

# PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ESCUELA RURAL. FORMACIÓN DEL PROFESORADO, PRÁCTICA DOCENTE Y EXPECTATIVAS ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

por Ángel GARCÍA DEL DUJO  
y Margarita GONZÁLEZ SÁNCHEZ  
*Universidad de Salamanca*

## *1. Introducción*

En una sociedad que está conociendo una evolución económica y social muy rápida, donde están surgiendo nuevas organizaciones y relaciones sociales, donde se están produciendo nuevos saberes y formas de hacer, tal vez uno de los mayores desafíos venga dado por la capacidad y tipos de respuesta que el sistema educativo proporcione a personas y colectivos para enfrentarse a esos cambios. El sistema educativo no puede inhibirse de la dinámica social, científica y profesional que se anuncia para el futuro y que en parte nos envuelve ya; al contrario, le corresponde asumir creativamente su propia cuota de responsabilidad, no ya sólo en la parte que le afecta en cuanto a la planificación de ese futuro, sino también y muy concretamente en la configuración y desarrollo de los modos como los ciudadanos pueden y deben responder, y todo ello —no es posible hacerlo de otra manera— a través de la intervención en las distintas variables y elementos que conforman el proceso educativo. La década de los noventa viene aportando en este sentido numerosos estudios, informes y recomendaciones cuyo denominador común es la necesidad de que la educación ponga al niño y al joven en condiciones de afrontar un futuro distinto y de, en definitiva, mejorar sus relaciones con un entorno diferente.

El clima de cambio y de renovación educativa se ha convertido, pues,

en un fenómeno de obligada referencia y reflexión para todas las instancias, externas e internas, afectadas por los resultados y/o procesos educativos. Nuestra sociedad tiene depositadas cada vez más sus esperanzas en la educación; en estos momentos se le está pidiendo al sistema escolar en todos sus niveles que proporcione unos resultados acordes con las exigencias del mundo actual y que introduzca los cambios conceptuales, organizativos y metodológicos necesarios para lograr una educación de calidad. A las puertas del siglo XXI, próximo ya el mítico cambio de milenio, no hay ninguna duda de que el incremento de la calidad del sistema educativo constituye un punto de atención preferente en las sociedades que se autodenominan desarrolladas, en la espera y exigencia de que las organizaciones educativas aprendan a adaptarse y a encontrar sus propias estrategias de acción en un proceso continuo de desarrollo y evolución.

En nuestro contexto más próximo y en lo que se refiere a los primeros niveles de la enseñanza, las miradas se están volviendo ya hacia los resultados y efectos que vamos consiguiendo con la reforma educativa introducida por la L.O.G.S.E, una de cuyas intenciones fue precisamente la introducción de cambios conceptuales y metodológicos en la enseñanza. Ha sonado ya la hora de la evaluación en cuanto herramienta imprescindible para conocer y valorar los cambios producidos; la misma ley, y su desarrollo normativo posterior, atribuye a la evaluación un protagonismo sin precedentes en cuanto instrumento que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Pero, al mismo tiempo que cambian los contextos económicos y sociales, arrastrando consigo nuevas concepciones e interpretaciones de la educación y de la enseñanza, los enfoques pedagógicos sobre los tipos, modos y criterios de evaluación también lo hacen. Atrás quedan los tiempos en los que las evaluaciones del sistema se planteaban exclusivamente en términos globales de cuántos entran, cómo progresan y cuánto tiempo permanecen; incluso aquellas otras relativas al nivel de recursos destinados estarían perdiendo fuerza, ante la comprobación de resultados diferentes entre escuelas que disponen de un nivel análogo de medios. A medida que los sistemas de formación se han vuelto más descentralizados, transparentes y abiertos, se detecta una corriente de opinión creciente en favor de contar con indicadores más particularizados sobre el estado que presentan las distintas variables que intervienen en el rendimiento de los alumnos; la ley orgánica 9/95 L.O.P.E.G.C.D. asume en la exposición de motivos la necesidad de «ampliar los límites de la evaluación para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo». Esta es, al menos, la pretensión de la denominada evaluación de la calidad total. E involucrados como estamos en esta corriente, el protagonismo evaluativo en nuestros días gira en torno a, de un lado, los resultados

escolares que presentan los alumnos y, de otro, las formas de acción y/o estrategias circundantes al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que en el título de nuestro artículo recogemos con el nombre genérico de procesos educativos. Pues bien, en esta segunda dirección se insertan los resultados de nuestra investigación que más adelante presentamos [1], referidos a las escuelas rurales.

Ahora bien, el análisis de lo que aquí denominamos en sentido amplio procesos educativos, y que más adelante concretaremos, puede realizarse, a su vez, desde distintas ópticas y con múltiples instrumentos. Nosotros hemos optado por apoyarnos fundamentalmente en la información proporcionada por uno de los agentes implicados en el proceso de enseñanza, el profesorado, ampliada y contrastada en los aspectos y ocasiones que se consideran pertinentes con información complementaria procedente de los equipos directivos. Esta decisión requiere una explicación por nuestra parte.

Sin precipitarnos en la valoración de lo que la reforma educativa viene significando en la práctica educativa, hemos de reconocer que en sus planteamientos la reforma se presenta como un proyecto amplio, complejo y ambicioso. Al tiempo que proporciona un marco estructural y psicopedagógico común, admite el reconocimiento del papel protagonista que le corresponde al maestro y la escuela en el diseño y desarrollo de los procesos educativos. En su pretensión por renovar los contenidos, los modos de enseñar y la propia organización de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la reforma atribuye un importante papel al maestro en todas aquellas actividades que resultan imprescindibles para, en definitiva, ajustar el tipo y modos de conocimiento a las necesidades reales del alumno: distribución, organización y secuenciación de contenidos, prácticas metodológicas, criterios y estrategias de evaluación...; podríamos decir que el rasgo esencial del quehacer docente en el modelo curricular propuesto viene dado por la toma de decisiones curriculares, en la línea de los planteamientos que ven en el profesor del futuro un organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento.

De otro lado, y en coherencia con el planteamiento anterior, conviene recordar aquí el convencimiento ya generalizado y reiteradamente contrastado de que cualquier iniciativa de cambio en las aulas está condenada al fracaso si no se cuenta con la implicación y colaboración del profesorado. Todos los estudios del momento coinciden en señalar la profesionalización docente como variable interviniente en la mejora de la calidad del sistema educativo así como en el nivel de éxito de cualquier reforma educativa, resaltando el grado de compromiso y formación de los profesores.

Procede, pues, en estas circunstancias de cambio y transformación y ante las nuevas responsabilidades exigidas, conocer la opinión del propio profesorado que está llevando a cabo la reforma y recabar su participación en el diagnóstico y análisis de la implantación de la misma, en la intención de obtener así algunos indicadores y líneas de reflexión que nos permitan incidir sobre los cambios producidos y transformar la dinámica de su desarrollo. Estos son, por tanto, algunos de los interrogantes a los que tendremos que dar respuesta a lo largo del trabajo: ¿qué piensan los maestros de las escuelas rurales de la reforma educativa?, ¿cómo valoran los cambios introducidos?, ¿cuál es el grado de participación en las actividades de formación?, ¿cómo valoran su utilidad?, ¿en qué medida la implantación de la reforma responde a las necesidades y peculiaridades de las escuelas rurales?...

## 2. *Contextualización y objetivos de la investigación*

La necesidad e importancia de la evaluación en la mejora de la calidad de la enseñanza queda subrayada en el Título IV de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E); la evaluación ahí contemplada se orienta a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y debe ser aplicada a los alumnos, los profesores, los centros, los procesos educativos y a la propia administración educativa. En ese mismo capítulo la L.O.G.S.E. prevee la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, llevada a cabo por Real Decreto 928/1993 de 18 de junio. Este centro de reciente creación se configura como una pieza clave para llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo, labor que está en marcha con la participación de las diferentes administraciones educativas.

En el Título V de la citada Ley se recoge otro de los aspectos importantes que no puede ignorarse cuando hablamos de evaluación y calidad de la enseñanza; nos referimos a la posible existencia de desigualdades en el conjunto del sistema educativo. Nuestro ordenamiento jurídico y la ley de referencia contemplan la necesidad de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, ya sea por razones que remitan a características personales, sociales o culturales. En este sentido los centros que constituyen el objeto de nuestro estudio —centros escolares en zonas rurales— han constituido tradicionalmente un foco importante de desigualdad en educación; resulta procedente, pues, conocer cuál

es el estado que presentan estos centros respecto de las novedades que conlleva la implantación de la reforma y hacerlo precisamente de la mano de un colectivo que desarrolla su vida profesional en centros que se encuentran situados en esas zonas.

Como señalábamos más arriba, el I.N.C.E. ha puesto en marcha una evaluación general del sistema educativo en la doble intención de proporcionar información para que las administraciones educativas puedan tomar decisiones en sus actuaciones y avanzar en el establecimiento de un modelo de evaluación continua del sistema educativo que le permita autorregularse de modo permanente. Pues bien, en la evaluación del Primer Ciclo de Educación Primaria y de 6.º curso de E.G.B. realizada por el I.N.C.E. a finales del curso 1994-95 los centros de menos de 10 alumnos en aquellos momentos en sexto de E.G.B. situados en zonas rurales quedaron excluidos por razones de economía de recursos. Por este motivo los autores que presentan este trabajo se plantearon como objetivo evaluar los centros del territorio M.E.C. que cuentan con menos de 8 unidades y tienen menos de 10 alumnos en el último ciclo de Educación Primaria, ya que 6.º de E.G.B. ya había desaparecido como tal.

Y aunque la investigación realizada es bastante más amplia, pues hemos evaluado también los resultados escolares que presentan los alumnos de los centros rurales del territorio M.E.C. que cuentan con menos de ocho unidades y tienen menos de diez alumnos en el último ciclo de Educación Primaria, el trabajo que ahora presentamos pretende describir y conocer el proceso de implantación de la reforma educativa en los centros rurales del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de cara a detectar la problemática específica que presentan dichos centros en las dimensiones más significativas afectadas por la reforma y que inciden en los resultados educativos conseguidos, tales como formación del profesorado, dotación de recursos materiales y humanos de los centros, programaciones y proyectos curriculares, procesos metodológicos en las aulas y expectativas ante la reforma educativa.

Los datos aquí recogidos se apoyan en la información proporcionada por los maestros y equipos directivos de los centros; nuestra primera intención era recoger y utilizar información de los propios profesores que desempeñan su tarea en las escuelas rurales, ya que entendemos que constituyen la mejor vía de conocimiento para el análisis de la situación de un entorno que en numerosas ocasiones ha estado relegado a un puesto secundario en el ámbito de la investigación educativa. Con base en dicha información, hemos realizado un estudio cuantitativo de los

procesos educativos que se desarrollan en el centro, concretándolos en las dimensiones que anteriormente hemos señalado y que entendemos que conectan con algunas de las aportaciones perseguidas por la reforma; al final, y con base ahora en un estudio cualitativo, se recoge aquella problemática, características y medidas específicas para este tipo de centros que, en opinión de los profesores, se entienden más adecuadas para incrementar la calidad de las escuelas rurales en el proceso de implantación y desarrollo de la reforma educativa.

Entendemos que los resultados y las reflexiones de este trabajo, además de acercarnos al conocimiento de la escuela rural, nos proporcionan datos de sumo interés para favorecer el ejercicio profesional de la docencia en el marco rural y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación en esos contextos.

### 3. *Diseño, instrumentos y metodología*

#### 3.1. *Procedimiento de muestreo y caracterización de la muestra*

El muestreo se ha realizado teniendo como unidad muestral el centro. Se han seleccionado cuarenta centros escolares de manera proporcional al número de centros de estas características en cada Comunidad Autónoma del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el curso 1994-95. Como la muestra ha sido elegida para representar los centros escolares que cuentan con menos de ocho unidades y tienen menos de diez alumnos en último ciclo de Educación Primaria, los profesores participantes quedan automáticamente determinados al seleccionar a los centros [2], al igual que ocurre con los equipos directivos.

En la Tabla 1, que presentamos a continuación, puede observarse el número de centros existentes en cada comunidad autónoma, el número de centros a evaluar en cada una de ellas así como el número final de centros/profesores/equipos directivos que han participado en el estudio. Por diversas circunstancias, dos centros titulares fueron sustituidos por dos centros suplentes, por lo que las dos últimas columnas de la tabla no se corresponden; el centro de Baleares se sustituyó por un centro de Cantabria y, en el caso de Castilla y León, un centro fue sustituido por otro de la Comunidad de Madrid. Es de destacar que todos los centros son públicos, lo que es coherente con la realidad de una presencia casi exclusiva de la escuela pública en las zonas rurales.

TABLA 1. Centros con menos de 10 alumnos en el último ciclo de Enseñanza Primaria en el territorio M.E.C. Curso 94-95.

COMUNIDADES AUTONOMAS	N.º DE CENTROS CON MENOS DE 10 ALUMNOS	%	CENTROS A EVALUAR	%	CENTROS EVALUADOS	%
Aragón	61	16,8	7	17,5	7	17,5
Asturias	27	7,5	3	7,5	3	7,5
Baleares	13	3,6		2,5		
Cantabria	9	2,5		2,5	2	5
Cast. La Mancha	98	27,1	11	27,5	11	27,5
Castilla y León	58	16	6	15	5	12,5
Ceuta-Melilla						
Extremadura	64	17,7	7	17,5	7	17,5
La Rioja	1	0,3				
Madrid	10	2,8	1	2,5	2	5
Murcia	21	5,8	3	7,5	3	7,5
<b>TOTAL</b>	<b>362</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

El cuestionario de profesores fue aplicado y recogido en 37 de los cuarenta centros previstos —número de profesores que constituyen la muestra final— y, en su función, éstas son las características que presenta el colectivo de profesores participantes: en cuanto al sexo, un 56,8% de los participantes son varones y el 43,2% restante son hembras; en cuanto a la edad, quedan recogidos todos los tramos posibles con la siguiente representación: hasta 30 años, con un 13,5%; entre 31 y 40 años, el 37,8% de los profesores; de 41 a 50 años, el 32,4% y más de 50 años, el 16,2%. Su situación laboral queda descrita en los siguientes términos: el 76,5% venía desempeñando su puesto de trabajo como profesor de E.G.B., Ciclos Inicial y Medio; el 61,1% no tiene ningún cargo en el centro, son funcionarios definitivos en el 62,2% de los casos y todos ellos pertenecen al cuerpo de maestro de Educación Primaria. Las áreas de conocimiento que imparten al grupo correspondiente de alumnos son, en casi el 80% de los casos, las de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales; sólo un 16,2% de los profesores imparten Educación Física. Por último, y en cuanto al tamaño del grupo de alumnos del curso objeto del presente estudio, el 35,1% tiene 6 ó 7 alumnos y en el 75,7% de los casos el grupo objeto de estudio no tiene alumnos con necesidades educativas especiales.

Y en lo que se refiere al cuestionario dirigido a los miembros del equipo directivo, se recogieron 32 cuestionarios de los cuarenta inicial-

mente previstos, siendo contestados en el 81,3% de los casos por el propio director.

### 3.2. *Instrumentos utilizados en la recogida de información y análisis de datos*

Los instrumentos utilizados en este estudio para recoger información han sido los elaborados por el I.N.C.E. para la evaluación de la Educación Primaria realizada al final del curso 1994-95 en el primer ciclo de Educación Primaria y en 6.º de E.G.B. [3].

En el caso de los profesores se ha utilizado un solo cuestionario con cuatro bloques de preguntas: un primer bloque relativo a la caracterización de la muestra de profesores participantes, un segundo bloque referido a las dimensiones y variables más significativas del proceso educativo que caracterizan la implantación de la L.O.G.S.E. —métodos y hábitos de trabajo, formación del profesorado, dotación de recursos materiales y humanos de los centros, práctica educativa y clima escolar—, un tercer bloque que pretende obtener información sobre las actitudes y expectativas que los profesores tienen ante el proceso de cambio introducido por la reforma en la Educación Primaria así como sobre la valoración que hacen de las novedades introducidas y, por último, un cuarto bloque dirigido a obtener información complementaria que nos permita conocer cuál es la problemática específica que, en su opinión, tienen los centros objeto de estudio en el proceso de implantación de la L.O.G.S.E.

En el caso de los miembros del equipo directivo, también se ha utilizado un solo cuestionario por centro y en algunos de sus bloques las preguntas tenían la misma orientación que la señalada en el cuestionario de los profesores, motivo por el cual podemos contar aquí con la opinión de ambos colectivos para algunas de las dimensiones y objetivos señalados.

Por último, y después de haber identificado los centros titulares y suplentes del muestreo, seleccionados de forma aleatoria a partir de la tabla antes presentada, se procedió a finales del curso 1995-96 a la aplicación de los cuestionarios mediante presencia de los investigadores en los centros y previo contacto con los directores de los mismos. Y, una vez finalizada la aplicación, se procedió a codificar aquellas variables y preguntas abiertas de los cuestionarios para su posterior grabación y análisis estadístico [4], obteniendo los resultados que se recogen en los epígrafes siguientes.

#### 4. *Resultados de la investigación*

##### 4.1. *Formación y actualización del profesorado*

Durante el proceso de implantación de la reforma ha sido objeto de gran interés y atención la formación del profesorado, resultando por tanto interesante acercarnos al conocimiento de la percepción que los propios profesores tienen de la misma; existe un acuerdo generalizado en todos los ámbitos y sectores acerca de que la competencia y la dedicación de los profesores constituye un requisito previo, básico y fundamental, para lograr una educación de calidad.

Pues bien, la titulación que poseen los profesores que imparten clase en el grupo objeto de estudio es, en un 91,7% de los casos, la de Diploma-do/Profesor de E.G.B.; no tienen, pues, titulación complementaria al Magisterio en su mayoría, siendo tan sólo el 8,3% los que son Licenciados. De otro lado, si atendemos ahora a la experiencia docente, el 29,7% de los casos llevan de seis a catorce años impartiendo clase y un porcentaje semejante manifiesta tener entre 22 y 35 años de experiencia docente; en cuanto a la permanencia del profesorado en el centro, el 45,9% de los profesores llevan trabajando en el mismo centro de uno a cuatro años, y el 33,3% de los mismos llevan de dos a cinco años impartiendo el mismo área. Y, cuando se les pide que valoren en qué medida la formación y la experiencia docente han influido en la mejora de la práctica educativa, valoran más la experiencia docente que la formación; la mayoría de los profesores (97,2%) opinan que la experiencia mejora bastante o mucho dicha práctica mientras que la formación la valoran bastante o mucho un 70,6% de los mismos. Algo parecido ocurre en el caso de los equipos directivos, donde la experiencia es también más valorada que la formación para la mejora de la función directiva: un 40% de los directores opinan que la formación mejora bastante o mucho dicha función mientras que la experiencia la valoran bastante o mucho un 86,2% de los mismos. En correspondencia con esta situación, se constata que el número de horas de formación específica sobre organización y gestión de centros que los directores han realizado en los últimos cinco años es escasa.

Nuestro cometido aquí no es argumentar sobre las características y exigencias de actualización profesional; en consecuencia, nos centraremos solamente en aquellos indicadores que resulten más significativos en la actualización del profesorado, sin perjuicio de que por esa vía surjan también reflexiones sobre los contenidos y/o estrategias seguidas para dicha actualización. En concreto, a la pregunta de cuál ha sido su partici-

pación en cursos de formación, el 78,4% de los profesores manifiestan haber participado frecuentemente en cursos de formación a lo largo de su vida profesional; en los últimos cinco años el 31,4% de los profesores ha realizado de 10 a 18 cursos de actualización.

En cuanto al número de horas empleadas en dichos cursos así como los organismos o instituciones que los organizaron, se observa que donde más frecuentemente los profesores llevan a cabo esta formación es en el Centro de Profesores y Recursos (C.P.R) o Centro de Enseñanza del Profesorado (C.E.P.), con un 57,1% de profesores que han realizado más de 100 horas en estos centros, considerando que la formación impartida contribuye bastante o mucho a mejorar la práctica docente en un 45,7% de los casos; en cuanto al resto de organismos que podrían organizar o coordinar cursos de formación, los profesores no han realizado ninguna hora de formación en más del 85% de los casos, siendo tan sólo un 11,4% los que han realizado hasta 50 horas en Departamentos, cursos de Facultades o I.C.E.s.

Por lo que se refiere a la participación en actividades de formación como seminarios, grupos de investigación e innovación o congresos, más de la mitad de los profesores (58,3%) manifiestan haber participado alguna vez a la largo de su vida profesional en este tipo de actividades, siendo por término medio de tres a cinco el número de actividades que han realizado en los últimos cinco años (57,1% de los casos). Asimismo, teniendo en cuenta la frecuencia de participación en los distintos tipos de actividades, aquéllas en las que más se participa vienen dadas por los grupos de formación en los propios centros (el 37,9% de los profesores ha participado tres o cuatro veces en ellas), pudiendo interpretarse esta prioridad como un mayor interés de los profesores hacia fórmulas de formación que implican desarrollo en el propio centro, es decir, prioridad por el propio centro donde se ejerce la docencia como lugar preferente de formación [5]. Pero este interés mostrado por el profesorado hacia actividades de formación que se desarrollen en el propio centro no parece encontrar demasiado eco por parte de los centros, tal como se refleja en la opinión manifestada por los equipos directivos que en general dicen no contemplar actividades de formación en la planificación del centro en un 93,5% de los casos; en los pocos casos en los que se planifica alguna actividad de formación la temática sobre la que versa es mayoritariamente la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (41,4 %).

En la misma línea de reflexión observamos que los profesores que han participado en grupos de investigación o innovación lo han hecho en la mayoría de los casos con el equipo docente del propio centro (66,7%), o con profesores de la misma materia de otros centros o con el C.E.P. (51,9% en ambos). Es de destacar aquí que apenas se realizan investiga-

ciones con instituciones privadas o con movimientos de renovación pedagógica (92,6%), ni con Departamentos de Facultades (88,9%). Parece como si el ámbito rural en el que se desarrolla la docencia no permitiese demasiado contacto con entidades físicamente alejadas del centro y donde habitualmente se ubican las sedes de las instituciones tradicionales de investigación; pero tal interrogante queda en cierta manera difuminado al comprobarse índices similares en el informe del INCE anteriormente citado, donde los centros de trabajo están ubicados en núcleos de población mayores y prácticamente de ámbito urbano.

Si nos fijamos ahora en la opinión de los profesores sobre la contribución de la formación recibida a través de los distintos programas en la mejora de su práctica educativa, encontramos que los núcleos temáticos que mayor incidencia han tenido en su labor de aula han sido los referidos a la elaboración de Proyectos Curriculares (71,4%) así como los relativos a la metodología propia del ciclo que imparten (54,3%); por el contrario, los aspectos en los que, según los profesores, la formación no ha influido en la mejora de su práctica educativa han sido: el trabajo en equipo del profesorado y la tutoría (ambos 77,1%), la evaluación de la práctica docente (68,6%), la inclusión de temas transversales (62,9%) y la atención a la diversidad o la evaluación del aprendizaje de los alumnos (60% en ambas). En general, los datos aquí recogidos sobre incidencia de la formación recibida concuerdan con la mayor o menor participación de los profesores en actividades de formación; así, en opinión de los equipos directivos, el aspecto sobre el que se ha recibido más formación ha sido la «elaboración de Proyectos Curriculares», donde ha participado un 76,7% de los profesores de los centros estudiados, seguido de la metodología propia del ciclo, y en el extremo opuesto, con una asistencia del 3,3%, la evaluación de la práctica docente; datos de participación que vienen a ser coincidentes con los proporcionados por la investigación realizada por el INCE a la que hacíamos referencia.

Por último, en este apartado de formación y actualización se pidió a los profesores que valorasen la utilidad que para el desarrollo profesional docente tienen algunos programas; en un porcentaje elevado, que permitiría hablar de una mayoría, opinan que muchos de los programas ofrecidos son bastante útiles para el desarrollo profesional docente. Se han valorado como muy o bastante útiles los siguientes programas o actividades de formación en orden de puntuación: becas para estudios de idiomas en el extranjero (88,9%), ayudas económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación (82,6%), ayudas económicas individuales para asistencia a diferentes actividades de formación (74%) y licencia por estudios retribuida (65,2%); por el contrario, se valora como nada o muy poco útil la licencia por estudios no retribuida (47,1%).

Con todo, y desde nuestro punto de vista, podríamos concluir que la respuesta del profesorado en cuanto a participación en actividades de formación así como su repercusión en la práctica educativa ha sido bastante buena; los mismos equipos directivos, a pesar de considerar escasa la participación de los profesores en estas actividades, valoran positivamente la contribución a la mejora de la práctica docente en el centro, reforzando lo manifestado por los profesores. No cabe menospreciar aquí la importancia de otras variables muy específicas del ámbito rural que aminoran la voluntad inicial de buena parte del profesorado por mejorar su formación. Y en este sentido, y dada la importancia que tiene la formación del profesorado en el actual marco de la reforma, se deberían potenciar y coordinar las estrategias formativas de las distintas instituciones encargadas de esta tarea así como garantizar que lleguen a la totalidad de los docentes.

#### 4.2. *Procesos vinculados a la práctica docente.*

Los procesos educativos desarrollados en los centros determinan en gran parte la calidad de los resultados obtenidos, de ahí la atención prestada en nuestro estudio. Las dimensiones que conforman los procesos educativos son múltiples y diversas, entre ellas la elaboración de proyectos curriculares y las programaciones, los procedimientos didácticos, la utilización de recursos tecnológico-didácticos y el clima escolar.

##### 4.2.1. *Elaboración del proyecto curricular y de la programación.*

Los datos en los que nos apoyamos en este epígrafe se recabaron de los profesores y de los equipos directivos de los centros, éstos últimos en menor medida en lo relativo a la programación.

El Proyecto Curricular de educación primaria se ha iniciado en la mayoría de los centros estudiados (90,6%) —es el curso 1992-93 cuando se inicia esta tarea en buena parte de los centros—, habiendo conocido ya alguna revisión en buen número de casos, concretamente el 62,1% de los centros. De acuerdo con las funciones que la LOGSE asigna al profesorado —nos referimos a la implicación de los profesores en el diseño y configuración del Proyecto Curricular—, la mayoría de los profesores han participado en su elaboración: en el 66,7% de los casos participaron todos los profesores del centro; además, el grado de satisfacción observado en los profesores durante la elaboración del proyecto fue de bastante-mucho en un 60% de los casos.

Los elementos del Proyecto Curricular que más tiempo han necesitado para su elaboración fueron los objetivos y los contenidos, seguidos de los criterios de evaluación y, a mayor distancia, la metodología. Las decisiones en el proceso de elaboración del Proyecto se tomaron por consenso

en el 100% de los casos y las mayores dificultades se encontraron en los momentos iniciales del proceso (77,8%).

Para la elaboración del Proyecto Curricular los centros han contado con el apoyo de algunas unidades de la administración educativa, apoyos que en general son valorados como escasos por los equipos directivos:

- Equipos de orientación educativa y psicopedagógica (59,3%).
- Inspección educativa (48,1%).
- Asesores de formación del Centro de Profesores (40,7%).
- Equipos específicos de atención a alumnado con deficiencias psíquicas, sensoriales o motóricas (40,7%).

Los equipos directivos entienden que el hecho de tener elaborado el Proyecto Curricular supone «bastante-mucha» ventaja en relación con varios aspectos docentes, como puede observarse en la tabla siguiente donde se recogen los datos de nuestra investigación (A) así como los proporcionados por la investigación desarrollada por el INCE (B).

TABLA 2. Ventajas de elaboración del Proyecto Curricular

	(A)	(B)
Adecuación a las características del entorno	67,9	63
Desarrollo de las capacidades de los alumnos	67,9	62
Trabajo en equipo del profesorado	66,7	77
Proceso de evaluación de los alumnos	66,6	75
Práctica docente	65,5	69
Proceso de evaluación del profesorado	40,7	50

En el proceso de elaboración del Proyecto Curricular los equipos directivos de los centros y la Comisión de Coordinación pedagógica han realizado una tarea fundamental. De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los directores, las tareas del equipo directivo consistieron básicamente en tramitar el documento resultante de la elaboración del Proyecto Curricular, mientras que la Comisión de Coordinación pedagógica desempeñó tareas de mayor y más directa responsabilidad en la elaboración de la propuesta y la coordinación de las iniciativas.

Respecto al Proyecto Educativo de los centros, los equipos directivos manifiestan que un 50% de los centros lo está elaborando y en el 12,5% de los centros se responde que no existe dicho proyecto en su centro; en el 37,5% de los centros que manifiestan que ya está elaborado un 50% entiende que el Proyecto Educativo presenta bastante cohesión con el Proyecto Curricular de Etapa.

Otra información de interés es la relativa a las programaciones. Según los profesores, la programación se abordó conjuntamente por los profesores implicados antes del comienzo del curso en un 68,6% de los casos. Entre los aspectos que hubo más acuerdo en programar conjuntamente destacan los siguientes: criterios de evaluación y decisiones sobre la promoción de los alumnos (75%), procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos (61,9%) y secuenciación y elaboración de los contenidos para el curso (56,5%). De otro lado, los aspectos que se trataron y quedaron bajo responsabilidad y libertad de cada profesor y, por tanto, se programaron de forma individual, fueron los siguientes: elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales (55%), elección de las metodologías didácticas más adecuadas (50%), distribución de los espacios de aula (47,6%), elaboración de materiales (38,1%) y utilización de laboratorios, talleres, biblioteca y gimnasio (36,8%). Por último, un aspecto que no se trató en la programación, según la opinión manifestada por los profesores, fue los procedimientos para la evaluación de la práctica docente (57,1%).

Después de analizar la forma en que se ha programado, procede preguntarse por la coherencia de las programaciones con los Proyectos de Centro, en caso de que los haya, y la presencia de las actividades culturales y extraescolares. En este sentido, el 82,9% de los profesores considera que la programación de su área es coherente con el Proyecto de Centro y el 78,4% cree que las actividades culturales y extraescolares del centro, desarrolladas dentro o fuera del horario escolar, están en consonancia con el Proyecto Curricular de Etapa o la programación de aula específicamente.

Con respecto a las actividades culturales que el centro desarrolla y su consonancia con el Proyecto Curricular de Etapa, los directores manifiestan que están bastante conectadas con el mismo (71,4%). Dentro de estas actividades, las que se desarrollan dentro del horario escolar cuentan muy poco con la participación de los padres (32,3%); cuando estas actividades se desarrollan fuera del horario escolar, el profesorado participa bastante en un 35,7% de los casos, los alumnos lo hacen bastante en un 48,1%, los padres algo en un 33,3% y el ayuntamiento participa algo o bastante (32% ambos) en dichas actividades. Es de destacar la escasa participación de los padres en las actividades que el centro realiza, tanto si se desarrollan dentro como fuera del horario escolar.

#### 4.2.2. *Procedimientos didácticos.*

Sin olvidar que nadie, y tampoco los niños, está motivado siempre para cualquier tipo de aprendizaje, el profesor con un buen criterio psico-

pedagógico debe incidir en los aspectos motivacionales del proceso de aprendizaje desde diferentes ángulos, como la forma en que se presenta la tarea, la conexión del contenido con la experiencia personal, las situaciones que se crean, etc. Se consideran aquí, en consecuencia, algunos aspectos que conforman globalmente la actividad desarrollada en clase diariamente por el profesor, desde la realización de algunas actividades para la preparación de las clases hasta los procedimientos de evaluación, las prácticas docentes más utilizadas o la participación de los alumnos en las tareas del aula.

Pues bien, las prácticas más habituales empleadas en clase, y siempre según los datos proporcionados por los profesores, están presididas por la pretensión de adaptación al ritmo de aprendizaje y nivel de conocimientos de los alumnos, en un 91,9% de los casos, a lo que hay que añadir la utilización del libro de texto (54%) y la preparación de materiales complementarios (58,3%) con bastante-mucha frecuencia. Cuando se inicia un tema nuevo en clase, las actividades que más se realizan son averiguar los conocimientos previos de los alumnos, en primer lugar (86,5%), y relacionar el tema con algún supuesto vinculado con la vida diaria (83,3%), en segundo lugar; por el contrario, una actividad que no se realiza nunca o casi nunca es dedicar todo el tiempo de la clase a explicar el tema (66,7%).

Cuando se pregunta a los profesores sobre los métodos de trabajo con los alumnos, frecuencia de uso y algunos aspectos de hábitos concretos, y más concretamente, sobre los procedimientos metodológicos empleados en sus clases durante la quincena anterior a la contestación del cuestionario, los profesores manifiestan emplear con frecuencia o siempre, en más de un 80% de los casos, trabajos dirigidos que realizan los alumnos individualmente y trabajo individual de los alumnos; con la misma frecuencia, en un porcentaje del 71,9%, se sitúa la explicación del profesor con pausas en las que los alumnos intervienen preguntando. El trabajo en grupo —no el reparto de tareas—, que constituye un instrumento de gran valor para el aprendizaje, sólo es utilizado en un porcentaje del 50%, concretamente el trabajo en grupo de los alumnos dirigido por el profesor; tampoco aparece como un procedimiento generalizado el tratamiento por talleres (58,6%). Por el contrario, se comprueba que los profesores no realizan nunca o casi nunca (67,7%) una explicación general a toda la clase sin participación de los alumnos. En conjunto, todo parece indicar que los profesores utilizan más los procedimientos metodológicos que implican la combinación de la explicación del profesor con la intervención y participación de los alumnos.

En la Tabla siguiente se recogen, en orden decreciente dentro de una escala de uno a cinco, las prácticas docentes más utilizadas por los profesores.

TABLA 3. *Prácticas docentes más utilizadas por los profesores*

Fomentar que los alumnos/as utilicen la biblioteca para consultar libros, revistas, etc., relacionados con el tema que trabajan	4,34
Hacer ver cómo utilizar la materia en la vida diaria	4,11
Explicar conceptos usando objetos materiales	3,81
Realizar controles para conocer lo que los alumnos/as han aprendido	3,64
Mandar tareas para casa	3,46
Propiciar que los alumnos/as trabajen individualmente y luego muestren al resto de la clase el resultado de su trabajo	3,40
Explicar sobre el encerado y los alumnos/as toman notas	3,28
Organizar a los alumnos/as en pequeños grupos y que luego comuniquen a los demás su trabajo	3,28
Facilitar que los alumnos/as ideen los supuestos sobre los que después trabajan	3,21
Indicar a los alumnos que deben hacer solos los ejercicios del libro	2,78
Dar clases magistrales y los alumnos/as toman apuntes	1,47

En lo que respecta a algunas áreas concretas, como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, los procedimientos didácticos más habituales vienen dados por la utilización de atlas o mapas murales (4,14 en una escala de cinco), mientras que los procedimientos menos utilizados son los referidos a la realización de experiencias prácticas en el aula o en el laboratorio (2,5); esta actividad varía según los países e incluso dentro de un mismo país, según se pone de manifiesto en el TIMSS [6], estudio internacional que señala que nuestro país presenta una menor tasa de alumnos que dicen realizar ellos o sus respectivos profesores experimentos prácticos en las clases de Ciencias. Cabe señalar a este respecto que, en nuestro estudio, alrededor de un 50% de los centros no está dotado de material específico de laboratorio.

Con relación a la participación de los alumnos, la tabla que insertamos a continuación recoge la opinión de los profesores sobre un conjunto de items que concretan dicha participación en algunos aspectos de la práctica docente.

TABLA 4. *Participación de los alumnos según los profesores*

Participan los alumnos en corrección de ejercicios	91,4 %
Posibilita asuman algún tipo de responsabilidad	89,1 %
Corrige en clase los ejercicios propuestos para casa	88,6 %
Marca pautas para el desarrollo de las actividades de clase	83,3 %
Cree satisfactorio el nivel de participación en la clase	75,7 %
Posibilita la colaboración en la planificación de actividades	61,1 %
Respeto por los puntos de vista y opiniones de los compañeros-alumnos	54 %
Anima a los alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos	45,9 %

Para finalizar este bloque de aspectos referidos a la práctica educativa, se ha preguntado a los profesores sobre la frecuencia de utilización de los diferentes procedimientos de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Los profesores han respondido a una serie de preguntas sobre las técnicas y los instrumentos que emplean para evaluar el trabajo de sus alumnos, técnicas y procedimientos que nunca son excluyentes tanto por el propio estilo de cada profesor como por el tipo de contenido cuya evaluación se está planteando. De los procedimientos de evaluación presentados, los más utilizados son la observación de los cuadernos del área, utilizado con frecuencia o siempre por un 97,2% de los profesores; con un porcentaje próximo aparece la observación de las intervenciones orales de los alumnos (94,5%) y de los trabajos que realizan, utilizado por el 80,6% de los profesores/as. El procedimiento menos empleado es la utilización de escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados en donde se controla los avances de forma individual; este procedimiento es utilizado a veces por el 50% de los profesores. En general, puede decirse que los profesores utilizan principalmente para evaluar los aprendizajes procedimientos propios de un tipo de evaluación continua a través de la observación de trabajos en los cuadernos y de las intervenciones orales.

#### 4.2.3. *Utilización de recursos tecnológicos-didácticos*

Se ha considerado de interés en este estudio obtener información sobre los recursos, tanto humanos como materiales, que poseen este tipo de centros. Las informaciones se han recabado de los profesores y del equipo directivo. Se hace, en primer lugar, una breve descripción del número de profesores y de profesionales de que disponen los centros que han participado en este estudio y posteriormente se hace un análisis de las instalaciones materiales del centro así como de la existencia y disponibilidad de recursos materiales educativos.

De la información proporcionada por los equipos directivos sobre la dotación de profesorado o profesionales que intervienen con los alumnos y lo hacen de acuerdo a su especialidad se constata lo siguiente: un 65,6% de los centros tienen uno o dos profesores tutores; no tienen especialista de Música en el 53,1%; la presencia del especialista de Educación Física es mayor, con un 84,4%, habiendo uno en el 78,1% de los centros y dos especialistas de esta materia en el 6,3% restante.

Por otro lado, respecto a los orientadores, el 81,3% de los centros no los posee; los profesores de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales no existen en un 84,4% de los casos que contestan y tienen escolarizados alumnos de estas características; no cuentan con logopedas el 81,3% de los centros y sólo el 18,7% de los mismos tiene uno; los especialistas de idioma no existen en un 75% de los casos. En resumen, la presencia de especialistas y profesores de apoyo en estos centros es escasa, afirmación corroborada también por la manifestación de los profesores al señalar que, de todos los centros evaluados, el 40% tienen en su plantilla cuatro profesores impartiendo clase al grupo objeto de estudio.

TABLA 5. Profesionales en los centros (valoración equipos directivos)

	SI	NO
Especialista de Música	46,9%	53,1%
Especialista de Educación Física	84,4%	15,6%
Orientador	18,7%	81,3%
Profesor de apoyo a alumnos con N.E.E.	15,6%	84,4%
Logopedas	18,7%	81,3%
Especialistas de Idiomas	25 %	75 %

Con relación al equipo externo que presta apoyo a los centros, el 85,7% de los directores responden que cuentan con el apoyo de un equipo de zona de la administración educativa. La opinión expresada por los profesores, en cambio, es bastante diferente: no han recibido ningún apoyo de instancias como la inspección (70,6%), los equipos psicopedagógicos (51,4%), el logopeda (44,8%) o los C.P.R.s y C.E.P.s (42,4%). Parece evidente una vez más que el entorno rural carece de los apoyos externos necesarios para el buen funcionamiento de la práctica docente.

En cuanto a los recursos materiales que poseen los centros y por cuya existencia y utilización se pregunta a los profesores, de la información que nos proporcionan puede concluirse que el 78,1% de los centros evaluados no posee equipos de alta fidelidad, un 75% no dispone de videocamaras y un 73,51% de los mismos no tiene retroproyectors. Así pues, previamente constatado que hay centros que no disponen de algunos medios y delimi-

tados los tres recursos de los que más carecen, el retroproyector, en aquellos centros donde está disponible, es de uso mínimo, al contrario que los otros dos recursos.

Los recursos materiales de los que disponen más frecuentemente son la fotocopidora (97,3% de los centros) y los radiocassettes (94,6%) con una utilización prácticamente generalizada. En más del 80% de los centros existen aparatos de vídeo y proyector de diapositivas con buena utilización y, en último lugar, con una dotación bastante más baja (48,6%) y, por tanto, ausencia en muchos centros, la existencia de ordenadores y de material de laboratorio, recursos éstos con un porcentaje alto de utilización allí donde están disponibles (65% y al 84% respectivamente).

Respecto a otros recursos materiales, como las instalaciones del centro, de las contestaciones dadas por los equipos directivos se constata que el 34,4% de los centros poseen 4 ó 5 aulas; la mayoría de los centros no disponen de espacios adecuados, de manera que el 65,5% no tiene espacio cubierto para un adecuado desarrollo de la asignatura de Educación Física, el 63,3% no dispone de espacios para reuniones de asociaciones de alumnos y padres de alumnos, el 58,6% de los centros dicen no disponer de sala de usos polivalentes, el 41,9% no tiene sala de profesores y el 31% no dispone de biblioteca.

#### 4.2.4. *Clima escolar en el aula y en el centro.*

En estudios realizados sobre la eficacia de la escuela, algunas líneas de investigación vienen obteniendo correlaciones significativas, aunque moderadas, entre la percepción del ambiente escolar en la enseñanza primaria y en la secundaria y el rendimiento académico (Villar y Marcelo, 1985; Esteban Allbert, 1986; Gómez, Valle y Pulido, 1989). Es importante, pues, preguntar al profesorado y al equipo directivo sobre las relaciones que mantienen con los distintos miembros de la comunidad educativa, ya que la calidad y las características de los vínculos que se establecen entre estos grupos humanos generan un clima que parece favorecer el aprendizaje.

En nuestro caso, las relaciones entre los alumnos son buenas en general; así lo manifiestan los equipos directivos que califican el nivel de convivencia y relación entre los alumnos de alto o muy alto (80%), añadiendo que nunca o rara vez (80%) han tenido que intervenir de forma significativa para solucionar conflictos disciplinarios de los alumnos.

Las relaciones entre alumnos y profesores también son buenas; los profesores manifiestan estar satisfechos con la relación que mantienen con sus alumnos en un 97,3% de los casos, alto nivel de satisfacción también expresado en este caso por los equipos directivos (83,9%). La

mayoría de los profesores creen que sus alumnos le consideran un buen profesor (88,6%); de igual manera piensan que los padres de sus alumnos tienen un buen concepto de su profesionalidad (82,8%). Además consideran que el nivel de disciplina de sus alumnos es alto o muy alto (64,8%) y señalan el diálogo como uno de los métodos que utilizan para mantener la disciplina en sus aulas (94,6%).

En el entorno educativo que rodea a los alumnos otro factor a considerar es la relación que mantiene el profesorado con los padres de sus alumnos. De acuerdo con el punto de vista de los profesores, el 56,7% manifiesta estar bastante o muy satisfecho de las mismas, mantiene entrevistas con las familias trimestralmente en un 72,2% de los casos y, en cuanto al grado de interés de los padres, la visión es menos positiva, ya que opinan que los padres mantienen un interés medio por los estudios de sus hijos (43,2%). Una opinión similar es la que proporcionan los equipos directivos respecto al grado de participación que demuestran en la vida del centro, que es considerado de regular (51,6%), si bien la colaboración de las mismas familias propicia en bastante medida (48,4%) un buen clima escolar en el centro.

Las relaciones con sus compañeros —entre profesores de cada uno de los centros— son buenas, según manifiestan mayoritariamente los profesores; el 89,1% dice estar satisfecho con estas relaciones, un 59,4% mantiene relaciones de amistad con alguno de sus compañeros y no se constatan conflictos personales ni laborales entre ellos en el 90% de los casos. Este alto nivel de satisfacción en las relaciones profesionales con los compañeros del centro se corresponde con los datos proporcionados por otros estudios (González Blasco y González Anleo, 1993; Ortega y Velasco, 1991).

Con referencia a las relaciones del profesorado con el equipo directivo de su centro, en la mayoría de los casos se da una satisfacción alta (83,3%); el mismo porcentaje manifiesta estar también satisfecho con el estilo directivo y la toma de decisiones del equipo directivo y el 92,3% de los profesores cree que los miembros del equipo le consideran un buen profesor. En relación con el claustro de profesores se ha planteado a los equipos directivos una serie de afirmaciones, pidiéndoles que manifiesten su grado de acuerdo:

- Las relaciones entre los diferentes componentes del claustro son global y generalmente buenas. Muy de acuerdo: 54,8%.
- Existen varios grupos, más o menos definidos, con frecuencia enfrentados entre sí. Nada de acuerdo: 85,7%.
- Existen fundamentalmente dos grupos, con posiciones antagónicas, bien definidos y siempre enfrentados. Nada de acuerdo: 89,3%.

— La mayoría va a lo suyo, y les preocupan poco los problemas del centro. Nada de acuerdo: 67,9%.

Por último, las relaciones entre los miembros del equipo directivo son global y generalmente buenas en un 73,7% de los casos y existe entre los miembros del equipo directivo un buen ambiente de colaboración y trabajo en equipo.

En general, puede concluirse en términos de un buen nivel de satisfacción de los profesores y equipos directivos con los alumnos, complementado con un nivel alto en las relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, compañeros, equipos directivos y familiares.

#### 4.3 *Satisfacción de los profesores, actitudes y expectativas ante la reforma educativa.*

Con toda la cautela que requiere, cuando nos referimos a la satisfacción de los profesores, disociar este constructo entre las tareas docentes, el puesto de trabajo, el centro escolar y las relaciones con los alumnos o los padres, en nuestro trabajo hemos considerado dos áreas de satisfacción con doce aspectos del trabajo docente: de un lado, el grado de satisfacción del profesor con su labor docente y, de otro, la satisfacción con las condiciones de trabajo.

En el primer apartado, los aspectos de la labor docente con los que los profesores se muestran más satisfechos vienen dados por las relaciones que mantienen con los distintos colectivos del centro: alumnos (4,64 en una escala de cinco), equipo directivo (4,45), relación personal con los demás profesores (4,38) y relaciones globales entre profesores (4,12), medias de opinión cuyos valores confirman la opinión manifestada por los profesores en cuanto a la satisfacción altamente positiva de sus relaciones en el aula y en el centro, vistas ya en el epígrafe relativo al clima escolar. También es elevado el grado de satisfacción con el horario de trabajo (3,70) y en último lugar se sitúa el grado de satisfacción con el apoyo recibido de la administración educativa o de la titularidad del centro (3,17).

TABLA 6. *Satisfacción de los profesores con la labor docente*

Relaciones con los alumnos/as	4,64
Relaciones con el Equipo Directivo	4,45
Relación personal con los demás profesores/as	4,38
Las relaciones globales entre profesores/as	4,12
Horario de trabajo	3,70
El apoyo recibido de la administración educativa o de la titularidad del centro	3,17

En lo que respecta a la satisfacción referida a las condiciones de trabajo, también en una escala de cinco tramos, los aspectos que los profesores valoran más positivamente y, por tanto, con los que manifiestan mayor satisfacción son el calendario laboral (4,05) y el área que imparten (4,03); a una mayor distancia se sitúan la retribución económica y la relación entre condiciones laborales y salario (3,08 y 3 respectivamente). La insatisfacción con la remuneración no es una novedad, ni algo exclusivo del profesorado español. Por el contrario, los aspectos con los que muestran estar menos satisfechos son el concurso de traslados y las mejoras profesionales (2,1 en ambos).

TABLA 7. *Satisfacción de los profesores con las condiciones de trabajo*

Calendariolaboral	4,05
El área o ciclo que imparte	4,03
Retribucióneconómica	3,08
La relación entre condiciones laborales y salario	3
Concursodetraslados	2,1
Mejoras profesionales	2,1

En consecuencia, el nivel global de satisfacción que obtienen los profesores en el ejercicio de la docencia puede considerarse alto en líneas generales, si bien se aprecian dos bloques claramente diferenciados: las relaciones personales y profesionales que mantienen con los distintos colectivos del centro, donde los profesores dicen encontrar un alto grado de satisfacción, y algunos aspectos profesionales y laborales, como los traslados, salarios y mejoras profesionales, donde el grado de satisfacción es menor.

También se pidió a los profesores que manifestasen su grado de acuerdo con algunos enunciados metodológicos que recogen en sentido positivo o negativo otros tantos principios pedagógicos de la reforma. Con las medias de opinión calculadas en una escala de uno a cinco, ésta es la prelación que establecen:

- En general, para los profesores lo importante no es sólo que los alumnos aprendan contenidos, sino que «aprendan a aprender» globalizando las materias, basándose en experiencias más que un aprendizaje memorístico, lo que requiere la utilización de métodos que permitan desarrollar las capacidades de observación, análisis y razonamiento (4,67%) .
- La programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos como variables básicas a considerar en el planteamiento didáctico (4,22).

- Es preferible que los alumnos aprendan adaptando los contenidos a sus características particulares evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades (4,19).
- La programación debe circunscribirse a los conceptos y a la memorización de los mismos, adecuándolos a las posibilidades de aprendizaje de las distintas etapas madurativas de los alumnos (2,60).
- Lo mejor es que los alumnos utilicen los textos y cuadernos de las editoriales (2,39).
- Las materias científicas de las áreas deben ser estudiadas en su estructura epistemológica, en vez de presentar los conocimientos globalizados e integrados en las experiencias ocasionales (2,38).

Finaliza este epígrafe solicitando de los profesores y de los equipos directivos que valoren algunas otras novedades introducidas por la reforma. En todos los casos la valoración se hizo a través de una escala de cinco opciones que van desde muy mal a muy bien; como puede observarse en las tablas correspondientes, la valoración realizada por ambos colectivos es en términos generales alta.

*TABLA 8. Valoración de los profesores de las novedades introducidas por la reforma*

La presencia de profesorado especializado en las áreas de Educación Física y Educación Musical	4,53
La potenciación de la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y no a través de pruebas de rendimiento	4,47
La autonomía del centro para adecuar el currículo al contexto socio-económico y cultural a través del Proyecto curricular	4,28
Los objetivos expresados en forma de capacidades en lugar de estar formulados como adquisición de contenidos	4,28
La conveniencia de evaluar la práctica educativa	4,17
La importancia otorgada a la participación del profesorado y al trabajo en equipo	4,09
La secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas por ciclos y no por cursos	3,97

Si bien cada colectivo valora diferente número de aspectos —seis de ellos fueron valorados conjuntamente por ambos colectivos—, puede decirse en términos generales que las novedades introducidas por la reforma han sido bien acogidas por parte del profesorado y de los equipos directivos. El aspecto mejor valorado por ambos colectivos es la presencia de

profesores especializados en las áreas de Educación Física y Educación Musical; el menos valorado por los profesores se refiere a «la secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas por ciclos y no por cursos» mientras que en el caso de los equipos directivos es el referido a «el concepto y los procedimientos de evaluación propuestos». Es de resaltar que el trabajo en equipo del profesorado, uno de los principios en los que la reforma pone especial énfasis en cuanto elemento básico para la mejora de la calidad educativa, es valorado muy positivamente por ambos colectivos.

TABLA 9. Valoración de los equipos directivos de las novedades introducidas por la Reforma

La importancia otorgada a los programas de orientación y tutoría	4,72
La presencia de profesorado especializado en las áreas de Educación Física y Educación Musical	4,65
El desarrollo de las capacidades de los alumnos como objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje	4,5
La secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos y no por cursos	4,33
La importancia otorgada a la participación del profesorado y al trabajo en equipo	4,32
La mayor autonomía organizativa y curricular de los Centros	4,23
La comisión de Coordinación Pedagógica como órgano encargado de impulsar y coordinar la elaboración de los Proyectos Curriculares del Centro	4,04
La prolongación de la enseñanza obligatoria	4
El currículo abierto con tres niveles de concreción: Comunidades Autónomas, Centro y Aula	4
Las medidas previstas para la atención a la diversidad	3,96
El concepto y los procedimientos de evaluación propuestos (funciones de evaluación, evaluación de la práctica docente, etc).	3,93

Un último aspecto referido a los órganos de dirección del centro. Del análisis de los datos proporcionados por los profesores y los equipos directivos se deduce que en ambos casos no están de acuerdo (76,7% y 57,7% respectivamente) en que se deban constituir cuerpos específicos de directores; se muestran bastante o muy de acuerdo (47,1% y 55,5% respectivamente) respecto a la necesidad de «profesionalizar la función directiva pero sin llegar a constituir cuerpos específicos de directores» y en poco más de la mitad de los casos (57,2% de los profesores y 55,5% de los equipos) entienden que «la dirección de los centros funciona satisfactoriamente con el sistema LODE/LOGSE».

Por último, consideramos de interés incluir aquí la opinión de los equipos directivos de los centros que tienen escolarizados alumnos con

necesidades educativas especiales; se les pidió que emitiesen su nivel de acuerdo con las tres afirmaciones siguientes:

- La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios es, en general, la mejor alternativa para la educación de este tipo de alumnos. Bastante-muy de acuerdo: 52,9%.
- La adscripción del centro al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha producido cambios positivos en el funcionamiento del mismo. Nada-muy poco de acuerdo: 41,7%.
- La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales produce una mejora en la calidad de la atención dispensada a todo el alumnado del centro. Nada-muy poco de acuerdo: 64,7%.

#### 4.4. *Problemática específica de las escuelas rurales.*

¿Presentan las escuelas rurales algunas características específicas? ¿Qué piensan a este respecto los profesores y miembros de los equipos directivos? ¿Qué aspectos propios y específicos de este tipo de centros son los más afectados en el proceso de implantación de la L.O.G.S.E.? En la intención de dar respuesta a la problemática que presentan estos interrogantes se planteó a profesores y equipos directivos siete cuestiones relativas a las medidas que entendían, en función de las peculiaridades de la escuela rural, más adecuadas y necesarias para incrementar la calidad de la educación; de esta manera obtenemos una visión general de la problemática específica en los centros rurales durante el proceso de implantación de la reforma.

La primera cuestión iba referida a las *características específicas que la escuela rural tiene y en qué medida la reforma las contempla*. Ambos colectivos destacan, como la característica más específica de la escuela rural, la presencia de alumnos de distintos ciclos y cursos en un mismo aula, con los correspondientes problemas ahí implícitos, como la falta de atención individualizada cuando el número de alumnos por aula es elevado. Los profesores también destacan la escasez de especialistas y las carencias materiales. Otros aspectos en los que coinciden los profesores y los equipos directivos son las malas comunicaciones y el medio en el que se desenvuelven, al que consideran de nivel socio-cultural bajo así como la escasa motivación que los alumnos de la escuela rural manifiestan para el estudio. En cuanto a si la reforma contempla o no estas características, ambos colectivos coinciden en afirmar que en la teoría sí lo hace, pero en la práctica no se tienen en cuenta tales características.

*Las medidas más adecuadas que se deberían tomar para aumentar la*

*calidad de la enseñanza en las escuelas rurales* quedan cifradas en términos de dotación de recursos, tanto humanos —profesores/as de apoyo y especialistas— como materiales, así como la disminución del número de niveles por aula; esta opinión es coincidente en ambos colectivos.

En relación a las *medidas específicas a tener en cuenta para el profesorado de este tipo de centros*, se constata en nuestra investigación que los profesores y equipos directivos enfatizan no tanto la formación y actualización cuanto el hecho de que los programas de formación y actualización vengan acompañados de dos características fundamentales: su especificidad para profesores de centros rurales y que se desarrollen además en los propios centros, ya que por su situación geográfica no resulta fácil acceder a los centros donde se oferta la formación; a ello hay que añadir la constante demanda de especialistas para apoyo al profesorado.

En cuanto a las *medidas que habría que tener en cuenta para desarrollar los aspectos transversales*, ambos colectivos resaltan la creación de escuelas de padres y, de nuevo, más apoyos al profesorado. En ambos casos se pone de relieve que en estos centros los padres están poco integrados en la vida escolar y en algunos casos constituyen un impedimento para el desarrollo de la escolaridad de sus hijos.

Para la mayoría de los profesores y directores el *desplazamiento de los alumnos de secundaria* resulta perjudicial tanto para los propios alumnos como para el centro y el entorno en general. Tales desplazamientos, entienden, conllevan un desarraigo de los alumnos respecto de sus pueblos, sus familias y sus contextos de desarrollo y conducirán al progresivo vaciamiento de los mismos.

Por lo que se refiere a las *medidas alternativas que se podrían tomar para evitar dicho desplazamiento*, una vez más ambos colectivos coinciden en la respuesta: estas medidas se concretarían en el desplazamiento de profesores y especialistas a los centros, es decir, dotación de recursos materiales y humanos a los centros rurales e implantación ahí del siguiente nivel educativo.

Por último, se les pidió su opinión sobre la medida en que *afectaba al desarrollo de su labor docente la decisión de desplazar a los alumnos*. En general entienden que su labor docente no queda afectada, aunque una parte importante considera que queda afectada de manera indirecta, por la vía de la supresión de puestos docentes.

En resumen, ésta es la visión de los profesores y equipos directivos acerca de la problemática y medidas específicas para la mejora de la educación en los centros rurales: presencia de alumnos de distintos ciclos y cursos en un mismo aula, necesidad de incrementar la dotación de medios materiales y humanos, desarrollo de la formación del profesorado

en el propio centro, mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos, desplazamiento de los profesores y no de los alumnos y cumplimiento en la práctica de las peculiaridades de estos centros contempladas en la reforma.

### 5. *Reflexión final*

En nuestros días el logro de una enseñanza de calidad ha pasado a constituir una meta prioritaria de cualquier política educativa. Pero todo intento por mejorar la calidad de la educación o transformar la práctica educativa debe contar —también esto es evidente en nuestros días— con el profesorado como agente básico y prioritario en los procesos de transformación de la enseñanza. Y ello por un principio tan elemental como es el hecho de reconocer que toda propuesta de reforma requiere e implica cambios en las actitudes y prácticas más habituales de toda la comunidad educativa, comenzando por el propio profesorado.

En la línea de este planteamiento, hemos de admitir que la reforma en la que estamos inmersos aporta una manera diferente de entender la responsabilidad de los profesionales en la práctica cotidiana del centro y del aula, reconociéndoseles un papel fundamental en el diseño y desarrollo de los procesos educativos. Por todo ello, hemos considerado de interés recabar la participación del profesorado y de los equipos directivos con vistas a la detección y análisis de algunos aspectos y problemas que vienen detectándose en el desarrollo e implantación de la reforma. En nuestro estudio, referido a las escuelas rurales, hemos tratado de averiguar el grado de identificación, conformidad o disconformidad del profesorado rural con algunas de las dimensiones que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos entornos, encontrando algunos indicadores que entendemos de interés, aunque no determinantes ni exhaustivos, para el siempre continuo proceso de mejora de la calidad de la enseñanza.

El conjunto de esos indicadores autoriza, en nuestra opinión, a pensar varias cosas como reflexión final: primero, que se aprecia un razonable interés y esfuerzo por parte de los profesionales que han sido objeto de nuestro estudio; segundo, que se detecta una actitud positiva, manifestada y recogida en términos de una buena valoración hacia buena parte de las novedades introducidas por la reforma educativa, si bien es cierto que los niveles de aceptación varían según el contenido de los cambios afectados. Entre los cambios mejor valorados destacan la existencia de profesores especialistas, así como la importancia que se otorga a la participación del profesorado y al trabajo en equipo. Y tercero, y aquí encontramos un sólido punto de apoyo para seguir trabajando en ese constante proceso de mejora de la calidad, aunque la mayoría de los profesores y equipos

confían más en la experiencia que en la formación a la hora de mejorar su práctica docente o directiva, no debe deducirse de ahí un rechazo a la participación en actividades de formación; al contrario, se están demandando programas formativos que permitan responder de forma específica a las peculiaridades que presenta la educación en el entorno rural. Da la impresión que la reforma iniciada y su marco estructural, psicopedagógico y curricular, no sólo ha propiciado un planteamiento diferente en cuanto a diseños, desarrollos, principios y metodologías del proceso educativo sino que han inoculado en el profesorado algunos procesos de reflexión y co-reflexión sobre su propia práctica docente con vistas a mejorar su actuación profesional. Y aquí es donde encontramos el punto de apoyo para la esperanza, puesto que, en nuestra opinión, éste es, y no otro, el primer paso e imprescindible para seguir hablando de mejora de la calidad de la enseñanza. Sólo nos queda esperar que no se minusvaloren estas 'varias cosas' que apuntamos en nuestra reflexión final.

**Dirección de los autores:** Angel García del Dujo y Margarita González Sánchez. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 20.IV.1998.

#### NOTAS

- [1] Los resultados que aquí presentamos forman parte de una investigación financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa ( C.I.D.E.) por Resolución de 15 de febrero de 1996 ( B.O.E. de 7 de marzo).
- [2] Las características del procedimiento de muestreo utilizado en el caso de los profesores vinieron determinadas, a su vez, por las características del muestreo utilizado en el conjunto de la investigación y, en consecuencia, los profesores que respondieron al cuestionario no constituyen una muestra de la población de profesores de sexto de educación primaria. Por lo tanto, cuando hablemos de «porcentajes de profesores que piensan que...» hay que interpretarlo en el sentido de «porcentajes de centros que tienen profesores que piensan que...».
- [3] El equipo de investigación contactó con los responsables del I.N.C.E. con el fin de solicitar su autorización para poder utilizar los instrumentos de evaluación que dicho Instituto elaboró. El I.N.C.E. prestó su colaboración pudiendo, por ello, contar con los citados instrumentos para llevar a cabo el trabajo que se presenta. Manifestamos nuestro agradecimiento al tiempo que explicamos así el motivo por el que no nos es posible aportar como anexo al trabajo un ejemplar de los cuestionarios utilizados, si bien se proporciona toda la información necesaria al respecto.
- [4] El análisis de datos ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, Norusis, M. SPSS/PC+ for the IBM PC/XT/AT. SPSS Inc. Chicago, 1986).

- [5] Parece que las actividades de formación en el propio centro son las más atractivas y hacia las que el profesorado muestra mayor interés. Una situación semejante se observa también en el informe publicado por el INCE (1997) *Evaluación de la educación primaria* (Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura).
- [6] LÓPEZ VARONA, J. A. y MORENO, M.<sup>a</sup> L. (1996) Tercer estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), *Revista de Educación*, 311, pp. 315-336.

## BIBLIOGRAFÍA

- ESCUADERO, J. M. y GONZALEZ, M.<sup>a</sup> T. (1994) *Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (Madrid, Ediciones Pedagógicas).
- GARRETT, R. M. (1988) Adaptación curricular 'del fin hacia el principio': Una táctica alternativa para el desarrollo curricular, *Investigación en la escuela*, 5, pp. 3-10.
- GONZALEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993) *El profesorado en la España actual* (Madrid, Fundación Santa María/SM).
- I.N.C.E. (1997) *Evaluación de la educación primaria* (Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura).
- MEC (1982) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991) *La profesión del maestro* (Madrid, CIDE).
- O.C.D.E. (1990) *The teacher today* (París, Service des Publications).
- O.C.D.E. (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991) La calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente, pp. 372-396, en VV. AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*. (Madrid, Universidad Complutense de Madrid).
- POPKEWITZ, Th. S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas* (Madrid, Morata).
- ROZADA, J. (1987) Pensamiento del profesor y concepción curricular, *Andecha Pedagógica*, 18, pp. 8-13.
- SAHUQUILLO, L. (1988) Ofertas para una reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 80-82.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).
- UNESCO (1990) *Sobre el futuro de la Educación. Hacia el año 2.000* (Madrid, Narcea).
- WILSON, J. D. (1992) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- ZUFIAURRE, B. (1994) *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. (Barcelona, Icaria).

SUMMARY: EDUCATIONAL PROCESSES AND RURAL SCHOOL. TEACHER TRAINING, TEACHING PRACTICE AND EXPECTATIONS BEFORE THE EDUCATIONAL REFORM.

The quality of education is nowadays a basic target in educational policies. But any attempt to transform or to improve educational practices should rely on teachers as basic and major agents within the processes of educational reforms. That is why we have thought it's necessary to ask for the collaboration of the teachers and governing boards in order to be able to identify and to analyse some aspects and problems which have been detected in the implementation and introduction of the educational reform. In our study about rural schools we have tried to discover the degree of identification of rural teachers with some of the aspects of the teaching-learning and to what extent they approve or disapprove these aspects. Some of the indicators that we have discovered must be considered interesting, but they might not be exhaustive or determinant, for the ever continuous process of the improvement of educational quality.

KEY WORDS: Educational quality, Educational processes, Teacher training, Rural school, Teaching practice and Assessment of educational reform.