

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE LOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS EN SUS ALUMNOS

Miguel Pérez Ferra

mperez@ujaen.es

Antonio Pantoja Vallejo

apantoja@ujaen.es

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación de más amplio alcance y responde a un análisis descriptivo de las creencias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos. Se basa en la administración de una escala cerrada sobre una muestra de la población que se estudia.

Una parte central del trabajo se basó en la elaboración de una escala tipo Likert mediante la identificación empírica de los juicios de los profesores, la generación inductiva de un sistema de categorías y el control del proceso por expertos. Se concluye con el correspondiente tratamiento estadístico para validar el instrumento.

Las principales conclusiones del estudio muestran el reconocimiento del trabajo en equipo como fórmula eficaz en el desempeño docente, el cuestionamiento de la formación tal y cómo está planteada y el convencimiento de que sólo ésta permite revisar conceptos y temas educativos, reconociéndose explícitamente que son la coordinación y el debate interno los que mueven la innovación en los centros.

The main conclusions of the study show the recognition of the work in team as effective formula in the educational performance, the question of the such formation and how it is outlined and the convincing that only this allows to revise concepts and educational topics, being recognized explicitly that they are the coordination and the internal debate those that move the innovation in the centers.

Palabras clave: creencias, profesorado, competencias profesionales, educación secundaria, metodología, currículum.

ABSTRACT

This work is part of one investigation of wider reach and he/she responds to a descriptive analysis of the faculty's of Obligatory Secondary Education beliefs regarding the development of basic professional competences in its students. It is based on the administration of a closed scale on the population's sample that is studied.

A part of the work was based on the elaboration of the scale by means of the empiric identification of the trials of the professors, the inductive generation of a system of categories and the control of the process for experts. You conclude with the corresponding statistical treatment to validate the instrument.

Key words: beliefs, faculty, professional competences, Secondary education, methodology, curriculum.

I. INTRODUCCIÓN

Nos hallamos en una época entre siglos, en la que la sociedad ha experimentado grandes transformaciones culturales, transformaciones que demandan nuevas cualificaciones profesionales. Esos cambios lógicos plantean la necesidad de desarrollar capacidades básicas en la escuela, tales como asumir responsabilidades de diversa índole, desarrollo de la capacidad comunicativa en los discentes, adquisición de dotes de persuasión, etc. Aceptada esta premisa, es de suma importancia comprobar cuáles son las opiniones del profesorado respecto a las creencias pedagógicas que tienen los docentes de E.S.O., respecto a la posibilidad de orientar su actividad docente al desarrollo y desempeño de dichas capacidades, en sus alumnos, opinión que corrobora Echeverría (2002) cuando afirma que «*la misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo (...) Para ello, la adquisición de conocimientos y capacidades debe acompañarse de una educación del carácter, de una apertura y de un despertar a la responsabilidad social*» (p. 12).

Descrita la orientación de la investigación que presentamos en esta aportación, intentaremos aproximarnos al concepto de creencia, a su polisemia y a las delimitaciones conceptuales respecto a otros términos similares, aludiendo, también, a la literatura que se ha elaborado sobre esta temática, quedando todo ello orientado a delimitar cuáles son las creencias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de competencias profesionales básicas en los alumnos de la comarca denominada «La Campiña Alta», que comprende la antigua cuenca minera de Linares y La Carolina, entre otras poblaciones de su entorno.

Sabido es que Linares constituye la cabecera de comarca de un enclave¹ industrial, el último de España en cuanto al proceso de transformación seguido, que está siendo objeto

1 Los modelos de enclave industrial se caracterizan por el hecho de que las plusvalías salen de la zona industrial. Los salarios son escasos y la configuración de los perfiles laborales disminuye la creatividad y las posibilidades de que surja en autoempleo o se diversifique la economía.

de un lento proceso de cambio, de un modelo económico de enclave industrial a otro de economía diversificada, pero cuyas transformaciones no van acompañadas por la inercia conjugada de los diversos agentes sociales: agentes de desarrollo local, escuelas-taller, empresariado y centros de formación, tanto de adultos, como de enseñanza reglada. Respecto a estos últimos, pretendemos conocer cuáles son las creencias pedagógicas de sus profesores, en relación con el desarrollo de capacidades profesionales básicas, que demandan las nuevas posibilidades de empleo en la zona.

2. SITUACIÓN ACTUAL EN TORNO AL CONCEPTO Y NATURALEZA DE LAS CREENCIAS EN PEDAGOGÍA

Recurriendo a la literatura al uso, Fishbein y Ajzen (1975) definieron la creencia como la representación de la información que alguien tiene acerca de un objeto, o la comprensión de la persona acerca de sí mismo, de su ambiente. Oskamp (1991) entiende el término creencia como: «*un juicio de valor hacia un objeto o persona*». En este sentido, consideramos que el término «opinión» estaría estrechamente ligado al de creencia; es decir, las opiniones determinan los juicios personales sobre la posibilidad o probabilidad de un hecho o situación. Las creencias serían más cognitivas, mientras que las actitudes estarían más emparentadas con la afectividad. Así entendidas las cosas, la actitud personal sobre un objeto o persona sería la suma o compendio de todas las creencias sobre ese objeto o persona.

Bosch (2002: 74 - 96) aporta una concepción más pragmática sobre la creencia y la refiere al sistema educativo y a la eficacia del mismo. Considera este autor que para llevar a cabo cualquier tipo de innovación educativa es necesario conocer las creencias subyacentes a la realidad del profesor. Ciertamente, cada docente tiene un determinado modo de concebir la educación, porque valora unos aspectos por encima de otros, de modo que son los distintos criterios de valor los que quedan determinados por las creencias pedagógicas de los docentes.

Las creencias forman parte de ese saber del profesor que precisa su concepción del centro educativo, que define las características que han de fundamentar las relaciones entre los profesores, que inciden en el modo de planificar la enseñanza, de concebir la reflexión crítica sobre su enseñanza y, en definitiva, de la globalidad del proceso educativo.

Determinar una definición que satisfaga a la gran mayoría de los investigadores en este campo resulta —casi con toda seguridad - un empeño baldío—. Al respecto se ha manifestado Ortega (1986), afirmando que «*en el uso del término se ha hecho en la investigación pedagógica, no se ha delimitado suficientemente a nivel conceptual*» (p. 17). Es esta, y no otra, la dificultad más sobresaliente que se ha presentado en la elaboración de una teoría explicativa de la formación y cambio de creencias en el profesorado.

Aunque no sea el momento de incidir en ello, es preciso reseñar la importancia que la formación inicial tiene en el profesorado, en especial en el segmento poblacional al que va dirigido el presente estudio. Grandes lagunas han sido detectadas a lo largo de las últimas décadas en el proceso formativo (Pantoja y Campoy, 2000), lo que a la postre redundará de forma decisiva en la calidad de la enseñanza y contribuirá en gran medida a modelar las creencias.

Desde nuestra perspectiva y como criterio a seguir en esta colaboración, consideramos a las creencias modos profundos de enfrentarse el profesorado a sí mismo y a la realidad con la que se halla en contacto. Son las formas habituales de pensar, de querer, de sentir y compartir; en definitiva, constituyen el sistema fundamental mediante el cual la persona ordena y determina sus relaciones y modos de compartir en el ámbito cultural en el que se desenvuelve. Consideramos con Pérez y Quijano (2005) que la creencia: «*es aquella conceptualización de la realidad que contrarresta la razón instrumental como criterio principal (...) que decide y justifica en la práctica los comportamientos sociales*» (p. 2).

3. PROCESO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Propósito de la investigación

En primer lugar, tratamos de desarrollar un marco conceptual adecuado que permita entender e interpretar los componentes que facilitan la generación en el profesorado de determinado tipo de creencias mediante el análisis de la literatura y la teoría generada sobre el particular, a través de investigaciones previas; en segundo lugar, pretendemos desarrollar un instrumento de valoración de las opiniones del profesorado sobre las creencias pedagógicas de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, favorecedoras del desarrollo de competencias profesionales básicas; en tercer lugar, validamos el instrumento elaborado mediante la opinión de jueces, y su fiabilidad; y, en cuarto y último lugar, describimos y comparamos las similitudes, diferencias y grado de significación en las percepciones que tienen los profesores sobre las creencias del profesorado mediante los análisis estadísticos adecuados a un estudio descriptivo.

El escenario elegido para desarrollar la investigación es Linares (Jaén) y su comarca. El hecho de indagar en las creencias de este profesorado surge como consecuencia de la celebración de diversas jornadas de estudio y las consiguientes reflexión compartidas con otros profesionales, tales como economistas, arquitectos, ingenieros y geógrafos, con la intención de precisar las mejores perspectivas para una comarca que está padeciendo un largo proceso de transición desde una economía de enclave industrial a otra diversificada.

3.2. Definición del problema

Las circunstancias descritas anteriormente, propias de un modelo de enclave industrial siderometalúrgico, unidas a la necesidad de cambiar el modelo cultural y económico de Linares y su entorno, aconsejan desarrollar cauces formativos que faciliten la materialización de nuevas actividades profesionales, la permanencia de las plusvalías en la comarca y el desarrollo de la capacidad creativa de sus jóvenes, situación que urge a que conozcamos las opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que se desarrolla, en gran medida, la socialización de los alumnos y su plena asunción cultural, respecto a las creencias de los docentes sobre el desarrollo de competencias profesionales básicas en éstos.

3.3. Objetivos

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se definen los siguientes objetivos:

1. Conocer las principales características de los centros docentes implicados en la investigación.
2. Identificar los aspectos metodológicos utilizados por el profesorado.
3. Estudiar las opiniones del profesorado con relación a su formación continua.
4. Analizar la actividad docente relacionada con la práctica curricular.
5. Conocer aspectos relativos a la organización de los centros.

3.4. Método

Se plantea una metodología cuantitativa y dentro de ella el método descriptivo y de tipo encuesta, centrado básicamente en el análisis de las opiniones de los profesores sobre sus creencias respecto al desarrollo de competencias profesionales básicas en los alumnos de ESO. Optamos por este tipo de metodología debido a las ventajas que ofrece cuando se trabaja con muestras de sujetos amplias (Buendía, 1997) y porque permite el análisis de la estructura y las asociaciones relativamente estables que definen fenómenos como el que se estudia (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

De igual modo, Fox (1987: 203) alude al análisis estadístico descriptivo como aquél que «*cumple la función de describir las características de los datos obtenidos*». Aspecto pertinente para el estudio que nos ocupa, ya que hay escasos datos sobre esta temática y disponemos de muy pocas características sobre los mismos.

3.5. Sujetos: población y muestra

Una de las primeras tareas del trabajo de campo de la investigación consistió en confeccionar el inventario de los centros educativos de ESO que se hallan en la comarca denominada «Campiña Alta», cuya cabecera es la ciudad de Linares. El número de centros fue facilitado por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en la provincia de Jaén, correspondientes al curso escolar 2003-2004. En total, la población se distribuía en un total de 21 centros, de los cuales 16 eran de titularidad pública y 5 concertados, de los cuales constituyeron la muestra 6 centros públicos y 3 concertados.

En cuanto al profesorado, la población estaba compuesta por setecientos setenta y seis profesores y profesoras, miembros de la plantilla docente de ESO en la comarca mencionada, de los cuales, seiscientos noventa y siete corresponden a profesores que desarrollan su actividad en centros educativos de titularidad pública, mientras que setenta y nueve desarrollan su labor docente en centros concertados, no habiendo en la mencionada demarcación centros privados. Esta distribución supone un porcentaje de 89,42% de profesores de centros públicos y un 10,58% de profesores de centros concertados.

El sistema de muestreo utilizado al azar o muestreo aleatorio simple (Buendía, 1994; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003), que garantiza a todos los sujetos la misma probabilidad de ser elegido, así como la independencia de selección.

La *muestra invitada* fue de doscientos sesenta y cuatro profesores; la *muestra participante*, sin embargo, la constituyeron doscientos cincuenta y ocho profesores, y la *muestra productora de datos* un total de doscientos cuarenta y uno, una vez descartados aquellos cuestionarios devueltos que no aportaban una cantidad mínima de respuesta. Esta disminución final supone sólo un 8,8%, por lo que su influencia en los resultados finales es mínima.

Los centros y los recursos disponibles se recogen en la tabla 1. Como se aprecia, es significativamente mayor el número de centros de titularidad pública (82,6%) frente a los privados (17,4%), una distribución que viene a confirmar la proporción respecto a la naturaleza de los centros que hay en el mapa de centros de la comarca objeto de estudio.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS

Identificadores demográficos	Opciones de respuesta	Frecuencias	Porcentajes
Tipo de centro	Público	199	82,6
	Privado	42	17,4
Localización del centro	Menos de diez mil hab.	9	3,7
	Más de diez mil hab.	208	86,3
	Menos de cinco mil hab.	20	8,3
	Suburbios urbanos	4	1,7
Adecuación de los recursos espaciales para desarrollar la actividad docente	Complet. en desacuerdo	23	9,5
	En desacuerdo	76	31,5
	De acuerdo	59	24,5
	Complet. de acuerdo	83	34,4
Adecuación de los recursos materiales para desarrollar la actividad docente	Complet. en desacuerdo	14	5,8
	En desacuerdo	74	30,7
	De acuerdo	87	36,1
	Complet. de acuerdo	66	27,4
Adecuación de los recursos humanos para desarrollar la actividad docente	Complet. en desacuerdo	2	0,8
	En desacuerdo	31	12,9
	De acuerdo	105	43,6
	Complet. de acuerdo	103	42,7

En la tabla 3 aparecen recogidos porcentajes y frecuencias de los identificadores demográficos considerados en el estudio en relación con el profesorado. En ella se puede apreciar que ha contestado un profesorado en el que predominan moderadamente las mujeres (52,3%); relativamente joven, de edades comprendidas entre 30 y 39 años

TABLA 2
DATOS REFERIDOS AL PROFESORADO

Identificadores demográficos	Opciones de respuesta	Frecuencias	Porcentajes
Género	Hombre	115	47,7
	Mujer	126	52,3
Edad	30 años o menos	58	24,1
	De 31 a 34 años	55	22,8
	De 35 a 39 «	33	13,7
	De 40 a 44 «	33	13,7
	De 45 a 49 «	32	13,3
	De 50 a 54	13	5,4
	De 55 a 0	16	6,6
	De 61 ó más años	1	0,4
Titulación académica	Maestro	43	17,8
	Licenciado	165	68,5
	Experto	17	7,1
	Doctor	6	2,5
	Otros	10	4,1
Experiencia docente	De 1 a 3	29	12,0
	De 4 a 6	72	29,9
	De 7 a 9	32	13,3
	De 10 a 12	39	16,2
	Más de 13	69	28,6
Años en el mismo centro	De 1 a 3	115	47,7
	De 4 a 6	57	23,7
	De 7 a 9	26	10,8
	De 10 a 12	11	4,6
	Más de 13	32	13,3
Área de conocimiento a la que pertenece Especialidad	Ciencias Naturaleza	46	19,1
	Ciencias sociales	22	9,1
	Educación física	30	12,4
	Educación plástica	19	7,9
	Lengua y literatura	31	12,9
	Lengua extranjera	34	14,1
	Matemáticas	19	7,9
	Música	10	4,1
	Tecnología	10	4,1
	Religión	6	2,5
	Profesor de apoyo a la integración	6	2,5
Orientador	8	3,3	

(60,6%); preferentemente licenciados (68,5%), como cabría esperar de la etapa educativa en la que se ha realizado el estudio, Educación Secundaria Obligatoria; con una experiencia docente comprendida entre 4 y 9 años (43,2%), pero que no ha consolidado suficientemente la cultura del centro docente al que pertenece, pues lleva entre 1 y 3 años en el mismo centro (47,7%); pertenece prioritariamente a las áreas de ciencias de la naturaleza (19,1%), lengua extranjera (14,1%) y lengua y literatura (12,9%) o educación física (12,4%).

En definitiva, se trata de una muestra muy variada que recoge las principales características de la población a la que va dirigido el estudio.

3.6. Elaboración del instrumento de recogida de datos

El modelo de cuestionario elegido ha sido una escala aditiva tipo Likert, consistente en una serie de ítems o afirmaciones sobre las creencias del profesorado, en las que los encuestados tenían que señalar su grado de acuerdo o desacuerdo en la siguiente gradación: «*completamente en desacuerdo*» (1), «*en desacuerdo*» (2); «*de acuerdo*» (3) y «*completamente de acuerdo*» (4). La decisión de tomar sólo cuatro opciones se debe a que experiencias anteriores pusieron de manifiesto la tendencia a la centralidad en las respuestas. La escala quedó configurada por evidencias obtenidas de la literatura y por las opiniones de los jueces a cuya consideración se sometieron los diferentes ítems, así como por las experiencias acumuladas por los investigadores.

Hemos elegido este tipo de escala por varias razones:

- Con la escala de tipo aditivo Likert se facilita la sinceridad en las respuestas (Morales, 1985: 30).
- El profesor, en este caso, indica no sólo si está o no de acuerdo con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.
- Los ítems guardan un cierto grado de correlación entre ellos.
- La valoración global se obtiene sumando las diferentes subpuntuaciones de cada ítem en función de la categoría seleccionada.
- Su elaboración es bastante más sencilla que las escalas tipo Thurstone.
- Con las escalas tipo Likert suelen alcanzarse más altos índices de fiabilidad, incluyendo menos ítems que en otros modelos (Farrel y otros, 1985).

El cuestionario consta de tres identificadores relativos al centro, tales como: tipo de centro, localización y adecuación de los recursos espaciales, materiales y humanos para el desarrollo de la actividad docente, y seis de tipo demográfico, a saber: género, edad del profesorado, títulos académicos, años de experiencia docente, años de enseñanza en el mismo centro educativo y especificación del área de conocimiento a la que pertenece el profesor. Dichos identificadores constituyen los referentes, en torno a los cuales valoraremos si se producen diferencias significativas entre los mismos y el resto, que constituyen las variables cuantitativas (tabla 3).

TABLA 3
 AGRUPACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA
 DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Dimensión	Número de ítems
Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza)	10
Desarrollo profesional del docente	10
Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	10
Aspectos relativos a la organización del centro educativo	10

3.7. Cálculo de la fiabilidad y validez de la escala

La verosimilitud de cualquier investigación depende en gran medida de los métodos que se utilizan para recoger los datos, de modo que nos garanticen la adecuación del instrumento a lo que queremos valorar.

La fiabilidad la analizamos en primer lugar porque es la característica que ha de poseer la escala utilizada. Sólo cuando sepamos que el instrumento de medida es fiable, podremos preocuparnos en saber si reúne otras características. Aunque la fiabilidad es la precondition básica de todo método de investigación, la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido.

Para obtener el coeficiente de fiabilidad, hemos utilizado el método de consistencia interna, más concretamente el alfa de Cronbach para el conjunto de los ítems de la escala, obteniendo un $\alpha = ,943$. Si tenemos en cuenta que, en términos generales, un coeficiente alpha en el rango ,600 es aceptable (Thorndike, 1997), se puede deducir que la escala elaborada presenta una fiabilidad muy alta.

Además, se ha calculado el «alfa» para cada uno de los ítems, como si cada uno de ellos fuera suprimido. El grado de consistencia interna del inventario es también muy elevado. El comportamiento de cada uno de los ítems de la escala revela unos coeficientes «alpha» de Cronbach en todos ellos comprendido entre ,959 y ,962. Las diferencias de discriminación son mínimas, por lo que se puede afirmar que la escala goza de fiabilidad con respecto a la totalidad de sus elementos y también en la porción de rasgo que corresponde a la supresión de cada ítem respecto a la totalidad.

La validez es definida como el grado en el que el método cumple exactamente con lo que se desea medir (Fox, 1987) y no depende de otros identificadores que pudieran influir (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Consecuentemente con todo ello, nuestro instrumento será válido en la medida que la escala elaborada sea adecuada para valorar las creencias del profesorado hacia el desarrollo de competencias profesionales básicas para la actividad laboral.

Para validar la escala se tuvieron en cuenta dos tipos de validación: teórica y empírica o de constructo. En la primera se recurrió al juicio de expertos, quienes tras revisar la literatura extrajeron sentencias que posteriormente pasarían a conformar los ítems. Se generó un listado de setenta cuestiones que quedaría reducido, tras una criba por

expertos, a cuarenta ítems, atendiendo a la mayor o menor pertinencia de los ítems para valorar la actitud y la claridad del lenguaje utilizado en su redacción. El proceso consistió en la evaluación de dichas sentencias bajo el criterio de mayor o menor pertinencia para valorar la creencia, para lo cual se acudió a treinta expertos, ya consultados en la primera selección. Estos expertos eran profesores de ESO, profesores de módulos de Formación Profesional, inspectores de educación y profesores universitarios de los departamentos de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Jaén.

Con respecto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial de componentes principales mediante matriz rotada y el sistema varimax que vino a confirmar la agrupación de los datos en un único componente que explica el 68,9% de la varianza total. En él se recogen los elementos relacionados con los objetivos básicos de la investigación: metodologías utilizadas, formación, currículum y aspectos organizativos generales de los centros.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa informático SPSS para Windows en su versión 12. Con el mismo se han realizado diversas técnicas descriptivas de análisis de datos básicos, como frecuencias, porcentajes, medias, error típico de la media y desviación típica. La tabla 4 recoge de forma resumida en cada una de las dimensiones estudiadas algunas de ellas. Se confirma la gran homogeneidad y uniformidad tanto en las respuestas a los ítems que conforman la escala como en sus distintas dimensiones. La media pone de manifiesto el estrecho margen de la escala en el que se sitúan la mayoría de las respuestas, de donde es posible deducir el acuerdo del profesorado en las cuestiones planteadas.

TABLA 4
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS AGRUPADOS POR DIMENSIONES

Dimensión	Mínimo	Máximo	E.T.	Media	D.T.
Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza)	1	4	0,046	2,88	0,706
Desarrollo profesional del docente	1	4	0,049	2,71	0,753
Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	1	4	0,050	2,76	0,748
Aspectos relativos a la organización del centro educativo	1	4	0,043	2,97	0,659

En la tabla 5 se aprecian las dos pruebas paramétricas utilizadas para el contraste de diferencias. En concreto, la *t* de Student a un intervalo de confianza de un 95% para comparar las medias obtenidas por los grupos de profesores referidos a hombres y mujeres, que como vimos anteriormente, tienen una similar composición. De igual forma se opera con la varianza de Levene. Los datos referidos a esta última prueba ponen de manifiesto una probabilidad mayor de 0,05 en todas las dimensiones, por lo que se

asume que las varianzas son iguales (Camacho, 1998). La prueba t no ofrece diferencias significativas en ningún caso.

TABLA 5
PRUEBAS PARAMÉTRICAS - VARIABLE DE AGRUPACIÓN GÉNERO

Dimensión	Prueba Levene		Prueba t	
	F	Sig.	F.	Sig. (bil.)
Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza)	0,859	0,562	-0,319	0,462
Desarrollo profesional del docente	1,192	0,474	0,378	0,622
Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	0,847	0,543	-0,154	0,596
Aspectos relativos a la organización del centro educativo	0,915	0,509	-0,188	0,528

5. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Puesto que los datos generados son excesivamente amplios para ser incluidos en su totalidad en este artículo, hemos procedido a realizar un resumen de los mismos, que exponemos a continuación.

5.1. Resultados referidos a las variables del estudio

Las variables demográficas del estudio fueron analizadas en un apartado anterior, por lo que nos referiremos aquí los diferentes items de la escala agrupados en dimensiones. Para facilitar su comprensión sólo se ofrecen porcentajes.

El profesorado que contestó a la encuesta desempeña en su mayoría su labor docente en poblaciones de más de 10000 habitantes, como es el caso de Linares, Bailén y La Carolina (86,3%); divide sus opiniones entre el «desacuerdo» (31,6%) y el «completamente de acuerdo» (34,4%) respecto a la idoneidad de las instalaciones de los centros para llevar a cabo su labor docente; que considera pertinentes los recursos materiales de que dispone para su trabajo (63,5%); y que estima en un alto grado la idoneidad de sus compañeros de trabajo para desempeñar su labor docente (86,5%).

5.1.1. Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza) (objetivo 2)

Los valores reflejados en la tabla 6 muestran cómo el profesorado da un alto valor a mostrarse abierto a las experiencias desarrolladas por otros compañeros, lo que favorece la calidad de la enseñanza (63,8%). En menor medida se muestran completamente de acuerdo con las ventajas de trabajar en equipo en la perfección de los métodos de enseñanza (53,5%), en la coherencia de los planteamientos profesionales empleados (51,5) o el desarrollo coherente de objetivos y contenidos (45,4%). Por el contrario, hay

TABLA 6
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 1

Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar	CA	A	D	CD
V.1. Trabajar en equipo con otros profesores:				
Permite perfeccionar los métodos de enseñanza.	53,5	40,2	2,5	3,3
Facilita la coherencia entre los distintos planteamientos profesionales.	51,5	44,4	2,1	1,7
Hace posible una crítica constructiva de unos profesores sobre el trabajo de los otros.	26,4	60,3	10,5	2,9
Supone diluir las responsabilidades entre los distintos profesores.	7,1	25,0	49,2	18,8
Facilita la elaboración de materiales curriculares.	42,0	50,0	6,3	1,7
Permite realizar un desarrollo coherente de los objetivos y contenidos del currículum en sus distintas disciplinas.	45,4	47,9	5,0	1,7
V.2. El estar abierto a las experiencias didácticas de otros compañeros:				
Favorece la calidad de mi enseñanza.	63,8	32,9	3,3	-
Permite que desarrolle procesos de innovación.	50,0	46,3	3,8	-
Facilita la reconstrucción de mi enseñanza.	44,0	37,9	15,8	2,1
Permite el desarrollo de un espíritu crítico entre los profesores.	35,8	46,7	16,3	1,3
V.3. Es necesaria una visión interdisciplinar de la cultura educativa.				
	48,7	42,9	5,5	2,9
V.4. Una visión crítica de la enseñanza:				
Permite mejorar el rendimiento de los alumnos.	30,3	47,3	20,7	1,7
Presentar un planteamiento idealizado y nada concreto de la enseñanza.	5,4	14,9	53,5	26,1
Dificulta la concreción de planteamientos estables sobre cómo enseñar.	7,1	10,4	56,0	26,6
V.5. Las decisiones sobre qué, cuándo y cómo enseñar deben ser compartidas por el grupo de profesores que integran el departamento.				
	45,2	37,3	16,2	1,2
V.6. En el proceso de enseñanza, para desarrollar los contenidos ha de tenerse en cuenta simultáneamente la vertiente conceptual procedimental y actitudinal:				
Siempre	42,7	25,7	31,5	-
En ocasiones	9,1	26,1	61,0	3,7
Raras veces	0,8	16,2	68,0	14,9
Nunca	4,1	10,0	61,4	24,5
V.7. La lección magistral es el modo más adecuado de enseñar, ya que permite a los alumnos conocer en poco tiempo lo que a ellos les hubiese costado mucho más.				
	2,5	18,7	61,4	17,4
V.8. Reconstruir el modo personal de enseñar en función de la reflexión crítica del grupo de trabajo supone una pérdida de identidad profesional del profesor.				
	2,5	11,3	56,3	30,0
V.9. La reflexión sobre cómo enseñar permite al profesor elaborar teorías para mejorar su enseñanza.				
	45,6	53,1	1,2	-
V.10. La autoevaluación de la actividad docente del profesor, para que sea eficaz, necesita un compromiso ético de mejora personal.				
	43,2	49,0	1,7	6,2

un 7,1% que piensa que esto es diluir la responsabilidad. Otros aspectos destacados son reflexionar sobre cómo enseñar (45,6%), compartir decisiones con el grupo de profesores (45,2%) o el compromiso ético del profesorado en la autoevaluación.

5.1.2. Desarrollo profesional del docente (objetivo 3)

En esta dimensión las respuestas, tal y como se reflejan en la tabla 7, aparecen concentradas en los valores intermedios (acuerdo-desacuerdo), lo que manifiesta en muchos casos un profesorado dividido, por ejemplo, el desarrollo de actividades de formación con medios adecuados, el cuestionamiento de la mejora producida en el proceso de enseñanza o en las situaciones didácticas de clase tras la realización de cursos de perfeccionamiento.

El mayor grado de acuerdo se alcanza en el uso de técnicas de seminario en los cursos y actividades de perfeccionamiento (73,4%), la convicción de que la realización de actividades de formación permanente permite revisar conceptos y temas educativos en grupo (69,7%) y la firme creencia en la elaboración de recursos didácticos para mejorar la práctica. Por contra, existe desacuerdo (56,0%) con la idea de que se busque reducir la ansiedad profesional motivada por las nuevas materias o procedimientos de enseñanza cuando el profesorado se matricula en actividades de perfeccionamiento.

TABLA 7
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 2

Desarrollo profesional del docente	CA	A	D	CD
V.11. La implicación en las actividades de autoperfeccionamiento es necesaria para conseguir la mayor eficacia en mi actuación profesional.	28,2	60,6	8,3	2,9
V.12 La dedicación horaria al plan anual de centro me ha facilitado las actividades de perfeccionamiento en el centro.	6,2	53,1	31,5	9,1
V.13. Las actividades de formación permanente que he realizado:				
Mejoraron mis conocimientos pedagógicos.	14,5	57,3	23,7	4,6
Cambiaron mis creencias profesionales.	3,7	12,9	71,4	12,0
Me ayudaron a reflexionar críticamente en grupo.	7,9	60,6	24,9	6,6
Se desarrollaron con recursos didácticos adecuados a las necesidades formativas.	10,4	46,1	32,8	10,8
Las instalaciones y espacios reservados para realizarlas fueron pertinentes o adecuadas.	10,8	49,0	32,4	7,9
El calendario y el horario elegidos para las sesiones fueron satisfactorios.	7,9	47,7	28,6	15,8
V.14. La autoformación es un medio para reconstruir mis creencias sobre la educación.	17,0	59,2	32,8	-
V.15. El interés por las actividades de formación permanente ha estado motivado:				
Por el apoyo técnico-práctico para el desarrollo de las actividades en el aula.	23,7	51,0	18,3	7,1

Por el intercambio de experiencias educativas con compañeros.	19,5	65,6	10,0	5,0
Por la posibilidad de revisar conceptos y temas educativos con el grupo de perfeccionamiento.	14,5	69,7	12,4	3,3
Por la posibilidad de consolidar conocimientos didácticos sobre cómo enseñar las disciplinas de mi especialidad.	22,0	60,2	12,9	5,0
Sólo por justificación burocrática (obtener un certificado homologado).	10,8	15,8	35,7	37,8
V.16. Opine sobre los motivos profesionales que le llevaron a matricularse en actividades de perfeccionamiento (en el caso de que se haya matriculado en alguna):				
Actualización en conocimientos científicos en su área o disciplina.	32,4	42,3	15,8	9,5
Perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza.	25,7	58,9	9,1	6,2
Elaboración de materiales curriculares.	8,7	56,0	27,0	8,3
Aprender a manejar nuevas tecnologías de la información y la comunicación.	29,0	49,0	15,4	5,8
Trabajar en equipo con los compañeros.	9,1	59,3	22,8	8,7
Aprender experiencias didácticas de otros profesionales.	22,8	57,7	13,3	6,2
Reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza.	2,9	21,6	56,0	19,5
V.17. La realización de cursos de perfeccionamiento me ha supuesto mejorar en:				
Desarrollo de procesos de enseñanza.	12,0	25,7	31,5	30,7
Las relaciones interpersonales.	14,9	61,4	14,9	8,7
El marco organizativo de mi centro.	12,9	53,9	33,2	7,5
Mejorar las situaciones didácticas en clase.	4,6	36,5	48,5	10,4
Optimizar los procedimientos de colaboración entre profesores.	11,6	63,5	17,4	7,5
Apoyar más decididamente los procesos de mejora de los alumnos del centro.	3,3	55,0	32,9	8,8
Definir los criterios para la toma de decisiones sobre metodología.	7,1	65,6	15,2	12,1
V.18. Elaboro recursos didácticos para apoyar la práctica de mi enseñanza.				
	5,2	67,2	20,1	7,4
V.19. ¿Han sido valiosos para su enseñanza los documentos y materiales repartidos en cursos y actividades realizadas?				
	37,1	55,8	4,6	2,5
V.20. La metodología seguida en cursos y actividades fue:				
Expositiva	11,2	61,8	18,9	8,2
Técnicas de seminario (trabajo en grupo, intervención de participantes, etc.).	17,5	73,4	7,9	1,3
Simulaciones (análisis de videos o programas informáticos, interpretación de papeles).	11,1	69,3	18,2	1,3

5.1.3. Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar (objetivo 4)

En relación con la práctica curricular (tabla 8), el profesorado no muestra una excesiva preocupación en cuestiones como el currículum como proyecto pedagógico. Las puntuaciones más significativas se encuentran en la importancia concedida a la coordinación de los profesores de un mismo departamento en la secuenciación de contenidos y desarrollo de objetivos (73,0%). Junto a las relaciones de grupo aparece la posibilidad que ofrece el currículum para debatir sobre percepciones del modelo educativo (69,8%). Finalmente, un 64,2% muestra acuerdo con la selección de objetivos, contenidos y materiales curriculares, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Evidentemente, los aspectos considerados son de la mayor importancia para la gestión del currículum en el centro. Sin embargo, hay otros aspectos a los que el profesorado otorga menos importancia y son esenciales, según la literatura al uso, para seleccionar y secuenciar los contenidos.

Dos cuestiones relacionadas con los valores aparecen destacadas entre las que más consenso obtienen entre el profesorado en el momento de señalar su desacuerdo con las cuestiones planteadas. De un lado, se rechaza la idea de que la contextualización del currículum en el centro está determinado por los valores que le confieren entidad propia (70%); y, de otro, la fuerte contestación (61,9% en desacuerdo y 27,3% completamente en desacuerdo) a la idea de que los contenidos curriculares se actualicen de conformidad con los valores más representativos de las finalidades educativas del centro, lo cual pone de manifiesto, con claridad meridiana, que el profesorado rechaza, en gran medida los procesos de contextualización curricular.

TABLA 8
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 3

Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	CA	A	D	CD
V.21. El currículum es un documento que permite:				
Dar cohesión a las materias que se enseñan.	11,3	32,0	40,4	16,3
Aglutinar los valores que se transmiten.	5,4	28,9	48,0	17,6
Dar coherencia a los métodos de enseñanza que utilizan los alumnos.	1,4	21,4	53,6	23,6
Articular procesos de mejora, según los resultados de la evaluación.	6,0	51,2	30,9	12,0
V.22. La adecuada selección de los contenidos a incluir en el Proyecto Curricular de Centro depende de:				
Del conocimiento que tengan los profesores sobre la materia	0,4	15,6	49,1	34,8
Del conocimiento e interpretación que se tenga del contexto socio-cultural.	27,8	62,4	8,4	1,3
De la obligatoriedad de reunirse para adaptar el Diseño Curricular base.	18,5	52,2	22,8	6,5
Del compromiso ético del profesor con el proyecto pedagógico de su centro docente.	16,2	59,8	17,1	6,8

V.23. Los objetivos, contenidos y materiales curriculares deben ser seleccionados:				
Mediante un planteamiento científico adecuado.	20,0	60,9	13,6	5,5
Atendiendo a las demandas sociales	19,6	33,2	30,2	17,0
Considerando los conocimientos previos de los alumnos	15,5	64,2	16,4	3,9
Valorando el desarrollo madurativo de los alumnos	10,4	41,7	43,5	4,3
V.24. La definición de los criterios de evaluación y promoción de los alumnos:				
Es necesaria para fijar los criterios de exigencia en las materias.	24,7	60,0	9,8	5,5
Condiciona los niveles de exigencia académica del profesor.	25,1	57,7	14,2	2,9
Exige la definición a priori de los objetivos de Área.	23,3	62,9	11,3	2,5
Debe fundamentarse en las posibilidades de rendimiento de los alumnos.	36,3	53,3	10,4	-
Sólo depende de su contraste con el documento de Enseñanzas Mínimas.	35,2	59,7	2,1	3,0
V.25. La contextualización del currículum del centro está determinada por:				
Las condiciones culturales de los alumnos.	32,9	54,4	11,4	1,3
Su madurez intelectual de los alumnos.	11,5	44,4	35,9	8,1
Los conocimientos previos que poseen los alumnos al incorporarse al centro.	32,3	53,6	12,3	1,7
Las creencias que poseen los profesores sobre la enseñanza.	20,9	60,7	14,5	3,8
Los valores que definen la personalidad del centro educativo.	0,9	10,3	70,0	18,9
Por las tendencias ideológicas mayoritarias de los padres.	29,6	62,7	4,3	3,4
Por los planteamientos ideológicos que propone la Comisión de Coordinación Pedagógica.	18,3	61,7	17,0	3,0
V.26. Los contenidos del currículum de mi centro están actualizados atendiendo a:				
Criterios de relevancia en la disciplina a que pertenecen.	20,6	57,6	14,3	7,6
Criterios didácticos para su enseñanza a los alumnos.	9,6	32,9	46,5	11,0
Criterios éticos.	19,7	48,3	26,1	6,0
Conformidad de los valores que representan con aquellos otros que constituyen las finalidades educativas del centro.		10,8	61,9	27,3
Criterios de pertinencia psicológica y pedagógica.	0,9	38,3	42,7	18,1
V.27. El currículum es un documento que proporciona coherencia interna entre todos los elementos que lo integran.				
	13,2	59,5	25,0	2,3
V.28. El currículum supone:				
Una oportunidad para debatir sobre las percepciones que los profesores tienen sobre el modelo educativo de su centro.	20,0	69,8	7,6	2,7
Una oportunidad para consensuar objetivos y contenidos atendiendo a las finalidades educativas del centro.	11,3	45,5	37,1	6,1
Una ocasión para establecer criterios de evaluación adecuados al modelo formativo que se emplea.	17,6	67,1	12,0	3,2

Supone el inicio de una dinámica de trabajo conjunto y coordinado desde el centro.	5,4	74,4	16,6	3,6
V.29 La cooperación de la familia con el centro se suele producir:				
En el desarrollo de los acuerdos a los que llega con el tutor sobre la formación de su hijo.	34,7	56,8	6,8	1,8
En el conocimiento del currículum y colaboración para su desarrollo.	12,8	62,0	22,2	3,0
En la aportación de los déficit que se observan en la familia.	23,4	64,7	7,7	4,3
Sobre el currículum y su posterior puesta en práctica.	18,6	68,6	11,0	1,7
V.30. La coordinación de los profesores pertenecientes a un mismo departamento:				
Es necesaria para secuenciar los contenidos y el desarrollo de los objetivos de área.	15,7	73,0	5,2	6,1
No tiene gran incidencia en la calidad de los procesos educativos.	22,5	56,3	15,6	5,6
Facilita el conocimiento de las deficiencias del currículum desarrollado y la realización de las oportunas correcciones.	4,8	35,1	40,4	19,7
Es un medio para trabajar en equipo y lograr los objetivos que se ha propuesto el centro.	7,9	39,9	41,7	10,5

5.1.4. Aspectos relativos a la organización del centro educativo (objetivo 5)

Tres cuestiones destacan por encima de las demás en esta dimensión: la importancia asignada a los recursos didácticos (73,8% de acuerdo) en el éxito del desarrollo del currículum, conceder una gran influencia a las creencias del profesorado en cuanto pueden fracturar la identidad ideológica del centro (73,1%) y la necesidad de delimitar adecuadamente la concepción ideológica de partida para evitar un correcto desarrollo del currículum (73,0%).

Se rechaza la idea de que la cultura de colaboración basada en la formación en centros ayude a la innovación curricular (62,0%). Además, el profesorado se muestra en contra (60,0% en desacuerdo y 28,0% completamente en desacuerdo) respecto a la idea de que la información que conocen los órganos de gobierno personales de los centros ayude a consolidar el liderazgo del director.

El último de los ítems hace referencia a lo que ha supuesto la puesta en práctica de la LOGSE. Es un dato muy significativo en cuanto a la percepción que el profesorado tiene de la ley que un 92,2% se muestre en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la idea de que esta ley permita más autonomía en el desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestro punto de vista, estas respuestas sugieren una falta de conocimiento de las verdaderas aportaciones que en esta materia introdujo la Reforma Educativa.

TABLA 9
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 4

Aspectos relativos a la organización del centro	CA	A	D	CD
V.31. El centro educativo ha de tener definidos con claridad:				
Los valores que constituyen su identidad.	6,6	28,5	46,9	18,0
Las características que van a definir su modelo organizativo.	57,8	38,8	3,0	0,4
El modelo de relaciones que se establecen entre diversos órganos del centro.	11,1	6,8	43,0	39,1
El sistema de comunicación que se establece entre el profesorado.	36,7	53,2	10,1	-
V.32. El trabajo colaborativo que se desarrolla con los compañeros de trabajo requiere:				
Compromiso ético de los profesores en la asunción de las tareas que les encomienda el grupo.	37,1	54,4	5,5	3,0
Definición de ideas-clave que permitan establecer puntos de acuerdo, previos al consenso, entre profesores.	46,2	47,9	4,6	1,3
Establecimiento de consenso entre todos los profesores, relativo a aquellos aspectos sustantivos necesarios para el funcionamiento del centro.	43,3	50,8	3,8	2,1
Hacer dejación de las creencias propias, a favor de la defensa de planteamientos comunes, si fuese necesario.	31,1	67,6	1,2	-
V.33. El correcto desarrollo del currículum requiere:				
Valorar si la cultura organizativa del centro permite desarrollarlo.	30,3	60,2	8,7	0,8
Precisar la secuenciación de las finalidades educativas, atendiendo a los contenidos y a los objetivos.	38,1	56,9	2,5	2,5
Definir la concepción ideológica desde la cual partimos.	16,0	73,0	9,7	1,3
Establecer mecanismos que permitan determinar las carencias del currículum respecto a las necesidades que plantean los alumnos del centro.	31,1	66,8	0,8	1,2
V.34. El éxito del desarrollo del currículum diseñado adecuadamente depende de:				
La fijación adecuada de los horarios de las distintas materias.	11,4	63,1	19,1	6,4
La disponibilidad de recursos didácticos.	13,5	73,8	8,7	3,9
La adecuada utilización de los recursos didácticos disponibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	21,6	67,1	7,4	3,9
La participación de un profesorado con la habilitación adecuada para impartir las distintas materias que integran el proyecto curricular de centro.	13,9	52,8	27,3	6,1
V.35. Para desarrollar adecuadamente reuniones de Departamento y de Ciclo es preciso:				
Fijar con antelación suficiente (unos siete días) la fecha y contenido de la reunión de trabajo.	32,8	60,4	4,3	2,6
Definir claramente los puntos a debatir.	10,0	57,1	27,7	5,2
Proponer un calendario de ejecución de los planteamientos de mejora.	30,9	60,1	7,3	1,7

Determinar los medios y procedimientos habilitados para intentar la consecución de los objetivos propuestos.	38,6	57,9	3,4	-
V.36. Las creencias del profesorado:				
Interfieren la definición de un modelo cultural para el centro.	42,7	53,4	3,0	0,8
Constituyen un caudal enriquecedor para definir la personalidad del centro.	12,2	54,6	25,6	7,6
Suponen un peligro, en la medida que pueden fracturar la identidad ideológica del centro.	17,2	73,1	8,0	1,7
Constituyen la base de la identidad profesional de cada docente.	20,2	68,5	9,7	1,7
V.37. Los procesos de innovación curricular requieren:				
De un proceso de evaluación previo que determine la situación real observada.	33,6	58,0	5,9	2,5
De la definición de las metas a alcanzar.	7,9	27,1	55,8	9,2
De un modelo organizativo flexible y comprensivo, capaz de articular los procesos de mejora en las carencias y posibilidades que tiene un centro, en orden a los recursos disponibles.	19,1	65,7	14,0	1,3
De una cultura de colaboración del profesorado, basada en la formación en centros.	3,4	8,0	62,0	26,6
V.38. Para mejorar el sentido de la identidad cultural del centro educativo es necesario:				
Un liderazgo pedagógico que estimule e impulse la reflexión conjunta de los profesores del centro.	18,6	53,5	24,8	3,1
Es preferible un liderazgo que aglutine las creencias del profesorado en torno a la autoridad incuestionable de un líder que favorece la unidad de pensamiento.	39,5	56,7	3,0	0,9
La reflexión conjunta del profesorado sobre aquellas cuestiones que suponen conflicto en el centro educativo, a fin de facilitar de definición de ideas-clave que favorezcan el consenso.	28,8	66,5	3,4	1,3
V.39. La información que conocen y administran los órganos de gobierno personal de los centros:				
Debe ser conocida por todos los profesores del mismo.	36,0	56,6	7,5	0
Debe ser transmitida a los profesores, atendiendo a la necesidad de conocimiento de la misma para desarrollar su trabajo.	21,0	62,7	13,3	3,0
Es un instrumento de poder, que debe ser facilitado a los profesores según considere el Director.	19,7	55,0	21,0	4,4
Es un instrumento que consolida el liderazgo del Director.	3,1	8,9	60,0	28,0
V.40. En general, se piensa que la puesta en práctica de la LOGSE ha supuesto una contribución importante para:				
Mejorar la estructura organizativa de los centros.	32,2	59,3	6,4	2,1
Mejorar los criterios de convivencia de los centros educativos.	48,5	40,7	9,1	1,7
Facilitar la formación del profesorado centrada en la escuela.	36,6	49,2	14,3	0,4
Que el profesorado sea autónomo en su trabajo profesional.	1,7	6,0	56,9	35,3

5.2. Resultados referidos al cruce de variables principales

Por último, se analizan los aspectos más destacados en las respuestas a los distintos items, tomando en consideración las variables demográficas más importantes del estudio. Estos son:

- *Género*: Destaca la mayor convicción de las mujeres con respecto a los hombres en cuanto a la calidad de la enseñanza que se ve favorecida si el profesorado es receptivo a las experiencias didácticas de los compañeros. Aunque en menor proporción, también se encuentra más acuerdo entre las mujeres en considerar el currículum como un documento que da cohesión a los materiales de enseñanza.
- *Tipo de centro*: Existen muy pocas diferencias en la percepción que tienen centros públicos y privados sobre los temas consultados. Lo más significativo es la opinión en los centros públicos de que la visión crítica de la enseñanza puede mejorar el rendimiento de los alumnos. Esta diferencia se invierte al encontrarse hasta un 12% más de acuerdo en el profesorado de centros privados cuando se les pregunta por la implicación en las actividades de autoperfeccionamiento y la eficacia en la actuación profesional. En esta misma tendencia (17% más de acuerdo en profesorado de centros privados respecto al de los públicos) se sitúa la creencia de que el currículum supone consensuar objetivos y contenidos atendiendo a las finalidades educativas del centro.
- *Edad*: Se aprecian diferencias significativas en la concepción que tienen los grupos de edad más distantes (30 ó menos y 55 ó 60) en relación con el trabajo en equipo, mostrándose los segundos mucho más de acuerdo con el mismo y mostrando una indiferencia los segundos. Los valores porcentuales llegan a alcanzar hasta un 15% de diferencia en estos grupos de edad. Esta distancia se invierte hasta un 21% más cuando se les pregunta por la mejora del rendimiento de los alumnos basada en la visión crítica de la enseñanza. Parece que el profesorado de más edad desconfía de estas cuestiones, motivado tal vez por la experiencia. Igualmente se da una diferencia porcentual similar en la creencia de que la contextualización del currículum dependa de los conocimientos previos del alumnado en el momento de incorporarse al centro. Como dato curioso se aprecia una unanimidad en todos los grupos de edad en mostrar su desacuerdo en que la LOGSE haya supuesto una mayor autonomía para el profesorado.

6. CONCLUSIONES

Se exponen a continuación los aspectos más significativos del estudio, de acuerdo a los objetivos planteados:

- Respecto a la *capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza) (objetivo 2)*, destaca la convicción del profesorado de que la calidad de su enseñanza va a depender en gran medida de que conozca las experiencias que desarrollan sus compañeros. Igualmente, se reconoce expresamente el peso que tiene en su ense-

ñanza el trabajo en equipo para perfeccionar los métodos de enseñanza y reafirmar los planteamientos profesionales. Estas apreciaciones ponen de manifiesto el deseo del profesorado de trabajar en colaboración, y de conocer las experiencias de otros profesores

- En relación con el *desarrollo profesional del docente (objetivo 3)* existe división de opiniones en aspectos importantes como el hecho de que el profesorado no esté convencido de que la realización de actividades de perfeccionamiento mejore el desarrollo de los procesos de enseñanza o las situaciones didácticas en clase. Esto supone, de alguna forma poner en tela de juicio la formación permanente tal y como está concebida y su repercusión real en la práctica de la enseñanza. Sin embargo, existe un convencimiento mayoritario de que este tipo de actividades de formación permiten revisar conceptos y temas educativos en grupo. Las conclusiones del objetivo dos, junto con las del objetivo tres, ponen de manifiesto que el profesorado opta por una formación en centros, más que por una formación por expertos; por una formación que surge de las necesidades vividas por los profesores, que por una formación que aporta conocimientos que no responden a las necesidades sentidas por los docentes, respecto a su labor educativa.
- Sobre las cuestiones planteadas con relación a la *capacitación relativa a qué y cuándo enseñar (objetivo 4)*, el profesorado sigue manifestando su convicción de que son la coordinación y el debate interno las mejores vías para conseguir un adecuado desarrollo del currículum. Es conveniente prestar atención al hecho de que se admita que el currículum escasamente se adapte atendiendo a los valores que se pretenden inculcar en los instrumentos organizativos del centro, en especial las finalidades educativas. Estas afirmaciones reflejan un planteamiento próximo a la tradición tecnológico-burocrática del profesorado en la selección y secuenciación de contenidos, que opta por la atención a las culturas propias de cada disciplina científica exclusivamente y obvia la dimensión cultural del entorno próximo al centro. Consecuentemente, el profesorado consultado no tiene muy clara la idea de que la selección y secuenciación de los contenidos pasa por un proceso mediante el cual el conocimiento científico ha de transformarse en conocimiento escolar, condición sin la cual no tiene una dimensión educativa, a lo sumo, instructiva.
- En el último de los aspectos encuestados, los *relativos a la organización del centro educativo (objetivo 5)*, sigue señalando a los recursos didácticos como vitales en el éxito curricular y desarrollo del currículum, además de apostar por una enseñanza en la que las creencias ideológicas personales del profesorado quedan alejada del trabajo en los centros. En los ítems referidos a las contribuciones de la LOGSE hay unanimidad en señalar mejoras organizativas, de convivencia y de formación del profesorado, pero se piensa que con esta ley el profesorado es menos autónomo en su práctica profesional.

Las principales creencias del profesorado, una vez tomadas en consideración las variables demográficas del estudio, en especial género, edad y tipo de centro, se relacionan con el trabajo en equipo, el diseño del currículum en los centros y las actividades de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosch, M^a. C. (2002). Valores y creencias del profesorado de Educación Secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Extraído el 24 de enero de 2006, de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>.
- Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.): *Investigación educativa* (pp. 69-107). 2^a edición. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1997) La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid. McGraw-Hill.
- Camacho, J. (1998). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-ma.
- Echeverría, B. (2002): Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Farrel y otros (1985): An Evaluation of Two Formats for Intermediate Level Assessment of social Skills. *Behavioral Assessment*, 7, 155-171.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA: Pamplona.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia S.L.
- Morales, P. (1985). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Tarttalo.
- Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 1, enero-diciembre. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood-Cliffs: Price-Hall.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria. Situación actual y perspectiva de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 147-173.
- Pérez, M. y Quijano, M. (2005). El hecho educativo, de la información a la conceptualización: luces y sombras de las organizaciones que aprenden». En *Seminario Internacional Horizontes de la Formación docente* (pp. 435-460). Morelia (México): Servicio de Publicaciones de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6^a ed.). New York: MacMillan.

Fecha Recepción: 22 de marzo de 2006

Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006