sujeto a la realización de cursos de formación continua siguiendo las líneas de actuación del modelo finlandés.

## 10 CONCLUSIONES FINALES

Personalmente opino que la LOE viene a ser heredera de la comprensividad y universalización de la LOGSE a la que se añade las características de equidad y calidad y se entra, además, en el espacio europeo de la educación. Incorpora novedades en el currículo (Competencias Básicas y Educación para la Ciudadanía), y trata de generar un cuerpo único legislativo único, para dar una racionalidad y estabilidad al cambiante Sistema Educativo Español.

Para el gobierno y los partidos que la han apoyado (PSOE, ERC, PNV, IU-ICV y CC) la Ley ofrece un marco normativo moderno y exigente, que pretende combatir el alto fracaso escolar (calidad del sistema) e impulsa la cohesión social (equidad de la educación), respeta las competencias de las CC AA, cuenta con el respaldo financiero adecuado (ficha económica), mejora la atención a la diversidad y los recursos para el alumnado con dificultades de aprendizaje y garantiza para la iniciativa privada (mayoritariamente de ideario católico) el estatus de Servicio Público y la confesionalidad de todo el Sistema, situación anhelada, desde hacía tiempo, por la derecha conservadora y católica.

A pesar de sus planteamientos políticos progresistas, con la LOE se puede estar configurando una compleja doble dualidad del Sistema educativo, en la que una parte de la escuela de titularidad pública corre el riesgo de quedar como residual y benéfica en provecho de la privada concertada. Este hecho se viene produciendo desde antes de la implantación de la LOGSE. La LOE puede rematar, desde el punto de vista legal, el proceso de privatización. Equipara el papel de la escuela de titularidad pública, con la escuela de titularidad privada concertada, cuando ésta responde (en un altísimo porcentaje) a negocios religiosos y económicos, con un intocable ideario propio, opaco, segregador y con un funcionamiento autocrático. Se financia de nuevo el ideario de los centros católicos y se ataca la no confesionalidad del Estado (artículo 16 de la Constitución) así como la libertad de pensamiento y de conciencia. Se incluye la religión dentro del currículo y del horario lectivo obligatorio, aunque sea de forma voluntaria. El lastre histórico de la iglesia católica ha imperado y se mantienen los acuerdos con la Santa Sede de 1979. Por el contrario, Educación para la ciudadanía produce, materia maría en la LOE, produce grandes manifestaciones de la iglesia católica y de la derecha conservadora por entender que dicha materia adoctrina a los estudiantes.

El diagnóstico de la realidad social actual, tras seis años de iniciada la andadura de la LOE, no es muy halagüeño ni en España ni en Canarias (tal y como hemos visto con el PISA de Canarias)

La participación familiar, al igual que en la LOGSE, es muy escasa: pocas familias se implican en la educación de sus hijos e hijas, más bien delegan en el centro educativo como tutor-responsable.

El profesorado, al igual que en la LOGSE, pieza fundamental en el proceso educativo en porcentaje importante no sólo está desmotivado, sino que consideran su tarea educadora, como un trabajo más, que podían ejercerlo, igualmente, en cualquier otro lugar, de la producción o de los servicios.

Hay una considerable proporción del alumnado (básicamente repetidor y absentista), sobre todo a partir de la educación secundaria que

apenas encuentra alicientes en el centro escolar y consideran su asistencia a clase, más una obligación social, que una necesidad de desarrollo personal e intelectual; ello provoca un bajo rendimiento en todo el sistema. Esta situación también se daba con la LOGSE. No se ha encontrado una alternativa no segregadora, inclusiva para este alumnado. Bajos rendimientos y altas tasas de absentismo son dos problemas no resueltos. Diferentes programas de trabajo alternativos que conduzcan a título deben buscarse para un alumno que no es igual al resto y que no demuestran las mismas capacidades y actitudes.

En la LOE se continua con un currículo básicamente conceptual, descontextualizado, anticuado, poco motivador e inflexible además de bicéfalo con la introducción de las Competencias Básicas. Este currículo se apoya, de manera generalizada, en el ancestral libro de texto y unos tiempos escolares, escasos, rígidos y poco prácticos. En la mayoría de los casos, los métodos de enseñanza están caducos; deben ser revisables. Se sigue como en la LOGSE

Los sistemas de evaluación del alumnado son poco motivadores y basados en instrumentos trasnochados por desfasados como el examen de final de trimestre. Este mismo problema ya existía en la LOGSE.

## **CAPÍTULO VI. EL PACTO SOCIAL Y POLÍTICO EN EDUCACIÓN (2010)**





## 1 EL PACTO SOCIAL Y POLÍTICO EN TORNO A UNA LEY

El sistema educativo español, junto a los innegables avances que ha logrado en los últimos treinta años, dentro de los contextos democráticos del art. 27 de la Constitución del 1978, (Benavente, 2001) y junto a la integración cada vez más avanzada en las políticas comunitarias de la Unión Europea, tiene también problemas importantes que no podemos obviar y que tenemos que enfrentar para resolverlos en el menor espacio de tiempo posible. Veamos algunos de los indicadores negativos:

1º.- El fracaso y el abandono escolar prematuro de nuestros jóvenes han alcanzado porcentajes difícilmente justificables y que, en todo caso, taponan a nuestro sistema educativo y sus posibilidades de expansión, mejora y convergencia a niveles europeos.

2º.- Otro problema es el relacionado con la tasa de idoneidad de primaria, en la que se fraguan de manera importante los elevados porcentajes de abandono escolar así como el elevado índice de fracaso escolar de la etapa siguiente, al acumular una parte del alumnado carencias de aprendizaje que resultan difíciles de solucionar posteriormente. La tasa de idoneidad global para Educación Primaria en el curso 2007-2008, el porcentaje de alumnado que a los 12 años ha completado la Educación Primaria no habiendo repetido ningún curso, se situaba en el 83,5%, y en los últimos años ha empeorado en 4 puntos. La tasa de idoneidad en el curso 2007-2008 para alumnos de de 4º de ESO se situaba en el 57,7%, esto es, el 42,3% de los alumnos había acumulado retrasos o repeticiones de curso; de ellos, un 16,5% había repetido algún curso en primaria y un 26,6 lo había hecho en la secundaria obligatoria.

3º.- Otro problema negativo es el de las tasas de graduación en ESO. En el año 2000 el porcentaje de alumnos titulados en Educación Secundaria Obligatoria, en el estado, fue del 73,4%; en 2005 había caído hasta el 70,4%; en 2007 había descendido al 69,3%, aumentando así el fracaso escolar en la ESO en 4,1 puntos porcentuales en esos siete años.

Las tasas de graduación en ESO también presentan diferencias significativas: la Canaria junto a Ceuta y Melilla son las dos peores.

4°.-También es significativo que la tasa neta de escolarización a los 15 años, que teóricamente debería ser del 100%, no se cumplía en el curso 2007-2008 en ocho comunidades territorios autónomos entre ellas la Canaria.

5°.- Tampoco se cumple, con respecto a la UE, los porcentajes de abandono escolar, debido a los bajos porcentajes de graduación en ESO. En nuestro país solo el 31.9% siguen estudios después de la ESO. A nivel europeo es del 14,9%.

Por último, a todo lo anterior hay que añadir los resultados mediocres de la mayoría de las Comunidades Autónomas que ampliaron su muestra en la reciente prueba de PISA 2009 y que hemos visto en otro apartado del trabajo. En los dos gráficos que se muestran a continuación, solo algunas regiones de España están por encima de los países de la OCDE y asociados mientras otras como Canarias están a bastante diferencia de la media

Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística

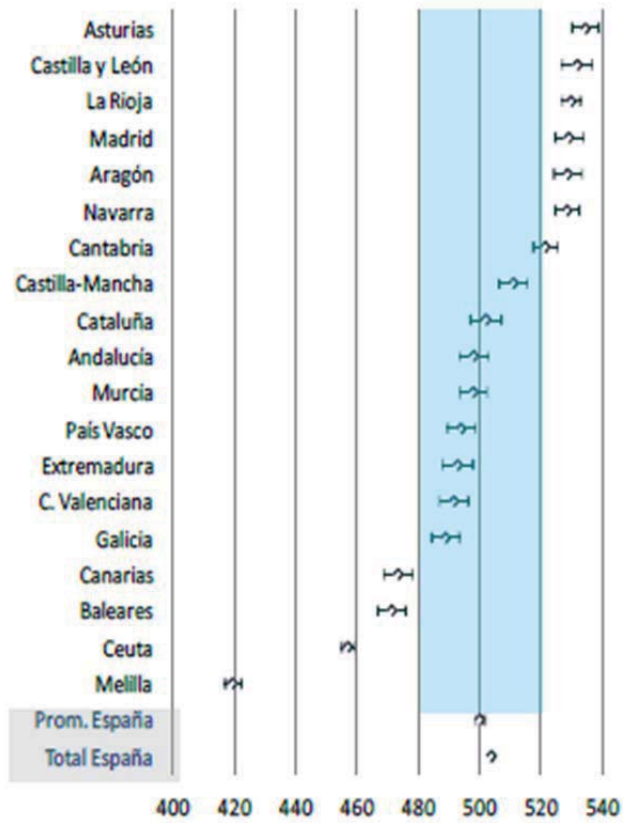


Figura 8. Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística.

Fuente: Inspección de Las Palmas



Figura 9. Resultados promedio. Competencia matemática  
Fuente: Inspección de Las Palmas

El Ministerio de Educación en conjunción con las Comunidades Autónomas han puesto en marcha una serie de medidas que no han sido suficientes aunque han ayudado a paliar la educación inclusiva que se pretende: Los Programas de Diversificación Curricular para tercero y cuarto de la ESO, pretende flexibilizar los alumnos que necesiten una organización diferenciada. Los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo integrados en el plan PROA (Programa de Centros de Atención preferentes), se dirige a alumnos en situación de desventaja social y educativa. Dentro de los PROA, el Programa de Acompañamiento Escolar se dirige, en horario extraescolar, a alumnos concretos de 5º y 6º

de primaria, y de 1º, 2º y 3º de Secundaria Obligatoria. Otra medida de atención a la diversidad, los desdobles de grupos en horario parcial en la ESO, generalmente para las materias de Lengua, Matemáticas, Idiomas. Por otra parte, los PCPI vienen a sustituir a los ya derogados Programas de Garantía Social y pretenden una formación básica y profesional, la continuación de los estudios, básicamente hacia los Ciclos Formativos de Grado Medio a través de las pruebas de acceso, así como la graduación en la ESO.

Remontar y mejorar las tasas de idoneidad y los otros aspectos negativos enumerados con anterioridad constituyen objetivos prioritarios de esta etapa educativa, como medio indispensable para corregir el alto porcentaje de fracaso escolar en la ESO.

Hoy es una necesidad incrementar el número de jóvenes que obtienen el título de graduado en educación secundaria, incrementar el número de jóvenes que continúan su formación en la educación postobligatoria, especialmente en formación profesional de grado medio. Lo necesitan los jóvenes para disponer de la formación necesaria para su desarrollo personal y profesional y lo necesita España para reorientar nuestro modelo de crecimiento económico y alcanzar las más altas cotas de bienestar social.

Los esfuerzos, en una sola dirección, tienen trayectoria reconocida en nuestro país. No debemos olvidar que en la unicidad de objetivos, tenemos referentes:

1º.- La Constitución de 1978 incorporó, en su artículo 27 (Tiana, 2007), un conjunto de principios referidos al sistema educativo que los distintos gobiernos democráticos y partidos políticos han desarrollado y consagrado desde entonces. Los pactos de la Moncloa tenían referencias educativas que todos los partidos respetaron. En consecuencia, toda política educativa y todo acuerdo han de sostenerse en sus principios estables y compartidos por todos los estamentos de la sociedad.

2º.- Asimismo, conviene recordar que durante las tres últimas décadas la sociedad española ha conseguido la expansión más importante

de la educación. El sistema educativo ha logrado la plena escolarización de la población estudiantil entre 3 y 16 años, así como tasas de escolarización y universalización desconocidas en nuestra Historia en el Bachillerato, la Formación Profesional y la Universidad. Ha sido un logro de todos los gobiernos democráticos que deben poner en valor en la actualidad para afrontar los retos del futuro.

3º.- Por último, tras la culminación del proceso de transferencias educativas a todas las Comunidades Autónomas, nos encontramos ante un nuevo marco de competencias normativas que en la mayoría de los casos exige complementariedad entre la norma básica del Estado y el desarrollo de las mismas que hacen las diecisiete Comunidades y donde sólo a través del consenso se garantice el equilibrio, la estabilidad, la cooperación y la coherencia del sistema educativo a través de un marco común. Para dar equilibrio, estabilidad, complementariedad es imprescindible acordar, entre todos los agentes, los objetivos educativos para la década 2010-2020 y adoptar un conjunto de medidas, entre todos, que permitan avanzar en la dirección señalada.

Con estos planteamientos de estabilidad, normatividad y permanencia en el tiempo como principios básicos del sistema educativo (Puelles, 2007), el Ministro de Educación, Ángel Gabilondo, presentó en Madrid en Abril de 2010 a las diferentes Comunidades Autónomas el Pacto Social y Político por la Educación. En el mismo se abordaban un conjunto de propuestas que permitirían alcanzar los objetivos que necesita España para modernizar nuestro sistema educativo y responder a los nuevos retos de la sociedad española del siglo XXI en Europa (Pacto de estado de educación. Mec 2012. Madrid).

Para el éxito del Pacto resultaba imprescindible el acompañamiento y actuación de todos y cada uno de los actores implicados: administraciones educativas, partidos políticos, agentes sociales, y especialmente los distintos sectores de la comunidad educativa. Se trataba de establecer unos objetivos generales compartidos, básicamente por los dos partidos políticos mayoritarios, para hacer efectivos los principios de equidad y excelencia, y mejorar así sustancialmente nuestros resultados

educativos en Europa. Ligados a los principios anteriores, había que situar a la educación inclusiva, intercultural y plural que demanda la sociedad del siglo XXI,

La cultura del trabajo, el esfuerzo y el respeto son valores en los que es preciso insistir. Los diferentes niveles educativos han de tener presente esta cultura, su importancia, su necesidad, y su indiscutible reflejo en los resultados finales. Pero hay que ser conscientes que el esfuerzo del alumnado es un requisito necesario pero el esfuerzo debe ser de todos los agentes que están implicados en el proceso educativo.

## **2 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA DÉCADA 2010-2020**

1. El éxito educativo de todos los estudiantes.
2. Equidad y excelencia. La evaluación como factor para mejorar la calidad de la educación.
3. Flexibilidad del Sistema Educativo. Estudios postobligatorios. Educación permanente.
4. La Formación Profesional como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico.
5. Nuevas formas de enseñar y de aprender: el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
6. Plurilingüismo. Impulso al aprendizaje de idiomas.
7. La educación como bien de interés público y derecho de toda la sociedad.
8. Modernización e internacionalización de las Universidades Formación, investigación, transferencia del conocimiento y responsabilidad social.
9. Dimensión social de la Educación: Becas y Ayudas al estudio.



10. Convivencia y educación en valores: implicación de la familia, del profesorado y de la sociedad.

11. Profesorado: reconocimiento profesional y social del docente.

12. Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos.

Los objetivos educativos propuestos así como las medidas y acciones (146 propuestas de trabajo) presentados parten, de los últimos análisis e informes de la OCDE (2010), de los informes del Consejo Escolar del Estado, y de los informes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas de amplia y plural composición social y política.

### **3 CONSENSO O DISENSO EN TORNO A LA LOE**

El Pacto Educativo propuesto por el Partido Socialista fue rechazado por fuerzas sociales totalmente opuestas: El Partido Popular lo rechaza por entender que 1º.- Este pacto consagraba la Ley Orgánica de Educación (LODE) y la LOGSE y que, por tanto, recogía el ideario socialista; 2º.- Que no había enseñanzas comunes para toda la nación; 3º.- Ni suficiente enseñanza del español en todas las regiones de España (Cataluña y País Vasco fundamentalmente)

Por otro lado, las asociaciones laicas y de izquierdas más radicales entendían que se renunciaba a un modelo progresista de educación y en consecuencia rechazaban el pacto.

Hay que decir que la cultura de Pactos, que ha sido ensayada con buenos resultados en otras regiones de España: En Cataluña con la LEC (Ley Catalana de enseñanza), en Andalucía con la LEA (Ley Andaluza de Enseñanza) o en Canarias con el Pacto por la Educación, no dio los frutos deseados a nivel del estado español.

En Septiembre de 2012 el Partido Popular en el gobierno presenta el Proyecto de Ley de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE). Aún no se han cumplido los siete años de entrada en vigor de la LOE y ya se cambia de nuevo la normativa básica. Este continuo tejer y destejer de normativa educativa manifiesta una falta de coherencia y respeto a la sociedad, a sus ciudadanos, al profesorado, al alumnado, por parte de los políticos

Políticos que no acaban de entender que los cambios normativos en educación cuanto menos afecten al conjunto del sistema es mucho mejor para todos sus integrantes y sus resultados. La LOMCE propone empezar a cambiar la estructura del sistema en los próximos cursos académicos. Se convierte de esta manera en la sexta ley orgánica de educación que se implanta en nuestro país desde la instauración de la democracia.

La LOMCE nace sin discusión alguna (Marchesi, 2004). Y lo hace con mucha polémica Generada por manifestaciones de políticos escasamente responsables, que realizan en voz alta reflexiones que nos hacen pensar que hemos retrocedido muchos años en los avances logrados en el campo educativo.



**CAPÍTULO VII. LEY ORGÁNICA PARA LA  
MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.  
LOMCE. (2013)**



## 1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

En Marzo de 2012, el partido gobernante, PSOE, pierde las elecciones generales que había convocado de manera anticipada. El partido conservador, ganador de las elecciones, había prometido reformar la LOE ya que la propuesta del gobierno socialista había sido la imperante desde 1990 y la educación no había mejorado sino que, al contrario, era de las peores de los países de nuestro entorno.

Las propuestas para elaborar la LOMCE fueron recogidas inicialmente por el Ministerio de Educación, en un documento poco elaborado de veintisiete páginas en el mes de Junio de 2012. Este documento inicial fue retirado en agosto y sustituido por otro original elaborado en el mes de diciembre. Por tanto de la Ley Wert ha habido varias versiones y aún en el año 2014 no conocemos la redacción definitiva de elementos necesarios del sistema.

La técnica adoptada para la redacción LOMCE ha consistido en la modificación de determinados artículos de la LOE en un artículo único que incluye las modificaciones y la incorporación de articulado nuevo que se formulan como artículos bis o nuevas disposiciones adicionales transitorias y finales que son específicas del nuevo texto. En este apartado de la tesis solamente voy a analizar aquel articulado de la Ley que es novedoso.

## 2 PREÁMBULO Y EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

En su preámbulo y exposición de motivos se establece:

1º.- La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas nivel de prosperidad de un país. Su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

2º.-Los estudios comparativos internacionales (PISA) reflejan el estancamiento del sistema educativo español (muchos alumnos abandonan el sistema, hay pocos alumnos excelentes). Es necesaria una reforma del sistema que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno.

3º.- El objetivo básico de la reforma es mejorar la calidad educativa medida en función del 'output', (los resultados de los estudiantes); no del 'input' (niveles de inversión, número de profesores, número de centros, etc.).

4º.- Esta reforma del sistema educativo pretende ser gradualista y prudente, basada en el sentido común, sostenible en el tiempo pues su éxito se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos.

### 3 OBJETIVOS FUNDAMENTALES

- 1.-Disminuir la tasa de abandono escolar temprano.
- 2.-Mejorar los resultados en las pruebas internacionales, mejorar la tasa de alumnos excelentes y la empleabilidad de los estudiantes.
- 3.-Flexibilización de las trayectorias educativas a partir aprendizaje 2º y 3º ESO. Diferentes trayectorias a partir de tercero.
- 4.- Implantación de pruebas de evaluación externas a nivel nacional al final de todas las etapas y en estándares en todas las comunidades autónomas.
- 5.-Refuerzo de las materias instrumentales (lengua y matemáticas), ampliando su horario en detrimento de otras materias. Se reduce el espacio curricular que antes pertenecía a las CCAA.

### 4 ESTRUCTURA DE LA LEY

En un artículo único, la LOMCE se diferencia de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación en:

1.- Artículo 2. bis. “Se entiende por Sistema Educativo Español el conjunto de agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación del servicio de la educación en España y sus beneficiarios, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo.”

2.- La Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos de Formación Profesional Básica constituyen la educación básica. Cualquier otro proceso educativo puede ser de pago.

3.- La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. Desaparece “Conocimiento del medio” y en su lugar aparecen de nuevo “Ciencias de la naturaleza”. Se elimina Educación para la Ciudadanía. Hay evaluación al final de Educación Primaria. Sin efectos académicos. Su resultado tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el equipo docente, las familias y los alumnos. Aunque no tendrá carácter eliminatorio, sí constará en el expediente del alumno. Se trata de la primera “reválida” del alumno.

4º.- La ESO lo conformará el primer ciclo de la ESO que estará compuesto por el 1º, 2º y 3º de ESO. El segundo ciclo es el 4º curso que tendrá un carácter orientador, y se podrá cursar para la iniciación al Bachillerato en la opción de Enseñanzas académicas, o para la iniciación a la Formación Profesional en la opción de enseñanzas aplicadas.

5º.- Para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria es necesaria la calificación media de ESO superior a 5 puntos sobre 10. El alumno debe superar una evaluación externa que en esta ocasión tiene carácter excluyente.

6º.- El título de ESO obtenido en la opción de enseñanzas académica permitirá acceder a Bachillerato y con la opción de enseñanzas aplicadas se podrá acceder a Formación Profesional de grado medio. Los títulos de ESO obtenidos en ambas opciones permitirán acceder al resto de enseñanzas post-obligatorias.

7º.- Los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento en el primer ciclo se podrán iniciar desde el segundo curso de la ESO y al alumnado se le ofertarán actividades, metodologías y contenidos diferentes.



8.- La formación profesional incorpora una nueva etapa que es la Formación Profesional Básica (2 años y sin posibilidades titulación) y a la que se podrá acceder desde segundo de la ESO. Con prueba de acceso se puede pasar al ciclo medio de FP

10.- Se pretende fomentar el modelo de la FP dual para el mejoramiento de la empleabilidad basado en un incremento sensible de la formación en las empresas del sector (superior al 33% del tiempo), de modo que la formación adquirida en los centros de trabajo implique para los alumnos una inmersión real en el entorno laboral. Por otra parte, este modelo puede propiciar la participación de profesionales del mundo laboral en la enseñanza sin la formación y la dedicación que ofrece nuestro profesorado.

11.- Conciertos educativos: Las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente y general, los ciclos de Formación Profesional Básica en los centros que ya tienen concertada la Educación Secundaria Obligatoria. Los centros de educación diferenciada por sexos podrán suscribir conciertos siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el “artículo 2º de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones” en la esfera de la enseñanza de 14 de diciembre de 1960.

12.- Especialización de los centros: Corresponde a las Administraciones educativas promover la calidad y especialización de los centros educativos públicos de Bachillerato en función de las modalidades establecidas en esta ley orgánica

13.- El proyecto educativo de calidad podrá suponer la especialización de los centros en los ámbitos curricular, funcional o por tipología del alumnado. La calidad se definirá sobre todo también por la mejora en relación con la situación de partida y se les ofrecerá incentivos dependiendo de los resultados obtenidos. Se puede buscar financiación: actividades dentro del centro, cesión de espacios, etc.

14.-Las competencias del Director aumentan notablemente. Mientras que el Consejo Escolar es el órgano consultivo del centro. Los órganos de decisión serán la Dirección y el Claustro de Profesores a nivel pedagógico pero siempre bajo la supervisión del Director.

15.-La Dirección del Centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades de su centro. Podrá establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario/interino. Podrá rechazar la incorporación de personal procedente de las listas centralizadas o puede contratar profesores que hayan trabajado en proyectos de calidad.

16.- Se tramitará un anteproyecto de ley específico para el profesorado donde se regulará la carrera docente.

## 5 CONCLUSIONES

En este apartado final de la tesis queremos reflexionar acerca de las características más sobresalientes de la nueva ley para deducir su oportunidad, así como la necesidad de la implantación de la misma en el momento actual. Es este un ejercicio arriesgado por cuanto la ley puede cambiar ya que todo el arco parlamentario ha anunciado la impertinencia de la nueva norma educativa.

Conviene empezar en el análisis de cualquier ley de educación por ver su sustento o sustrato teórico. La LOMCE no se apoya ni menciona en su articulado en qué filosofía pedagógica se enmarca. Hay un menosprecio evidente en su preámbulo y articulado por el conocimiento y saber pedagógico y didáctico. La idea que transmite el texto es que este conocimiento es inexistente, que no existen los estudios e investigaciones en educación. Lo que sí hace es apoyarse en el articulado de la LOE, que no deroga en su totalidad, limitándose en juntar los datos más negativos del anterior sistema para afirmar de forma taxativa que con el sistema LOE no hay posibilidad de progresos, de mejora. No hay ninguna referencia a la equidad del sistema, compensación de desigualdades como elementos que junto a la excelencia son indicadores de calidad reconocidos por todas las instancias internacionales.

La LOMCE no termina la arquitectura del sistema educativo que propone ya que no incluye propuestas de modificación y mejora para por

ejemplo las enseñanzas artísticas, de idiomas, deportivas y de personas adultas (Trujillo, 2012.) No toca para nada su estructura y las deja igual que la LOE. Podemos concluir en base a lo anterior que la LOE se sustentaba en una filosofía de la educación que no es compartido por la LOMCE.

La LOMCE apuesta por una educación que debe estar al servicio del sistema productivo, realizándose dos principios: la competitividad y la empleabilidad a los que se subyuga el sistema educativo. La propuesta tiene una amplia visión economicista, frente al objetivo primordial de la LOE: equidad del sistema sin que ello merme su voluntad de la búsqueda de la calidad y la excelencia.

La LOMCE deroga el art.4º de la LODE que hacía referencia a los conciertos educativos y a la admisión del alumnado. Los centros concertados son, en su mayoría de titularidad de la iglesia católica o de congregaciones muy cercanas a su ideario y la admisión de su alumnado sigue siendo un desafío para las Administraciones educativas a la hora de la admitir del alumnado. Con la derogación de este artículo de la LODE puede aumentar de manera desproporcionada los conciertos con centros privados de ideario católico básicamente; con los centros que acojan a alumnado excelente en centros especializados o lo que es más grave, la separación del alumnado por sexo. De esta manera, es la enseñanza pública la que recibirá al alumnado con mayores desventajas sociales, económicas y de aprendizaje.

Según opinión de Gurutxaga (2012) es una ley centralizadora. En la ordenación del currículo la Administración Central establece para sí, con carácter obligatorio un 10% más que la actual. En las Comunidades Autónomas con lengua propia, el MEC fija el 65% y en las demás el 75%. En la inmersión lingüística, la lengua vehicular retrocede y genera conflictividad su impartición como primera lengua.

A nivel de centro, los elementos que identifican a cualquiera de estos (Proyecto Educativo, Curricular, la Programación General Anual o la

Memoria fin de curso) y que hasta ahora eran analizados y aprobados por el Consejo Escolar, con la LOMCE pasa a ser una función del Director.

Pierde el Consejo Escolar esa competencia de decisión, control y gestión que ya se le reconocía en el artículo 27 de la Constitución Española a los centros educativos y que posteriormente la LODE en el año 85 desarrolló cuantitativamente dicho mandato constitucional. La LOGSE y la LOE continuaron en la línea ya que los informes internacionales como PISA señalan que la autonomía de los centros es un factor crucial para la calidad de la educación.

Un aspecto que va a ser fundamental para la implantación de la LOMCE será el cumplimiento de la memoria económica planteada (Martínez; 2012). La memoria económica que acompaña al anteproyecto se cifra en más de cuatrocientos ochenta millones (480) de euros que tendría que poner el Estado para sufragar los costes directos de implantación para los tres primeros años. Esta cifra es cinco veces mayor de lo previsto por el Gobierno y hay aspectos que aún no están cuantificados como es la previsible marcha de alumnado hacia la Formación Profesional que si bien reduce el abandono escolar, aumenta los costes ya que la FP es más cara que el Bachillerato.

El Ministerio de Educación pretende que este coste adicional sea asumido por las CCAA y éstas no están dispuestas a hacer suya estas cantidades y otras que no están bien exactamente cuantificadas y vienen a recaer en administraciones que ya están haciendo duros recortes presupuestarios en este y otros campos.

En este campo es conveniente que el MEC reconozca la necesidad de asumir la financiación adicional de los costes de consolidación que va a generar la Reforma.

La Reforma llega en un momento económico delicado: se plantea cuando existe un compromiso de reducción del déficit público con la Unión Europea que incluye una reducción del PIB en educación pasándose del 4.9 al 3.9 o lo que es lo mismo una reducción de cerca de 9000 millones de euros. Este escenario y según la OCDE es el que tenemos hace

veinticinco años en educación. Además, en el año 2012, se ha publicado por el gobierno del Estado Español el Real Decreto de racionalización del gasto público en materia educativa. Este Real Decreto ha supuesto recortes radicales y drásticos de financiación a las CCAA por parte del Gobierno Central. En concreto y para la Comunidad Canaria, más de 300 millones, además de la supresión de programas ya consolidados como la acogida temprana del alumnado, aumento de las cuotas de comedor, la paralización de la gratuidad de libros de textos, etc.

En cualquier caso, el Ministerio de Educación admite y reconoce que la Reforma debe tener en cuenta el programa de consolidación económico del Gobierno de España para los ejercicios 2013-2014 y se plantea que la puesta en marcha de la nueva ley será en el curso 2014-2015 determinados niveles y el curso 2015-2016 no se plantea.

Se vuelve a cometer el mismo fallo que en anteriores normas con rango de Leyes en educación: la ficha financiera no permita predecir que la que la Ley se va a implantar sin problemas de financiación. Recordemos que la Ley Moyano dejaba en manos de los Ayuntamientos la financiación educativa y el pago de los maestros. Los resultados fueron nefastos como hemos visto en el capítulo correspondiente. La siguiente reforma La Ley Villar Palasí (1970) no tuvo apoyos del Ministerio de Hacienda quedando supeditada la reforma a las partidas que dicho ministerio otorgaba según su entender. La LOGSE tampoco tuvo ficha financiera y sólo la LOE hizo una gran inversión en educación. El fallido Pacto por la Educación disponía el dinero para la consecución de los objetivos de Europa 2020

La LOMCE en su configuración reproduce la vieja la estructura bipolar del sistema educativo español de los años sesenta, la selección temprana del alumnado e instaura una ESO segregadora. Todo esto sucede cuando la IEA (Internacional Asociación for the Evaluación of Educational Achievement) da a conocer el 11 de Diciembre de 2012 el resultado de las pruebas en las competencias de Ciencias, Lengua y Matemáticas (PIRLS y Tims ) de 4º de primaria y en las que independientemente del resultado académico obtenido, que no es malo para el conjunto del sistema español, se ha puesto en evidencia que

España es uno de los países en donde menos influye el nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los hijos: en España los hijos de padres universitarios de segundo ciclo obtienen 55 puntos más que los que son hijos de padres con solo estudios obligatorios . En la OCDE esa diferencia asciende hasta los 80 puntos. Nuestro sistema educativo tiende a la equidad, que junto a la calidad y la excelencia eran los objetivos fundamentales buscados por la LOE.

La Ley es una vuelta atrás a los años sesenta, es propuesta elitista, las diferentes reválidas (cinco en total) van cribando hasta llegar a la élite, a la excelencia del sistema educativo (Enseñanzas Académicas); los alumnos buenos a bachillerato, los no tan buenos a FP (Enseñanzas aplicadas) y los malos a aprendices de un oficio (programas de mejora del aprendizaje y formación profesional básica).

La iglesia vuelve a imponer la religión obligatoria en las aulas, se sustituye la educación para la ciudadanía y se tiene más libertad de concertar enseñanzas para los centros privados. Los centros vuelven a la educación separada por sexos de manera concertada. La red pública no puede ni debe ser subsidiaria de la privada y concertada. .

Como se ha demostrado en las Conferencias Sectoriales, la ley no nace del diálogo y consenso y sino desde el disenso y enfrentamiento.

Las leyes no deben ser de partidos y un ejemplo de ello lo tenemos en Finlandia: La transformación de su sistema educativo acometida en la segunda mitad del siglo XX se realizó mediante un esfuerzo sostenido y consistente de reforma educativa prácticamente durante cuarenta años. Veinticinco años para sentar las bases, llegar a acuerdos, diseñarla e implementarla y quince años más para empezar a ver sus frutos y evaluarla: una educación básica, comprensiva de nueve años seguida de una educación secundaria de tres años y un profesorado muy seleccionado, bien formado y valorado socialmente, colaboración continua de todos los implicados y el compromiso con la búsqueda de la excelencia y la equidad como elementos básicos de la calidad educativa.

En España, la calidad educativa se va a medir por los 'output', (los resultados de los estudiantes); no del 'input' (niveles de inversión, número de profesores, número de centros, etc.). No hay ninguna referencia a la equidad del sistema, compensación de desigualdades como elementos que junto a la excelencia son indicadores de calidad reconocidos por todas las instancias internacionales. Si los output (resultados) no depende de los input ¿de qué depende? Básicamente del estudiante y sus capacidades y con esta premisa se sustenta casi todo el sistema: la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, la especialización de centros, las evaluaciones censales externas, la exigencia a los estudiantes, la excelencia, etc.

Concluimos diciendo que la radiografía del sistema educativo español está realizada desde hace tiempo (fracaso y abandono escolar, absentismo y desfase curricular de un amplio número de alumnos) y que es necesario abordar los déficits mostrados por los estudios internacionales añadiendo a favor y poniendo en valor que en nuestro país y sus regiones consiguieron la alfabetización primero y luego la plena escolarización de manera progresiva hasta los dieciséis, años en el año 1990 con la (LOGSE). En Europa ese objetivo estaba ampliamente conseguido a finales del siglo XIX.

No se debe, no conviene para España una nueva Ley Educativa que nos haga retrotraer más de cincuenta años en los planteamientos pedagógicos y nos haga ver las imágenes en blanco y negro y permita en la educación la separación por sexos.

**MARCO EMPÍRICO**





# **CAPÍTULO VIII. OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**



## 1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo, el primero del marco empírico, describiremos los objetivos principales de la investigación y las principales características del método en las que se incluye las características de la muestra, la descripción del instrumento, su fiabilidad y validez; y el diseño y procedimiento para la obtención de los datos.

## 2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación empírica se centra en 5 grandes objetivos:

**Primero:** Averiguar el grado de conocimiento que dispone el profesorado de la educación obligatoria de la provincia de Las Palmas de la LOE

**Segundo:** Conocer cómo se aplica en las aulas los diferentes elementos del currículo establecido en la LOE por el profesorado de la educación obligatoria de la provincia oriental del archipiélago canario.

**Tercero:** Conocer la opinión y percepción del docente canario con respecto a la implantación y desarrollo de la LOE en el Archipiélago.

**Cuarto:** Evaluar el grado de satisfacción personal como profesional de la docencia canaria.

**Quinto:** Analizar las relaciones existentes entre estas cuatro grandes dimensiones: 1) Conocimiento, 2) aplicación, 3) opinión y percepción con respecto a la LOE; y por último, 4) la satisfacción profesional de los docentes.

### 3 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

A continuación se exponen las características del profesorado encuestado atendiendo a la edad, el género, la titulación, el cuerpo al que pertenecen, su especialidad, la situación administrativa o laboral actual, su experiencia laboral como docente, la etapa educativa en la que trabajan actualmente, la experiencia total en cargos directivos y los cargos directivos desempeñados tanto en la actualidad como en épocas pasadas.

#### 3.1 DISTRIBUCIÓN SEGÚN GÉNERO DEL PROFESORADO

En la siguiente gráfica vemos que la muestra está conformada por un 72,2% de mujeres y el 27,8% restante son hombres.

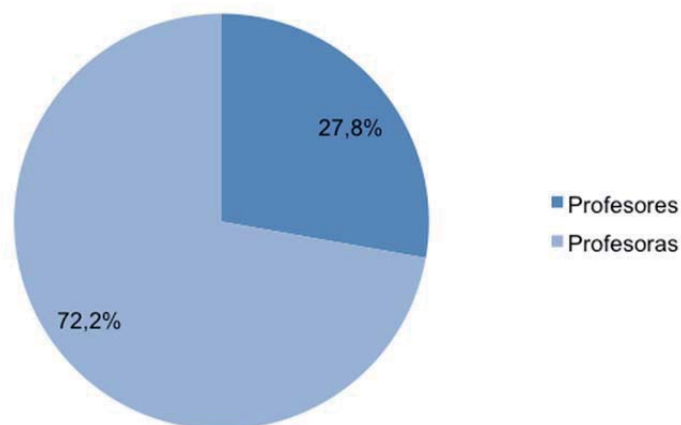


Figura 10. Distribución de la muestra según el género

### 3.2 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA EDAD

En la siguiente gráfica (4.2) podemos comprobar cómo se distribuye la muestra según la variable edad: el 9,4% tiene entre 20 y 30 años, el 27,6% tiene entre 31-40 años, el 40,0% tiene entre 41-50 años y finalmente el 23,0% tiene una edad que oscila entre los 50 y los 65 años.

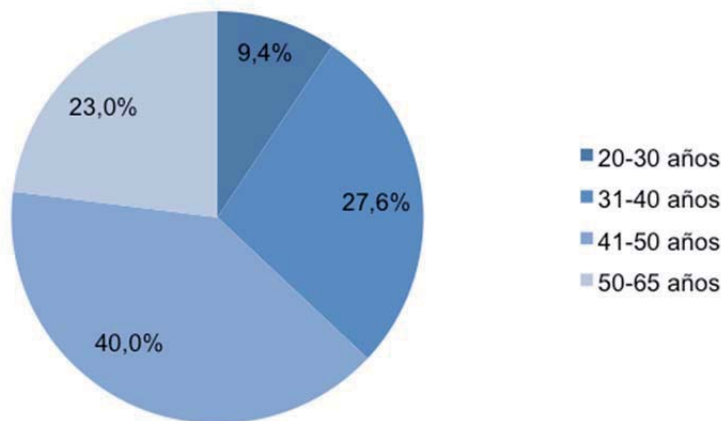


Figura 11. Distribución de la muestra según la edad

### 3.3 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN TITULACIÓN

En la siguiente gráfica (4.3) podemos comprobar cómo se distribuye la muestra según la titulación que posee. La mayor parte de la muestra, un 70,50% es diplomado/a, seguidos por un 29,20% que es licenciado/a. Un 2,80% posee un máster y un 0,60% es doctor/a.

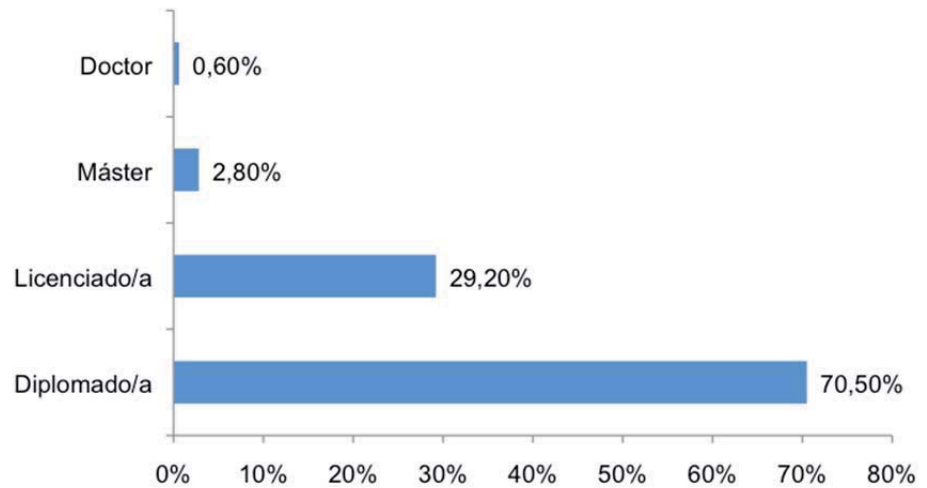


Figura 12. Distribución de la muestra según la titulación

### 3.4 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL CUERPO AL QUE PERTENECE

Respecto al cuerpo al que pertenece las personas encuestadas, un 75,2% son maestros o maestras frente a un 23,7% que son profesores/as de enseñanza secundaria. Un 0,9% son profesores/as técnicos de formación profesional y finalmente un 0,2% son catedráticos de enseñanza secundaria.

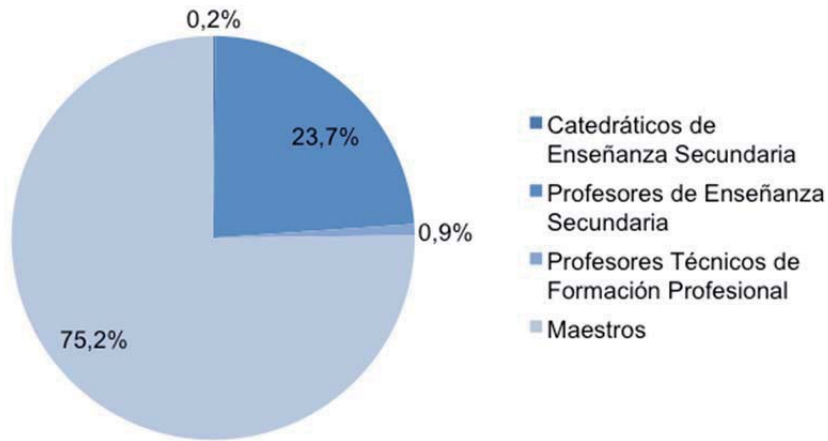
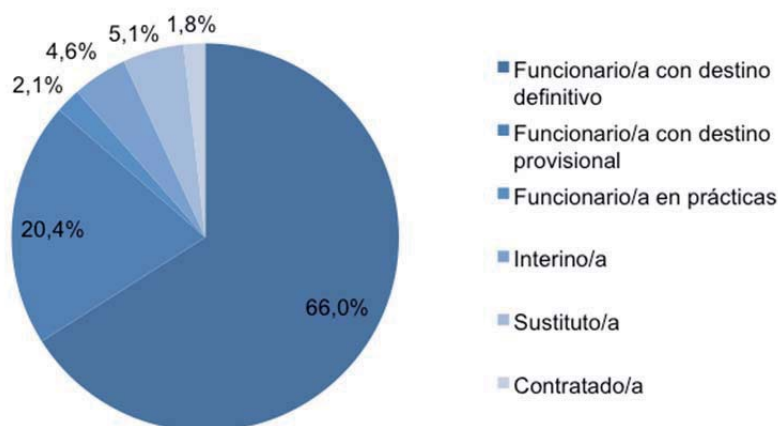


Figura 13. Distribución de la muestra según el cuerpo al que pertenece

### 3.5 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA O LABORAL ACTUAL

En cuanto a la situación administrativa o laboral actual de las personas encuestadas, hallamos que el 66% es funcionario/a con destino definitivo, un 20,4% es funcionario/a con destino provisional y un 5,1% es sustituto/a. Por otro lado, los interinos representan el 4,6% de la muestra, los funcionarios en práctica son el 2,1% y las personas contratadas son el 1,8%.





**Figura 14. Distribución de la muestra según la situación administrativa o laboral actual**

### 3.6 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE

A continuación podemos observar los años de experiencia laboral que las personas encuestadas poseen. El 33,3% de los/as encuestados/as tienen menos de 10 años de experiencia, el 35,2% poseen entre 11 y 20 años y el 25,7% contestaron que tienen entre 21 y 30 años de experiencia. Finalmente, el 5,8% de las personas encuestadas dice poseer entre 31 y 45 años de experiencia.

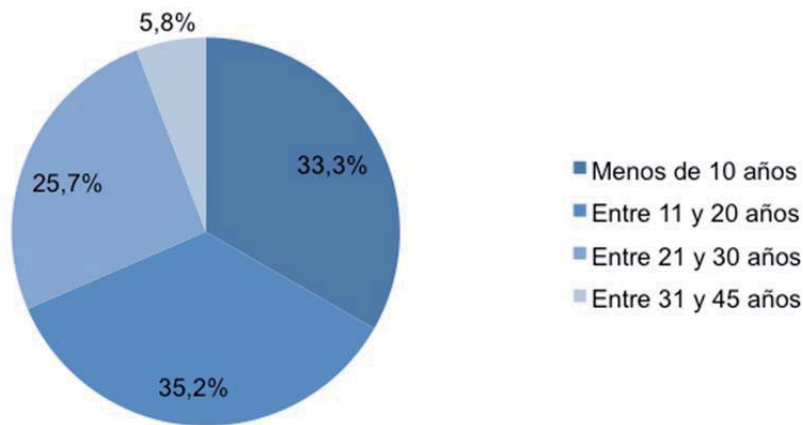
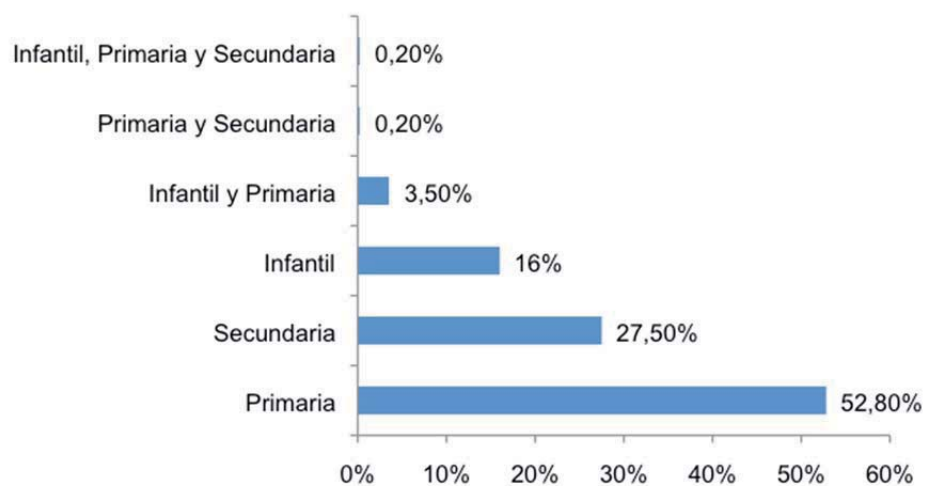


Figura 15. Distribución de la muestra según la experiencia laboral como docente

### 3.7 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA EN LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE

En la gráfica 4.8 observamos cómo está constituida la muestra según la etapa educativa en la que trabaja actualmente. El 16% trabaja en la etapa infantil, un 52,7% en Primaria y el 27,4% en Secundaria. Por otro lado, un 3,5% trabaja en Infantil y Primaria, un 0,2% en las tres etapas y otro 0,2% en Primaria y Secundaria.



**Figura 16. Distribución de la muestra según la etapa educativa en la que trabaja actualmente**

### **3.8 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA EXPERIENCIA TOTAL EN CARGOS DIRECTIVOS**

Respecto a la experiencia que posee el profesorado en cargos directivos, el 56% tiene menos de cinco años de experiencia. Un 21,9% posee entre 6 y 10 años, un 17,6% tiene entre 11 y 20 años y un 4,5% acumula más de 20 años de experiencia.

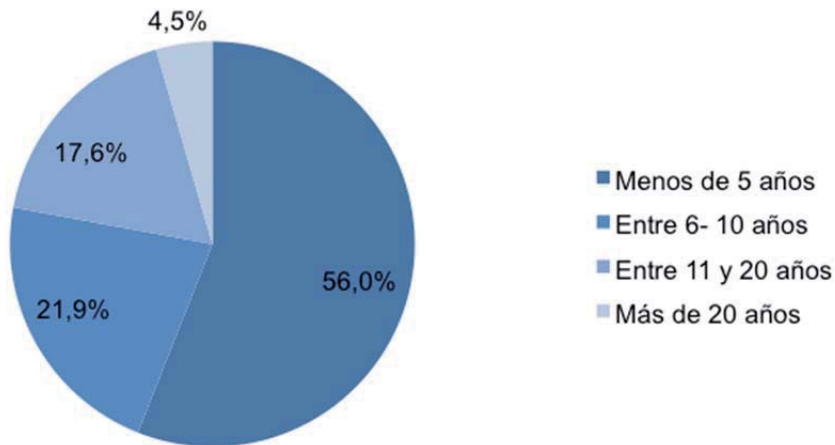


Figura 17. Distribución de la muestra según la experiencia total en cargos directivos

### 3.9 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL/LOS TIPO/S DE CARGO/S DIRECTIVO/S DESEMPEÑADO/S

Al analizar los cargos directivos que han desempeñado o desempeñan el profesorado, observamos que la gran mayoría ha ejercido como coordinador/a de ciclo, representando el 42,1% de la muestra. El 16,3% ha sido o es jefe/a de estudios y el 16% ha sido o es jefe/a de seminario. Por otra parte, el 15,5% ha desempeñado o desempeña el cargo de secretario/a y el 12,10% ha sido o es director/a. Finalmente, un 10,8% contestó haber desempeñado otros cargos directivos.

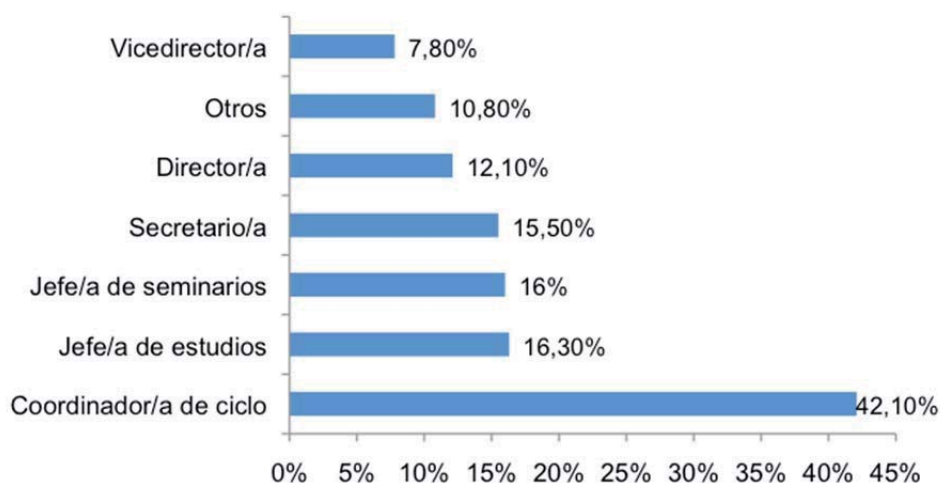


Figura 18. Distribución de la muestra según la experiencia total en cargos directivos

## 4 INSTRUMENTO

El cuestionario utilizado tiene cuatro grandes dimensiones que se han considerado necesarias y suficientes para el estudio que se pretende en la tesis:

**Primera dimensión:** Intenta indagar en el conocimiento teórico que el profesorado encuestado tiene de la nueva ley que se pretende implementar. Esta dimensión nos va a dar la información que de la LOE tiene el profesorado encuestado. Esta primera dimensión llamada en el cuestionario de “conocimiento” está conformada por 15 ítems

**Segunda dimensión:** Pretende medir la capacidad del profesional para la aplicación en su práctica docente en el aula o lo que es lo mismo si es capaz de llevar a las aulas el conocimiento teórico adquirido. Esta segunda dimensión llamada en el cuestionario de “aplicación” tiene 19 ítems.

**Tercera dimensión:** La pretensión de recoger las expectativas personales que el profesorado tiene de la norma que a va a poner en práctica es sumamente importante. El pensamiento implícito del docente con respecto a la LOE condiciona, sin lugar a dudas, su puesta en práctica. Esta tercera dimensión la hemos denominado “Expectativas personales” y es la más importante de todo el estudio. Esta tercera dimensión tiene 27 ítems.

**Cuarta dimensión:** Hemos medido también, la satisfacción personal que como profesional de la enseñanza tiene el docente canario. Esta dimensión está compuesta por 22 ítems.

El cuestionario, conformado por 83 ítems, fue construido con las aportaciones de los expertos que han conformado el grupo de análisis y son docentes que trabajan en distintos puestos del organigrama del sistema educativo canario:

10 Directores de centros de Infantil, Primaria y Secundaria.

10 Jefes de Estudios de Infantil, Primaria, Secundaria y CEO (Infantil-Primaria y Secundaria).

7 Orientadores de Secundaria y de CEO. (Infantil-Primaria y Secundaria).

2 Equipos Directivos de Infantil y Primaria.

1 Consejo Dirección de Centro de Profesores.

6 Formadoras de Centro Profesores.

12 Profesores de Primaria y Secundaria.

6 Inspectores de Educación.

### 4.1 FIABILIDAD

El análisis de fiabilidad utilizado para analizar el instrumento es el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach. Se han realizado cuatro

análisis, uno por cada escala que compone el cuestionario, puesto que cada una de ellas miden aspectos diferentes de la aplicación de la LOE en las aulas. Veamos a continuación los resultados obtenidos en cada una de las escalas.

**Escala: Conocimiento de la LOE por parte del profesorado**

En la escala *Conocimiento de la LOE por parte del profesorado* se obtuvo una fiabilidad de 0,902.

Tabla 9. Promedio de correlaciones de la escala Conocimiento de la LOE por parte del profesorado

Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
3.- ¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?	,898
4.- ¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	,896
5.- ¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración Educativa?	,899
6.- De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos	,900
7.- ¿Conoce los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias?	,897
8.- La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	,897
9.- En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,895
10.- ¿Posee Vd. el conocimiento necesario para el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia tal y como demanda la LOE?	,894

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

11.- ¿Conoce nuevas estrategias metodológicas para trabajar por CCBB en su aula?	,894
12.- ¿Conoce los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	,894
13.- ¿Posee Vd. la formación y los recursos necesarios para el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su nivel, área o ciclo?	,898
14.- ¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?	,899
15.- ¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	,893
16.- ¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	,903
17.- ¿Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB?	,896
18.- ¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?	,900
19.- ¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?	,896
20.- ¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,896

### *Escala: Nivel de aplicación en el aula*

En la segunda escala, *Nivel de aplicación en el aula*, se obtuvo una fiabilidad de 0,886.

Tabla 10. Promedio de correlaciones de la escala Nivel de aplicación en el aula de la LOE por parte del profesorado

Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Profesionalmente, ¿se considera usted preparado para la realización de las nuevas tareas que son necesarias aplicar en el aula con la implantación de la LOE?	,882
2.a.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Contenidos	,885



2.b.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Objetivos	,885
2.c.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Competencias Básicas	,885
2.d.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Metodología	,885
2.e.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Criterios de evaluación	,884
2.f.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Evaluación	,885
3.- Los cursos de formación sobre CCBB y otros aspectos de la LOE ¿le han servido para su práctica docente diaria?	,882
4.- ¿Se encuentra Vd. capacitado para trabajar por CCBB en su actividad diaria?	,881
5.- ¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	,880
6.- ¿Utiliza los pesos en su área, nivel o materia que su centro ha asignado a cada competencia básica?	,881
7.- ¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	,880
8.- ¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?	,881
9.a.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Libro de texto	,887
9.b.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material elaborado por usted	,884
9.c.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material elaborado por sus colegas	,885
9.d.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material de otras editoriales complementario	,884
9.e.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Materiales de apoyo y refuerzo	,883
9.f.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material para las adaptaciones curriculares	,882
9.g.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en	,882

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material audiovisual	
9.h.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material diseñado o proporcionado en páginas webs, blog, etc.	,883
10.- ¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	,882
11.- ¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	,883
12.- Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).	,881
13.- ¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?	,881
14.- ¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?	,880
15.a.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Observación en clase	,885
15.b.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Corrección de cuadernos	,884
15.c.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos	,883
15.d.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Controles, exámenes, test	,885
15.e.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Trabajos monográficos.	,883
15.f.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Port-folio	,883
15.g.- Indique la frecuencia con la que utiliza el siguiente instrumento: Exposiciones orales	,884
16.- ¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	,883
17.- En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	,881

### *Escala: Opinión personal del profesorado*

La tercera escala, *Opinión personal del profesorado* se obtuvo una fiabilidad de 0,876.

Tabla 11. Promedio de correlaciones de la escala Opinión personal del profesorado

Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.- ¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	,885
2.- ¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	,873
3.- ¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	,871
4.- ¿Considera necesario la inclusión de Educación para la Ciudadanía en el currículo?	,874
5.- La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza?	,872
6.- Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	,871
7.- ¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?	,872
8.- ¿Cree que los libros de textos están diseñados para trabajar las CCBB?	,878
9.- En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	,871
10.- Su estilo de enseñanza (metodología, actividades, tareas, forma de evaluar, etc.) ¿cambiará con la implantación de la LOE?	,872
11.- Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su estilo de enseñanza?	,872
12.a.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Suficientes materiales curriculares que puedan servir de ejemplos para aplicar en la clase.	,872
12.b.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor formación del profesorado en aspectos novedosos de la LOE (CCBB/ tareas/ métodos/ evaluación).	,871
12.c.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor número de asesores especializados en niveles, ciclos, áreas y materias.	,873
12.d.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Formación obligatoria al profesorado en los aspectos relevantes de la nueva Ley.	,872
12.e.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor coordinación entre las etapas educativas	,871

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

12.f.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor implicación de los padres/madres en la educación	,872
12.g.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor difusión de buenas prácticas en todos los centros.	,870
12.h.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor autoridad del profesorado	,875
12.i.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado	,872
12.j.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor investigación educativa por parte del profesorado	,871
12.k.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor dotación económica de los centros	,873
12.l.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Refuerzos educativos generalizados fuera del horario lectivo	,874
12.m.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Incorporación de nuevos recursos humanos en el sistema educativo (educador y trabajador social, educador de calle, monitores especializados)	,872
12.n.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor retribución del profesorado	,874
12.o.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Menor número de alumnos por aula	,873
12.p.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor consideración del profesorado.	,873
13.a.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Cursos obligatorios en Junio y Septiembre	,878
13.b.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Seminarios permanentes de trabajo de libre asistencia	,872
13.c.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar	,876
13.d.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Actividades puntuales de libre elección y asistencia	,875
13.e.- La formación del profesorado debería hacerse por	,875

medio de: teleformación	
14.- ¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	,872
15.- En relación a sus expectativas, ¿los cursos de formación le han resultado útiles?	,872
16.- Actualmente, ¿se siente motivado para la realización de nuevos cursos de formación?	,872
17.- La aplicación en el aula de la LOE ¿le presenta incertidumbres, dudas o inseguridad como profesional de la docencia?	,878
18.- La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?	,872
19.- ¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	,872
20.- Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?	,871
21.- ¿Opina Vd. que la implantación LOE ha supuesto un incremento de exigencias burocráticas al profesorado?	,877

### *Escala: Grado de satisfacción del profesorado*

Finalmente, el análisis de fiabilidad de la escala *Grado de satisfacción del profesorado* es de 0,902.

Tabla 12. Promedio de correlaciones de la escala Grado de satisfacción del profesorado

Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.- Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	,896
2.- Con la organización pedagógica de su centro (Jefatura de Estudios)	,899
3.a.- Con los servicios externos a la escuelas y sus funciones: Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)	,897
3.b.- Con los servicios externos a la escuelas y sus funciones: Asesores (asesoramiento pedagógico)	,897
3.c.- Con los servicios externos a la escuelas y sus funciones: Orientadores (orientación en centros, atención a la diversidad)	,900
3.d.- Con los servicios externos a la escuela y sus	,893

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

funciones: Inspección Educativa (supervisión)	
4.- Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)	,897
5.- Con el número de alumnos de su grupo o materia.	,902
6.- Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	,897
7.- Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	,896
8.- Con el material didáctico y recursos de que dispone.	,895
9.- Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	,895
10.- Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	,895
11.- Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior	,895
12.- Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	,895
13.- En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo	,893
14.- En general, como profesional de la docencia en centros públicos de Canarias	,899

## 4.2 VALIDEZ

Además de analizar la fiabilidad del instrumento, procedimos a analizar los componentes principales para determinar su estructura subyacente. Con este análisis pretendemos reducir los ítems a las dimensiones empíricas extraídas del análisis a fin de interpretar mejor el sentido de las respuestas dadas.

### *Escala: Conocimiento de la LOE por parte del profesorado*

En cuanto al nivel de *Conocimiento de la LOE*, primera escala del cuestionario, hemos encontrado tres factores que explican el 53.64% de la varianza.

Tabla 13. Matriz rotada de los ítems de la escala Conocimiento de la LOE por parte del profesorado

Ítem	Componentes		
	1	2	3
12.- ¿Conoce los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	,748		
11.- ¿Conoce nuevas estrategias metodológicas para trabajar por CCBB en su aula?	,708		
15.- ¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	,661		
9.-En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,631		
14.- ¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?	,598		
10.- ¿Posee Vd. el conocimiento necesario para el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia tal y como demanda la LOE?	,580		
17.-Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB	,541		
7.- ¿Conoce los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias?	,528		
13.- ¿Posee Vd. la formación y los recursos necesarios para el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su nivel, área o ciclo?	,524		
5.- ¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración Educativa?		,729	
6.- De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos		,708	
4.- ¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?		,678	
3.- ¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?		,556	
8.-La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?		,540	
19.- ¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?			,806

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

20.- ¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,787
16.- ¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	,523
18.- ¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?	,468

Al primer factor, lo hemos denominado: *Conocimiento personal sobre la LOE*, su valor propio es 7,011 y el porcentaje de varianza explicada es 22,886.

El segundo factor, ha sido llamado: *Oferta informativa/formativa sobre la LOE*. El valor propio de este factor es 1,422 y el porcentaje de varianza explicada es 16, 569.

El tercer factor fue denominado: *Conocimiento de la LOE del profesorado en general*. El valor propio es 1,222 y el porcentaje de varianza explicada es 14,180.

### **Escala: Nivel de aplicación en el aula**

En el segundo apartado del cuestionario, *Nivel de aplicación de la LOE*, hemos encontrado ocho factores que explican el 62.611% de la varianza.

Tabla 14. Matriz rotada de los ítems de la escala Nivel de aplicación de la LOE en el aula

Ítem	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
4.- ¿Se encuentra Vd. capacitado para trabajar por CCBB en su actividad diaria?	,818							
5.- ¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores	,785							



que le ayudan a conseguir las CCBB?								
7.- Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	,737							
1.- Profesionalmente, ¿se considera usted preparado para la realización de las nuevas tareas que son necesarias aplicar en el aula con la implantación de la LOE?	,712							
6.- ¿Utiliza los pesos en su área, nivel o materia que su centro ha asignado a cada competencia básica?	,689							
3.- Los cursos de formación sobre CCBB y otros aspectos de la LOE ¿le han servido para su práctica docente diaria?	,681							
2.b.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Objetivos.	,857							
2.e.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Criterios de evaluación.	,854							
2.d.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Metodología	,850							
2.a.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o	,848							

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

<p>área: Contenidos</p> <p>2.f.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Evaluación</p>	,795					
<p>2.c.- Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área: Competencias Básicas</p>	,730					
<p>15.c.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos: Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos.</p>	,802					
<p>15.d.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos: Controles, exámenes, test.</p>	,761					
<p>15.e.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos: Trabajos monográficos.</p>	,656					
<p>15.b.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos: Corrección de cuadernos.</p>	,581					
<p>15. g.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos: Exposiciones orales</p>	,437					
<p>9.d.- Valore el grado de utilización del siguiente recurso en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material de otras editoriales complementario.</p>	,772					
<p>9. e.- Valore el grado de utilización del siguiente recurso en su nivel, área o materia en su práctica</p>	,701					

diaria: Materiales de apoyo y refuerzo.							
9.f.- Valore el grado de utilización del siguiente recurso en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material para las adaptaciones curriculares.							,589
9. a.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria : Libro de texto							,548
11.- ¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?							,672
15. a.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos: Observación en clase.							,662
13.- ¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?							,606
10.- ¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?							,564
16.- ¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?							,421
17.- En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?							,672
8.- ¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del							,649

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

currículo?						
14.- ¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?					,579	
12.- Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).					,535	
9.H.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria Material diseñado o proporcionado en páginas webs, blog, etc.					,754	
9. G.- Valore el grado de utilización del siguiente recurso en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material audiovisual.					,738	
15. F.- Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos Port-folio.					,443	
9. C.- Valore el grado de utilización del siguiente recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material elaborado por sus colegas						,736
9. B.- Valore el grado de utilización del siguiente recurso en su nivel, área o materia en su práctica diaria: Material elaborado por usted.						,694

El primer factor se denomina: *Aplicación en el día a día*. Su valor propio es 7,999 y el porcentaje de varianza explicada se sitúa en 13,272.

El segundo factor lo hemos denominado: *Dificultades para su aplicación*. Tiene un valor propio de 4,085 y el porcentaje de varianza explicada es 11,894.

El tercer factor se llama: *Instrumentos de evaluación*. Su valor propio es 2,85 y el porcentaje de varianza explicada es 7,939.

El cuarto factor abarca los *Medios y recursos didácticos tradicionales*. Su valor propio es 1,920 y el porcentaje de varianza explicada es 7,033.

El quinto factor se llama *Atención a la diversidad*. El valor propio es 1,526 y el porcentaje de varianza explicada es 6,490.

El sexto factor recoge los ítems relacionados con la *Innovación metodológica*. El valor propio de este factor es 1,339 y su porcentaje de varianza explicada es 6,210.

El séptimo factor lo componen ítems relacionados con los *Materiales TIC*. El valor propio es 1,159 y su porcentaje de varianza explicada es 5,549.

Finalmente, el octavo factor se llama *Materiales elaborados*. El valor propio del factor es 1,011 y el porcentaje de varianza explicada es 4,244.

### ***Escala: Opinión personal del profesorado***

En cuanto al tercer apartado del cuestionario, *Opinión personal sobre la LOE*, hemos encontrado nueve factores que explican el 60.596 % de la varianza.

OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 15. Matriz rotada de los ítems de la escala Opinión personal del profesorado

Ítem	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.- En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	,794								
3.- ¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	,790								
19.- ¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	,748								
6.- Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	,744								
18.- La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?	,727								
2.- ¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	,716								
20.- Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?	,680								
5.- La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza?	,623								
14.- ¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	,557								
15.- En relación a sus expectativas, ¿los cursos de formación le han resultado útiles?	,517								
7.- ¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?	,491								
4.- ¿Considera necesario	,489								

la inclusión de Educación para la Ciudadanía en el currículo?									
1.- ¿Cree Ud. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	- ,39								
12. O.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Menor número de alumnos por aula.	,803								
12 .P.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor consideración del profesorado.	,798								
12. K.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor dotación económica de los centros.	,778								
12. N.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor retribución del profesorado.	,693								
12. H.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor autoridad del profesorado.	,660								
12. M.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Incorporación de nuevos recursos humanos en el sistema educativo (educador y trabajador social, educador de calle, monitores especializados).	,649								
12. I.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:	,532								

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado.									
12. F.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor implicación de los padres/madres en la educación.			,519						
12. C.-Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor número de asesores especializados en niveles, ciclos, áreas y materias.			,753						
12. B.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor formación del profesorado en aspectos novedosos de la LOE (CCBB/ tareas/ métodos/ evaluación).			,749						
12. E.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor coordinación entre las etapas educativas.			,639						
12. G.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mejor difusión de buenas prácticas en todos los centros.			,586						
12. A.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Suficientes materiales curriculares que puedan servir de ejemplos para aplicar en la clase.			,586						
13. D.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de:			,789						



Actividades puntuales de libre elección y asistencia.									
13. E.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Teleformación (flexible y de libre elección).									,755
13. B.- Seminarios permanentes de trabajo de libre asistencia.									,614
16.- Actualmente, ¿se siente motivado para la realización de nuevos cursos de formación?									,454
13. C.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar.									,789
13. A.- La formación del profesorado debería hacerse por medio de: Cursos obligatorios en Junio y Septiembre.									,774
12. D.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Formación obligatoria al profesorado en los aspectos relevantes de la nueva Ley.									,583
12. L.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Refuerzos educativos generalizados fuera del horario lectivo									,404
12. J.- Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor investigación educativa por parte del profesorado.									,345
10.- Su estilo de enseñanza (metodología, actividades, tareas, forma de evaluar, etc.)									,700

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

¿cambiará con la implantación de la LOE?									
11.- Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su estilo de enseñanza?									,643
17.-La aplicación en el aula de la LOE ¿le presenta incertidumbres, dudas o inseguridad como profesional de la docencia?									,788
8.- ¿Cree que los libros de textos están diseñados para trabajar las CCBB?									,781
21.- ¿Opina Vd. que la implantación LOE ha supuesto un incremento de exigencias burocráticas al profesorado?									,453

El primer factor lo hemos denominado: *Expectativas sobre la LOE*. El valor propio del factor es 8,128 y el porcentaje de varianza explicada es 15,463.

El segundo factor se denomina *Necesidades de recursos humanos, materiales, etc.* El valor propio del factor es 5, el porcentaje de varianza explicada es 11,712.

El tercer factor se llama: *Necesidades de apoyo externo*. Su valor propio es 2,390 y el porcentaje de varianza rotada es 8,168.

El cuarto factor recoge los ítems relacionados con la *Formación voluntaria*. El valor propio es 1,792 y el porcentaje de varianza explicada es 5,89.

El quinto factor llamado: *Formación obligatoria* tiene un valor propio de 1,595 y el porcentaje de varianza explicada es 5,264.

El sexto factor se denomina: *Metodología*. Su valor propio es 1,488 y el porcentaje de varianza explicada es 4,295.

El séptimo factor se llama: *Dudas e inseguridades*. Su valor propio es 1,209 y el porcentaje de varianza explicada es 3,675.

El octavo factor se denomina: *Libros de texto*. Tiene un valor propio de 1,149 y el porcentaje de varianza explicada es 3,441.

El noveno factor llamado: *Exigencias burocracia* tiene un valor propio de 1,002 y su porcentaje de varianza explicada es 2,789.

**Escala: Grado de satisfacción del profesorado**

En el último apartado del cuestionario denominado “Grado de satisfacción personal”, hemos encontrado tres factores que explican el 56.759 % de la varianza.

**Tabla 16. Matriz rotada de los ítems de la escala Satisfacción del profesorado**

Ítem	Componentes		
	1	2	3
10.-Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje.	,830		
11.- Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior.	,768		
9.- Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	,762		
12.- Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	,736		
8.- Con el material didáctico y recursos de que dispone	,550		
7.-Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	,479		
14.- En general, como profesional de la docencia en centros públicos de Canarias.	,473		
5.- Con el número de alumnos de su grupo o materia.	,467		
6.- Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	,449		
1.-Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección).		,828	
2.- Con la organización pedagógica de su centro (Jefatura de Estudios).		,812	
4.- Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo).		,707	
13.- En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo.		,594	
3. B.- Con los servicios externos a la escuela y sus funciones: Asesores (asesoramiento pedagógico).			,838
3. A.- Con los servicios externos a la escuela y sus funciones			,789

## OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Centro de profesores (documentación, recursos, cursos).	
3. C.- Con los servicios externos a la escuela y sus funciones Orientadores (orientación en centros, atención a la diversidad).	,565
3. D.- Con los servicios externos a la escuela y sus funciones Inspección Educativa (supervisión)	,561

El primer factor se denomina: *Satisfacción con el día a día*. Su valor propio es 6,88 y el porcentaje de varianza explicada es de 24,213.

El segundo factor se denomina: *Satisfacción con el centro*. Siendo su valor propio 1,666 y su porcentaje de varianza explicada es 17,619.

El tercer factor se llama: *Satisfacción con los servicios concurrentes*. Siendo su valor propio de 1,196 y su porcentaje de varianza explicada es 14,927.

## 5 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue aplicado en los centros de trabajo de los docentes a lo largo del curso 2012-2013. Primero se explicó los objetivos y el alcance de la investigación a los directores de centros por zonas. A continuación se pidió la colaboración de los mismos para que en el ámbito de sus centros trasladaran estas explicaciones y pidiera la participación voluntaria y anónima del profesorado. En la misma reunión se les hizo entrega de tantos cuestionarios como docentes adscritos a cada centro. Pasado un tiempo (entre uno y dos meses) se visitó cada centro para recoger los cuestionarios guardados en un sobre cerrado.

A continuación, las respuestas a los mismos fueron informatizadas y tratadas al través del programa estadístico SPSS, versión 18.



**CAPÍTULO IX. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE  
LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y  
CONCLUSIONES**



## 1 INTRODUCCIÓN

En este primer bloque de resultados nos vamos a ocupar del nivel de conocimiento de la LOE por parte del profesorado. En este apartado nos vamos a apoyar en las respuesta dadas a los 20 ítems que en los que está estructurado, ítems que valoran el tiempo dedicado a la formación en la LOE, los canales a través de los cuales se han formado y/o informado, la valoración que hacen de la oferta formativa/informativa de la administración al respecto, etc.

## 2 RESULTADOS

### 2.1 GENERALES

En este apartado, recogemos cuáles son los conocimientos del profesorado en torno a la LOE. Las tablas que mostramos a continuación recogen los distintos ítems que contestaron el profesorado, indicando cómo se distribuye la muestra entre las distintas opciones que tenían, las medias obtenidas y la desviación típica.

En la tabla 17 vemos los resultados obtenidos al preguntar al profesorado por los medios a través de los cuales ha obtenido información y formación sobre la LOE. Observamos que el 77,6% contesta que la autoformación ha sido el principal medio; un alto porcentaje, el 70,7%, también alude a los compañeros, el claustro y los coordinadores de ciclo como uno de los principales medios de información/formación. Los cursos tanto en el centro de trabajo como en el centro de profesorado han sido señalados por un 68,2% y por un 55,6% de los/as encuestados/as. Por otro lado, el 38,6% afirma que los cursos online/distancia le proporcionaron la información/formación sobre la LOE. Finalmente, los cursos en otras



entidades (18%) y otros medios (4,5%) son los menos utilizados por el profesorado.

A continuación, tenemos la tabla 18 En este bloque, los ítems que tuvieron las puntuaciones más altas fueron el 7, 14 y 10. La pregunta 7 indagó sobre el grado de conocimiento que el profesorado dispone de los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. En este apartado, se obtuvo una puntuación media de 4,09. La mayor parte del profesorado, el 79,1% opina que su conocimiento es muy alto o alto, un 15,5% afirma que posee un conocimiento medio y finalmente el 5,4% restante considera que es poco o que no tienen ningún conocimiento.

El ítem 14 quería conocer el grado de conocimiento de los diferentes documentos institucionales (plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo. La media obtenida fue de un 4,02 El 31,7% contesta que tiene mucho conocimiento sobre los mismos, seguidos por un 44,3% que afirma poseer bastante conocimiento. Por otro lado, un 18,6% contesta tener un conocimiento normal. Finalmente aquellos que poseen poco o ningún conocimiento son sólo el 5,5% de las personas encuestadas.

Finalmente el ítem 10, obtiene una puntuación media alta (3,65), aunque más baja que las anteriores preguntas. Se sondeó qué nivel de conocimiento posee el profesorado con respecto al diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia tal y como demanda la LOE. El 17,6% sitúa en muy alto su nivel de conocimiento, seguidos por un 42,7% que lo considera alto. El 29,2% estima que su conocimiento es normal y el 10,5% restante considera que posee un conocimiento bajo o nulo.

Por otra parte, los ítems con las puntuaciones más bajas corresponden al 4, 5 y 6. La media más baja la obtiene el ítem 5, puntuando un 2,86. En este ítem se preguntaba al profesorado por su satisfacción con la oferta formativa realizada desde la Administración

## NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Educativa. El 5,7% del profesorado contesta sentirse totalmente satisfecho con la oferta formativa, seguidos por un 19,6% que se muestra muy satisfecho y por otro 39% que dice sentirse satisfecho. Por otro lado, el 26,7% se encuentra poco satisfecho y el 9,1% nada satisfecho.

El ítem 6 también tiene una puntuación media baja, un 2,99 y en él se preguntaba al profesorado por el grado de continuidad y coherencia en los cursos de formación a los que ha asistido. El 28,9% contesta haber mucho o bastante; un 42,2% responde que el grado es normal, mientras que un 22,5% y un 6,3% consideran que había poco o ningún grado de continuidad y coherencia.

Por último, el ítem 4 puntúa un 3,11 de media, e indaga sobre si el profesorado considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente. Un 5,2% se muestra totalmente de acuerdo con esta afirmación; un 28,8% contesta estar muy de acuerdo y, un 43,6% dice estar de acuerdo. El 22,4% del profesorado se muestra poco o nada de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 17. Medios por los cuales han recibido información/formación sobre la LOE

a)	Cursos en su centro de trabajo	68,2%
b)	Cursos en el centro de profesorado	55,6%
c)	Cursos en otras entidades (universidad, sindicatos, etc.)	18,05
d)	Cursos online/distancia	38,6%
e)	Autoformación (lecturas, páginas Web, etc.)	77,6%
f)	A través compañeros/as, claustro, coordinación de ciclo, etc.)	70,7%
g)	Otros (indicar cuál o cuáles):	

**Tabla 18. Porcentaje, medias y desviación típica del conocimiento de la LOE**

Ítem	1	2	3	4	5	Media	Desv. típica
3. ¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?	0,8	6,3	43,0	42,3	7,6	3,50	,759
4. ¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	5,9	16,5	43,6	28,8	5,2	3,11	,941
5. ¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración Educativa?	9,1	26,7	39,0	19,6	5,7	2,86	1,018
6. De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos	6,3	22,5	42,2	23,9	5,0	2,99	,959
7. ¿Conoce los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias?	1,9	3,6	15,5	42,1	37,0	4,09	,910
8. La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	3,0	8,1	31,8	37,6	19,6	3,63	,982
9. En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar	1,9	6,7	34,2	45,8	11,5	3,58	,847

## NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

su trabajo diario en su nivel, área o materia?								
10. ¿Posee Vd. el conocimiento necesario para el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia tal y como demanda la LOE?	2,0	8,5	29,2	42,7	17,6	3,65	,932	
11. ¿Conoce nuevas estrategias metodológicas para trabajar por CCBB en su aula?	2,5	12,2	34,2	39,6	11,4	3,45	,936	
12. ¿Conoce los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	2,6	11,8	30,7	38,0	16,8	3,55	,991	
13. ¿Posee Vd. la formación y los recursos necesarios para el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su nivel, área o ciclo?	3,9	13,3	33,8	34,7	14,3	3,42	1,015	
14. ¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?	0,5	5,0	18,6	44,3	31,7	4,02	,863	
15. ¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	3,1	8,2	35,8	38,8	14,0	3,52	,940	
16. ¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	5,4	14,3	25,0	36,1	19,2	3,49	1,117	
17. ¿Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB?	5,1	19,4	38,3	29,7	7,5	3,15	,986	
18. ¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?	8,3	7,0	30,9	27,9	15,9	3,26	1,163	
19. ¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el	2,6	15,9	47,1	30,6	3,8	3,17	,832	

profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?								
20. ¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	2,4	14,4	44,7	33,0	5,6	3,25	,855	

## 2.2 DIFERENCIA DE MEDIAS

### *Diferencias de medias según el género*

En la siguiente tabla (19) podemos observar las diferencias de medias por género obtenidas en el apartado “Conocimiento de la LOE”. En ella comprobamos que hay 9 ítems con diferencias significativas. De ellos destacamos el 8, 16, 19 y 7. En la pregunta 8 se ahondó sobre si las concreciones curriculares en su nivel, área o material le resultaron útiles. Las mujeres tienden a considerarlas más útiles (3,76 de media) que los hombres (3,31 de media). En cuanto a si el centro está dotado de las infraestructuras necesarias para trabajar con las TIC, las mujeres tienden a darle una puntuación más alta (3,58) que los hombres (3,26). Del mismo modo, los hombres creen que el nivel de conocimiento que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE es inferior (3,02) al que estiman las mujeres (3,23). Por último, las mujeres y hombres divergen cuando se pregunta por su conocimiento sobre los diseños curriculares canarios. Los hombres puntúan un 3,94 de media y las mujeres un 4,14.

NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tabla 19. Diferencias de medias significativas según el género en el conocimientos de la LOE

	Ítem	Media		T	Signif.
		Hombre	Mujer		
4	¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	2,98	3,17	-2,255	,024
7	¿Conoce los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias?	3,94	4,14	-2,590	,010
8	La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	3,31	3,76	-5,160	,000
9	En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	3,47	3,63	-2,112	,035
12	¿Conoce los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	3,41	3,60	-2,171	,030
15	¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	3,39	3,58	-2,328	,020
16	¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	3,26	3,58	-3,187	,002
19	¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?	3,02	3,23	-2,839	,005
20	¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	3,14	3,29	-2,012	,045

*Diferencias de medias en función de la edad*

Con respecto al primer apartado “conocimiento de la LOE” no se ha registrado en la tabla siguiente (20) ninguna diferencia significativa.

Tabla 20. Diferencias de medias significativas según edad en el conocimiento de la LOE

	Ítem	F	P	Scheffe
1	¿Cuánto tiempo aproximadamente ha dedicado a informarse y/o formarse sobre la LOE?	1,129	,324	
3	¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?	,386	,680	
4	¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	,323	,724	
5	¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración Educativa?	,366	,694	
6	De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos	1,906	,150	
7	¿Conoce los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias?	1,771	,171	
8	La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	2,257	,106	
9	En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,630	,533	
10	¿Posee Vd. el conocimiento necesario para el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia tal y como demanda la LOE?	3,353	,036	

## NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

11	¿Conoce nuevas estrategias metodológicas para trabajar por CCBB en su aula?	1,414	,244
12	¿Conoce los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	,845	,430
13	¿Posee Vd. la formación y los recursos necesarios para el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su nivel, área o ciclo?	2,721	,067
14	¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?	,776	,461
15	¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	1,981	,139
16	¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	,342	,710
17	¿Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB?	,274	,761
18	¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?	1,567	,210
19	¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?	,218	,804
20	¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,081	,923

### *Diferencias de medias según la titulación*

En cuanto a las diferencias de medias con respecto al conocimiento que el profesorado posee sobre la LOE, distinguimos entre aquellos que son diplomados/as y los que poseen una licenciatura, un máster o un doctorado. Encontramos seis diferencias significativas entre estos grupos. Entre ellas, destacamos tres: los ítems 8, 16 y 20 son los que presentan



una mayor diferencia significativa. Los/as diplomados/as parecen encontrar menos útiles (3,49) las concreciones curriculares en su nivel, área o materia que el resto de los profesionales (3,71). Del mismo modo, los diplomados/as valoran la infraestructura y los materiales para el trabajo con las TIC de su centro peor que sus compañeros/as. Los primeros puntúan de media un 3,04 mientras que los que poseen una licenciatura, un máster o doctorado, de media puntúan un 3,71.

Finalmente, estos dos grupos vuelven a tener opiniones dispares a la hora de valorar el grado de conocimiento que cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB. Los/as diplomados/as puntúan de media un 3,11 y el resto puntúa de media un 3,30.

Tabla 21. Diferencias de medias significativas según la titulación en el conocimiento de la LOE

Ítem	Media		T	Signif.	
	Diplomado	Licenciado/a Máster Doctor/a			
1	¿Cuánto tiempo aproximadamente ha dedicado a informarse y/o formarse sobre la LOE?	79,44	50,51	2,295	,022
8	La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	3,49	3,71	-2,627	,009
15	¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	3,40	3,59	-2,360	,019
16	¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	3,04	3,71	-7,275	,000
17	¿Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB?	3,03	3,21	-2,113	,035
20	¿Qué grado de conocimiento cree que	3,11	3,30	-2,594	,010

---

posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?

---

### *Diferencias de medias según el cuerpo al que pertenecen*

En la tabla 22 observamos diez diferencias significativas entre los/as maestros/as y los catedráticos, profesores de Educación Secundaria y profesores de F.P. Según los datos, los/as maestros/as han dedicado una media de 49,81 horas a informarse y formarse sobre la LOE frente a las 88,42 horas de media que puntúa el profesorado de Educación Secundaria, FP y los/as catedráticos/as.

Por otro lado, los/as maestros/as presentan una media superior al valorar la utilidad de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, puntuando un 3,70 frente al 3,37 que obtienen de media el otro grupo.

Asimismo, la infraestructura y los materiales para trabajar con las TIC reciben una peor puntuación por parte de los profesores/as de Educación Secundaria, de F.P. y los/as catedráticos/as, con un 2,83 de media. Sin embargo, los/as maestros/as muestran una media de 3,71 en este ítem.

Por último, en este apartado parece que ambos colectivos conocen en la misma medida los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia, pues ambos obtienen una media de 3,54.

Tabla 22. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en el conocimiento de la LOE

	Ítem	Media		T	Signif.
		Maestros	Catedráticos, Prof. Secun., Prof. FP.		
1	¿Cuánto tiempo aproximadamente ha dedicado a informarse y/o formarse sobre la LOE?	49,81	88,42	-2,852	,004
5	¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración Educativa?	2,92	2,69	2,449	,015
6	De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos	3,04	2,83	2,302	,022
8	La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	3,70	3,37	3,598	,000
15	¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?	3,58	3,33	2,921	,004
16	¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	3,71	2,83	9,017	,000
17	¿Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB?	3,19	3,00	2,088	,037
18	¿Conoce los pesos que su centro ha establecido	3,19	3,45	-2,360	,019

## NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

	para cada competencia básica en su área, nivel o materia?				
19	¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?	3,21	3,03	2,387	,017
20	¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	3,29	3,10	2,428	,015

### *Diferencias de medias según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto*

La tabla 23 muestra las diferencias de medias de aquellos profesores/as que son funcionarios/as con destino definitivo y el resto del profesorado (funcionarios/as con destino provisional, funcionarios/as en práctica, interinos...). Se observan tres diferencias significativas en los ítems 10, 14 y 16.

A la hora de valorar el conocimiento que tienen en el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia; los/as funcionarios/as con destino definitivo puntúan un 3,78 de media, mientras que el resto presenta una media de 3,57.

Con respecto al ítem 14, la media más elevada la obtienen los/as funcionarios/as con destino provisional o en prácticas, los/as interinos/as, sustitutos/as y contratados/as (4,07). Por otro lado, los/as funcionarios/as con destino definitivo muestra una media de 3,92.

Finalmente, en relación a la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC, el profesorado con destino definitivo muestra una media inferior (3,31) al resto de los trabajadores (3,61).

Tabla 23. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en el conocimiento de la LOE

Ítem	Media		T	Signif.
	Funcionarios con destino definitivo	Resto de trabajad.		
10 ¿Posee Vd. el conocimiento necesario para el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o material y como demanda la LOE?	3,78	3,57	2,638	,009
14 ¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?	3,92	4,07	-1,979	,048
16 ¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	3,31	3,61	-3,208	,001

### *Diferencias de medias en función de la experiencia laboral*

Con respecto al primer apartado “conocimiento de la LOE” se recogen en la tabla 24 tres diferencias significativas. Los ítems son el 3, 4 y 13.

## NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al nivel de conocimiento que posee el profesorado de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la LOE (ítem 3), el profesorado de entre 11 y 20 años de experiencia obtiene una media superior a la que muestra el profesorado con menos de 10 años de experiencia.

En cuanto a si el profesorado considera suficiente la información/formación recibida sobre la LOE (ítem 4); el profesorado con más experiencia (entre 21 y 45 años) muestra una media superior a la que obtiene el profesorado que tiene entre 1 y 10 años de experiencia.

Finalmente, a la hora de valorar la formación y recursos necesarios que posee para trabajar con las TIC (ítem 13); el profesorado con menos experiencia (1-10 años), tiene una media superior al profesorado que posee entre 21 y 45 años de experiencia.

Tabla 24. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en el conocimiento de la LOE

	Ítem	F	P	Scheffe
3	¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?	3,862	,022	2>1
4	¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	3,520	,030	3>1
9	En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?	,539	,584	
13	¿Posee Vd. la formación y los recursos necesarios para el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su nivel, área o ciclo?	3,359	,035	1>3

*Diferencias de medias en función de la etapa educativa*

La tabla 25 muestra 6 diferencias significativas en el primer apartado. Los ítems 5, 6 y 8 muestran medias superiores del profesorado que trabaja en la etapa de Primaria frente al profesorado que trabaja en Secundaria.

En las preguntas 5 y 6 también se obtienen diferencias significativas ( $p < 0,000$ ), en ellas se preguntaba al profesorado por temas relacionados con la formación. En el ítem 5, el profesorado que trabaja en Primaria considera que la oferta de formación realizada desde la Consejería es adecuada, en mayor medida que el profesorado que trabaja en Secundaria. Igualmente, en el ítem 6, el profesorado de Primaria le otorga un mayor grado de continuidad y coherencia entre los cursos que ha asistido que el profesorado de Secundaria.

En el ítem 8 el profesorado de Primaria muestra una media más alta frente al profesorado de Secundaria, cuando se le pregunta si la realización de las concreciones curriculares en su nivel le han resultado útil para la práctica diaria.

Finalmente, el profesorado de Secundaria obtiene una media más baja que aquellos que trabajan en Infantil o Primara, a la hora de valorar la infraestructura y los materiales de su centro para el trabajo con las TIC.

**Tabla 25. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en el conocimiento de la LOE**

Ítem	F	P	Scheffe
4 ¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	3,859	,022	2>1
5 ¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración	9,732	,000	2>3

## NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Educativa?				
6	De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos	9,447	,000	2>3
8	La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?	5,190	,006	2>3
16	¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?	32,998	,000	3<(1,2)
18	¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?	6,765	,001	3>(1,2)

### *Diferencias de medias según tenga el profesorado experiencia o no en cargos directivos*

La siguiente tabla (26) recoge las diferencias de medias en el apartado “conocimiento de la LOE” del profesorado que posee experiencia en cargos directivos y aquellos que no poseen experiencia. En ella, comprobamos que se han obtenido 4 diferencias significativas en los ítems 3, 4, 14 y 18. La media inferior en esos ítems la muestran el profesorado sin experiencia.

Con respecto al nivel de conocimiento que posee de los conocimientos novedosos en el campo curricular y organizativo, el profesorado con experiencia en cargos directivos puntúa, de media, un 3,58 frente al 3,45 que muestra el profesorado sin experiencia.

Igualmente, el profesorado con experiencia considera que su información/ formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente en mayor medida (3,21) que el profesorado sin experiencia (3,05).

En torno al ítem 14 se produce una situación similar, el profesorado con experiencia considera en mayor medida que conoce los diferentes



documentos institucionales de su centro de trabajo (4,13). El resto del profesorado sin experiencia puntúa una media de 3,95.

Finalmente, a la hora de valorar el conocimiento que posee sobre los pesos que su centro ha establecido para cada CCBB; encontramos una media superior en el profesorado con experiencia en cargos directivos (3,43), con respecto al profesorado sin experiencia (3,15).

Tabla 26. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en el conocimiento de la LOE

	Ítem	Media		T	Signif.
		Con experienc.	Sin experienc.		
3	¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?	3,58	3,45	2,129	,034
4	¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?	3,21	3,05	2,063	,040
14	¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?	4,13	3,95	2,621	,009
18	¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?	3,43	3,15	2,941	,003

### 3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los datos del estudio de la muestra, 70% de maestros y 29% de licenciados, se infiere que la argumentación teórica de la LOE en sus campos organizativos y curricular es bien conocida por la mayor parte del profesorado a través de la autoformación o a través del conocimiento de las experiencias de sus compañeros de claustro o de ciclos y en mucho menor medida por la formación en los CEP. En función de estos resultados, la Red de CEPs de de la Consejería de Educación y su oferta formativa deben ser revisadas por la Administración para su adecuación a esta realidad y tener en cuenta otras modalidades de formación emergentes como es la de la formación on-line (utilizada por el 38% del profesorado). Esta formación que el profesorado percibe y entiende que es suficiente para el desarrollo de su actividad docente diaria ya que hay un alto conocimiento de los Diseños Curriculares de su ciclo, materia o área así como de los diferentes Documentos Institucionales del Centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración de las TICs, plan de convivencia, etc.), permite decir, asimismo, que el profesorado posee un buen conocimiento o noción para la elaboración de las unidades didácticas de su área, nivel o materia. Esta concreción curricular y los nuevos materiales empleados para el uso de las TIC así como el grado de conocimiento de las Competencias Básicas (CCBB) es más novedoso para los licenciados de Secundaria del sistema educativo canario que para los maestros o diplomados de Infantil o Primaria. En el aspecto formativo, aquellos han invertido más tiempo en su formación L.O.E, 80 horas de promedio, frente a las 40 horas que han utilizado los maestros.

En cuanto al género, son las mujeres (mayoritarias en el campo de la docencia en Canarias) las que consideran más útil para su labor las concreciones curriculares de su nivel, área o materia, creyendo, así mismo más que los hombres, que el profesorado de su centro está mejor preparado en aquellos elementos novedosos de los campos curriculares y organizativos de la L.O.E. Si tenemos en cuenta la edad, el profesorado con una antigüedad media (10-20 años de experiencia) está en mejor

disposición y conocimientos para afrontar la reforma que el profesorado lego (menos de 10 años de experiencia) que sin embargo posee un nivel más alto de formación y preparación en las TICs.

Por último, es el profesorado con experiencia en cargos directivos el que mejor valora y conoce los elementos novedosos de la LOE y sus documentos institucionales. Considera idónea y suficiente la formación recibida y cree necesario la formación todo el profesorado en la teoría LOE y en el conocimiento y puesta en práctica de sus documentos institucionales. Esta asunción de responsabilidades en la formación del profesional no se da en el profesorado que se inicia ya que no la ve tan necesaria para el desarrollo de la actividad docente.

La oferta formativa que ha sido siempre tan importante en esta y en otras Reformas es un aspecto fundamental para la implementación exitosa de las mismas. En nuestro caso, el profesorado (tanto de primaria como de secundaria) es bastante crítico con la escasa oferta de formación realizada desde la Administración además de la inexistencia de una línea común y de continuidad en dicha formación de tal forma que aquella no sirve o sirve poco para el desarrollo de su actividad docente diaria.

**CAPÍTULO X. NIVEL DE APLICACIÓN EN EL  
AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y  
CONCLUSIONES**



## 1 INTRODUCCIÓN

En este segundo bloque de resultados nos vamos a ocupar del nivel de aplicación de la LOE en la aulas por parte del profesorado. En este apartado nos vamos a apoyar en las respuestas dadas a los 17 ítems que en los que está estructurado, ítems que valoran el grado en que el profesorado se siente capacitados para su aplicación, los cambios metodológicos incorporados para la incorporación de las competencias básicas, etc.

## 2 RESULTADOS

### 2.1 GENERALES

En este bloque de resultados queremos conocer el nivel de aplicación en el aula de la LOE. En la siguiente tabla (27) podemos ver la media y la distribución de la muestra en cada uno de los ítems. A continuación procedemos a destacar aquellos en los cuales se ha obtenido una media más alta y, por el contrario, los que puntuaron más bajo.

Los ítems con las puntuaciones más bajas son el 2 y el 6. En cuanto a los que puntúan más alto son el 10, 13 y 15.

La pregunta con la puntuación más baja la recoge el número 2; en el que se indagó sobre el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área. Los elementos que menos dificultad presentan, son los contenidos y los objetivos, obteniendo puntuaciones medias relativamente bajas; un 3,01 y un 3,02 respectivamente. En el primer apartado, el 30,9% del profesorado considera que presenta un grado de dificultad muy bajo o bajo; le sigue el 30,8% que contesta que la dificultad es normal. Finalmente, un 38,3% sitúa a los contenidos como los elementos de mayor

nivel de dificultad, entre muy difícil y difícil. Los objetivos cosechan puntuaciones muy similares en cuanto a la distribución de la muestra.

El siguiente ítem con baja media es el 6. Con respecto a si el profesorado utiliza los pesos que su centro ha asignado a cada competencia básica en su área, nivel o materia; el 35% opina que lo cumple mucho o bastante. Un 33,5% contesta que le da un peso normal. Por el contrario un 28,5% dice darle poco o nada de esos pesos a cada competencia básica

Entre las preguntas que obtienen las medias más altas destaca la número 15; en la cual se preguntó al profesorado por la frecuencia de utilización de distintos instrumentos en el aula. Podemos comprobar que la observación en clase es de los más utilizados, afirmando el 95,4% utilizarlo siempre o casi siempre. Por otra parte, el menos utilizado de manera generalizada, es el port-folio; el cual precisamente obtiene una de las medias más bajas, un 2,43. El 54,3% afirma utilizarlo nunca o pocas veces. Los controles, exámenes y los test son utilizados siempre o casi siempre por el 62,3%, mientras que un 16,1% los utiliza pocas veces o nunca.

El ítem 10 presenta una media alta, un 4,13 y en él se preguntaba al profesorado si utiliza en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación. Un 80,5% contesta utilizarlas mucho o bastante. Por el contrario, un 3,3% no las utiliza o las utiliza poco.

Por último, el ítem 13 tiene una media de 4,05 y en él se quería conocer si el profesorado encuestado utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación establecidos en su programación. Las tres cuartas partes de la muestra, un 74,9%, afirma utilizar con mucha o bastante frecuencia distintos instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación. Sólo el 3,3% afirma no utilizar distintos instrumentos de evaluación nunca o pocas veces.

NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tabla 27. Porcentajes, medias y desviaciones típicas en el nivel de aplicación en el aula

Ítem	1	2	3	4	5	Media	Desv. típica
1. Profesionalmente, ¿se considera usted preparado para la realización de las nuevas tareas que son necesarias aplicar en el aula con la implantación de la LOE?	1,1	5,9	34,2	43,0	15,8	3,67	,850
2. Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área:							
a) Contenidos	14,6	16,3	30,8	30,2	8,1	3,01	1,173
b) Objetivos	12,3	18,8	31,3	29,5	8,1	3,02	1,140
c) Competencias Básicas	5,9	18,3	40,4	29,9	5,4	3,11	,962
d) Metodología	8,1	16,4	38,2	28,5	8,9	3,14	1,054
e) Criterios de evaluación	8,7	17,0	34,6	31,0	8,7	3,14	1,077
f) Evaluación	8,0	15,2	35,6	31,3	10,0	3,20	1,070
3. Los cursos de formación sobre CCBB y otros aspectos de la LOE ¿le han servido para su práctica docente diaria?	5,0	13,8	37,8	32,5	11,0	3,31	1,004
4. ¿Se encuentra Ud. capacitado para trabajar por CCBB en su actividad diaria?	2,5	6,7	33,1	41,7	15,9	3,62	,917
5. ¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	5,2	11,6	40,8	31,7	10,8	3,31	,987
6. ¿Utiliza los pesos en su área, nivel o materia que su centro ha asignado a cada competencia básica?	9,8	18,7	33,5	27,5	10,5	3,10	1,125
7. ¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de	3,0	9,2	30,3	39,5	18,0	3,60	,981



las CCBB?								
8.	¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?	5,9	11,1	32,9	38,0	12,1	3,39	1,029
9.	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:							
a)	Libro de texto	12,8	13,1	26,0	33,2	14,9	3,24	1,231
b)	Material elaborado por usted	,3	4,2	21,4	46,4	27,8	3,97	,829
c)	Material elaborado por sus colegas	8,5	15,9	28,8	33,7	13,0	3,27	1,136
d)	Material de otras editoriales complementario	4,7	16,2	39,0	31,1	9,0	3,23	,984
e)	Materiales de apoyo y refuerzo	1,9	6,0	25,5	47,3	19,3	3,76	,895
f)	Material para las adaptaciones curriculares	3,8	10,2	30,4	39,1	16,6	3,55	1,006
g)	Material audiovisual	3,5	12,2	27,2	40,0	17,1	3,55	1,021
h)	Material diseñado o proporcionado en páginas webs, blog, etc.	4,7	12,3	25,1	38,1	19,8	3,56	1,082
10.	¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	0,6	2,7	16,2	43,7	36,8	4,13	,824
11.	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	1,1	3,7	17,6	38,7	38,8	4,10	,896
12.	Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro	2,6	10,7	30,3	37,3	19,0	3,59	,997

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

(Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).								
13. ¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?	0,5	2,8	18,8	47,3	30,6	4,05	,804	
14. ¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?	4,5	12,8	35,7	34,5	12,5	3,38	1,007	
15. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:								
a) Observación en clase	0,3	1,1	3,3	25,9	69,5	4,63	,633	
b) Corrección de cuadernos	4,8	6,6	17,3	32,0	39,2	3,94	1,124	
c) Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos	6,5	6,3	17,0	37,0	33,1	3,84	1,147	
d) Controles, exámenes, test	7,3	8,8	21,5	32,1	30,2	3,69	1,199	
e) Trabajos monográficos.	9,9	14,2	32,0	28,3	15,6	3,25	1,175	
f) Port-folio	33,8	20,5	21,9	16,4	7,4	2,43	1,303	
g) Exposiciones orales	4,5	7,8	29,3	31,1	27,3	3,69	1,091	
h) Otros(mencionar):								
16. ¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	6,7	9,4	25,2	31,9	26,7	3,63	1,166	
17. En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	4,4	9,6	33,4	38,7	13,9	3,48	,992	

## 2.2 DIFERENCIA DE MEDIAS

### *Diferencias de medias según el género*

En este apartado, los resultados evidencian 14 diferencias significativas entre mujeres y hombres. Entre las mismas, vamos a resaltar 5. Observamos que las mujeres y hombres puntúan de manera distinta a la hora de identificar los recursos que utiliza en su nivel, área o materia. Así, las mujeres parecen utilizar en mayor medida los materiales de otras editoriales (3,36 frente a 2,90); los materiales de apoyo y refuerzo (3,86 frente a un 3,46) y los materiales para las adaptaciones curriculares (3,67 frente a un 3,20).

Por otra parte, las mujeres y hombres puntúan de manera distinta en la inclusión en su programación de actividades de motivación, refuerzo y ampliación (4,23 frente a 3,86).

Finalmente, a la hora de valorar la utilidad de los documentos institucionales del centro, las mujeres parecen encontrarlo mucho más útiles que los hombres (3,69 frente a 3,37).

Tabla 28. Diferencias de medias significativas según el género en la aplicación en el aula

	Ítem	Media		T	Signif.
		Hombre	Mujer		
5	¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	3,16	3,36	-2,254	,025
7	¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	3,44	3,66	-2,543	,011
9	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su				

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

	práctica diaria:				
<b>9.a</b>	Libro de texto	3,03	3,31	-2,565	,011
<b>9.b</b>	Material elaborado por usted	3,82	4,04	-2,997	,003
<b>9.c</b>	Material elaborado por sus colegas	3,09	3,34	-2,454	,014
<b>9.d</b>	Material de otras editoriales complementario	2,90	3,36	-5,381	,000
<b>9.e</b>	Materiales de apoyo y refuerzo	3,46	3,86	-4,982	,000
<b>9.f</b>	Material para las adaptaciones curriculares	3,20	3,67	-5,172	,000
<b>10</b>	¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	3,86	4,23	-5,206	,000
<b>11</b>	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	3,95	4,17	-2,818	,005
<b>12</b>	Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).	3,37	3,69	-3,587	,000
<b>13</b>	¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?	3,88	4,11	-3,187	,002
<b>15</b>	Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:				
<b>15.b</b>	Corrección de cuadernos	3,73	4,04	-3,069	,002
<b>15.c</b>	Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos	3,68	3,91	-2,216	,027
<b>15.g</b>	Exposiciones orales	3,52	3,77	-2,527	,012

### *Diferencias de medias en función de la edad*

En el apartado “aplicación en el aula” se han registrado un total de cinco diferencias significativas. Los ítems 4, 9.b, 10, 11 y 15.b muestran

diferencias significativas entre alguno o varios de los grupos. De entre ellos, vamos a destacar el ítem 9.b, 10 y 11. En la pregunta 9.b, el profesorado de entre 23 y 39 años manifiesta utilizar en mayor medida ( $p < 0,006$ ) material elaborado por sí mismo que el profesorado más veterano, de entre 59 y 64 años.

Del mismo modo, en el ítem 11, es el profesorado con menos edad, con respecto a los que tienen entre 40 y 65 años, el que más dice variar los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado ( $p < 0,002$ ).

Finalmente, en la pregunta 10 se recogen datos sobre si el profesorado incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación. Observamos que el profesorado más joven, de entre 23 y 39 años de edad, es el que más utiliza esta clase de actividades, frente al profesorado de entre 59 y 64 años.

Tabla 29. Diferencias de medias significativas según edad en la aplicación en el aula

	Ítem	F	P	Scheffe
<b>4</b>	¿Se encuentra Vd. capacitado para trabajar por CBBB en su actividad diaria?	3,329	,037	1>2
<b>9</b>	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:			
<b>9.b</b>	Material elaborado por usted	5,227	,006	1>3
<b>10</b>	¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	3,637	,027	1>3
<b>11</b>	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	6,557	,002	1>(2,3)
<b>15</b>	Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:			
<b>15.b</b>	Corrección de cuadernos	3,564	,029	3>1

### *Diferencias de medias según la titulación*

Con respecto al apartado que indaga sobre la aplicación en el aula, encontramos 14 diferencias significativas entre el profesorado que posee una diplomatura y los que tienen una licenciatura, máster o doctorado. Los ítems donde los resultados muestran mayor diferencia entre estos grupos son el 11, 12 y 15.

En el ítem 11 se preguntaba al profesorado si varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado. Los resultados apuntan que lo hacen en mayor medida los que poseen una licenciatura, un máster o un doctorado, puntuando de media un 4,19 frente al 3,94 de los/as diplomados/as.

En el ítem 12 también contestan de manera diferente ambos grupos y parece que los/as licenciados/as les parece más útiles en su práctica diaria los documentos institucionales realizados en su centro, puntuando un 3,73. Las personas con una diplomatura puntúan de media un 3,31.

Finalmente, en relación a la frecuencia con que utilizan los instrumentos también percibimos diferencias entre ambos grupos. Los/as licenciados/as utilizan en mayor medida las exposiciones orales (3,80) y la corrección de cuadernos (4,08) que los/as diplomados/as con una puntuación media de 3,46 y 3,66 respectivamente.

Tabla 30. Diferencias de medias significativas según la titulación en la aplicación en el aula

	Ítem	Media		T	Signif.
		Diplomado	Licenciado/a Máster Doctor/a		
<b>2</b>	Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área:				
<b>2.a</b>	Contenidos	2,81	3,10	-2,864	,004
<b>5</b>	¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	3,15	3,39	-2,872	,004
<b>7</b>	¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	3,45	3,67	-2,698	,007
<b>8</b>	¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?	3,25	3,47	-2,575	,010
<b>9</b>	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:				
<b>9.c</b>	Material elaborado por sus colegas	3,06	3,37	-3,243	,001
<b>9.d</b>	Material de otras editoriales complementario	3,11	3,30	-2,317	,021
<b>9.g</b>	Material audiovisual	3,39	3,63	-2,785	,006

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

<b>11</b>	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	3,94	4,19	-3,205	,001
<b>12</b>	Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).	3,31	3,73	-5,016	,000
<b>14</b>	¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?	3,22	3,46	-2,711	,007
<b>15</b>	Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:				
<b>15.b</b>	Corrección de cuadernos	3,66	4,08	-4,509	,000
<b>15.g</b>	Exposiciones orales	3,46	3,80	-3,535	,000
<b>16</b>	¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	3,45	3,72	-2,590	,010
<b>17</b>	En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	3,37	3,54	-2,086	,037



### *Diferencias de medias según el cuerpo al que pertenecen*

En el apartado “aplicación en el aula”, la tabla 31 muestra diecisiete diferencias significativas. Entre ellas vamos a destacar las siguientes: Los/as maestros/as presentan una media mayor a la hora de utilizar los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB, puntuando de media un 3,68. En cuanto al grupo de los/as catedráticos/as, profesores/as de Educación Secundaria y los/as de F.P., presentan una media de 3,35.

Del mismo modo, los/as maestros/as afirman haber cambiado en mayor medida su metodología con la incorporación de las CCBB, presentando una media de 3,47 frente a un 3,12 que obtiene el otro grupo.

En relación a si varían los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado, los/as maestros/as muestran una media superior al resto del profesorado, puntuando un 4,19 frente a un 3,81.

También encontramos diferencias significativas en el uso que realizan de los instrumentos de evaluación. Los/as maestros/as parecen hacer más uso que sus compañeros/as de la corrección de cuaderno y las exposiciones orales (4,09 y 3,81 respectivamente). En estos ítems los/as catedráticos/as, el profesorado de Educación Secundaria y de F.P. obtienen una media de 3,47 y 3,28 respectivamente. Finalmente, estos profesores utilizan en mayor medida los controles, exámenes y test (3,99) que los/as maestros/as (3,58).

Por último, la tabla muestra diferentes medias cuando se pregunta al profesorado por los recursos que utiliza en su práctica diaria. Los materiales audiovisuales obtienen una mayor media en el grupo de los/as maestros/as, un 3,63; mientras que el otro grupo presenta una media de 3,29. En cuanto a la utilización de materiales elaborados por sus compañeros/as, se trata de un recurso utilizado en mayor medida por los/as maestros/as (3,35) que por los/as catedráticos/as, profesores de E.S. y de F.P. (2,96).

NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tabla 31. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en la aplicación en el aula

	Ítem	Media		T	Signif.
		Maestros	Catedráticos, Prof. Secun., Prof. FP.		
5	¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	3,38	3,07	3,397	,001
7	¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	3,68	3,35	3,571	,000
8	¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?	3,47	3,12	3,644	,000
9	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:				
9.c	Material elaborado por sus colegas	3,35	2,96	3,669	,000
9.d	Material de otras editoriales complementario	3,29	3,08	2,268	,024
9.f	Material para las adaptaciones curriculares	3,60	3,35	2,661	,008
9.g	Material audiovisual	3,63	3,29	3,667	,000
10	¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	4,18	3,97	2,641	,008
11	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	4,19	3,81	4,570	,000
12	Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados	3,71	3,24	5,202	,000

	en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).				
<b>14</b>	¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?	3,44	3,16	3,017	,003
<b>15</b>	Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:				
<b>15.a</b>	Observación en clase	4,68	4,48	3,283	,001
<b>15.b</b>	Corrección de cuadernos	4,09	3,47	6,218	,000
<b>15.d</b>	Controles, exámenes, test	3,58	3,99	-3,749	,000
<b>15.g</b>	Exposiciones orales	3,81	3,28	5,351	,000
<b>16</b>	¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	3,71	3,35	3,248	,001
<b>17</b>	En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	3,51	3,32	2,162	,031

***Diferencias de medias según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto***

Con respecto a la aplicación en el aula, la tabla 55 recoge dos diferencias significativas, en concreto en los ítems 16 y 17.

En cuanto a la inclusión en su programación de la evaluación de su práctica docente, los/as funcionarios/as con destino definitivo muestra una media superior (3,77) al resto del profesorado (3,55). Del mismo modo, son los/as funcionarios/as con destino definitivo los que afirman introducir, en mayor medida, cambios en su práctica como consecuencia de la LOE;

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

puntuando de media un 3,60 frente al 3,40 que obtiene el resto de la muestra.

Tabla 32. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en aplicación en el aula

	Ítem	Media		T	Signif.
		Funcionarios con destino definitivo	Resto de trabajad.		
16	¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	3,77	3,55	2,061	,040
17	En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	3,60	3,40	2,279	,023

### *Diferencias de medias en función de la experiencia laboral*

La tabla 33 muestra 5 diferencias significativas en el apartado “aplicación en el aula”. 9.b, 9.f, 10, 11, 15.f.

El profesorado que obtiene una media más alta en el ítem 9.b (material elaborado por usted) es el que posee menos experiencia frente al grupo con más experiencia. Del mismo modo, a la hora de valorar la frecuencia de uso de material para las adaptaciones curriculares; y la inclusión en su programación de actividades de motivación, refuerzo y

ampliación; nos encontramos con que el profesorado más joven puntúa más alto que el profesorado con más años de experiencia.

Con respecto a quiénes realizan más agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado, vuelve a obtener una media más alta el profesorado con menos de 10 años de experiencia, que aquellos que tienen entre 11 y 45 años.

Tabla 33. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en la aplicación en el aula

Ítem	F	P	Scheffe
<b>9</b> Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:			
<b>9.b</b> Material elaborado por usted	5,981	,003	1>3
<b>9.f</b> Material para las adaptaciones curriculares	4,540	,011	1>3
<b>10</b> ¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	6,051	,003	1>3
<b>11</b> ¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	8,559	,000	1>(2,3)
<b>15</b> Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:			
<b>15.f</b> Port-folio	3,237	,040	2>1

### *Diferencias de medias en función de la etapa educativa*

A continuación, podemos observar la tabla 34 que recoge 18 diferencias significativas en el apartado “aplicación en el aula”.

De todos ellos vamos a destacar el 5, 7 y los subítems del 15. En relación a los ítems 5 y 6; el profesorado que trabaja en Primaria puntúa por encima del profesorado que trabaja en Secundaria. Según la muestra, el profesorado de Primaria planifica, en mayor medida que los que trabajan

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

en Secundaria, su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB. Del mismo modo, este profesorado obtiene una media más alta que la que muestran los profesores de Secundaria, a la hora de valorar el uso que hacen de los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB.

También la tabla muestra diferencias entre el profesorado a la hora de indicar el grado de utilización de distintos instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado que trabaja en Infantil, muestra una media inferior al resto de sus compañeros/as en los siguientes instrumentos: producciones escritas (resúmenes, esquemas...); controles, exámenes y test; trabajos monográficos.

Por otro lado, el profesorado que trabaja en Primaria obtiene una media más alta que aquellos que trabajan en Secundaria en los siguientes instrumentos: observación en clase, corrección de cuadernos y exposiciones orales. Asimismo, el profesorado de Primaria muestra una media más alta que el profesorado de Infantil a la hora de utilizar el Portafolio en el aula.

Tabla 34. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en la aplicación en el aula

Ítem	F	P	Scheffe
1 Profesionalmente, ¿se considera usted preparado para la realización de las nuevas tareas que son necesarias aplicar en el aula con la implantación de la LOE?	1,429	,240	
2 Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área:			
2.a Contenidos	2,687	,069	
2.b Objetivos	1,415	,244	
2.c Competencias Básicas	3,397	,034	3>1
2.d Metodología	1,550	,213	

<b>2.e</b>	Criterios de evaluación	1,290	,276	
<b>2.f</b>	Evaluación	2,587	,076	
<b>3</b>	Los cursos de formación sobre CCBB y otros aspectos de la LOE ¿le han servido para su práctica docente diaria?	3,146	,044	
<b>4</b>	¿Se encuentra Vd. capacitado para trabajar por CCBB en su actividad diaria?	,040	,961	
<b>5</b>	¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	3,073	,047	2>3
<b>6</b>	¿Utiliza los pesos en su área, nivel o materia que su centro ha asignado a cada competencia básica?	1,284	,278	
<b>7</b>	¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	3,195	,042	2>3
<b>8</b>	¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?	11,994	,000	2>(1,3)
<b>9</b>	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:			
<b>9.a</b>	Libro de texto	1,111	,330	
<b>9.b</b>	Material elaborado por usted	2,889	,056	
<b>9.c</b>	Material elaborado por sus colegas	5,300	,005	3<(1,2)
<b>9.d</b>	Material de otras editoriales complementario	1,172	,310	
<b>9.e</b>	Materiales de apoyo y refuerzo	,352	,703	
<b>9.f</b>	Material para las adaptaciones curriculares	1,192	,304	
<b>9.g</b>	Material audiovisual	2,737	,066	
<b>9.h</b>	Material diseñado o proporcionado en páginas webs, blog, etc.	1,410	,245	
<b>10</b>	¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	3,738	,024	2>3
<b>11</b>	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	9,093	,000	3<(1,2)
<b>12</b>	Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de	11,757	,000	2>3

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

	integración TIC, plan de convivencia).			
<b>13</b>	¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?	,637	,529	
<b>14</b>	¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?	5,765	,003	2>1
<b>15</b>	Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:			
<b>15.a</b>	Observación en clase	5,375	,005	2>3
<b>15.b</b>	Corrección de cuadernos	19,131	,000	2>(1,3)
<b>15.c</b>	Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos	31,573	,000	1<(2,3)
<b>15.d</b>	Controles, exámenes, test	66,288	,000	1<(2,3)
<b>15.e</b>	Trabajos monográficos.	22,375	,000	1<(2,3)
<b>15.f</b>	Port-folio	4,697	,010	2>1
<b>15.g</b>	Exposiciones orales	11,907	,000	2>3
<b>16</b>	¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	6,218	,002	1>3
<b>17</b>	En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	7,568	,001	2>1

### *Diferencias de medias según tenga el profesorado experiencia o no en cargos directivos*

La tabla 35 recoge seis diferencias significativas con respecto a la aplicación en el aula. A continuación, vamos a resaltar tres de ellas; los ítems 9.f, 10 y 16. En ellos observamos que la media inferior siempre la muestra el profesorado con experiencia en cargos directivos.

Con respecto a si el profesorado incluye en su programación la evaluación de su práctica docente, la media superior la muestra el profesorado sin experiencia (3,76) en oposición al profesorado con experiencia (3,41). Del mismo modo, estos grupos puntúan distinto cuando contestan a la frecuencia de utilización de material para las adaptaciones



curriculares. Presenta una media superior el profesorado sin experiencia (3,63) que aquellos que la poseen (3,40).

Por último, el profesorado que puntúa más alto en el ítem 10, es el que no posee experiencia (4,21). De esta manera, el profesorado sin experiencia obtiene una media de 4,01 al preguntarles por la inclusión en su programación de actividades de motivación, refuerzo y ampliación.

**Tabla 35. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en la aplicación en el aula**

	Ítem	Media		T	Signif.
		Con experienc.	Sin experienc.		
1	Profesionalmente, ¿se considera usted preparado para la realización de las nuevas tareas que son necesarias aplicar en el aula con la implantación de la LOE?	3,73	3,62	1,545	,123
2	Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área:				
2.a	Contenidos	2,91	3,32	-1,743	,082
2.b	Objetivos	2,92	3,97	-1,823	,069
2.c	Competencias Básicas	3,08	3,27	-,52	,602
2.d	Metodología	3,18	3,29	,803	,422
2.e	Criterios de evaluación	3,16	3,80	,362	,717
2.f	Evaluación	3,25	3,63	,946	,344
3	Los cursos de formación sobre CCBB y otros aspectos de la LOE ¿le han servido para su práctica docente diaria?	3,33	3,53	,456	,648

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

<b>4</b>	¿Se encuentra Ud. capacitado para trabajar por CCBB en su actividad diaria?	3,59	3,53	-,605	,546
<b>5</b>	¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?	3,32	4,21	,200	,842
<b>6</b>	¿Utiliza los pesos en su área, nivel o materia que su centro ha asignado a cada competencia básica?	3,15	4,17	,872	,383
<b>7</b>	¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?	3,63	3,59	,575	,565
<b>8</b>	¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?	3,37	3,41	-,530	,596
<b>9</b>	Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:				
<b>9.a</b>	Libro de texto	3,11	3,32	-2,100	,036
<b>9.b</b>	Material elaborado por usted	3,97	3,97	-,059	,953
<b>9.c</b>	Material elaborado por sus colegas	3,27	3,27	,061	,951
<b>9.d</b>	Material de otras editoriales complementario	3,15	3,29	-1,795	,073
<b>9.e</b>	Materiales de apoyo y refuerzo	3,70	3,80	-1,419	,156
<b>9.f</b>	Material para las adaptaciones curriculares	3,40	3,63	-2,796	,005
<b>9.g</b>	Material audiovisual	3,58	3,53	,664	,507

<b>9.h</b>	Material diseñado o proporcionado en páginas webs, blog, etc.	3,61	3,53	,939	,348
<b>10</b>	¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?	4,01	4,21	-2,928	,004
<b>11</b>	¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?	4,00	4,17	-2,294	,022
<b>12</b>	Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).	3,60	3,59	,097	,923
<b>13</b>	¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?	4,03	4,06	-,407	,684
<b>14</b>	¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?	3,33	3,40	-,892	,373
<b>15</b>	Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:				
<b>15.a</b>	Observación en clase	4,65	4,62	,570	,569
<b>15.b</b>	Corrección de cuadernos	3,99	3,91	,818	,413
<b>15.c</b>	Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos	3,97	3,75	2,302	,022
<b>15.d</b>	Controles, exámenes, test	3,74	3,66	,807	,420
<b>15.e</b>	Trabajos	3,35	3,20	1,549	,122

## NIVEL DE APLICACIÓN EN EL AULA: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

	monográficos.				
15.f	Port-folio	2,45	2,42	,285	,776
15.g	Exposiciones orales	3,69	3,69	,014	,989
16	¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?	3,41	3,76	-3,690	,000
17	En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?	3,50	3,47	,397	,691

### 3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La LOE al igual que las normativas que le precedieron (LOGSE, LGE, LOCE) están sustentadas y fundamentadas en un modelo teórico que propugnaba una determinada arquitectura en la práctica educativa. El conocimiento de los elementos conformadores de la nueva Ley hará posible la aplicación de los mismos en el aula de manera más o menos exitosa.

En nuestro estudio lo primero que hemos indagado es la dificultad que tiene el profesorado a la hora de la realización en la práctica de los elementos teóricos que conforman la programación de su materia, nivel o área. Nuestro profesorado está acostumbrado a trabajar por objetivos y contenidos y actividades. Ello es así desde la implantación de la LGE (1970). Los libros de texto están adaptados y diseñados con el formato de actividades que desarrollan los contenidos que persiguen un determinado objetivo.

El trabajo en el aula por competencias no ha cambiado el quehacer del docente y su forma de evaluación sigue siendo las producciones

escritas (cuadernos o libretas) y la observación que no es sistemática y carece de una recogida de datos científica. El examen, el control y en ocasiones los pruebas tipo test siguen siendo la manera habitual de la comprobación de los aprendizajes realizados por el alumno. Un instrumento novedoso y que puede acercarse a la filosofía de la evaluación de las competencias básicas como es el port-folio, apenas es utilizado por el profesorado.

Afirmamos que si bien hay un currículo conformado por objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología y criterios de evaluación, a la hora de evaluar y en el trabajo cotidiano se utilizan los contenidos, las actividades del libro y el examen tradicional.

El currículo establecido en los Decretos 126 y 127 de la Consejería de Educación es bicéfalo. Por un lado los libros de texto trabajan con contenidos y con actividades. Los profesores lo tienen como herramienta fundamental en su trabajo diario. Por otro lado, se propugna desde la Consejería un trabajo competencial con los criterios de evaluación como elemental curricular básico que permita conocer el grado de consecución de cada una de los objetivos y competencias básicas.

El profesorado canario, en su práctica docente y sobre todo los maestros, realizan una simbiosis de estos dos elementos importantes del currículo (contenidos y competencias básicas) y de esta manera conocen el grado de logro de los objetivos. Procura el profesorado realizar programaciones que estén equilibradas en los pesos de las diferentes materias y atiende a la diversidad con diferentes tipos de actividades: motivación o iniciales, refuerzo para las NEAE y de ampliación para el alumnado aventajado o ALCAIN. Esta diferencia de actividades tiende a realizarse más por las docentes que por los hombres a la vez que adaptan más el currículo a las necesidades de los alumnos ya que utilizan, frecuentemente, materiales de distintas editoriales.

Los materiales utilizados en el aula son un elemento importante del currículo ya que los mismos pueden utilizados en los criterios de evaluación para ver el grado de consecución de los objetivos. Las Fuentes

de donde proviene el material didáctico son variadas. El profesorado joven (20-30 años) tiende a elaborar su propio material y ello le permite y aventaja a la hora de realizar diferencias en los agrupamientos y adaptaciones del currículo y, además prepara actividades variadas (motivación, refuerzo y ampliación). En suma, se trata de un profesorado que realiza evaluación de su práctica docente.

No ocurre lo mismo con el profesorado mayor de 50 años que tiene planteamientos didácticos más conservadores. No elabora el material ya que solo utiliza el libro de texto de la editorial elegida como única Fuente o recurso. En consecuencia, trabaja con actividades estandarizadas, para el grupo en general y sin tener en cuenta las diferentes motivaciones del aula.

Conviene decir que el docente de Infantil y Primaria es más innovador en su profesión que sus colegas de Secundaria. Hay diferencias importantes entre un cuerpo y otro que conviene visualizar para confirmar lo dicho. En primer lugar hay una mayor sensibilidad hacia el aprendizaje y utilización de los elementos de la reforma LOE. De esta manera, los criterios de evaluación son más utilizados por los maestros para comprobar el grado de adquisición de sus enseñanzas que por los licenciados. Los maestros han entendido que la introducción del nuevo elemento de las Competencias Básicas en el currículo implica, forzosamente, cambios metodológicos en el aula y que estos cambios metodológicos pueden conllevar y conllevan cambios en los agrupamientos del alumnado. En secundaria, la metodología sigue siendo la imperante desde la LGE; el profesor explica al grupo de alumnos expectantes.

Si no hay cambios en los criterios de evaluación ni en los agrupamientos, difícilmente habrá cambios, ya que no es necesario, en el uso de instrumentos de evaluación. El profesorado de primaria realiza la evaluación de su proyecto docente: diariamente corrige cuadernos y toma nota de las exposiciones orales de su alumnado. Estos elementos evaluatorios no son empleados por el licenciado que se inclina más por los controles, exámenes y test.

También encontramos diferencias entre primaria y secundaria en la utilización del material audiovisual (pizarra digital sobre todo). Del mismo modo, el maestro es más proclive a intercambiar el material propio, autorealizado, con sus colegas que el profesorado de secundaria.

**CAPÍTULO XI. OPINIÓN PERSONAL DEL  
PROFESORADO SOBRE LA LOE:  
RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**





## 1 INTRODUCCIÓN

En este tercer bloque de resultados nos vamos a ocupar de la opinión personal del profesorado acerca de la LOE. En este apartado nos vamos a apoyar en las respuestas dadas a los 21 ítems que en los que está estructurado, ítems que valoran el grado en que el profesorado está de acuerdo con los principios y objetivos de la ley, la creencia acerca de la posibilidad de los cambios y mejoras que busca, etc.

## 2 RESULTADOS

### 2.1 GENERALES

En este apartado podemos observar la opinión personal del profesorado con respecto a varios aspectos legislativos y educativos.

En la tabla 36 comprobamos las puntuaciones obtenidas en cada una de las preguntas de este bloque; y observamos que los ítems que obtienen puntuaciones más bajas son el 8, el 11 y el 13. La puntuación media más alta la obtiene la pregunta 12.

La pregunta con una media más baja, 2,33, es la 8, la cual indaga sobre si los libros de textos están diseñados para trabajar las CCBB. Un porcentaje bastante alto, el 56,2% opina que los libros de texto están nada o poco diseñados para trabajar las CCBB. Por otro lado, el 11,9% afirma que están mucho o bastante adaptados y finalmente, un 31,9% afirma que el grado de adaptación es normal

La siguiente pregunta es la 13, con una media en uno de sus subítems de 2,59. En este ítem se sondea acerca de cómo debería hacerse la formación del profesorado. Algo más de la mitad de la muestra, un 51,3% apunta como la opción menos deseable realizar cursos

obligatorios en junio y septiembre. Por el contrario, la teleformación, parece el medio ideal para el profesorado, con una media de 4,13. El 76,3% contestó que les parece el mejor medio para formarse.

Por otra parte, el ítem 11 puntúa una media de 2,90. Se preguntó al profesorado si creen que sus compañeros/as cambiarán el estilo de enseñanza con la implantación de la LOE. El 23,6% del profesorado estima que sus compañeros/as cambiarán mucho o bastante su estilo de enseñanza. Un 46,7% cree que el cambio será normal. Finalmente, el 29,7% restante estima que habrá pocos cambios o ninguno.

En cuanto a las preguntas con medias más altas, destaca la 12, pues tiene varios subítems con medias bastante elevadas. Esta pregunta pide al profesorado una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE. Una de las medidas más demandadas es la mejor consideración del profesorado, obteniendo una media de 4,58. El 73,4% de de la muestra considera que es muy importante, seguidos por un 17,3% que lo considera bastante importante. Sólo el 9,2% sitúa este aspecto como importante o poco o nada importante.

El menor número de alumnos/as por aula también cuenta con un gran respaldo del profesorado, con una media de 4,59. El 89,8% le da mucha o bastante importancia, seguidos por un 7,2% que estima que su importancia es normal. Finalmente, un 3% considera esta medida poco o nada importante. Le sigue la mejor dotación económica de los centros, con un 4,47 de media. Por último, la mayor implicación de los padres y las madres en la educación es una medida muy valorada. El 86,5% lo considera muy o bastante importante, seguidos por un 9,6% que le da una importancia normal. Sólo el 3,9% considera que tiene poca o ninguna importancia.

**OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...**

Tabla 36. Porcentajes, medias y desviaciones típicas en la opinión personal

Ítem	1	2	3	4	5	Media	Desv. típica
1. ¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	20,8	13,7	18,7	21,2	25,6	3,17	1,476
2. ¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	3,4	9,0	42,6	32,8	12,2	3,41	,935
3. ¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	10,7	18,8	39,4	24,0	7,1	2,98	1,069
4. ¿Considera necesario la inclusión de Educación para la Ciudadanía en el currículo?	12,1	11,0	20,9	26,1	30,0	3,51	1,341
5. La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza?	3,9	7,1	33,9	38,3	16,9	3,57	,981
6. Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	6,9	10,9	37,0	33,9	11,3	3,32	1,037
7. ¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?	,9	6,1	26,9	43,6	22,5	3,81	,886
8. ¿Cree que los libros de textos están diseñados para trabajar las CCBB?	24,1	32,1	31,9	10,0	1,9	2,33	1,010
9. En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	14,3	25,2	41,1	17,2	2,2	2,68	,991
10. Su estilo de enseñanza (metodología, actividades, tareas, forma de evaluar, etc.) ¿cambiará con la implantación de la LOE?	5,3	14,7	40,1	32,8	7,1	3,21	,962
11. Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su	6,7	23,0	46,7	21,2	2,4	2,90	,893

estilo de enseñanza?								
<b>12. Haga una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:</b>								
a)	Suficientes materiales curriculares que puedan servir de ejemplos para aplicar en la clase.	1,0	7,3	21,6	39,3	30,9	3,92	,947
b)	Mayor formación del profesorado en aspectos novedosos de la LOE (CCBB/ tareas/ métodos/ evaluación).	1,4	3,9	18,4	39,6	36,8	4,06	,911
c)	Mayor número de asesores especializados en niveles, ciclos, áreas y materias.	4,9	10,5	22,1	33,0	29,5	3,72	1,139
d)	Formación obligatoria al profesorado en los aspectos relevantes de la nueva Ley.	6,3	10,3	25,9	29,5	28,1	3,63	1,175
e)	Mayor coordinación entre las etapas educativas	1,1	4,7	17,6	35,1	41,6	4,11	,930
f)	Mayor implicación de los padres/madres en la educación	0,9	3,0	9,6	25,2	61,3	4,43	,853
g)	Mejor difusión de buenas prácticas en todos los centros.	0,9	2,4	17,8	36,7	42,2	4,17	,867
h)	Mayor autoridad del profesorado	2,2	5,0	17,4	24,7	50,7	4,17	1,026
i)	Mejor preparación académica del nivel o etapa	2,4	4,8	27,9	31,7	33,3	3,89	1,003

**OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...**

	precedente del alumnado							
j)	Mayor investigación educativa por parte del profesorado	1,6	6,3	29,0	35,6	27,6	3,81	,961
k)	Mejor dotación económica de los centros	1,6	1,6	9,7	22,4	64,7	4,47	,853
l)	Refuerzos educativos generalizados fuera del horario lectivo	6,5	7,1	24,5	28,5	33,4	3,75	1,178
m)	Incorporación de nuevos recursos humanos en el sistema educativo (educador y trabajador social, educador de calle, monitores especializados)	0,8	3,8	13,7	20,9	60,9	4,37	,910
n)	Mejor retribución del profesorado.	2,5	6,3	19,1	25,2	46,9	4,08	1,064
o)	Menor número de alumnos por aula	1,6	1,4	7,2	16,0	73,8	4,59	,810
p)	Mejor consideración del profesorado.	2,2	2,0	5,0	17,3	73,4	4,58	,854
13. Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:								
a)	Cursos obligatorios en Junio y Septiembre	34,8	16,5	19,4	13,7	15,7	2,59	1,467
b)	Seminarios permanentes de trabajo de libre asistencia	6,0	10,3	26,8	27,3	29,6	3,64	1,180
c)	Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar	12,5	9,1	25,1	28,2	25,1	3,44	1,297
d)	Actividades	2,9	6,9	17,0	36,0	37,3	3,98	1,038

	puntuales de libre elección y asistencia							
e)	Teleformación (flexible y de libre elección)	2,4	4,2	17,1	30,3	46,0	4,13	1,000
f)	Otros (señalar):							
14.	¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	7,0	12,0	39,7	33,4	7,8	3,23	,999
15.	En relación a sus expectativas, ¿los cursos de formación le han resultado útiles?	3,5	14,8	38,5	33,6	9,6	3,31	,955
16.	Actualmente, ¿se siente motivado para la realización de nuevos cursos de formación?	8,0	13,6	28,2	31,3	18,9	3,40	1,171
17.	La aplicación en el aula de la LOE ¿le presenta incertidumbres, dudas o inseguridad como profesional de la docencia?	13,5	20,2	34,2	24,3	7,8	2,93	1,138
18.	La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?	12,1	22,7	44,3	18,1	2,8	2,77	,977
19.	¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	16,6	18,6	36,0	24,4	4,5	2,82	1,113
20.	Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?	5,0	11,3	32,3	35,4	16,0	3,46	1,047
21.	¿Opina Vd. que la implantación LOE ha supuesto un incremento de exigencias burocráticas al profesorado?	2,3	3,3	16,3	30,5	47,6	4,18	,975

## 2.2 DIFERENCIA DE MEDIAS

### *Diferencias de medias según el género*

Con respecto a la opinión personal de las mujeres y hombres, encontramos en la siguiente tabla (37) seis diferencias significativas, de las cuales vamos a resaltar dos. Los hombres y las mujeres parecen valorar de distinta manera algunas de las medidas que considera necesarias para la el éxito de la LOE. Así las mujeres parecen estar en mayor medida de acuerdo en la necesidad de realizar actividades puntuales de libre elección y asistencia, puntuando un 4,08 de media frente a un 3,71. Por otra parte, a la hora de considerar si la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado, las mujeres creen que lo hace en mayor medida (2,94) que los hombres (2,51).

Tabla 37. Diferencias de medias significativas según el género en la opinión personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Hombre	Mujer		
12.c	Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor número de asesores especializados en niveles, ciclos, áreas y materias.	3,47	3,81	-3,278	,001
13	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:				
13.d	Actividades puntuales de libre elección y asistencia	3,71	4,08	-3,962	,000
13.e	Teleformación (flexible y de libre elección)	3,99	4,18	-2,059	,040
18.	La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?	2,63	2,83	-2,275	,023
19.	¿Cree que la LOE refuerza el	2,51	2,94	-4,358	,000



	valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?				
20.	Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?	3,28	3,54	-2,772	,006

### *Diferencias de medias en función de la edad*

En la tabla 38 encontramos ocho diferencias significativas en los ítems 1, 3, 9, 12.c, 12.f, 13.e, 15 y 16.

Tanto en el ítem 9 como el 13.e hay diferencias significativas ( $P < 0,000$ ). Con respecto a si el profesorado cree que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado (ítem 9), el profesorado más joven obtiene una media inferior al resto del profesorado. En cuanto a si el profesorado considera que un medio adecuado para recibir formación sería a través de la teleformación, es el profesorado de entre 23 y 39 años el que puntúa más alto con respecto al profesorado de entre 59 y 64 años.

La pregunta número 3 también muestra diferencias significativas ( $p < 0,009$ ) entre el profesorado más joven y el resto. El profesorado de entre 40 y 64 años de edad considera en mayor medida que la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos.

Finalmente, a la hora de valorar la motivación que poseen para realizar cursos de formación (ítem 16); la media es superior en el primer grupo (23-39 años) frente a la obtenida por el grupo tres (59-64 años).

Tabla 38. Diferencias de medias significativas según edad en la opinión personal

	Ítem	F	P	Scheffe
1	¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	4,147	,016	1>2
3	¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	4,695	,009	1<(2,3)
9	En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	7,773	,000	1<(2,3)
12.c	Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor número de asesores especializados en niveles, ciclos, áreas y materias.	3,340	,036	1>3
12.f	Valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE: Mayor implicación de los padres/madres en la educación	4,531	,011	2>3
13.e	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de: Teleformación (flexible y de libre elección)	8,190	,000	1>3
15.	En relación a sus expectativas, ¿los cursos de formación le han resultado útiles?	3,168	,043	2>3
16.	Actualmente, ¿se siente motivado para la realización de nuevos cursos de formación?	4,247	,015	1>3

### *Diferencias de medias según la titulación*

En el apartado de opinión personal, los dos grupos analizados presentan catorce diferencias significativas. Los ítems que queremos destacar son el 3, 6, 9 y 19. En el ítem 3, las personas que poseen una licenciatura, un máster o un doctorado, consideran en mayor medida que la implantación de la LOE mejorará la calidad de la educación en los centros educativos. Este grupo puntúa de media un 3,12; mientras que el grupo formado por diplomados/as puntúa un 2,70.

Del mismo modo, las personas con una titulación de segundo y tercer ciclo valoran más positivamente las CCBB considerando que aumentará el éxito escolar del alumnado (3,42) que aquellas con una

titulación de primer ciclo (3,12). En relación a si el profesorado cree que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado, vuelven a puntuar de manera distinta los/as diplomados/as (2,40) y los/as licenciados/as (2,82).

Finalmente, las personas con una diplomatura muestran una media inferior (2,56) al considerar que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado; frente a las personas con una titulación de segundo o tercer ciclo cuya media es superior (2,95).

En cuanto a los ítems en los cuales coinciden de manera significativa ambos grupos, destacamos el 12.l y el 21. Los dos grupos muestran una media muy similar y parecen estar muy de acuerdo en la necesidad de dar refuerzo educativo generalizado fuera del horario lectivo y en que la LOE ha supuesto un incremento de exigencias burocráticas al profesorado.

Tabla 39. Diferencias de medias significativas según la titulación en la opinión personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Diplomado	Licenciado/a Máster Doctor/a		
2	¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	3,31	3,47	-1,999	,046
3	¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	2,70	3,12	-4,547	,000
4	¿Considera necesario la inclusión de Educación para la Ciudadanía en el currículo?	3,37	3,60	-1,998	,046
5	La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la	3,45	3,63	-2,162	,031

**OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...**

	enseñanza?				
<b>6</b>	Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	3,12	3,42	-3,405	,001
<b>7</b>	¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?	3,71	3,86	-1,981	,048
<b>9</b>	En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	2,40	2,82	-4,919	,000
<b>11</b>	Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su estilo de enseñanza?	2,77	2,96	-2,452	,015
<b>12</b>	Haga una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:				
<b>12.f</b>	Mayor implicación de los padres/madres en la educación	4,61	4,36	3,395	,001
<b>12.i</b>	Mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado	4,05	3,80	2,953	,003
<b>14.</b>	¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	3,10	3,28	-2,056	,040
<b>18.</b>	La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?	2,59	2,86	-3,157	,002
<b>19.</b>	¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	2,56	2,95	-4,095	,000
<b>20.</b>	Profesionalmente, ¿se	3,35	3,53	-2,009	,045

encuentra Vd.  
motivado para la  
realización en el aula  
de las nuevas tareas  
que son necesarias  
aplicar con la  
implantación de la  
LOE?

### *Diferencias de medias según el cuerpo al que pertenecen*

En la tabla 40 se recogen veinte diferencias significativas. Entre ellas, destacamos los ítems 1, 6, 9, 12i, 18 y 19.

En el ítem 1, los/as maestros/as muestran una media inferior (3,03) al resto del profesorado (3,60); mostrando de esta manera opiniones diferentes en cuanto a la necesidad de una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias.

Con respecto a si el profesorado cree que trabajar en torno a las CCBB aumentará el éxito escolar, los/as catedráticos/as, el profesorado de E.S. y F.P. presentan una media inferior (2,95) a los/as maestros/as (3,42). En cuanto a si creen que aumentará el rendimiento escolar gracias a la LOE, se obtienen medias diferentes en ambos grupos. Los/as maestros/as puntúan una media de 2,79 frente al 2,35 de los/as catedráticos/as, profesores de E.S. y los de F.P.

Asimismo, es este último grupo el que demanda una mayor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado, con una media de 4,17. Los/as maestros/as muestran una media inferior, un 3,77.

Por otro lado, los/as maestros/as presentan una mayor media en los ítems 19 y 20n que preguntaban si la LOE satisfacía sus aspiraciones como profesional de la docencia y si esta ley refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado. Las medias que muestran este colectivo son de

**OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...**

2,85 y 2,95 respectivamente. El otro grupo puntúa 2,50 y 2,40 a las mismas cuestiones.

Tabla 40. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en la opinión personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Maestros	Catedráticos, Prof. Secun., Prof. FP.		
1	¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	3,03	3,60	-4,264	,000
2	¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	3,49	3,18	3,529	,000
3	¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	3,07	2,70	3,814	,000
4	¿Considera necesario la inclusión de Educación para la Ciudadanía en el currículo?	3,57	3,32	2,009	,045
5	La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza?	3,66	3,26	4,458	,000
6	Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	3,42	2,95	4,950	,000
7	¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?	3,86	3,63	2,829	,005
9	En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	2,79	2,35	4,915	,000

<b>10</b>	Su estilo de enseñanza (metodología, actividades, tareas, forma de evaluar, etc.) ¿cambiará con la implantación de la LOE?	3,27	3,07	2,219	,027
<b>11</b>	Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su estilo de enseñanza?	2,95	2,73	2,589	,010
<b>12</b>	Haga una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:				
<b>12.f</b>	Mayor implicación de los padres/madres en la educación	4,37	4,59	-2,871	,004
<b>12.i</b>	Mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado	3,77	4,17	-4,278	,000
<b>12.m</b>	Incorporación de nuevos recursos humanos en el sistema educativo (educador y trabajador social, educador de calle, monitores especializados)	4,33	4,50	-2,081	,038
<b>12.o</b>	Menor número de alumnos por aula	4,54	4,74	-2,687	,007
<b>12.p</b>	Mejor consideración del profesorado.	4,53	4,71	-2,290	,022
<b>13</b>	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:				
<b>13.c</b>	Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar	3,53	3,17	2,993	,003
<b>14.</b>	¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	3,29	3,05	2,603	,009
<b>18.</b>	La LOE ¿satisface sus	2,85	2,50	3,991	,000

## OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

	aspiraciones profesional de la docencia?				
19.	¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	2,95	2,40	5,445	,000
20.	Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?	3,54	3,21	3,423	,001

### *Diferencias de medias según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto*

En el apartado “opinión personal” la tabla 41 muestra 4 diferencias significativas, en concreto, los ítems 1, 12d, 13e y 19.

Con respecto a la necesidad de una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias, los/as funcionarios/as con destino definitivo muestran una media más alta (3,46) que aquellos que no lo tienen (3,03).

Por el contrario, en cuanto a la necesidad de recibir formación obligatoria en los aspectos relevantes de la nueva ley, los/as que no tienen destino definitivo puntúan de media más alto (3,75) que el profesorado que tiene destino definitivo (3,48). El ítem 13.e está vinculado también a la formación y se pedía al profesorado que valorara distintos medios para formarse. La teleformación parece ser una opción que más demanda el/la funcionario/a con destino definitivo, con una media de 4,25; frente al 4,04 que muestra el resto de sus compañeros/as.

Finalmente, el profesorado sin destino definitivo considera en mayor medida que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado (2,88); mientras que el profesorado con destino definitivo obtiene una media de 2,67.



**Tabla 41. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en la opinión personal**

	Ítem	Media		T	Signif.
		Funcionarios con destino definitivo	Resto de trabajadores		
1	¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	3,46	3,03	3,502	,000
12	Haga una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:				
12.d	Formación obligatoria al profesorado en los aspectos relevantes de la nueva Ley.	3,48	3,75	-2,771	,006
13	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:				
13.e	Teleformación (flexible y de libre elección)	4,25	4,04	2,318	,021
19.	¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	2,67	2,88	-2,201	,028

21.	¿Opina Vd. que la implantación LOE ha supuesto un incremento de exigencias burocráticas al profesorado?	4,23	4,14	1,021	,307
-----	---	------	------	-------	------

### *Diferencias de medias en función de la experiencia laboral*

En el apartado “opinión personal” se recogen 6 diferencias significativas en los ítems 1, 3, 9, 13.c, 13.e y 16.

Con respecto a si es necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias (ítem 1), es el profesorado menos experimentado el que muestra una media superior en oposición al profesorado con más años de experiencia (21-45 años).

En los ítem 3 ( $p < 0,013$ ) y 9 ( $p < 0,007$ ) el profesorado con más experiencia obtiene medias más altas frente al grupo de menos de 10 años de edad. Por tanto, cree, en mayor medida, que la LOE supondrá mejoras en la calidad de la educación en los centros educativos y que aumentará el rendimiento escolar del alumnado.

Finalmente, a la hora de valorar la teleformación como medio para formarse y la motivación que siente para realizar cursos; el profesorado con menos experiencia obtiene medias más altas que aquellos que acumulan entre 11 y 45 años de recorrido profesional.

**Tabla 42. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en la opinión personal**

	Ítem	F	P	Scheffe
1	¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	4,593	,010	1>3

<b>3</b>	¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	4,352	,013	3>1
<b>9</b>	En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	5,049	,007	3>1
<b>13</b>	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:			
<b>13.c</b>	Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar	5,276	,005	2<(1,3)
<b>13.e</b>	Teleformación (flexible y de libre elección)	7,203	,001	1>(2,3)
<b>16.</b>	Actualmente, ¿se siente motivado para la realización de nuevos cursos de formación?	5,340	,005	1>(2,3)

### *Diferencias de medias en función de la etapa educativa*

En la tabla 43 recogemos 18 diferencias significativas con respecto a la opinión personal del profesorado.

Entre todas ellas, comprobamos que el profesorado que trabaja en Secundaria puntúa bastante diferente al profesorado que trabaja en Infantil y Primaria. Por ejemplo, el profesorado de Secundaria obtiene una media inferior que el resto de sus compañeros/as a la hora de valorar si trabajar en torno a las CCBB aumentará el éxito escolar del alumnado. Del mismo modo, muestra una media más baja cuando valora si la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado o si satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia.

Finalmente, es el profesorado de Secundaria quien obtiene una media más alta que sus compañeros de Infantil y Primaria a la hora de demandar una mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado.

**Tabla 43. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en la opinión personal**

	Ítem	F	P	Scheffe
1	¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	6,391	,002	3>2
2	¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	10,285	,000	2>(1,3)
3	¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	8,009	,000	2>3
5	La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza?	7,171	,001	2>3
6	Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	8,905	,000	3<(1,2)
7	¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?	5,672	,004	2>3
9	En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	11,131	,000	3<(1,2)
10	Su estilo de enseñanza (metodología, actividades, tareas, forma de evaluar, etc.) ¿cambiará con la implantación de la LOE?	8,349	,000	2>(1,3)
11	Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su estilo de enseñanza?	5,046	,007	2>3
12	Haga una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:			
12.f	Mayor implicación de los padres/madres en la educación	4,388	,013	3>2
12.i	Mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado	8,726	,000	3>(1,2)
12.l	Refuerzos educativos generalizados fuera del horario lectivo	5,370	,005	1<(2,3)
12.p	Mejor consideración del profesorado.	3,599	,028	3>2
13	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por			

	medio de:			
13.a	Cursos obligatorios en Junio y Septiembre	7,148	,001	1<(2,3)
14.	¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	5,441	,005	2>3
18.	La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?	8,002	,000	3<(1,2)
19.	¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	13,390	,000	3<(1,2)
20.	Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?	3,257	,039	2>3

***Diferencias de medias según tenga el profesorado experiencia o no en cargos directivos***

La tabla 44 muestra las diferencias de medias en el apartado “opinión personal”, un total de 10, de entre las cuales vamos a destacar los tres primeros ítems.

En el ítem 1, se pedía al profesorado su opinión sobre la necesidad de una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias. La media superior la muestra el profesorado sin experiencia con un 3,37 frente al 2,87 que obtienen los que sí tienen experiencia.

Con respecto a si el profesorado se encuentra de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE, la media inferior la muestra el profesorado sin experiencia, un 3,33. El profesorado con experiencia en cargos directivos puntúa un 3,54.

Finalmente, el profesorado sin experiencia considera en menor medida que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos (2,84) frente al profesorado con experiencia el cual obtiene una media superior (3,20).

OPINIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO SOBRE LA LOE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

Tabla 44. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en la aplicación en el aula

	Ítem	Media		T	Signif.
		Con experienc.	Sin experienc.		
1	¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?	2,87	3,37	-4,172	,000
2	¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?	3,54	3,33	2,790	,005
3	¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?	3,20	2,84	4,174	,000
6	Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?	3,44	3,24	2,461	,014
9	En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?	2,81	2,60	2,634	,009
13	Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:				
13.c	Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar	3,58	3,36	2,053	,041
13.d	Actividades	3,87	4,05	-2,069	,039

	puntuales de libre elección y asistencia				
<b>13.e</b>	Teleformación (flexible y de libre elección)	4,02	4,20	-2,202	,028
<b>14.</b>	¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?	3,36	3,14	2,704	,007
<b>19.</b>	¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?	2,94	2,73	2,317	,021

### 3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La opinión y la percepción que se tenga de esta u otra reforma por parte del profesorado es fundamental para el éxito o fracaso de la misma. En consecuencia, conviene saber la opinión que sobre diversos aspectos tiene el profesorado y que son de importancia vitales para la puesta en práctica la nueva ley. En esta línea de investigación averiguamos que el profesorado entiende que una herramienta tan útil para el trabajo diario del profesor como es el libro de texto de las diferentes editoriales, no están diseñados para el trabajo competencial y por tanto las competencias básicas pasan a un segundo plano y son trabajadas de manera puntual en el diario quehacer. A lo anterior se suma que el profesorado veterano entiende que, sea cual sea el método, la LOE no refuerza en el alumno los valores del trabajo y del esfuerzo. No ocurre lo mismo con una pequeña franja de profesorado joven que sí apuesta por la ley para la mejora educativa general del alumnado.

También es importante conocer e indagar el tipo de formación que prefiere el profesorado encuestado ya que por PISA sabemos que la formación en la mayoría de los países europeos es obligatoria y que una buena formación está íntimamente ligada a la calidad de la enseñanza. En Canarias y con respecto a cómo debería hacerse la formación hay un grupo numeroso de profesorado con destino definitivo (mayor) que no quiere formación obligatoria: ni al final de curso (junio) ni a principio (septiembre). Esta opción es bien vista por el grupo más joven del profesorado sin destino definitivo. Lo predicho viene a confirmar una situación pavorosa en el profesorado canario: no recibe formación inicial específica ni asesoramiento alguno durante su vida laboral.

El profesorado que sí se forma, suele pagarse en su totalidad esta formación más especializada (máster, expertos, doctorados, cursos en países extranjeros). Sin embargo, un profesor que se caracteriza por sus malas praxis en el campo educativo, que no se recicla, es altamente dificultoso sancionarlo u expedientarlo.

Por otro lado, la formación que realiza el profesorado concienciado de su profesión y de la importancia de la formación, no influye para nada en su carrera docente: solamente mejora el acceso a determinados puestos de trabajo que están mejor situados a nivel geográfico. Así y todo la influencia de la formación en el currículo individual genera muy poca puntuación.

Con respecto a la formación, emerge un nuevo sistema que tiene muchos partidarios y en consecuencia hay que seriamente considerar. Estamos hablando de la teleformación, formación online, formación a la carta, formación puntual de libre elección y asistencia, etc. Estos tipos de formación son elegidos mayoritariamente por las mujeres y por el profesorado con menos experiencia y que además son los que están mucho más motivados para formarse. Las Administraciones Educativas deben preocuparse de este fenómeno nuevo que surge en el campo de la formación y buscar las formas más correctas de enfocarlo para rentabilizarlo de manera provechosa.



Por otro parte, el profesorado canario opina que la reforma, con el paso del tiempo, cambiará en un porcentaje significativo el estilo de enseñanza de sus compañeros de profesión. Sin embargo, un tercio de los encuestados opina que la respuesta educativa, el quehacer diario en el aula de sus compañeros va a ser el mismo que el que se ha dado siempre, el de toda la vida.

Cuando estudiamos qué medidas son necesarias para el éxito de la LOE, nos encontramos que la LOE y nuestro sistema educativo canario en general, mejorará siempre que cambie la consideración y el status que se tiene hacia el profesional de la enseñanza. Que socialmente sea más considerado. Otros aspectos considerados básicos para el avance consiste en mejorar las dotaciones económicas a los centros (sobre todo en primaria) y materiales curriculares de ejemplificación, que se rebajan los ratios y se busque la implicación de los padres y madres en las tareas de aprendizaje de sus hijos. No se pide más retribución ni más autoridad.

Los maestros expertos (más de 50 años) no ven, en general, necesario una nueva reforma de las enseñanzas universitarias. No ocurre lo mismo con el profesorado más lego o inexperto que sí ve su necesidad. Sin embargo los maestros más versados y expertos, entienden que trabajar en torno a competencias básicas aumentará el éxito, el rendimiento de los alumnos. El profesorado de mediana edad (menos de 50) apuesta y considera que con la implantación de la LOE mejorarán los procesos de enseñanza y aprendizaje (metodología, actividades, tareas, formas de evaluar).

Para el docente licenciado de secundaria la LOE no satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia. La mayoría del profesorado no se plantea aspectos tales como la bondad de los principios generales de la reforma, si cambiará o no la calidad de la enseñanza, cuales serían las medidas necesarias para la mejora de la enseñanza, etc. Opina que trabajar en torno a competencias básicas no va a mejorar ni aumentará el éxito académico ni el rendimiento escolar de los alumnos. Sólo le preocupa, y mucho, que el alumnado que pase a la ESO lo haga con un nivel académico satisfactorio que le permita seguir sus vetustas propuestas y

piensa que con sólo esta medida se mejoraría y aumentaría el éxito escolar. Es un profesorado desencantado con su trabajo, con el valor intrínseco del mismo. Su grado de satisfacción es nulo en comparación con otros cuerpos docentes no universitarios (infantil, primaria, audición y lenguaje, profesorado de necesidades educativas especiales, etc.). Valora de manera negativa y generalizada la organización pedagógica de su centro (gestión, planificación y organización), a los agentes externos de formación y asesoramiento (básicamente asesorías de CEP) y asimismo ve excesivo el número de alumnos por grupos y aula. También muestran su malestar docente por el excesivo número de horas complementarias y de coordinación didáctica, por las instalaciones del centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas) y el material didáctico; en definitiva la escasa existencia de recursos aplicables a la docencia de su materia. La obsesión permanente del profesorado de secundaria, su continuo desencanto, es la escasa preparación académica del alumnado de la etapa de primaria (sexto curso), la nula convivencia que se da en el centro y la indisciplina generalizada del alumnado de la ESO.

En conclusión, todas las concepciones negativas que expresa el profesor de Secundaria no son, en absoluto, compartidas por el profesorado de primaria cuya actitud es muy diferente en todos y cada uno de aspectos mencionados.



## **CAPÍTULO XII. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## 1 INTRODUCCIÓN

En este cuarto bloque de resultados nos vamos a ocupar del nivel de satisfacción del profesorado. En este apartado nos vamos a apoyar en las respuestas dadas a los 14 ítems que en los que está estructurado, ítems que valoran el grado en que el profesorado se satisfecho con el nivel de organización de su centro, la disponibilidad de recursos, las condiciones laborales, etc.

## 2 RESULTADOS

### 2.1 GENERALES

A continuación mostramos los resultados más significativos que se han obtenido sobre la satisfacción personal del profesorado encuestado.

En esta tabla (45) podemos observar los aspectos con los cuales el profesorado se muestra más satisfecho y, aquellos con los que se muestra menos satisfecho. Por un lado, los aspectos que más satisfacción le producen son la gestión, organización y planificación del centro; la organización pedagógica (jefatura de estudios) y, por último, los órganos de coordinación pedagógica. Por otro lado, los aspectos en los cuales manifiesta sentirse menos satisfecho son dos: la colaboración de los padres y las madres de su centro y, la actitud del alumno hacia el aprendizaje. Vamos a proceder a desglosar los datos obtenidos.

El profesorado se muestra muy satisfecho, un 52%, con la gestión, organización y la planificación del centro. Sólo un 3% se muestra nada o poco satisfecho y, el 45% restante se sitúa entre una satisfacción normal y buena. La jefatura de estudios presenta también una de las medias más altas obtenidas en este estudio. Un alto porcentaje, 87,7% se encuentra

muy satisfecho o bastante satisfecho. El 10,3% manifiesta sentirse satisfecho y un 2% se encuentra poco o nada satisfecho.

Finalmente, los órganos de coordinación pedagógica es otro aspecto que suscita una gran satisfacción entre el profesorado. El 75,3% del profesorado se encuentra muy satisfecho o bastante satisfecho. Por el contrario, el 5,9% está poco o nada satisfecho. El 18,8% restante muestra una satisfacción normal con respecto a los órganos de coordinación pedagógica.

Con respecto a los ítems que producen menos satisfacción, la colaboración de las familias presenta una de las medias más bajas. El 15,1% se muestra poco o nada satisfecho, y un 22% presenta un grado medio de satisfacción. Por otro lado, el 62,9% se encuentra entre muy y bastante satisfecho con la colaboración de las familias. En cuanto a la actitud del alumnado hacia el aprendizaje; el 33,8% afirma estar muy o bastante satisfecho, un 37,4% presenta una satisfacción normal y finalmente, el 14,5% restante se muestra poco o nada satisfecho.

**Tabla 45. Porcentajes, medias y desviaciones típicas de la satisfacción del profesorado**

Ítem	1	2	3	4	5	Media	Desv. típica
1. Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	1,3	1,7	11,1	33,9	52,0	4,34	,837
2. Con la organización pedagógica de su centro ( Jefatura de Estudios)	0,3	1,7	10,3	36,1	51,6	4,37	,763
3. Con los servicios externos a la escuelas y sus funciones							
a) Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)	2,5	9,8	37,1	36,4	14,2	3,50	,939
b) Asesores (asesoramiento pedagógico)	6,0	19,8	38,1	24,7	11,4	3,16	1,057

GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

c)	Orientadores (orientación en centros, atención a la diversidad)	3,3	6,6	27,6	40,1	22,3	3,71	,991
d)	Inspección Educativa (supervisión)	4,5	11,5	30,6	33,7	19,6	3,52	1,070
4.	Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)	1,4	4,5	18,8	43,3	32,0	4,00	,904
5.	Con el número de alumnos de su grupo o materia.	10,0	17,4	28,4	30,1	14,0	3,21	1,182
6.	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	12,8	19,1	30,0	25,1	13,1	3,07	1,214
7.	Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	9,3	14,3	31,7	33,6	11,0	3,23	1,115
8.	Con el material didáctico y recursos de que dispone.	5,3	14,6	37,1	33,9	9,2	3,27	,995
9.	Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	9,1	22,0	37,8	25,1	6,0	2,97	1,038
10.	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	8,7	20,1	37,4	28,0	5,8	3,02	1,031
11.	Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior	6,0	16,6	37,7	31,1	8,6	3,20	1,012
12.	Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	2,9	11,7	31,4	41,1	12,8	3,49	,959
13.	En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo	1,7	5,9	21,7	46,0	24,8	3,86	,915
14.	En general, como profesional de la docencia en centros públicos de Canarias	4,8	13,7	27,8	39,1	14,6	3,45	1,050



## 2.2 DIFERENCIA DE MEDIAS

### *Diferencias de medias según el género en el apartado “satisfacción personal”*

En el apartado de opinión personal, obtenemos diez diferencias significativas entre hombres y mujeres. Los ítems que denotan una mayor diferencia de medias son el 10, 11 y 13. En la pregunta 10 se pedía la satisfacción del profesorado con respecto a la actitud del alumnado hacia el aprendizaje. Las mujeres están más satisfechas (3,14) que los hombres (2,75) en este aspecto. En cuanto a la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior, las mujeres vuelven a sentirse, de media, más satisfechas (3,31) que los hombres (2,93).

Finalmente, el clima de convivencia y la disciplina del alumnado también despiertan un mayor grado de satisfacción entre las mujeres (3,59) que entre los hombres (3,27).

Tabla 46. Diferencias de medias significativas según el género en la satisfacción personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Hombre	Mujer		
1	Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	4,22	4,38	-2,135	,033
3	Con los servicios externos a la escuelas y sus funciones				
3.a	Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)	3,32	3,57	-2,916	,004
4	Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)	3,88	4,05	-2,192	,029
6	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras	2,90	3,15	-2,361	,019

## GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

actividades					
7	Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	3,01	3,31	-3,113	,002
9	Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	2,78	3,04	-2,875	,004
10	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	2,75	3,14	-4,329	,000
11	Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior	2,93	3,31	-4,215	,000
12	Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	3,27	3,59	-3,822	,000
13	En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo	3,72	3,94	-2,662	,008

### *Diferencias de medias en función de la edad*

En el apartado “satisfacción personal” encontramos tres diferencias significativas en los ítems 3.a, 3.b y 10.

En los dos primeros ítems (3.a y 3.b) mencionados se pedía la satisfacción del profesorado con el centro de profesores y con los asesores. En ambos la media del profesorado de entre 23 y 39 años es superior a la que muestra el profesorado más mayor.

Por otro lado, en el ítem 10 ( $p < 0,011$ ), que versa sobre la satisfacción con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje, se vuelve a producir la misma situación y la media más alta corresponde al grupo más joven frente al más veterano.

Tabla 47. Diferencias de medias significativas según la edad en la satisfacción personal

	Ítem	F	P	Scheffe
<b>3</b>	Con los servicios externos a la escuela y sus funciones			
<b>3.a</b>	Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)	3,250	,039	1>3
<b>3.b</b>	Asesores (asesoramiento pedagógico)	3,556	,029	1>3
<b>10</b>	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	4,540	,011	1>3

### *Diferencias de medias según la titulación*

En la tabla 48 muestra catorce diferencias significativas, hallándose sólo tres ítems donde ambos grupos muestran medias similares. En todos los ítems, el profesorado con una diplomatura se muestra menos satisfecho que el profesorado con licenciatura, máster o doctorado. Asimismo, es interesante reflejar que la mayoría de los ítems presentan claras diferencias de medias excepto en la valoración de los/as orientadores/as de los centros educativos, la jefatura de estudios y el centro de profesores.

Los ítems que presentan medias más diferenciadas son el 3.d, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12. La inspección educativa, la actitud del alumnado hacia el aprendizaje y las instalaciones del centro son aspectos puntuados de manera más positiva por el profesorado que posee estudios superiores de segundo y tercer ciclo.

Del mismo modo, las personas con licenciatura, máster y/o doctorado muestran medias superiores al valorar la disciplina del alumnado en el aula y la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior (3,42) y el clima de convivencia y la disciplina del alumnado (3,61). Las personas encuestadas con diplomatura muestran una media de 2,75 y 3,24 respectivamente.

GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

Tabla 48. Diferencias de medias significativas según la titulación en la satisfacción personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Diplomado	Licenciado/a Máster Doctor/a		
1	Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	4,21	4,40	-2,676	,008
3	Con los servicios externos a la escuela y sus funciones				
3.b	Asesores (asesoramiento pedagógico)	2,97	3,24	-2,903	,004
3.d	Inspección Educativa (supervisión)	3,21	3,67	-5,058	,000
4	Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)	3,85	4,06	-2,681	,008
5	Con el número de alumnos de su grupo o materia.	2,90	3,35	-4,540	,000
6	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	2,77	3,20	-4,137	,000
7	Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	2,93	3,36	-4,591	,000
8	Con el material didáctico y recursos de que dispone.	3,08	3,35	-3,100	,002
9	Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	2,62	3,13	-5,869	,000
10	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	2,54	3,25	-8,518	,000
11	Con la preparación del	2,75	3,42	-8,034	,000

	alumnado que recibe de la etapa o curso anterior				
12	Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	3,24	3,61	-4,602	,000
13	En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo	3,69	3,94	-3,093	,002
14	En general, como profesional de la docencia en centros públicos de Canarias	3,26	3,55	-3,297	,001

### *Diferencias de medias según el cuerpo al que pertenecen*

La tabla 49 muestra quince diferencias significativas en torno a la satisfacción personal del profesorado. A continuación, destacamos algunos de los ítems que merecen especial atención como el 3.d, 5, 8, 9, 10 y 11.

Con respecto a la Inspección Educativa, los más satisfechos que se muestran son los/as maestros/as con una puntuación media de 3,65 frente al 3,11 del otro grupo. En cuanto a la satisfacción con el número de alumnos/as, los/as maestros/as vuelven a puntuar, de media, de manera más satisfactoria con un 3,37 frente a los/as catedráticos/as, profesores de E.S. y los profesores de F.P. cuya media es un 2,67.

En cuanto a la satisfacción con el material didáctico y los recursos de que disponen, los/as maestros/as tienen una media superior (3,39) al resto de cuerpo de profesores/as (2,89).

Del mismo modo, encontramos que los/as maestros/as presentan una media mayor cuando manifiestan su satisfacción con respecto a los siguientes aspectos: la colaboración de los padres/madres de su centro (3,15); la actitud del alumnado hacia el aprendizaje (3,35) y la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior (3,45). Sin embargo, en estos ítems los/as catedráticos/as, profesores/as de E.S. y

**GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...**

F.P. puntúan una media de 2,38; 2,29 y 2,44 respectivamente. Llama la atención que este grupo puntúe su satisfacción con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior, de media, unos valores sensiblemente inferiores.

Tabla 49. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en la satisfacción personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Maestros	Catedráticos, Prof. Secun., Prof. FP.		
<b>1</b>	Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	4,39	4,15	3,164	,002
<b>3</b>	Con los servicios externos a la escuela y sus funciones				
<b>3.a</b>	Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)	3,56	3,31	2,934	,003
<b>3.b</b>	Asesores (asesoramiento pedagógico)	3,25	2,84	4,194	,000
<b>3.d</b>	Inspección Educativa (supervisión)	3,65	3,11	5,557	,000
<b>4</b>	Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)	4,07	3,75	3,793	,000
<b>5</b>	Con el número de alumnos de su grupo o materia.	3,37	2,67	6,643	,000
<b>6</b>	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	3,26	2,45	7,503	,000
<b>7</b>	Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	3,38	2,75	6,334	,000

## RAFAEL JESÚS SÁNCHEZ SÁNCHEZ

8	Con el material didáctico y recursos de que dispone.	3,38	2,89	5,426	,000
9	Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	3,15	2,38	8,498	,000
10	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	3,25	2,29	11,022	,000
11	Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior	3,45	2,44	12,056	,000
12	Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	3,64	3,01	7,453	,000
13	En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo	3,95	3,59	4,431	,000
14	En general, como profesional de la docencia en centros públicos de Canarias	3,52	3,22	3,049	,002

### *Diferencias de medias según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto*

En la tabla observamos 7 diferencias significativas en torno a la satisfacción personal del profesorado. En ellas se obtiene una media inferior en el colectivo con destino definitivo. Destacamos tres de esos ítems, el 6, 11 y 12.

Con respecto a la satisfacción con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades, observamos que el profesorado con destino definitivo está más insatisfecho (2,78) que aquellos que no lo tienen (3,21). Del mismo modo, la satisfacción de aquellos sin destino definitivo es mayor cuando valora la

GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior, puntuando de media un 3,29 frente al 3,01 que obtienen los/as que sí tienen destino definitivo.

Por último, en el ítem sobre el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula, observamos una media inferior en el profesorado con destino definitivo (3,33) frente a la media que muestran sus compañeros/as (3,57).

Tabla 50. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en la satisfacción personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Funcionarios con destino definitivo	Resto de trabajad.		
1	Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	4,24	4,40	-2,138	,033
3	Con los servicios externos a la escuela y sus funciones				
3.d	Inspección Educativa (supervisión)	3,40	3,59	-2,041	,042
6	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	2,78	3,21	-4,050	,000
7	Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	3,09	3,29	-2,076	,038
8	Con el material didáctico y	3,15	3,34	-2,265	,024



	recursos de que dispone.				
<b>11</b>	Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior	3,01	3,29	-3,271	,001
<b>12</b>	Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	3,33	3,57	-3,018	,003

### *Diferencias de medias en función de la experiencia laboral*

En el apartado “opinión personal” encontramos dos diferencias significativas en los ítems 6 y 7. En ambos la satisfacción personal con respecto al número de alumnos de su grupo y el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades; puntúa más alto el profesorado con más años de experiencia, es decir, los que acumulan más de 21 años, frente al profesorado con menos de 10 años de recorrido profesional.

Tabla 51. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en la satisfacción personal

	Ítem	F	P	Scheffe
<b>5</b>	Con el número de alumnos de su grupo o materia.	5,413	,005	3>1
<b>6</b>	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	4,348	,013	3>1

**Diferencias de medias en función de la etapa educativa**

La tabla 52 muestra 14 diferencias significativas. El profesorado que trabaja en Secundaria obtiene medias inferiores en satisfacción personal en varios aspectos. Así, su media es inferior al resto de trabajadores a la hora de valorar la gestión, organización y planificación de su centro ( $p < 0,001$ ); a los asesores pedagógicos ( $p < 0,000$ ); el número de alumnos de su grupo o materia; el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades ( $p < 0,000$ ); las instalaciones de su centro ( $p < 0,000$ ) y el material didáctico y recursos de que dispone ( $p < 0,000$ ).

Además, este profesorado muestra más insatisfacción con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior ( $p < 0,000$ ); con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula ( $p < 0,000$ ) y con sus condiciones laborales en su centro de trabajo ( $p < 0,001$ ). En todos estos ítems su media es inferior al profesorado que trabaja en Primaria e Infantil.

Sin embargo, el profesorado de Infantil muestra una satisfacción más elevada con la colaboración de los padres/madres de su centro ( $p < 0,000$ ) y con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje ( $p < 0,000$ ). Asimismo, el profesorado de Primaria muestra una media más alta en estos aspectos que el profesorado de Secundaria.

**Tabla 52. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en la satisfacción personal**

	Ítem	F	P	Scheffe
1	Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)	7,249	,001	3<(1,2)
3	Con los servicios externos a la escuela y sus funciones			
3.a	Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)	4,933	,007	2>3
3.b	Asesores (asesoramiento pedagógico)	8,484	,000	3<(1,2)

<b>3.d</b>	Inspección Educativa (supervisión)	11,934	,000	2>3
<b>4</b>	Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)	6,288	,002	2>3
<b>5</b>	Con el número de alumnos de su grupo o materia.	13,371	,000	3<(1,2)
<b>6</b>	Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades	22,177	,000	3<(1,2)
<b>7</b>	Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).	18,410	,000	3<(1,2)
<b>8</b>	Con el material didáctico y recursos de que dispone.	12,359	,000	3<(1,2)
<b>9</b>	Con la colaboración de los padres/madres de su centro.	42,286	,000	1>(2,3), 2>3
<b>10</b>	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	71,582	,000	1>(2,3), 2>3
<b>11</b>	Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior	60,675	,000	3<(1,2)
<b>12</b>	Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula	27,845	,000	3<(1,2),
<b>13</b>	En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo	6,851	,001	3<(1,2),

### *Diferencias de medias según tenga el profesorado experiencia o no en cargos directivos*

A continuación, podemos observar la tabla 53 en la cual se recogen las medias del profesorado que posee experiencia en cargos directivos y de aquellos que no la poseen en el apartado “satisfacción personal”. La tabla recoge dos diferencias significativas en los ítems 3.d y 10.

Los aspectos en los que ambos grupos divergen son en su satisfacción con la inspección educativa y con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje. Con respecto a la inspección educativa, cosecha una media más alta en el grupo que tiene experiencia en cargos directivos, puntuando un 3,64. El profesorado sin experiencia muestra en este ítem una media de 3.45.

GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y...

Por otra parte, la actitud del alumnado hacia el aprendizaje muestra una media inferior en el grupo del profesorado con experiencia (2,91); mientras que el profesorado sin ella puntúa un 3,10 de media.

Tabla 53. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en la satisfacción personal

	Ítem	Media		T	Signif.
		Con experienc.	Sin experienc.		
<b>3</b>	Con los servicios externos a la escuela y sus funciones				
<b>3.d</b>	Inspección Educativa (supervisión)	3,64	3,45	2,117	,035
<b>10</b>	Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje	2,91	3,10	-2,257	,024

### 3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, dentro de los Centros Educativos canarios, la mayoría del profesorado está de acuerdo y muy satisfecho con los compañeros y los miembros que realizan la gestión, la organización y la planificación dentro del centro (el Director y su equipo directivo), con su organización pedagógica, la Jefatura de Estudios que es una pieza fundamental aún más en secundaria que en primaria y con los órganos de coordinación docente (Claustros, CCP, equipos de nivel y ciclos). Sin embargo, es el equipo directivo (Dirección, Vicedirección, Jefatura de Estudios y Secretaría) el organizador y coordinador de todas las actividades de un profesorado no participante de manera activa y que asiste a los claustros y CCP en secundaria; y ciclos y nivel en primaria, con un talante insubstancial cuasi anodino.

Cuando analizamos en el profesorado en general la valoración que hace de los servicios externos de apoyo pedagógico a la escuela, el profesorado más joven y las mujeres están muy de acuerdo y satisfechos con las funciones y el asesoramiento que les ofrece el Centro de Profesores de su zona a la vez que se enfrentan con una actitud más positiva hacia el aprendizaje de los alumnos. Sus colegas (tanto en Primaria como en Secundaria) entienden como un hándicap insalvable para la mejora de la educación la actitud negativa del alumnado al estudio y trabajo escolar. El profesorado veterano (más de 20 años) entiende que la mejora de la educación canaria pasa, ineludiblemente, por la mejora de aquella actitud negativa del alumnado, la mejor preparación académica de la etapa anterior, la mejora del clima de convivencia y la disciplina del alumno en el aula. Frente a estas demandas para la mejora, no están satisfechos con el número de alumnos de su grupo ni con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades. Esta visión taciturna del profesorado experto no es compartida por el profesorado con menos de 10 años de diez años de experiencia en las aulas canarias.

También hay que significar por su importancia que las profesoras se sienten más realizadas y satisfechas en muchas de las tareas como docentes: manifiestan que la actitud negativa del alumnado al estudio, obstáculo insalvable en los docentes más expertos y en secundaria, puede mejorarse. Al sentirse más realizadas en su profesión son más favorablemente susceptibles hacia aquellos aspectos más problemáticos de las aulas como la convivencia del alumnado el clima de las aulas, y la disciplina en general. Igualmente sus expectativas son más positivas en cuanto al éxito académico del alumnado, independientemente de la situación de aprendizaje en la que se encuentra el alumno.



**CAPÍTULO XIII: CORRELACIONES ENTRE  
FACTORES: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y  
CONCLUSIONES**





## 1 INTRODUCCIÓN

En este quinto y último bloque de resultados nos vamos a ocupar de analizar las relaciones existentes entre los cuatro grandes apartados evaluados por el cuestionario, esto es, conocimiento, aplicación y opinión personal sobre la LOE; y satisfacción del profesorado. Para esencializar los resultados no vamos a trabajar con las correlaciones entre ítems sino entre los factores expuestos en el capítulo IX.

Recordemos que los análisis factoriales revelaron los siguientes factores en cada uno de los apartados del cuestionario.

Con respecto al **nivel de conocimiento de la LOE** , el análisis factorial determinó tres factores:

1. Conocimiento propio
2. Oferta informativa/formativa sobre la LOE
3. Conocimiento de los demás

Con respecto al **nivel de aplicación de la LOE en el aula** , el análisis factorial determinó 8 factores:

1. Aplicación en el día a día.
2. Dificultades para su aplicación.
3. Instrumentos de evaluación.
4. Medios y recursos didácticos tradicionales
5. Atención a la diversidad
6. Innovación metodológica
7. Materiales TIC
8. Materiales elaborados.

Con respecto a **la opinión del profesorado acerca de la LOE**, el análisis factorial reveló 9 factores:

1. Expectativas sobre la LOE
2. Necesidades de recursos humanos, materiales, etc.
3. Necesidades de apoyo externo

4. Formación voluntaria
5. Formación obligatoria
6. Metodología
7. Dudas e inseguridades
8. Libros de texto
9. Exigencias burocracia

Finalmente, el análisis factorial del cuarto y último apartado del cuestionario que se centraba en la **satisfacción del profesorado** reveló 4 factores:

1. Satisfacción con el día a día
2. Satisfacción con el centro
3. Satisfacción con los servicios concurrentes

## 2 RESULTADOS

Veamos a continuación la tabla 54 que recoge las correlaciones significativas entre los diferentes factores de cada apartado del cuestionario.

## CORRELACIONES ENTRE FACTORES: RESULTADOS, DISCUSIÓN...

Tabla 54. Correlaciones entre factores

	C1 : Conocimiento personal sobre la LOE	C2: Oferta informativa/formativa sobre la LOE	C3: Conocimiento de la LOE del profesorado en general
<b>A1:</b> Aplicación en el día a día	,51 (**)	,30 (**)	,47 (**)
<b>A4:</b> Medios y recursos didácticos tradicionales			,12 (*)
<b>A5:</b> Atención a la diversidad	,19 (**)	,12 (*)	
<b>A6:</b> Innovación metodológica			,11 (*)
<b>A7:</b> Materiales TIC	,19 (**)		
<b>O1:</b> Expectativas sobre la LOE	,15 (**)	,38 (**)	,21 (**)
<b>A1:</b> Aplicación en el día a día			,41 (**)
<b>A2:</b> Dificultades para su aplicación			
<b>A3:</b> Instrumentos de evaluación			
<b>A4:</b> Medios y recursos didácticos tradicionales			
<b>A5:</b> Atención a la diversidad			
<b>A6:</b> Innovación metodológica			,25 (**)
<b>A7:</b> Materiales TIC			
<b>O1:</b> Expectativas sobre la LOE			
<b>O2:</b> Necesidades de recursos humanos, materiales, etc.			
<b>O4:</b> Formación voluntaria			
<b>O7:</b> Dudas e inseguridades			
<b>O8:</b> Libros de texto			



## 2.1 NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOE

La buena *aplicación de la LOE en la práctica diaria* correlaciona de manera elevada y positiva con el *conocimiento* de la misma ( $r = 0,51$ ), la satisfacción con la *oferta informativa/formativa* ( $r = 0,30$ ) y la percepción de una buen *conocimiento por parte de los compañeros* ( $r = 0,47$ ). De tal manera que aquellos docentes con puntuaciones más altas en los tres factores de conocimiento tienden a poner más en práctica las propuestas de la LOE.

El *Conocimiento personal sobre la LOE* también mantiene correlaciones positivas con los factores de *Atención a la diversidad* y el de *Materiales TIC* (ambos con  $r = 0,19$ ).

Estos mismos tres factores del apartado de conocimiento de la LOE correlacionan de manera positiva con el factor aglutina las *Expectativas positivas hacia la LOE*. De esta manera, el buen *conocimiento personal de la LOE* mantiene una correlación de  $r = 0,15$  con este factor, con la satisfacción con *oferta informativa/formativa* una correlación de  $r = 0,38$ ) y con la creencia de una buen *conocimiento del profesorado en general*, una correlación de  $r = 0,21$ .

El factor de *Conocimiento personal de la LOE* también mantiene correlaciones positivas con la adecuación de los *libros de texto* ( $r = 0,19$ ) y el aumento de las *exigencias burocráticas* con la implantación de la LOE ( $r = 0,18$ ). Finalmente, este mismo factor correlaciona con el tercer factor de satisfacción: *Satisfacción con los servicios concurrentes* ( $r = 0,15$ ).

El segundo factor del apartado de conocimiento de la LOE llamado: *Oferta informativa/formativa sobre la LOE* correlaciona positivamente con las buenas expectativas hacia la LOE ( $r = 0,38$ ) y la *formación voluntaria* ( $r = 0,14$ ). Este mismo factor correlaciona positivamente con los tres factores de satisfacción. Con la *satisfacción diaria* ( $r = 0,14$ ); con la *satisfacción con el centro* ( $r = 0,15$ ) y con la *satisfacción con los servicios concurrentes* ( $r = 0,24$ ).

El tercer factor del apartado de conocimiento de la LOE llamado: *Conocimiento sobre las LOE por el profesorado en general* correlaciona con los factores de opinión de manera positiva con las *nuevas exigencias burocráticas* ( $r = 0,23$ ) y de manera negativa con el nivel de *dudas e inseguridades* ( $r = -0,14$ ). También correlaciona de manera positiva con los dos primeros factores de satisfacción,  $r = 0,23$  y  $r = 0,29$ , respectivamente.

## 2.2 NIVEL DE APLICACIÓN DE LA LOE EN EL AULA

Como vimos con anterioridad, el primer factor relacionado con la *aplicación en el aula* correlaciona de manera positiva con los tres factores de conocimiento ( $r = 0,51$ ), ( $r = 0,30$ ) y ( $r = 0,47$ ), respectivamente.

Este mismo factor del apartado de aplicación de la LOE correlaciona de manera positiva con los factores de opinión, *expectativas positivas sobre la LOE* ( $r = 0,41$ ), con la *innovación metodológica* que supone ( $r = 0,20$ ), con la *adecuación de los libros de texto* ( $r = 0,25$ ), el incremento de las *exigencias burocráticas* ( $0,20$ ) y de manera negativa con las dudas e inseguridades ( $r = -0,17$ ).

Por último, este primer factor de aplicación de la LOE correlaciona positivamente con los tres factores de satisfacción. Con las *satisfacción diaria* ( $r = 0,28$ ); con la *satisfacción con el centro* ( $r = 0,22$ ) y con la *satisfacción con los servicios concurrentes* ( $r = 0,14$ ).

El segundo factor de aplicación denominado *dificultades en la aplicación de la LOE* correlaciona de manera negativa con el tercer factor de opinión denominado *necesidades de apoyo externo* ( $r = -0,16$ ).

El tercer y cuarto factor del apartado de aplicación de la LOE correlacionan de manera positiva con el factor de opinión *Adecuación de los libros de textos a la LOE*,  $r = 0,25$  y  $r = 0,19$ , respectivamente.

Finalmente destacar las correlaciones positivas que mantiene el sexto factor del apartado de aplicación de la LOE que aglutina los ítems

relacionados con las *innovaciones metodológicas* que propone la LOE ( $r = 0,39$ ) y con las *expectativas positivas* hacia la misma ( $r = 0,25$ ) y de manera negativa con el segundo factor de opinión denominado: *Dificultades en la aplicación* ( $r = -0,16$ )

Este mismo factor correlaciona de manera positiva con el primer y tercer factor del apartado de satisfacción,  $r = 0,15$  y  $r = 0,23$ , respectivamente.

### 2.3 OPINIÓN SOBRE LA LOE

Como vimos con anterioridad el primer factor de opinión correlaciona de manera positiva con los tres factores de conocimiento ( $r = 0,15$ ), ( $r = 0,38$ ) y ( $r = 0,21$ ), respectivamente. También correlaciona de manera positiva con el primer y sexto factor de aplicación ( $r = 0,41$ ) y ( $r = 0,25$ ), respectivamente.

También vimos como el tercer factor de opinión, vinculado a las *necesidades de apoyo externo* correlaciona de manera negativa con el segundo factor de aplicación relacionado con las *dificultades de aplicación* ( $r = -0,16$ ). De la misma manera, el cuarto factor de opinión relacionado con la *formación voluntaria* correlaciona de manera positiva con el segundo factor de conocimiento relacionado con la *oferta informativa/formativa sobre la LOE* ( $r = 0,14$ ). También más arriba vimos como el sexto factor de opinión relacionado con la *metodología* correlaciona de manera positiva con el primer factor de aplicación, *la aplicación diaria* ( $r = 0,20$ ) y con el sexto factor de aplicación relacionado con *la innovación metodológica* ( $r = 0,39$ ). De la misma manera, el séptimo factor de opinión, *dudas e inseguridades*, correlaciona de manera negativa con tercer factor de conocimiento ( $r = -0,14$ ) y con el primer factor de aplicación ( $r = -0,17$ ). El octavo factor de opinión relacionado con la *adecuación de los libros de texto*, correlaciona de manera positiva con el primer factor de conocimiento ( $r = 0,19$ ) y el tercer factor de conocimiento ( $r = 0,22$ ). También



correlaciona de manera positiva con el primero, tercero y cuarto factor de aplicación ( $r = 0,25$ ), ( $r = 0,25$ ) y ( $r = 0,19$ ), respectivamente.

Y también ya dicho más arriba, el noveno factor de opinión relacionado con el incremento de las *exigencias burocráticas* correlaciona de manera positiva con el primer factor de conocimiento ( $r = 0,18$ ) y con el primer factor de aplicación ( $r = 0,20$ ).

De manera novedosa podemos ver como el primer factor de opinión relacionado con las *expectativas hacia la LOE* correlaciona de manera elevada y positiva con la *satisfacción diaria* ( $r = 0,40$ ) y con *la satisfacción con los servicios concurrentes* ( $r = 0,16$ ).

El segundo factor de opinión relacionado con las *dificultades en la aplicación* correlaciona de manera negativa con la *satisfacción diaria del profesorado* ( $r = -0,20$ ).

El séptimo factor de opinión relacionado con las *dudas e inseguridades* correlaciona de manera negativa con la *satisfacción diaria* ( $r = -0,16$ ) y la *satisfacción con los servicios concurrentes* ( $r = -0,15$ ).

Por último, el octavo factor de opinión relacionado con *la adecuación de los libros de texto* correlaciona de manera positiva con *la satisfacción con los servicios concurrentes* ( $r = 0,17$ ).

## 2.4 SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO

La *satisfacción personal del profesorado* está relacionado con la *valoración de la oferta informativa/formativa* ( $r = 0,14$ ) y con *la percepción de un buen conocimiento* por parte del resto del profesorado ( $r = 0,23$ ). También con el sexto factor de aplicación relacionado con la *metodología* tiene una correlación de  $r = 0,15$ . Con las buenas *expectativas hacia la LOE* está fuertemente relacionado ( $r = 0,40$ ) y de manera negativa con los factores relacionados con las *necesidades de recursos materiales* ( $r = -0,20$ ) y con las *dudas e inseguridades* ( $r = -0,16$ ).

El segundo factor de satisfacción, *la satisfacción con el centro* correlaciona de manera positiva con *la buena valoración de la oferta informativa/formativa* y la percepción de un buen *conocimiento por parte del profesorado*,  $r = 0,15$  y  $r = 0,29$ , respectivamente. También mantiene una correlación positiva la *aplicación diaria* ( $r = 0,22$ ).

Por último, el tercer factor de satisfacción que evalúa la *satisfacción con los servicios concurrentes* está relacionado de manera positiva con el primer y segundo factor de conocimiento,  $r = 0,15$ ) y  $r = 0,24$ ), respectivamente. Con el primer y sexto factor de aplicación también mantiene correlaciones positivas ( $r = 0,14$  y  $r = 0,23$ , respectivamente. También está relacionado de manera positiva con el primer factor de opinión relacionado con las buenas *expectativas hacia la LOE* ( $r = 0,16$ ) y de manera negativa con el séptimo y octavo factor de opinión ( $r = -0,15$  y  $r = -0,17$ , respectivamente).

### 3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de correlaciones no permite establecer relaciones de causalidad pero los datos dejan patente las múltiples influencias que se pueden dar entre los factores analizados.

Es lógico pensar que una mejor satisfacción del profesorado redundará en una mayor actitud hacia la formación y la mejora permanente, una mayor predisposición para la aplicación de la innovación que exige la LOE y una buena opinión sobre las bondades de ésta.

Pero también podemos partir de la opinión y predisposición inicial y considerar que una buena opinión sobre la LOE facilitará su conocimiento y su aplicación y en definitiva una buena satisfacción del profesorado.

Visto desde la práctica y la innovación docente, también podemos considerar que quienes más predispuestos están hacia la innovación docente en la práctica diaria mejor actitud tiene hacia la formación

permanente, mejor opinión tienen de aquellas leyes que pretenden innovar y por supuesto más satisfechos están con su labor docente.

Por último, y también posible, aquellos docentes con más deseos de formarse y de la mejora continua de sus competencias son aquellos que más se implican en la aplicación de la LOE en el aula, mejor opinión tienen de ella y mejor satisfacción laboral tienen.

A pesar de no poder avalar ninguna hipótesis causal con los datos expuestos podemos ver que:

La *aplicación diaria en la práctica docente* correlaciona prácticamente con todos los factores, en concreto, con 12 de los 15 factores posibles. Correlaciona con todos los factores de conocimiento (3), con todos los factores de satisfacción (3) y con 6 de los 9 factores de opinión.

La *creencia del profesorado acerca del conocimiento de la nueva Ley por parte de los compañeros* correlacionan con más de la mitad de los factores, en concreto, 11 de los 20 factores posibles. Correlaciona con tres de los siete factores de aplicación, con cinco de los nueve factores de opinión y con todos los factores de satisfacción (3).

La satisfacción con *los servicios concurrentes* correlaciona con más de la mitad de los factores, en concreto, con 11 de los 20 factores posibles. Mantiene correlaciones con todos los factores de conocimiento (3), con cuatro de los ocho factores de aplicación y con cuatro de los nueve factores de opinión.

El *conocimiento personal sobre la LOE* correlaciona con la mitad de los factores, en concreto, con 10 de los 20 factores posibles. Mantiene correlaciones positivas con tres de los siete factores de aplicación, con cinco de los nueve factores de opinión y con dos de los tres de satisfacción.

La *valoración de la oferta informativa/formativa sobre la LOE* correlaciona con la mitad de los factores, en concreto, con 10 de los 20 factores posibles. Mantiene correlaciones con dos de los siete factores de

aplicación, con cinco de los nueve factores de opinión y con todos los factores de satisfacción (3).

Por último, las *expectativas positivas sobre la LOE* correlaciona con la mitad de los factores, en concreto, con 7 de los 14 factores posibles. Mantiene correlaciones con todos los factores de conocimiento (3), con dos de los tres factores de satisfacción y con 2 de los 8 factores de aplicación.



**CONCLUSIONES Y PESPECTIVAS  
FUTURAS**



## 1 PRINCIPALES CONCLUSIONES

**Con respecto al nivel de conocimiento de la LOE concluimos** que el profesorado (tanto de primaria como de secundaria) es bastante crítico con la escasa oferta de formación realizada desde la Administración además de la inexistencia de una línea común y de continuidad en dicha formación de tal forma que aquella no sirve o sirve poco para el desarrollo de su actividad docente diaria.

En cuanto al género, son las mujeres (mayoritarias en el campo de la docencia en Canarias) las que consideran más útil para su labor las concreciones curriculares de su nivel, área o materia, creyendo, así mismo más que los hombres, que el profesorado de su centro está mejor preparado en aquellos elementos novedosos de los campos curriculares y organizativos de la L.O.E.

Si tenemos en cuenta la edad, el profesorado con una antigüedad media (10-20 años de experiencia) está en mejor disposición y conocimientos para afrontar la reforma que el profesorado lego (menos de 10 años de experiencia) que sin embargo posee un nivel más alto de formación y preparación en las TICs.

Por último, es el profesorado con experiencia en cargos directivos el que mejor valora y conoce los elementos novedosos de la LOE y sus documentos institucionales.

**Con respecto al nivel de aplicación de la LOE concluimos que** el trabajo en el aula por competencias no ha cambiado el quehacer del docente y su forma de evaluación sigue siendo las producciones escritas (cuadernos o libretas) y la observación que no es sistemática y carece de una recogida de datos científica. El examen, el control y en ocasiones los pruebas tipo test siguen siendo la manera habitual de la comprobación de los aprendizajes realizados por el alumno.

El profesorado joven (20-30 años) tiende a elaborar su propio material y ello le permite y aventaja a la hora de realizar diferencias en los



agrupamientos y adaptaciones del currículo y, además prepara actividades variadas (motivación, refuerzo y ampliación).

No ocurre lo mismo con el profesorado mayor de 50 años que tiene planteamientos didácticos más conservadores. No elabora el material ya que solo utiliza el libro de texto de la editorial elegida como única fuente o recurso. En consecuencia, trabaja con actividades estandarizadas, para el grupo en general y sin tener en cuenta las diferentes motivaciones del aula.

Conviene decir que el docente de Infantil y Primaria es más innovador en su profesión que sus colegas de Secundaria. En secundaria, la metodología sigue siendo la imperante desde la LGE; el profesor explica al grupo de alumnos expectantes.

**Con respecto a la opinión y la percepción del profesorado sobre la LOE concluimos que** el profesorado entiende que una herramienta tan útil para el trabajo diario del profesor como es el libro de texto de las diferentes editoriales, no están diseñados para el trabajo competencial y por tanto las competencias básicas pasan a un segundo plano y son trabajadas de manera puntual en el diario quehacer.

El profesorado veterano entiende que, sea cual sea el método, la LOE no refuerza en el alumno los valores del trabajo y del esfuerzo. No ocurre lo mismo con una pequeña franja de profesorado joven que sí apuesta por la ley para la mejora educativa general del alumnado.

Cuando estudiamos qué medidas son necesarias para el éxito de la LOE, nos encontramos que la LOE y nuestro sistema educativo canario en general, mejorará siempre que cambie la consideración y el status que se tiene hacia el profesional de la enseñanza. Que socialmente sea más considerado. Otros aspectos considerados básicos para el avance consiste en mejorar las dotaciones económicas a los centros (sobre todo en primaria) y materiales curriculares de ejemplificación, que se rebajan los ratios y se busque la implicación de los padres y madres en las tareas de aprendizaje de sus hijos.

Los maestros expertos (más de 50 años) no ven, en general, necesario una nueva reforma de las enseñanzas no universitarias. No ocurre lo mismo con el profesorado más lego o inexperto que sí ve su necesidad. Sin embargo los maestros más versados y expertos, entienden que trabajar en torno a competencias básicas aumentará el éxito, el rendimiento de los alumnos.

Para el docente licenciado de secundaria la LOE no satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia. La mayoría del profesorado no se plantea aspectos tales como la bondad de los principios generales de la reforma, si cambiará o no la calidad de la enseñanza, cuales serían las medidas necesarias para la mejora de la enseñanza, etc. En conclusión, todas las concepciones negativas que expresa el profesor de Secundaria no son, en absoluto, compartidas por el profesorado de primaria cuya actitud es muy diferente en todos y cada uno de los aspectos mencionados.

**Con respecto al nivel de satisfacción del profesorado concluimos que,** en general, dentro de los Centros Educativos canarios, la mayoría del profesorado está de acuerdo y muy satisfecho con los compañeros y los miembros que realizan la gestión, la organización y la planificación dentro del centro.

Cuando analizamos en el profesorado en general la valoración que hace de los servicios externos de apoyo pedagógico a la escuela, el profesorado más joven y las mujeres están muy de acuerdo y satisfechos con las funciones y el asesoramiento que les ofrece el Centro de Profesores de su zona a la vez que se enfrentan con una actitud más positiva hacia el aprendizaje de los alumnos.

El profesorado veterano (más de 20 años) entiende que la mejora de la educación canaria pasa, ineludiblemente, por la mejora de aquella actitud negativa del alumnado, la mejor preparación académica de la etapa anterior, la mejora del clima de convivencia y la disciplina del alumno en el aula. Esta visión taciturna del profesorado experto no es compartida por el

profesorado con menos de 10 años de diez años de experiencia en las aulas canarias.

También hay que significar por su importancia que las profesoras se sienten más realizadas y satisfechas en muchas de las tareas como docentes. Al sentirse más realizadas en su profesión son más favorablemente susceptibles hacia aquellos aspectos más problemáticos de las aulas como la convivencia del alumnado el clima de las aulas, y la disciplina en general. Igualmente sus expectativas son más positivas en cuanto al éxito académico del alumnado, independientemente de la situación de aprendizaje en la que se encuentra el alumno.

Por último, **el análisis de correlaciones entre los factores de los diferentes apartados del cuestionario** no permite establecer relaciones de causalidad pero los datos dejan patente las múltiples influencias que se pueden dar entre los factores y aspectos analizados.

El buen conocimiento puede influir sobre la aplicación, la opinión y la satisfacción. De la misma manera que la satisfacción puede incidir en la aplicación, el conocimiento y la aplicación. Siguiendo el mismo razonamiento, la aplicación puede incidir sobre los otros tres al igual que la opinión.

Habría que ampliar la muestra y practicar análisis estadísticos más sofisticados y potentes para llegar a alguna conclusión de tipo causal.

A pesar de no poder avalar ninguna hipótesis causal con los datos expuestos podemos concluir que:

Quienes aplican las nuevas propuestas metodológicas de la LOE en su quehacer diario manifiestan un mejor conocimiento de la misma, están más satisfechos y tienen una mejor opinión de los bondades de la la ley.

Quienes creen que el profesorado en general tienen un buen conocimiento de la LOE, están más satisfechos, tienden a aplicarla en el aula y tienen una buena opinión sobre la misma.

Quienes están más satisfechos con los servicios concurrentes manifiestan mejor conocimiento y cierta mejor opinión y aplicación en el aula.

Quienes afirman que poseen un buen conocimiento de la LOE manifiestan un cierto nivel de aplicación, una buena opinión en general y una amplia satisfacción.

Quienes más satisfechos están con la oferta informativa/formativa sobre la LOE más satisfechos están en general, tienen una moderada opinión favorable y tienden a aplicarla, aunque de manera leve.

Por último, quienes tienen mejores expectativas sobre la LOE más formados se sienten, mantienen una amplia satisfacción pero una aplicación no tan alta.

## **2 REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA FUTUROS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

A continuación se exponen una serie de reflexiones todas ellas vinculadas a las reformas educativas que han estado en vigor en nuestra comunidad autónoma. La intención es que futuros estudios relacionados con los campos organizativos, curriculares y planificadores de las reformas puedan aportar datos para la mejora del sistema educativo canario.

En el ámbito curricular no sería dificultoso implementar cambios si de los estudios experimentales que se proponen expresan una clara mejoría para el sistema educativo. Sin embargo, los cambios organizacionales y de planificación son más complejos de llevarlos a la práctica, por cuanto, en muchas ocasiones, se tropieza con derechos funcionariales.

## 2.1 LA JORNADA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA.

En el año 1992 en los centros educativos de Infantil y Primaria del denominado Cono Sur (zona marginal de Las Palmas con alto índice de depresión social y paro) los centros educativos de la zona adoptaron como jornada escolar la denominada “continua” de manera experimental y aprobada por los consejos escolares. La parte que quedaba sin cubrir del horario (el horario de tarde de dos a cuatro) sería completada con actividades extraescolares asumidas por parte del profesorado y del APA. Lo que en un principio acogió a 20 centros escolares se extendió rápidamente a todos los centros de Canarias sin ningún tipo de requisito salvo el visto bueno del consejo escolar y la propuesta de actividades extraescolares y complementarias.

Como comparación tenemos que en España, la mayor parte de las comunidades autónomas la jornada escolar es partida (mañana y tarde) aunque hay regiones como Extremadura, Ceuta y parte de Andalucía tienen la jornada única en altos porcentajes simultaneándola con la partida

Aquellos proyectos iniciales de jornada continua en los niveles de infantil y primaria empiezan a decaer y habría que replanteárselos por varios motivos: Los alumnos más pequeños del sistema (de tres a cinco años) no tienen por qué soportar jornadas escolares que empiezan de manera muy temprana y terminan tras cinco horas continuas e intensas de trabajo. Sin embargo, tienen toda la tarde sin ningún tipo de actividad (la inmensa mayoría de los centros educativos ha perdido progresivamente el objetivo de mantener una jornada de tarde con actividades extraescolares dentro de su proyecto educativo. Son las APAS o los Ayuntamientos los ofertantes de actividades que para realizarlas hay pagarlas.

Se propone un estudio, con amplias muestras (padres, ayuntamientos, APAS, consejos escolares y en zonas geográficas muy diferentes que permita colegir si la jornada escolar (comprimida o partida) es un factor determinante que contribuye a la mejora en la calidad de vida de los alumnos más pequeños del sistema y si lo anterior contribuye a la

mejora de los rendimientos escolares. Así mismo se podría plantear horarios alternativos pero siempre desde la perspectiva de la mejora del sistema educativo.

Si bien hay que decir que los sindicatos de la enseñanza pública declaran su rechazo a cualquier modificación de la actual jornada escolar también es necesario confirmar que la jornada escolar de todos los centros concertados y privados de la comunidad canaria es la partida.

### 2.2 LA REPETICION DEL CURSO ESCOLAR.

En muchos países, la normativa impone restricciones a la repetición de curso. Sin embargo los índices de repetición varían de forma significativa de unos países a otros. Los datos del estudio PISA 2009 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) mostraron que algunos de los países que mejores resultados obtuvieron, las tasas de repetición son nulas o escasas. De esta manera, Eslovenia, Reino Unido, Islandia y Finlandia tienen índices de repetición muy bajos (menos del 3%); mientras que otros como Bélgica (en la comunidad francesa), España, Francia, Luxemburgo y Portugal revelan índices muy altos (más del 30%).

La repetición de curso no es la solución a los problemas de rendimiento; es erróneo aplicar la repetición cuando no se han tomado medidas previas para el alumnado con altas posibilidades de fracasar en el sistema. La repetición es un correctivo injusto para el estudiante ya que en la mayoría de las ocasiones el tratamiento pedagógico que se le proporciona es el mismo por el cual repite: El programa que se aplica no tiene en cuenta sus deficiencias individuales

El sistema educativo canario tiene altos índices de repetición. Esta se va acumulando en los finales de ciclo que es cuando la normativa permite la repetición: de esta manera se empieza en segundo de primaria, en cuarto, sexto y en toda la secundaria, de esta forma más del 40% del estudiantado canario ha repetido curso en alguna ocasión.

La repetición tiene efectos perversos sobre todo el sistema ya que el alumno repetidor no está dentro de la tasa de idoneidad que le corresponde por su edad y con altas posibilidades de abandonar un sistema con tendencia a expulsarlo por cuanto no ha tenido en cuenta sus singularidades ni su deficiente rendimiento académico previo. Los niveles de fracasados escolares en Canarias son de los más altos de España. El estudio PISA (2009) con ampliación de muestra de nuestra región, revelaba que el alumnado de 15 años canario estaba desfasado un curso académico con respecto a los de su edad de otras regiones españolas.

El sistema educativo canario necesita buscar fórmulas que frenen y veten la repetición como respuesta habitual y sin un programa de trabajo riguroso iniciado desde que se detecta las necesidades educativas en el alumno, no cuando se certifica la repetición en el mes de Junio

El profesorado debe asumir que el alumno fracasado es aquel que no se le ha resuelto su problema y ante el que el profesor tiene que desplegar su más amplia y exquisita experiencia profesional.

Las altas tasas de fracaso escolar correlacionadas con las de idoneidad (correspondencia edad-curso) son un impedimento para que el sistema educativo canario salga de los últimos puestos en los que se encuentra a nivel nacional.

### 2.3 LOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULO

Todas las reformas giran en torno a los nuevos contenidos educativos. La LOGSE los dividía en conceptuales, procedimentales y actitudinales. El predominio de contenidos conceptuales (más abstractos, academicistas, memorísticos, teóricos, alejados de la práctica cotidiana) ha sido absoluto y predominante lo que lo ha hecho poco atractivo para un porcentaje significativo de estudiantes que se muestran desinteresados, desmotivados y en consecuencia muestran claras conductas disruptivas en el aula y centro generando frecuentes problemas de indisciplina.

La LOE no corrige este problema: continúa con la mayoría de todos los niveles educativos sobrecargados y saturados de información innecesaria, proliza e inútil desde el punto de vista significativo del aprendizaje del alumno.

Además, cada Reforma ha añadido elementos que, sin ser contenidos, son un complemento a los mismos (los temas transversales en la LOGSE y las Competencias Básicas en la LOE) y deben ser trabajados en el aula.

A lo anterior hay que añadir que la institución docente ha hecho suya, como parte importante de su quehacer pedagógico, la celebración de diferentes días (Paz, Salud, Canarias, Carnavales, etc.) unido todo ello a programas y eventos que se ofertan desde diferentes instituciones bien municipales, supramunicipales, O.N.G., etc.

Cesar Coll y Luis Balbuena opinan, desde la sensatez, que el espacio horario de la institución docente no puede abarcar ni incluir todo esta cuantía de contenidos escolares y abogan por un recorte drástico de la ordenación curricular.

La institución escolar, si quiere prosperar en los rendimientos de sus escolares, debe hacer una importante selección de contenidos, útiles rentables y provechosos.

Ello significa el estudio riguroso de los Decretos Canarios del Curriculum para descifrar los que realmente sean significativos y necesarios además de la utilización racional de los libros de texto y la selección rigurosa de eventos programados en lugares externos (Ayuntamientos, Cabildos, ONG, etc.) y que se realizan en el horario escolar.



## 2.4 LA EVALUACIÓN CONTÍNUA

El término de evaluación continua vio la luz, de manera novedosa, en la LGE. La evaluación tenía como objetivo, básicamente, comprobar la adquisición de los aprendizajes en el alumnado. Se rechazaba el examen como único elemento de valoración y se añadía otros aspectos que podían indicar al profesorado, igualmente, la adquisición de conocimientos. La conceptualización del término y su entendimiento por el profesorado hizo que el Ministerio de Educación lanzara una Resolución, una Orden y en último lugar un Decreto. A pesar de ello, se siguió utilizando el examen como fórmula evaluadora aunque ahora como novedad se hacía con más frecuencia. Esto indica claramente que se seguían evaluando contenidos de un currículo básicamente conceptual y memorístico.

En la LOGSE la evaluación del alumnado no difiere en exceso de la que se realizaba en La LGE. Son ya conocidos los términos de evaluación continua, criterial, contextualizada, realizada a lo largo del proceso educativo, integrada en el mismo y centrada en la mejora y valoración del proceso de enseñanza. De esta manera y en teoría, la evaluación se convierte en autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y si es necesario, reformularlo y adaptarlo.

En consecuencia, los adjetivos con que se revestía el término de evaluación del alumnado en la LOGSE (continua, sistemática, flexible, orientadora de procesos, etc.) ya estaban contemplados en la anterior ley y se repiten en la LOE. Sin embargo, de la misma manera que no se realizó este tipo de evaluación, con todas sus características, en la LGE y se siguió la metodología tradicional del examen como única fórmula de calificación en la LOGSE, en la LOE y básicamente, en el tramo de Secundaria se ha seguido el mismo método de comprobación de los aprendizajes en el alumnado. El examen trimestral es el único instrumento que se utiliza para calificar al alumno.

Por tanto, la única forma de evaluar sigue siendo el examen tradicional con preguntas, en su mayor parte, memorísticas, y de

repetición. La fórmula más utilizada en las materias de secundaria sigue siendo la de 70-80% de la nota a la prueba escrita, el 10-20 a actividades de casa y el 10% restante a la actitud del alumno durante el trimestre.

La Orden de Evaluación de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria debe ser modificada para especificar exactamente los elementos que debe llevar consigo el término de evaluación continua, sistemática, flexible y orientadora de procesos. Se debe acabar con los exámenes memorísticos trimestrales si se pretende aumentar el rendimiento objetivo del alumnado y centro, evitar abandono escolar temprano y repeticiones innecesarias.

### 2.5 LA ORGANIZACIÓN DEL PRIMER CICLO DE SECUNDARIA

En un Instituto de Enseñanza Secundaria, conviven muchos niveles educativos diferentes: Enseñanza Secundaria Obligatoria con sus dos tramos bien diferenciados: primer ciclo (primero y segundo) y segundo ciclo (tercero y cuarto); los Ciclos Formativos en sus grados Medios y Superiores, los Programas de diversificación y los de Cualificación, los Bachilleratos Aulas Enclave etc.

Todos estos niveles educativos tienen edades, finalidades y objetivos diferentes. Por ejemplo, es lógico y educativo que las Aulas Enclave estén en un Centro de Secundaria por la necesidad de socialización de su alumnado que a ella asiste. Sin embargo, los primeros cursos de la ESO se diferencian claramente del resto de los niveles por su edad e intereses. La propuesta que se realiza es la de separar físicamente a este alumnado y organizar su trayectoria curricular sin tantas materias (recortes curriculares), su horario y los ámbitos de aprendizaje tal y como se realiza con los programas de diversificación curricular. Los ámbitos (lingüístico, científico y tecnológico) deben ser impartidos por el menor número de profesores especializados en su materia. De esta manera

mejoraría el 24% de repetición de alumnado en Primero y el 16% en Segundo y se elevaría el exiguo nivel de éxito escolar en estos cursos y se evitaría parte del abandono escolar temprano (AET).

## 2.6 LA JORNADA LABORAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.

El Decreto 81/2010, de 8 de julio de la C.A.C. aprueba Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios. A su vez este Decreto es desarrollado por la Orden de 9 de octubre de 2013, que establece todo lo referente a la organización y funcionamiento de los centros docentes no universitarios.

El profesorado de Secundaria tiene una jornada laboral de 30 horas distribuida de la siguiente forma: 20 de docencia directa, 6 horas complementarias y 3 horas y media de cómputo anual. Hay 8 horas hasta llegar a 37 horas y media. Las actividades que debe realizar un centro de secundaria son: Proyecto Educativo, de Gestión, Normas de Organización y Funcionamiento, la Comisión de Coordinación Pedagógica, Actividades extraescolares y complementarias, ciclos, programaciones, memoria y un largo etc. que han hecho de la LOE una reforma burocratizada en exceso y que complica extraordinariamente la realización de los horarios docentes. La propuesta que hacemos y en la que están de acuerdo muchos directivos es que la jornada de trabajo de secundaria empiece a las ocho y termine a las dos para todo el profesorado (Igual que en Primaria). Ello evita la disonancia de horarios de profesores de una misma rama a la hora de confeccionar los horarios lectivos, complementarios y los de periodicidad no fija.

## 2.7 LA FORMACION CONTÍNUA DEL PROFESORADO

El profesorado español accede a la función pública tras la superación de un concurso oposición. La Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público solo exige al funcionario en su artículo 54 como Principio de conducta que mantendrá actualizada su formación y cualificación.

La LOE no establece la formación continua del docente. En Canarias la participación del profesorado en formación continua es, igualmente, voluntaria. El profesorado canario a pesar de estar bien remunerado inicialmente (el mejor que los países de la OCDE) no recibe, a lo largo de su carrera, incentivo ni recompensa por realizar actividades de formación, mejoras en la excelencia del rendimiento docente mejoras en la calidad de programas, etc. Todo ello al contrario de los países europeos donde si se apoya la formación inicial y continua ya que se ha demostrado que una buena calidad de enseñanza minimiza los efectos negativos de entornos desfavorecidos.

En Canarias el profesorado joven sí realiza formación voluntaria ya que obtienen puntos extras que les pueden ayudar a optar a una plaza fija o a desplazarse a una localidad preferente (concursos de traslados).

Se tiene que implantar al igual que en otras regiones de España el pago de sexenios donde sí se está sujeto a la realización de cursos de formación continua (determinadas horas a lo largo del curso) siguiendo las líneas de actuación del modelo finlandés.

La formación en la Comunidad Canaria debe ser obligatoria, certificada, y remunerada, en sus diferentes modalidades: individual, jornadas de trabajo en el Centro de trabajo en Junio y Septiembre, Teleformación a lo largo del curso, Formación en Centros en terminadas fechas durante el curso.

## 2.8 LA SUPERVISIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.

En el desarrollo normativo de la LOE aparece el Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias establece en su Artículo 3) que la Inspección de Educación, tendrá asignadas las funciones de control, supervisión, evaluación, asesoramiento, información, colaboración así como la mediación. De esta manera en su apartado 3.f) se establece que la Inspección debe participar en la evaluación externa de los centros educativos así como de sus programas y servicios, con la periodicidad que se determine, y colaborar en los procesos de evaluación interna de los centros y en el apartado 3 g) la Inspección debe participar en la evaluación de la función directiva y la labor profesional docente mediante procedimientos objetivos y conocidos por los interesados.

Pese a lo establecido normativamente, la Inspección Educativa de Canarias no posee un programa institucional de supervisión y evaluación formativa externa que permita conocer la situación pedagógica de la comunidad educativa para establecer los programas y mediadas de mejora necesarias.

En base a lo expuesto con anterioridad es necesario que dentro del plan de trabajo de la inspección educativa aparezca la evaluación y supervisión como objetivos prioritarios, para contribuir de esta manera a la mejora de los aspectos deficitarios y prioritarios ya establecidos por la Consejería de Educación.

# BIBLIOGRAFÍA



- Almeida, J. (1987). *Crisis económica-crisis educativa*. Revista Educación nº 283. CIDE. Agosto. Madrid.
- Almeida, P. Hernández, M. Martínez, J. B. (2010). *La Educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Federación Estatal de Enseñanza de CCOO. Madrid.
- Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Versión 2ª. MEC 3/12/2012. Madrid.
- Antúnez, S., Del Carmen, C., Imbernon, F., Parcerisa, A., Zabala Z. (1992). *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*. Ed. Grao. Barcelona
- Batres, C. De Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: El actual dilema de la educación*. Editorial Catarata. Madrid 2001.
- Batres, C. De Paz; F. (2004). *Integrar o segregar. Integrar o excluir: El actual dilema de la educación*. Edit. Cataratit. Madrid.2004.
- Benavente, J. M. (2001). *Mitos de la reforma educativa de los noventa en España*. Revista Iboamericana de educación nº 27. Madrid
- Benedicto, E. (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Edit. Santillana. Madrid.
- Bolívar, A., y Rodríguez, J. L. (2002). *Reformas y Retórica. La Reforma Educativa de la LOGSE*. Edit. Aljibe. Málaga.
- Boneu, M. (1977). *La política educativa en la segunda durante el bienio Azañista*. Colección Historia de España en el mundo moderno. Madrid.
- Campo, A. (2006). *El cambio en los centros educativos*. Edit. OGE nº 4 Wkeducación. Madrid
- Campos, J. (2012,). *La Lomce, involución del sistema educativo*. Trabajadores de la Enseñanza. Febrero. nº 338 p. p 9-15.



- Canalda, A., Díaz-Aguado, M.J., Lejarza, M., López, M., Luengo, F., y Marina, J. A. (2010). *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Fundación Antena 3. Madrid.
- Carbonell, J. (1992). *De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre movimientos sociales en el sector de la enseñanza*. Revista Educación. Secretaria de Estado de Educación. MEC. Madrid.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Edit. Octaedro. Madrid
- Coleman Mac-Gregor, F. (2005) *Las Islas Canarias en el año 1831*. Traducción y estudio de José Juan Bautista Rodríguez. Taller de Historia.
- Coll C., Pozo J. I., Sarabia B., Enrics Valls (1992). *Los Contenidos de la Reforma*. Aula XXI. Santillana. Madrid
- Coll, C. (1993). *Psicología y Curriculum*. Papeles de Pedagogía. Paidós. Barcelona.
- Coll, C. (2004). *Redefinir lo básico en la educación básica*. Cuadernos de Pedagogía. nº 339. Madrid
- Coll, C. (2012). *Un cambio en la dirección equivocada*. Trabajadores de la Enseñanza. nº 337. Noviembre. p. p 15-18.
- Coll, C., Marti, E., Mauri, T., Onrubia, J., y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Ed. Grao. Biblioteca de aula. Barcelona.
- Crespo de las Heras, S. y Del Amo, M.C. (2009). *Reconocimiento a M<sup>a</sup> de los Ángeles Galino: docente, investigadora y gestora*. C.E.E. Participación Educativa. MEC. Julio. Madrid.
- Crónicas de Canarias (2008). Junta de Cronistas Oficiales de Canarias. Volumen nº 4. Gobierno de Canarias.
- Crónicas de Canarias (2009). Junta de Cronistas Oficiales de Canarias. Volumen nº 5. Gobierno de Canarias.

- Del Carmen, L., y Zabala A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de Centro*. Centro de Publicaciones. Secretaria General Técnica del MEC. Madrid
- Delgado, B. (2005). *Historia de la Educación en España y América*. Fundación Santa María. Ediciones Morata. Madrid
- Delgado, C. R. (2000). *La Educación en Tenerife. Un análisis de organización espacial*. CECD. DGOIE. Tenerife
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, La ciencia y la cultura. Francia
- Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias (1996). Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Tomos 1,2 y 3.
- Díaz, J. (1982). *La Administración educativa en España (1812-1939) Desde la Constitución de Cádiz hasta fines de la Guerra Civil* MEC. Secretaria General Técnica. Madrid.
- Enguita, M., Martínez, L., Gómez J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa. Barcelona.
- Escamilla, A., Lagares, A. R. (2006). *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica*. Editorial Graó. Barcelona.
- Escamilla, E. (2008). *Las Competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo*. Editorial Graó.
- Escolano, A. (2002). *La educación en España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Escudero, J.M. (Editor) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Ed. Síntesis Educación. Madrid.
- Eugenio M., Urtaza, O., y García, M. (2006). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. Madrid.

- Ezpeleta M. (2004). *Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. Revista mexicana de investigación Educativa. México.
- Federación de Enseñanza. (2013). *Tabla comparativa LOMCE-LOE*. (CCOO) Número 340. Febrero. Madrid.
- García, R. y Parra, J.M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Edit. Catarata. Universidad de Salamanca.
- Gimeno, J. (1990). *Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa 1968-1970*. Revista Educación. MEC. Madrid.
- Giner de los Rios, F. (1979). *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas*. Pequeña biblioteca Calamus Scriptotrius. Barcelona.
- González, Al. (2000) *El Desarrollo demográfico de la ciudad De Las Palmas de Gran Canaria. (Siglos XVI–XX)*). Historia, 2ª Serie - Nº 2
- Guerena, J.L., Berrio J., Tiana, A. (1994). *Historia de la Educación en España*. CIDE. Madrid.
- Gurutxaga Mª L. (2012,) *La Lomce y la centralización de competencias educativas*. Trabajadores de la enseñanza. nº 337. pp. 18-19
- Hochleitner, R. (1977). *La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970*. Datos para una crónica. UNESCO.
- INFORME DEL SISTEMA ESPAÑOL (2009). Ministerio de Educación. Secretaría de General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Madrid.
- INFORME ESPAÑOL (2010). Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid, España.

- INFORME TALIS. (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Santillana. OCDE. Instituto de Evaluación. Madrid.
- La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
- Ley General de Educación y disposiciones complementarias (1973). Ministerio de Educación y Ciencia. B.O.C. Madrid.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.
- Linuesa, M<sup>a</sup>. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Ediciones Morata. Madrid.
- LLavador, F. (1990). *La reforma del currículo en la Ley de 1970*. Revista Educación. MEC. Madrid.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y Educación en Valores*. Edit. Alauda Anaya. Madrid
- M.E.C. (2012). *El Pacto de Estado de Educación*. Madrid
- Manrique, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la Inspección Educativa en España*. Documentos Santillana. Madrid.
- Maravall, J. M. (1984) *La Reforma de la enseñanza*. Edit. Laia. Barcelona.
- Marchesi, A y Hernández. C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial. Madrid.
- Marchesi, A. (2001). *Presente y futuro de la reforma educativa en España*. Revista Iberoamericana de educación nº 27. Madrid.
- Marchesi, A. (2004) *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Edit. Alianza. Madrid.
- Marchesi, A. (2004). *Ideología educativa y pacto escolar*. Cuadernos de Pedagogía nº 338. pp. 82-86. Madrid.

- Martín, L. (2012,). *La Lomce y la involución del modelo educativo*. Trabajadores de la Enseñanza. Noviembre. nº 337. pp. 14-15.
- Martínez J. (2012,). *La Lomce y financiación educativa*. Trabajadores de la Enseñanza. Noviembre. nº 337. p.p. 20.
- Martínez, E. (1971). *La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Martinez, J. (2008). *El olvido de la investigación –acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa*. Revista Profesorado. Valladolid.
- Mauri, T., Solé, L., Del Carmen L., y Zabala, A. (1990) *El curriculum en el centro educativo*. Ed. Horsori. Barcelona
- Mayorga A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la Inspección Educativa en España*. Documentos Santillana. Madrid.
- Mestres, J. (1991) *Guía de la LOGSE*. Edit. Vicens Vives. Barcelona.
- Millares, A., Millares, Sergio., Quintana, F., Suárez, M., (2011). *Historia Contemporánea de Canarias*. Obra Social de la Caja de Canarias. Las Palmas.
- Molero, A. (1990). *Historia de la Educación en España. Tomo IV. La educación durante la Segunda República y Guerra Civil (1931-1939)*. Secretaría General Técnica. MEC. Madrid.
- Molero, A. (2010). *La inspección educativa y el perfeccionamiento del profesorado*. CEE Participación Educativa. Madrid
- Mones, J. (1990). *La Ley General del 70. La Administración Educativa*. Revista Educación. CIDE. MEC. Madrid.
- Montero, A (2009). *Ley de Instrucción Pública*. Consejería de Educación de Cantabria. Revista Cabas. Número 1. Junio.
- Moya, J. (2008). *Reforma Educativa y currículo escolar*. Edita Librería Nogal. Las Palmas.

- Navarro, C. (2002). *La figura del maestro en la escuela republicana*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Negrín, O. (2004). *Historia de la Educación en España*. Autores. Textos y Documentos. Ediciones Uned. Madrid.
- Negrín, O. (2010). *Memoria histórica y educación en Canarias (1936-1942). Depuración y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas*. Cabildo de Gran Canaria.
- Normativa sobre la educación en Canarias (1983). *Decretos de transferencias*. Secretaria General Técnica. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid, España. 2011
- Objetivos prioritarios de la Educación en Canarias. (2008). Instituto Canario de Evaluación Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Orientaciones de PISA para las Islas Canarias (2012) OCDE España. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. .
- Ortega, F. (1992). *Las ideologías de la reforma educativa de 19970*. Revista Educación. CIDE. MEC. Madrid.
- Padilla, P. (1874). *Las Escuelas de Instrucción Primaria de Las Palmas de Gran Canaria*. (Manuscrito). Ayto. Las Palmas de Gran Canaria.
- Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de

Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas? Crónica de un desastre*. 2MIL1. Barcelona.

Pérez J. M. (1999). *Aprender historia desde Canarias. Caciques, ingleses y obreros. (1868-1936)*. DGOIE. Santa Cruz de Tenerife.

Pintado A. (2009). *Programa Pedagógico de la Segunda República Española*. Biblioteca Nueva. Madrid.

PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. OCDE.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología de las reformas educativas*. Ed. Morata. Madrid.

Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Modificación de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación). 9 de Julio de 2012. MEC. Madrid.

Proyecto Atlántida. *De las Competencias básicas al currículo integrado*. (2008) Edita Proyecto Atlántida. Madrid.

Puelles, M. (1985). *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*.

Puelles, M. (1988). *Simposium Internacional sobre La ilustración .Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.,

Puelles, M. (1990). *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*. UNED. Madrid.

Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en España Contemporánea*. Tecnos. Madrid (4ª edición)

Puelles, M. (2007). *¿Pacto de Estado? La educación entre el consenso y el disenso*. Revista de Educación. Septiembre-Diciembre 2007. Secretaria General Técnica. M.E.C .

- Puelles, M. (2008). *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*. Monográfico. UNED. CEE Participación Educativa. Marzo Madrid
- Rey, R., Santamaría, J.M. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro : De la Teoría a la Práctica*. Editorial Escuela Española. S. A. Madrid
- Rico, R. (1989). *Constituciones Históricas. Ediciones oficiales*. Universidad de Sevilla.
- Rodrigo, C. (1993). *Política y educación en la II República. (Valencia 1931-1936)*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Valencia.
- Rodríguez, E. (2001). *El docente en las reformas educativas: Cuadernos de educación comparada nº 5*. Organización de Estados Americanos. Madrid
- Rodríguez, J. L. (1973). *Presente y futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de educación en el primer trienio de su aplicación*. Informe APIS. Madrid.
- Rodríguez. J. A. (2008). *Metaevaluación de la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis inédita. Universidad de la Palmas.
- Ruiz, J. (1970). *Política Escolar en España en el siglo XIX (1808-1883)*. Instituto de Pedagogía San José de Calazans. Madrid.
- Sacristán, J. (Comp). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Editorial Morata. Madrid 2009.
- Sala, T. (2002). *Crónica de un profesor de Secundaria*. Edit. Atalaya. Barcelona.
- San Segundo, R. (2010). *La Junta para la Ampliación de Estudios. Investigaciones Científicas. Historia de sus centros y protagonistas (1907-1939)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez C. M. (2010). *La figura de la Maestra Rural en la Segunda República*. Revista de Antropología Experimental nº 10. Universidad de Jaen.



- Sánchez J. M. (2011). *La Educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Gabinete de Estudios de la FECCOO Madrid.
- Sánchez R. (2009). *La enseñanza en Ingenio durante el Siglo XIX*. En Crónicas de Canarias. Junta de Cronistas Oficiales de Canarias. Gobierno de Canarias. Las Palmas de G. Canaria.
- Sánchez, M.J. (2003). *La enseñanza de las letras en la educación de la mujer española (siglos XVII-XIX)*. Universidad de Granada-
- Sandalinas, R. (1990). *La Ley Villar y la Formación del Profesorado*. Revista Educación. MEC. Madrid.
- Santamaria, I. (1991). *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. Edit. La Muralla. Madrid.
- Santos, P. (2008). *La Inspección Educativa en Canarias. Antecedentes y primera época*. Revista Curriculum. Universidad de la Laguna,
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- Soler, M. (1994). *Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España*. Revista Iberoamericana de educación nº 5.
- Soler, M. (1994). *Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España*. Revista Iberoamericana de educación nº 5. Agosto.
- Suárez, F. (2008). *Crónica sobre la enseñanza en el mundo rural de Canarias: La Aldea (1857-2008)*. En Crónicas de Canarias. Junta de Cronistas Oficiales de Canarias. Gobierno de Canarias. Las Palmas de G. Canaria.
- Tiana, A. (1992). *La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión*. Revista Educación. CIDE. Madrid.

- Tiana, A. (2004). Revista Magisterio: *Educación y Pedagogía*. Madrid. Octubre
- Tiana, A. (2007). *A la búsqueda del consenso: La experiencia de la LODE*. Revista de Educación nº 344. Septiembre-Diciembre 2007. Secretaria General Técnica. MEC.
- Trabajadores de la enseñanza (2013). *El abandono escolar temprano N° 340*, p.p. 9-11. Febrero de 2013. Madrid.
- Una educación de Calidad para todos... y entre todos (2005). *Compromisos compartidos. Memoria económica*. Proyecto LOE. Secretaria General de Educación. MEC. Madrid.
- Una educación de Calidad para todos... y entre todos (2005). *Informe del debate*. Proyecto LOE. Secretaria General de Educación. MEC. Madrid.
- Una educación de Calidad para todos... y entre todos (2005). *Propuestas para el debate*. Proyecto LOE. Secretaria General de Educación. MEC. Madrid.
- Valero F. (2001). *La muerte de una ilusión: El Magisterio español de la Guerra civil y el primer franquismo*. Historia y Comunicación Social. Madrid
- Valero, F. (2001). *La muerte de una ilusión: El Magisterio Español en la guerra civil y el primer franquismo*. Revista Historia y Comunicación. Madrid.
- Vilanova, M., y Moreno, X. (1992) *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación. C.I.D.E.
- Viñao A. (2007). *Reformas e innovaciones educativas (España 1907-1939)*. "En el Centenario de la JAE". Revista de Educación. Abril 342.
- Viñao, A. (1988.). *Reformas Educativas desde la Ilustración*. Secretaria General Técnica. Centro de Publicaciones. MEC. Madrid.

Viñao, A. (1992). *La EGB: entre la realidad y el mito*. Revista Educación. CIDE. MEC. Madrid.

# ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organigrama de la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo. ....	33
Figura 2. Evolución de la población de Ingenio 1842-2006 .....	65
Figura 3. Organigrama de la Ley Orgánica.....	156
Figura 4. Organigrama del nuevo sistema educativo .....	212
Figura 5. Competencias básicas según la LOE .....	218
Figura 6. Porcentaje de estudiantes con nivel de rendimiento en lectura inferior al Nivel 2 y de Nivel 5 o superior .....	254
Figura 7. Tasas de repetición en la educación obligatoria en las Islas Canarias. Curso 2007/2008. ....	261
Figura 8. Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística. ....	275
Figura 9. Resultados promedio. Competencia matemática .....	276
Figura 10. Distribución de la muestra según el género .....	300
Figura 11. Distribución de la muestra según la edad.....	301
Figura 12. Distribución de la muestra según la titulación .....	302
Figura 13. Distribución de la muestra según el cuerpo al que pertenece	303
Figura 14. Distribución de la muestra según la situación administrativa o laboral actual.....	304
Figura 15. Distribución de la muestra según la experiencia laboral como docente .....	305
Figura 16. Distribución de la muestra según la etapa educativa en la que trabaja actualmente .....	306
Figura 17. Distribución de la muestra según la experiencia total en cargos directivos.....	307

Figura 18. Distribución de la muestra según la experiencia total en cargos directivos ..... 308

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Tasas de analfabetismo en Canarias ..... 64

Tabla 2. Presupuesto destinado por año ..... 131

Tabla 3. Calendario de implantación de la LOGSE ..... 157

Tabla 4. Resumen de estimaciones del coste adicional. Años 2006 a 2010 (miles de euros). Total sistema educativo ..... 206

Tabla 5. Resumen de estimaciones del coste adicional. Años 2006 a 2010 (miles de euros). Administración central del estado ..... 206

Tabla 6. Principales momentos de la aplicación de la LOE ..... 211

Tabla 7. Acciones y responsables de la elaboración de los documentos institucionales en los centros docentes ..... 215

Tabla 8. Puntuación media en lectura, matemáticas y ciencias por comunidad ..... 252

Tabla 9. Promedio de correlaciones de la escala Conocimiento de la LOE por parte del profesorado..... 310

Tabla 10. Promedio de correlaciones de la escala Nivel de aplicación en el aula de la LOE por parte del profesorado..... 311

Tabla 11. Promedio de correlaciones de la escala Opinión personal del profesorado..... 314

Tabla 12. Promedio de correlaciones de la escala Grado de satisfacción del profesorado ..... 316

Tabla 13. Matriz rotada de los ítems de la escala Conocimiento de la LOE por parte del profesorado..... 318

Tabla 14. Matriz rotada de los ítems de la escala Nivel de aplicación de la LOE en el aula ..... 319

Tabla 15. Matriz rotada de los ítems de la escala Opinión personal del profesorado..... 325



Tabla 16. Matriz rotada de los ítems de la escala Satisfacción del profesorado.....	330
Tabla 17. Medios por los cuales han recibido información/formación sobre la LOE.....	337
Tabla 18. Porcentaje, medias y desviación típica del conocimiento de la LOE.....	338
Tabla 19. Diferencias de medias significativas según el género en el conocimientos de la LOE.....	341
Tabla 20. Diferencias de medias significativas según edad en el conocimiento de la LOE.....	342
Tabla 21. Diferencias de medias significativas según la titulación en el conocimiento de la LOE.....	344
Tabla 22. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en el conocimiento de la LOE.....	346
Tabla 23. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en el conocimiento de la LOE.....	348
Tabla 24. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en el conocimiento de la LOE.....	349
Tabla 25. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en el conocimiento de la LOE.....	350
Tabla 26. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en el conocimiento de la LOE.....	352
Tabla 27. Porcentajes, medias y desviaciones típicas en el nivel de aplicación en el aula.....	359
Tabla 28. Diferencias de medias significativas según el género en la aplicación en el aula.....	362
Tabla 29. Diferencias de medias significativas según edad en la aplicación en el aula.....	364

Tabla 30. Diferencias de medias significativas según la titulación en la aplicación en el aula .....	366
Tabla 31. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en la aplicación en el aula.....	369
Tabla 32. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en aplicación en el aula .....	371
Tabla 33. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en la aplicación en el aula.....	372
Tabla 34. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en la aplicación en el aula.....	373
Tabla 35. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en la aplicación en el aula.....	376
Tabla 36. Porcentajes, medias y desviaciones típicas en la opinión personal .....	387
Tabla 37. Diferencias de medias significativas según el género en la opinión personal.....	391
Tabla 38. Diferencias de medias significativas según edad en la opinión personal .....	393
Tabla 39. Diferencias de medias significativas según la titulación en la opinión personal.....	394
Tabla 40. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en la opinión personal.....	397
Tabla 41. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en la opinión personal.....	400
Tabla 42. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en la opinión personal.....	401

Tabla 43. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en la opinión personal.....	403
Tabla 44. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en la aplicación en el aula.....	405
Tabla 45. Porcentajes, medias y desviaciones típicas de la satisfacción del profesorado.....	414
Tabla 46. Diferencias de medias significativas según el género en la satisfacción personal .....	416
Tabla 47. Diferencias de medias significativas según la edad en la satisfacción personal .....	418
Tabla 48. Diferencias de medias significativas según la titulación en la satisfacción personal .....	419
Tabla 49. Diferencias de medias significativas según el cuerpo al que pertenecen en la satisfacción personal.....	421
Tabla 50. Diferencias de medias significativas según la situación administrativa actual: funcionarios con destino definitivo frente al resto en la satisfacción personal.....	423
Tabla 51. Diferencias de medias significativas según la experiencia laboral en la satisfacción personal.....	424
Tabla 52. Diferencias de medias significativas según la etapa educativa en la satisfacción personal.....	425
Tabla 53. Diferencias de medias significativas según si tienen experiencia en cargos o no en la satisfacción personal.....	427
Tabla 54. Correlaciones entre factores.....	435

# ANEXOS



# CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO, APLICACIÓN, OPINIÓN PERSONAL Y SATISFACCIÓN CON LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

*La Universidad de las Palmas de Gran Canaria, a través del Departamento de Psicología y Sociología, está llevando a cabo un estudio sobre algunos aspectos relativos a la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE).*

*A través del presente cuestionario estandarizado se pretende conocer el nivel de conocimiento, aplicación, opinión personal y satisfacción con la Ley. Por ello solicitamos su colaboración para cumplimentar el mismo de manera **totalmente anónima**. Si considera que alguna pregunta pone en evidencia su identidad puede dejarla sin contestar y seguir con el resto. El tiempo estimado es de unos 20 minutos como máximo.*

*Los datos obtenidos sólo se utilizarán con fines científicos y siempre serán tratados de manera global en función de las variables recogidas. En ningún caso los datos se presentaran desagregados por centros, municipios, etc.*

***Agradecemos** de antemano su colaboración al tiempo que nos comprometemos a hacerles llegar en su momento los principales resultados del estudio.*

**A. DATOS PERSONALES**

1. GÉNERO: Hombre  Mujer

2. EDAD: año

3. TITULACIÓN (Puede señalar más de una si procede):

Diplomado /a Licenciado /a Máster  Doctor /a

4. CUERPO AL QUE PERTENECE:

<input type="checkbox"/>	Funcionario/a con destino definitivo
<input type="checkbox"/>	Funcionario/a con destino provisional
<input type="checkbox"/>	Funcionario/a en prácticas
<input type="checkbox"/>	Interino/a

5. ESPECIALIDAD/ES: \_\_\_\_\_

6. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA O LABORAL ACTUAL:

<input type="checkbox"/>	Funcionario/a con destino definitivo
<input type="checkbox"/>	Funcionario/a con destino provisional
<input type="checkbox"/>	Funcionario/a en prácticas
<input type="checkbox"/>	Interino/a
<input type="checkbox"/>	Sustituto/a
<input type="checkbox"/>	Contratado/a

7. EXPERIENCIA LABORAL COMO DOCENTE año

8. ETAPA EDUCATIVA EN LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE:

Infantil  Primaria  Secundaria

9. EXPERIENCIA TOTAL EN CARGOS DIRECTIVOS año

10. TIPO/S DE CARGO/S DIRECTIVO/S DESEMPEÑADO/S AHORA O CON ANTERIORIDAD (Puede señalar más de uno si procede):

<input type="checkbox"/>	Director/a
<input type="checkbox"/>	Vicedirector/a
<input type="checkbox"/>	Jefe/a de estudios
<input type="checkbox"/>	Secretario/a
<input type="checkbox"/>	Coordinador/a de ciclo
<input type="checkbox"/>	Jefe/a de seminario
<input type="checkbox"/>	Otros (Señalar cuál o cuáles)

<b>B. CONOCIMIENTO DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)</b>
--

1. ¿Cuánto tiempo, aprox., ha dedicado a informarse y/o formarse sobre la LOE? \_\_\_\_\_ horas.

2. La información/formación que ha recibido ha sido por medio de (puede señalar más de una opción):

a) Cursos en su centro de trabajo	
b) Cursos en el centro de profesorado	
c) Cursos en otras entidades (universidad, sindicatos, etc.)	
d) Cursos online/distancia	
e) Autoformación (lecturas, páginas Web, etc.)	
f) A través compañeros/as, claustro, coordinación de ciclo, etc.)	
g) Otros (indicar cuál o cuáles):	

**A continuación valore de 1 a 5 cada uno de los siguientes aspectos, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta**

	1	2	3	4	5
3. ¿Qué nivel de conocimiento posee de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo que trae consigo la Ley Orgánica de Educación (LOE)?					
4. ¿Considera que la información/formación recibida hasta el momento en referencia a la LOE ha sido suficiente para el desarrollo de su actividad docente?					
5. ¿Cree suficiente la oferta de formación realizada desde la Administración Educativa?					
6. De los diferentes cursos de formación a los que ha asistido, valore si ha habido continuidad y coherencia entre los mismos					
7. ¿Conoce los diseños curriculares canarios de su ciclo, área o materia establecidos en la normativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias?					
8. La realización de las concreciones curriculares en su nivel, área o materia, ¿le ha resultado útil para la práctica diaria?					



9. En la actualidad y con referencia a las Competencias Básicas (CCBB), ¿qué grado de conocimiento tiene usted sobre ellas para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?					
10. ¿Posee Vd. el conocimiento necesario para el diseño y la realización de unidades didácticas en su nivel, área o materia tal y como demanda la LOE?					
11. ¿Conoce nuevas estrategias metodológicas para trabajar por CCBB en su aula?					
12. ¿Conoce los descriptores que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?					
13. ¿Posee Vd. la formación y los recursos necesarios para el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su nivel, área o ciclo?					
14. ¿Conoce los diferentes documentos institucionales (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia) de su centro de trabajo?					
15. ¿Conoce las dimensiones que facilitan la adquisición de las diferentes CCBB de su nivel, área o materia?					
16. ¿Tiene su centro la infraestructura y los materiales necesarios para el trabajo con las TIC?					
17. ¿Conoce nuevos instrumentos que permitan la evaluación de CCBB?					
18. ¿Conoce los pesos que su centro ha establecido para cada competencia básica en su área, nivel o materia?					
19. ¿Qué nivel de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro de los elementos novedosos en el campo curricular y organizativo de la LOE?					
20. ¿Qué grado de conocimiento cree que posee el profesorado de su centro sobre las CCBB para desarrollar su trabajo diario en su nivel, área o materia?					

<b>C. APLICACIÓN EN EL AULA</b>
---------------------------------

**A continuación valore de 1 a 5 cada uno de los siguientes aspectos, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta**

	1	2	3	4	5
1. Profesionalmente, ¿se considera usted preparado para la realización de las nuevas tareas que son necesarias aplicar en el aula con la implantación de la LOE?					
2. Valore el grado de dificultad en la realización de los diferentes elementos de la concreción curricular de su nivel, ciclo, materia o área:					
a) Contenidos					
b) Objetivos					
c) Competencias Básicas					
d) Metodología					
e) Criterios de evaluación					
f) Evaluación					
3. Los cursos de formación sobre CCBB y otros aspectos de la LOE ¿le han servido para su práctica docente diaria?					
4. ¿Se encuentra Vd. capacitado para trabajar por CCBB en su actividad diaria?					
5. ¿Planifica su actividad docente usando las dimensiones y descriptores que le ayudan a conseguir las CCBB?					
6. ¿Utiliza los pesos en su área, nivel o materia que su centro ha asignado a cada competencia básica?					
7. ¿Utiliza los criterios de evaluación para comprobar el grado de adquisición de las CCBB?					
8. ¿Ha cambiado su metodología con la incorporación de las CCBB como nuevo elemento del currículo?					
9. Valore el grado de utilización de los siguientes recursos en su nivel, área o materia en su práctica diaria:					
a) Libro de texto					
b) Material elaborado por usted					
c) Material elaborado por sus colegas					
d) Material de otras editoriales complementario					

e) Materiales de apoyo y refuerzo					
f) Material para las adaptaciones curriculares					
g) Material audiovisual					
h) Material diseñado o proporcionado en páginas webs, blog, etc.					
10. ¿Incluye en su programación actividades de motivación, refuerzo y ampliación?					
11. ¿Varía los agrupamientos en función de las actividades que realiza con el alumnado?					
12. Le sirven, en su práctica diaria, los diferentes documentos institucionales realizados en su centro (Plan de lectura, acción tutorial, plan de integración TIC, plan de convivencia).					
13. ¿Utiliza diferentes instrumentos de evaluación en función de los criterios de evaluación que establece en su programación?					
14. ¿Utiliza nuevos instrumentos para la evaluación de CCBB?					
15. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes instrumentos:					
a) Observación en clase					
b) Corrección de cuadernos					
c) Producciones escritas: resúmenes, esquemas, gráficos					
d) Controles, exámenes, tests					
e) Trabajos monográficos.					
f) Port-folio					
g) Exposiciones orales					
h) Otros(mencionar):					
16. ¿Incluye en su programación la evaluación de su práctica docente?					
17. En general, ¿ha introducido cambios en su práctica como consecuencia de la aplicación del nuevo currículo en su área, materia o nivel tras la implantación de la LOE?					

<b>D. OPINIÓN PERSONAL</b>
----------------------------

**A continuación valore de 1 a 5 cada uno de los siguientes aspectos, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta**

	1	2	3	4	5
1. ¿Cree Vd. necesaria una nueva reforma educativa de las enseñanzas no universitarias?					
2. ¿Está de acuerdo con los principios generales que propone y establece la LOE?					
3. ¿Cree que la implantación de la LOE supondrá mejoras para la calidad de la educación en los centros educativos?					
4. ¿Considera necesario la inclusión de Educación para la Ciudadanía en el currículo?					
5. La concreción del currículo a su centro ¿supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza ¿					
6. Trabajar en torno a las CCBB ¿aumentará el éxito escolar del alumnado?					
7. ¿Cree que la aplicación de las TIC mejorará el éxito escolar de las otras materias del currículo?					
8. ¿Cree que los libros de textos están diseñados para trabajar las CCBB?					
9. En general, ¿opina Vd. que la LOE aumentará el rendimiento escolar del alumnado?					
10. Su estilo de enseñanza (metodología, actividades, tareas, forma de evaluar, etc.), ¿cambiará con la implantación de la LOE?					
11. Con la implantación de la LOE ¿Cree que sus compañeros cambiarán su estilo de enseñanza?					
12. Haga una valoración de las medidas que considera necesarias para el éxito en la aplicación de la LOE:					
a) Suficientes materiales curriculares que puedan servir de ejemplos para aplicar en la clase.					
b) Mayor formación del profesorado en aspectos novedosos de la LOE (CCBB/ tareas/ métodos/ evaluación).					
c) Mayor número de asesores especializados en niveles, ciclos, áreas y materias.					
d) Formación obligatoria al profesorado en los aspectos relevantes de la nueva Ley.					

e)	Mayor coordinación entre las etapas educativas					
f)	Mayor implicación de los padres/madres en la educación					
g)	Mejor difusión de buenas prácticas en todos los centros.					
h)	Mayor autoridad del profesorado					
i)	Mejor preparación académica del nivel o etapa precedente del alumnado					
j)	Mayor investigación educativa por parte del profesorado					
k)	Mejor dotación económica de los centros					
l)	Refuerzos educativos generalizados fuera del horario lectivo					
m)	Incorporación de nuevos recursos humanos en el sistema educativo (educador y trabajador social, educador de calle, monitores especializados)					
n)	Mejor retribución del profesorado.					
o)	Menor número de alumnos por aula					
p)	Mejor consideración del profesorado.					
13. Según su opinión, la formación del profesorado debería hacerse por medio de:						
a)	Cursos obligatorios en Junio y Septiembre					
b)	Seminarios permanentes de trabajo de libre asistencia					
c)	Formación obligatoria en su centro de trabajo durante el curso escolar					
d)	Actividades puntuales de libre elección y asistencia					
e)	Teleformación (flexible y de libre elección)					
f)	Otros (señalar):					
14. ¿Ha mejorado su actividad profesional tras la formación recibida sobre CCBB y otros aspectos de la LOE?						
15. En relación a sus expectativas, ¿los cursos de formación le han resultado útiles?						
16. Actualmente, ¿se siente motivado para la realización de nuevos cursos de formación?						
17. La aplicación en el aula de la LOE ¿le presenta incertidumbres, dudas o inseguridad como profesional de la docencia?						
18. La LOE ¿satisface sus aspiraciones como profesional de la docencia?						

19. ¿Cree que la LOE refuerza el valor del esfuerzo y del trabajo del alumnado?					
20. Profesionalmente, ¿se encuentra Vd. motivado para la realización en el aula de las nuevas tareas que son necesarias aplicar con la implantación de la LOE?					
21. ¿Opina Vd. que la implantación LOE ha supuesto un incremento de exigencias burocráticas al profesorado?					

### E. GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL.

A continuación valore de 1 a 5 cada uno de los siguientes aspectos, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta

	1	2	3	4	5
1. Con la gestión, organización y planificación de su centro (Dirección)					
2. Con la organización pedagógica de su centro ( Jefatura de Estudios)					
3. Con los servicios externos a la escuela y sus funciones					
a) Centro de profesores (documentación, recursos, cursos)					
b) Asesores (asesoramiento pedagógico)					
c) Orientadores (orientación en centros, atención a la diversidad)					
d) Inspección Educativa (supervisión)					
4. Con los órganos de coordinación pedagógica (Claustro-CCP-Equipos de Nivel-Ciclo)					
5. Con el número de alumnos de su grupo o materia.					
6. Con el número de horas complementarias para la coordinación docente y otras actividades					
7. Con las instalaciones de su centro (aula, biblioteca, departamentos, zonas deportivas, etc.).					
8. Con el material didáctico y recursos de que dispone.					
9. Con la colaboración de los padres/madres de su centro.					
10. Con la actitud del alumnado hacia el aprendizaje					
11. Con la preparación académica del alumnado que recibe de la etapa o curso anterior					

12. Con el clima de convivencia y la disciplina del alumnado en el aula					
13. En general, con sus condiciones laborales en su centro de trabajo					
14. En general, como profesional de la docencia en centros públicos de Canarias					

**OBSERVACIONES:**

---

---

---

---

---





